

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 Asocjacji Smilemundo i King Baudouin Foundation.

Lider



Fundacja
Szkoła z Klasą

Partnerzy



Finansowanie



Dofinansowane przez
Unię Europejską

Wsparcie Komisji Europejskiej dla produkcji tej publikacji nie stanowi poparcia dla treści, które odzwierciedlają jedynie poglądy autorów, a Komisja nie może zostać pociągnięta do odpowiedzialności za jakiegokolwiek wykorzystanie informacji zawartych w publikacji.

- 4 Wprowadzenie**
- 7 Edukacja uczniów w zakresie migracji i tożsamości europejskiej**
- 36 Migracja i tożsamość europejska z szerszej perspektywy**
- 57 Perspektywy na migrację i tożsamość europejską**
- 63 Podsumowanie: praktyczne zalecenia dotyczące rozwoju narzędzi**
- 68 Aneksy**

Wprowadzenie

1.

Wprowadzenie

Migracja jest dla Europejczyków częścią codzienności. Towarzyszy temu powszechny pogląd, że ruchy migracyjne ulegną zwiększeniu. To samo dotyczy migracji osób wewnątrz Unii Europejskiej. 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 dzisiejsi nastolatki będą prawdopodobnie mieszkać w Europie, której społeczeństwo całkowicie odmień 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.

Zadanie to ma wykonać projekt pt. Niewidoczne Historie (ang. Invisible Stories — INVIST), zapewniając nauczycielom 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 dzisiejszej Europie, na tle konfliktów zbrojnych na tym kontynencie. Oznacza to, że niezależnie od granic istnieje potrzeba lepszego zrozumienia bieżącej sytuacji, zbudowania poczucia wspólnoty oraz pokonania uprzedzeń leżących między innymi u podstaw internetowej wojny informacyjnej.

W ramach niniejszego projektu 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 migrantów, których rzadko uwzględnia się w nauczaniu historii lub nauk społecznych. Projekt ten ponadto analizuje, co oznacza bycie Europejczykiem oraz bada wiedzę na temat migrantów dołączających do społeczeństwa europejskiego, biorąc 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 projektu. 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 mediach społecznościowych; (2) szkolnych programów nauczania; oraz (3) doświadczeń nauczycieli w zakresie nauczania o migracji i tożsamości europejskiej. Partnerzy badawczy przeprowadzili również rozmowy z obszernym gronem specjalistów w celu lepszego zrozumienia omawianych zagadnień. Niniejszy raport zawiera również wnioski z tych rozmów.

Projekt INVIST ma posłużyć za odpowiedź na potrzeby nauczycieli podczas lekcji na temat migracji i tożsamości europejskiej, która sprawdzi się w różnych krajach. Odpowiedź ta zostanie opracowana za pomocą wyjątkowej metodologii, patrząc 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 na to, że uda im się opracować taki zestaw narzędzi edukacyjnych.

Edukacja uczniów w zakresie migracji i tożsamości europejskiej

2.

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, systemie edukacji oraz ramach osobistych doświadczeń (np. podczas podróży lub codziennych kontaktów społecznych). Dlatego przed opracowaniem narzędzi edukacyjnych należy ustalić, które narracje docierają do uczniów szkół i w jaki sposób. Dzięki temu można się dowiedzieć, jakie perspektywy dominują wśród młodzieży jeśli chodzi o migrację i tożsamość europejską.

Aby zrozumieć wyniki przedstawione poniżej, warto poznać sytuację panującą w trzech krajach, w których przeprowadzono badania — Belgii, Polsce i Hiszpanii. Uczniowie w tych krajach żyją w różnych warunkach i kontekstach społecznych. Wszystko to wpływa na ich poglądy na tematy będące przedmiotem projektu 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 2022/2023.¹ Ponieważ system edukacji w Belgii różni się w zależności od części kraju, dane zostaną przedstawione odrębnie dla poszczególnych regionów.

Flandria

We Flandrii łącznie 131 646 uczniów jest narodowości innej niż belgijska, zaś 1 033 986 uczniów posiada belgijskie obywatelstwo. 11% wszystkich uczniów zapisanych do szkół jest narodowości innych niż belgijska, przy czym uczniów narodowości innych państw

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

członkowskich UE jest więcej niż uczniów narodowości spoza Unii Europejskiej (odpowiednio: 72 988 i 58 658).

Ich rozkład procentowy jest następujący:

Prowincja	Odsetek uczniów narodowości innej niż belgijska
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 dziwnego więc, że mają one najwyższe odsetki uczniów narodowości niebelgijskiej. Pomiedzy tymi obszarami a sąsiednimi krajami często występują ruchy transgraniczne. Założenie to potwierdza fakt, że rozkład procentowy wygląda inaczej, jeśli uwzględnimy wyłącznie uczniów narodowości spoza Unii Europejskiej. Przedstawia się on następująco:

Prowincja	Odsetek uczniów narodowości spoza UE
Antwerpia	6,7%
Flandria Wschodnia	4,7%
Flandria Zachodnia	4,4%
Limburgia	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 migrantów zwykle koncentrują się właśnie w takich miastach (co pokaże dalsza część tego raportu).

Bruksela

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

Walonii

Uzyskanie danych o liczbie uczniów narodowości niebelgijskiej zapisanych do szkół w Walonii okazało się trudne. Belgijski urząd statystyczny (Statbel) nie był w stanie podać

tych danych, ponieważ gromadzi on wyłącznie dane o uczniach w wieku 15 lat i starszych. Mimo że odpowiednie dane szczegółowe były dostępne dla Flandrii i Brukseli, walońskie źródła, z którymi się konsultowano również nie były w stanie podać potrzebnych informacji. Dlatego sytuację w Walonii opisano za pomocą bardziej ogólnych danych statystycznych.²

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:

Prowincja	Odsetek mieszkańców narodowości niebelgijskiej
Hainaut	12,6%
Liège	11,4%
Brabancja Walońska	10,8%
Luksemburg	9,8%
Namur	5,8%

Większość migrantów w Walonii jest pochodzenia europejskiego. Najważniejsze kraje ich pochodzenia to Włochy, (90 728), 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 migrantów jest tylko niewielki, a w kilku innych — dość istotny.

Podsumowując, uczniowie na obszarach o wyższym odsetku migrantów prawdopodobnie częściej mają styczność z osobami o różnym pochodzeniu niż uczniowie na obszarach, 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

Polska³

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 tabeli poniżej:

2. Źródło danych: www.iweeps.be/ (Walloon Institute for Evaluation, Prospective and Statistics (IWEPS))

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

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

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

Kraj pochodzenia	% uczniów zagranicznego pochodzenia w 2020 r.	% uczniów zagranicznego pochodzenia w 2021 r.	% uczniów zagranicznego pochodzenia 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 uczniów 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

Województwo	Łączna liczba uczniów i studentów z Ukrainy
Łódzkie	11 847
Zachodnio-pomorskie	9 213
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 z przyczyn administracyjnych należy zachować ostrożność podczas ich interpretacji. Dokumentacja może być niekompletna z powodu różnych problemów administracyjnych związanych z danymi o wieku i obywatelstwie. Oprócz tego należy pamiętać, że niektóre ukraińskie dzieci w wieku szkolnym nie są zapisane do polskich szkół, ponieważ kontynuują naukę z Polski zdalnie, w ukraińskiej szkole. Nie wiadomo przy tym, jak duża jest naprawdę ta grupa. Dzieci te nie są częścią polskiego systemu kształcenia i nie można oszacować ich liczby. potencjalna dyskryminacja w kontakcie z instytucjami krajów przyjmujących. 1 września 2024 r. w życie wejdą ważne zmiany w rozporządzeniu dotyczącym kształcenia uczniów 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.

2.1.3

Hiszpania

W momencie sporządzania niniejszego raportu najnowsze dane z Hiszpanii dotyczą roku szkolnego 2022/2023, kiedy do hiszpańskich szkół zapisanych było 999 781 zagranicznych uczniów. Uczniowie z Afryki, po zauważalnym wzroście ich liczby, stanowili 30% ogółu, czyniąc z Afryki główny region pochodzenia uczniów. Do innych istotnych regionów pochodzenia należały 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.

Migranci stanowili średnio 10,4% uczniów w hiszpańskich szkołach. Najwięcej zagranicznych uczniów znajdowało się 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 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 (np. Salamanka: 14% uczniów) niż w regionach, gdzie społeczności migrantów są większe (np. Murcia: 6% uczniów). 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:

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.

Przeanalizowano programy nauczania w tych trzech krajach. Partnerzy przyjrzeni się temu, które wydarzenia i współczesne procesy migracyjne występują w tych programach. Sprawdzili też, w jaki sposób i do jakiego stopnia programy uwzględniają tożsamość europejską.

Przeprowadzono badania rynkowe, aby ustalić, jakimi narzędziami już dysponują nauczyciele w tych trzech krajach jeśli chodzi o migrację i tożsamość europejską.

2.2.2

Grupy fokusowe i szczegółowe rozmowy indywidualne

W każdym kraju uczestniczącym w badaniu przeprowadzono szczegółowe rozmowy z nauczycielami, w przypadku których ustalono podczas analizy programów nauczania, że zajmują się kwestiami migracji i tożsamości europejskiej. Aby uzyskać miarodajny

obraz doświadczeń dydaktycznych w zakresie tych tematów, belgijscy, polscy i hiszpańscy partnerzy zastosowali następujące kryteria doboru respondentów:

- Osoby nauczające różnych przedmiotów szkolnych. Konieczny jest reprezentatywny udział przynajmniej nauczycieli geografii, historii i nauk obywatelskich/społecznych.
- Osoby pochodzące z różnych regionów i nauczające w różnych szkołach.
- Osoby uczące uczniów w różnym wieku (najlepiej w trzeciej klasie szkoły podstawowej lub w różnych klasach szkoły średniej).
- Osoby posiadające różny poziom doświadczenia w sektorze oświatowym. Najlepiej, aby uczestnikami byli zarówno nauczyciele z dużym doświadczeniem, jak i nauczyciele, 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 nauczycieli (10 ze szkół francuskojęzycznych i 5 ze szkół niderlandzkojęzycznych w różnych Wspólnotach/Regionach Belgii). Zespół badawczy przeprowadził indywidualne rozmowy z każdym z nich w listopadzie 2023 r. Poniżej znajduje się przegląd przedmiotów, których nauczają i w których specjalizują się poszczególni nauczyciele. Jeden z uczestników nie pracuje już jako nauczyciel, lecz jako wizytator ds. nauczania geografii. Ze względów praktycznych uwzględniono jednak tę osobę poniżej jako nauczyciela geografii.

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

* Uczestnicy często nauczali więcej niż jednego przedmiotu — stąd rozbieżność pomiędzy liczbami wymienionymi w tabelce a łączną liczbą nauczycieli, z którymi przeprowadzono rozmowy (15).

Respondenci uczą dzieci i młodzież w różnym wieku. Belgijski zespół badawczy przeprowadził rozmowy wyłącznie z nauczycielami pracującymi w kształceniu średnim: na 15 nauczycieli 5 uczyło klasy pierwsze, 3 klasy drugie, a 11 klasy trzecie. Rozbieżność pomiędzy wymienionymi liczbami a łączną liczbą ankietowanych nauczycieli wynika z faktu, że nauczyciele uczestniczący w inicjatywie czasami nauczają więcej niż jedną klasę szkoły średniej.

W **Polsce** łącznie dziewięciu nauczycieli wzięło udział w dwóch oddzielnych grupach fokusowych, zorganizowanych 14 i 17 listopada 2023 r. Pochodzą oni z różnych części Polski, a mianowicie z Warszawy, Mińska Mazowieckiego, Gdyni, Cieszyna, Kościerzyny, Władysławowa, Pisza, Chełmka i Trzebnicy. Poniższa tabela przedstawia różne przedmioty, których nauczają ci nauczyciele oraz liczbę nauczycieli poszczególnych przedmiotów, którzy wzięli udział w grupach fokusowych.

Przedmiot	Liczba nauczycieli*
Geografia	5
Historia	5
WOS	5

* Uczestnicy często nauczali kilku spośród wymienionych przedmiotów — dlatego suma liczb w tabeli wynosi 15, mimo że w grupach fokusowych wzięło udział 9 nauczycieli.

W **Hiszpanii** zespół badawczy przeprowadził z sześcioma nauczycielami szczegółowe rozmowy, trwające od 40 do 60 minut. Wszyscy respondenci uczą geografii i historii. Niektórzy z nich nauczają też przedmiotów dodatkowych, np. nauk społecznych, plastyki lub języków. Uczestnicy nauczają zarówno w szkole podstawowej (1 nauczyciel), jak i na obowiązkowych lub nieobowiązkowych poziomach kształcenia średniego (5 nauczycieli).

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

Typ szkoły	Liczba nauczycieli*
Szkoła publiczna (państwowa)	4
<i>Colegio concertado</i> (szkoła pół-publiczna)	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 poczynić następujące uwagi co do metodologii:

1. Zespoły badawcze zdają sobie sprawę z tego, że z przedstawionych tutaj badań nie można wyciągnąć definitywnych wniosków na temat migracji i tożsamości europejskiej. Ze względów praktycznych liczba nauczycieli, z którymi odbyto rozmowy jest ograniczona i może nie być w pełni reprezentatywna. Poczynione 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. W Belgii istnieje kilka Wspólnot, przede wszystkim (niderlandzkojęzyczna)

Flamandzka Wspólnota Belgii oraz (francuskojęzyczna) Wspólnota Walonia-Bruksela. W kilku miejscach zastosowano w niniejszym raporcie rozróżnienie pomiędzy tymi Wspólnotami, aby odnieść się do ewentualnych różnic na terenie Belgii. Uczyniono to 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 młodzieży i uczniów, którzy będą korzystać z narzędzi powstałych w wyniku projektu INVIST. Analiza wykazała, że zgodnie z globalnymi trendami młodzi ludzie we wszystkich trzech krajach intensywnie korzystają z mediów społecznościowych. Do sieci społecznościowych najpopularniejszych wśród młodzieży należą TikTok, Instagram, Facebook i YouTube. Media społecznościowe stanowią dla młodzieży kluczowe źródło informacji, znacznie ważniejsze niż media tradycyjne, zarówno w Belgii, Polsce, jak i Hiszpanii. 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 tych 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 być zbieżne, więc wyniki pogrupowano tematycznie — przy czym w stosownych przypadkach dopisano uwagi dotyczące danego kraju.

2.3.1

Dwie dominujące narracje

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

Z jednej strony, 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 migrantów 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 dla uchodźców oraz obawy związane ze wzrostem liczby ludności.

Ponadto często mówi się, że duży napływ migrantów stwarza problemy z bezpieczeństwem — postrzega się ich jako zagrożenie dla stabilności danego państwa. Tę negatywną narrację, często wykorzystywaną i rozpowszechnianą w przekazach politycznych, widać też w słownictwie używanym podczas rozmów o imigracji. Często stosuje się terminologię wojskową oraz oskarżycielski dyskurs, nasilający uprzedzenia i sprzyjający powstawaniu stereotypów. Do opisu zjawiska powszechnie używa się takich słów jak „inwazja” i „podbój” oraz innych negatywnych wyrażań. 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 ujmowania migracji w wielu różnych mediach.

Z drugiej strony, kolejna dominująca narracja wydaje się być diametralnie różna od tej opisanej powyżej. Według tej narracji grupy **migrantów przedstawia się jako bierne ofiary** organizacji przestępczych i przemytników ludzi lub odbiorców pomocy. To narracja „bezbronnego migranta”, którą próbuje się wywołać współczucie wobec migrantów oraz zwiększyć świadomość warunków, z jakimi się zmagają. Komunikaty z tej perspektywy mogą wykorzystywać wstrząsające obrazy oraz podkreślać niebezpieczeństwa czyhające na migrantów w podróży, ich odwagę i determinację oraz potrzebę solidarności i pomocy humanitarnej. Narracja ta często stawia w centrum uwagi migrantów z Afryki. Nacisk na migrację pomiędzy Afryką z jednej strony a regionem śródziemnomorskim, Europą kontynentalną i Wielką Brytanią z drugiej strony 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, w ramach których **migrację omawiano w sposób lekki i zabawny, np. podkreślając trudności w nauce języka lub śmieszne różnice kulturowe**. Ten humorystyczny sposób mówienia o doświadczeniach migrantów lub uchodźców jest szczególnie popularny wśród polskich odbiorców. Osoby, które nie traktują się zbyt poważnie są natomiast postrzegane jako „normalne” i „jedne z nas”. Migranci lub uchodźcy, którzy są popularni w internecie i których profile śledzi wiele osób to często osoby, którym się powodzi gospodarczo. Kanały w mediach społecznościowych należące do osób, które opowiadają o trudnościach ekonomicznych lub niekorzystnych okolicznościach przyciągają mniej osób.

Zespoły belgijski i hiszpański zidentyfikowały narrację skoncentrowaną na „realiach życia migrantów”. Nie jest ona lekka czy rozrywkowa, lecz **dotyczy rzekomych „realiów” migrantów, którzy borykają się z trudnymi warunkami oraz reakcjami aktywistów ruchów antyimigranckich**. Niektóre filmy ujawniają też rozczarowanie, jakie niektórzy migranci odczuwają wobec Europy. Często mają one dużo wyświetleń i dotyczą w szczególności trudności lub poczucia braku przynależności, pracy w kiepsko płatnych zawodach, doświadczeń z rasizmem i tęsknoty za ojczyzną. Wiele komentarzy do tych filmów to pochwały wytrwałości osób, które się w nich wypowiadają. Należy jednak zauważyć, że filmy te pokazują jedynie niewielką część rzeczywistości i nie reprezentują pełnej gamy doświadczeń i wyzwań migrantów w Europie.

W obiegu znajdują się też bardziej zniuansowane lub „neutralne” narracje. Na przykład, w Hiszpanii znaczna część postów oferuje praktyczne porady. Zawierają one treści stworzone przez samych migrantów i specjalistów prawnych, którzy zagłębiają się w hiszpańskie

przepisy migracyjne. Stanowią one 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 decydenci krajowi i europejscy pod względem koordynacji podejścia do migracji, po dylematy etyczne, które mogą się pojawiać przy podejmowaniu decyzji o tym, czy przyjąć lub odrzucić wnioski migrantów 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 z jego kraju.

Na YouTube dostępne są też treści edukacyjne, ale są one mniej powszechne. Oferują one np. oparte na faktach wyjaśnienie ruchów migracyjnych, rysunki na mapach, tabele i odniesienia do historii Europy. Ich celem jest ukazanie trendów migracyjnych z odpowiedniej perspektywy. Pada też temat starzejącego się społeczeństwa Unii Europejskiej. Migrację przedstawia się wówczas jako potencjalny pozytywny element rozwiązania tego problemu. Te bardziej szczegółowe analizy zawierają czasem obawy na temat określonych zmian. Warto jednak wskazać, że niektóre treści edukacyjne docierają do bardzo wąskiego grona odbiorców — 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 migracja często omawiana jest w sposób neutralny, oparty na faktach i z ludzkiej perspektywy, informacje te nierzadko ograniczają się do migrantów tranzytowych, migracji przymusowej, nielegalnej migracji oraz 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 legalna i dobrowolna lub w celu osiągnięcia wykształcenia.

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

Ponadto w zdecydowanej większości treści dotyczących migrantów nie mają oni głosu. Rzadko udostępnia się im platformę, aby opowiedzieli własne historie. Oznacza to, że na ich osobiste opowieści i naoczne relacje migrantów oraz innych osób bezpośrednio zaangażowanych przeznaczają się niewiele miejsca. Przez tę nieobecność w odpowiednich mediach inne osoby mają ograniczone zrozumienie doświadczeń i perspektyw migrantów, zwłaszcza kobiet i dzieci.

2.3.4

Podejście anegdotyczne i rzeczowe

Analiza medialna wykazuje, że wiele środków przekazu (w szczególności te tradycyjne) stosuje podejście anegdotyczne do migracji. Oznacza to, że sprawozdawczość głównie dotyczy wydarzeń, np. przechwycenia migrantów na marokańskim wybrzeżu, zmarłych

i rannych po wywróceniu się dwóch łodzi niedaleko Lampedusy, odnalezienia zwłok niemowlęcia na plaży oraz śmierci migrantki w pożarach lasu w Grecji. Podejście mediów jest nie tylko anegdotyczne, ale czasami również rzeczowe. Sprawozdawczość zwykle koncentruje się na rzeczywistych wydarzeniach, a niektórzy dziennikarze kreują nawet utylitarną wizję migracji, koncentrując się na jej 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 problemom związanym z migracją, 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 migrantów. Innymi słowy, sprawozdania te mają charakter przypadkowy i nie zagłębiają się w kwestie takie, jak rasizm lub nierówności.

2.3.5

Analiza hashtagów

Powyższe wrażenia wynikają z analizy treści komunikatów medialnych. Warto jednak też wyjść poza samą treść filmów i artykułów — dlatego, oprócz analizy treści, polski i hiszpański zespół badawczy przeanalizował popularne hashtagi często wykorzystywane w treściach 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 hashtagi stosowane na platformie TikTok (i podobne hashtagi na Instagramie). Te najczęściej stosowane to:

Hashtag	Liczba wyświetleń
#border [granica]	442,4 mln
#bialorus (= #belarus)	1152,9 mln
#immigrants [imigranci]	128,6 mln
#refugees [uchodźcy]	70,7 mln
#ukraincywpolsce (= #ukrainiansinpoland)	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	4,6 mln

Hashtag	Liczba wyświetleń
#borderzbielorus (= #borderwithbelarus) [granica z Białorusią]	6,1 mln
#murnagranica (= #borderwall)	532 500

Najpopularniejsze hashtagi związane z migracją na platformie TikTok w Polsce — 2023 r.

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 (= #ukrainians) kryją się głównie materiały utrwalające stereotypy i błędne przekonania/uprzedzenia. Wzmacniają one istniejące podziały i czynią ten hashtag magnesem na dezinformację.

W **Hiszpanii** hashtagi związane z migracją nie znajdują się na liście 100 najczęściej używanych, ale zespołowi hiszpańskiemu udało się stworzyć listę hashtagów, które są najczęściej związane ze słowami takimi jak „migracja”, „migrant” oraz „imigrant”. Według badań najpopularniejsze hashtagi to:

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

Najpopularniejsze hashtagi związane z migracją na platformach TikTok i Instagram w Hiszpanii — 2023 r.

Hashtagi te można podzielić według trzech głównych motywów, w tym dwóch wspomnianych powyżej:

- Praktyczne wskazówki dotyczące migracji
- Realia życia migrantów
- 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 filmy populistyczne, które wyraźnie opracowano z myślą o wzbudzaniu sensacji. Treści te koncentrują się głównie na osobach przybywających do Europy z Afryki.

Dezinformacja

Dezinformacja nadal stanowi istotne wyzwanie i w dalszym ciągu istnieje potrzeba krytycznej analizy wszelkich informacji. Wiele treści zamieszczanych w internecie bazuje na strachu przed osobami z doświadczeniem migracji i uchodźstwa oraz awersją wobec, mimo że w mediach społecznościowych znajdują się też treści aktywistów, treści edukacyjne

i o pozytywnym charakterze i mimo że media społecznościowe stanowią potencjalne forum publiczne, na którym migranci mogą opowiadać o swojej sytuacji.

Historie z pierwszej ręki, opowiadane przez migrantów i uchodźców, malują niezwykle różnorodny obraz tych osób, widziany z różnych perspektyw. Warto zatem zwrócić uwagę 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 i na platformach streamingowych, w filmach oraz książkach

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

- W hiszpańskiej telewizji oraz w serialach na platformach streamingowych migranci częściej kojarzą się z pracą na czarno i przestępczością niż postacie hiszpańskie.
- Większość migrantów w telewizji i serialach odzwierciedla istniejące stereotypy społeczne. Narodowość lub rasa to zwykle główna — a często jedyna — cecha ich charakteru, 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. W książkach tych migranci są często głównymi postaciami, a historia opowiedziana jest z ich punktu widzenia. Historie te, niezależnie od tego, czy bohaterem jest afgański uchodźca, czy hiszpański nastolatek w Paryżu, wywołują uniwersalne uczucie niepewności i tęsknoty za domem oraz poczucie bycia obcym w nowym otoczeniu. Często przedstawiają one proces transformacji, poruszając motywy takie, jak akceptacja i odkrywanie nowego poczucia przynależności. Krótko mówiąc, autorzy często przedstawiają migrację jako proces poszukiwania lepszego życia. W niektórych dziełach kluczową rolę odgrywają również historia i migracja historyczna.

2.3.8

Podsumowanie

Na ogół, media skierowane do młodzieży lub z których korzysta młodzież przedstawiają wysoce stereotypowy, powierzchowny obraz migracji. Media, z których korzysta ta grupa docelowa zwykle koncentrują się na krótkich, lekkich treściach, więc ich odbiorcy nie zapoznają się ze szczegółami tematu. Obraz migracji, jaki napotykają młodzi ludzie w mediach oraz za pośrednictwem mediów społecznościowych jest często (ale nie zawsze) negatywny i pełen stereotypów, nastrojów anty-imigranckich oraz dyskursu politycznego. Może on potęgować wcześniejsze przekonania/uprzedzenia i błędne opinie na temat migrantów i ich doświadczeń.

W szczególności, pokazuje to, że 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 narracje (mniej negatywne i bardziej pouczające).

2.4

Analiza programów nauczania

Autorzy narzędzi poświęconych migracji (i tożsamości europejskiej) muszą uwzględnić grupę docelową, która będzie z tych narzędzi korzystać. Innymi słowy, muszą przyjrzeć się, czego odbiorcy chcą i potrzebują. Przeprowadzono analizę programów nauczania, aby ustalić, którzy nauczyciele będą korzystać z nowych narzędzi. Partnerzy badawczy przeanalizowali, o jakich wydarzeniach i współczesnych procesach migracyjnych wspominają te programy, a także kiedy i kto o nich wspomina. Przyjrzyli się również temu, jak w programach tych omawia się tożsamość europejską oraz ile uwagi się jej poświęca.

2.4.1

Wiek uczniów

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

W **Belgii** (Flandrii) dostępne są konkretne treści na temat migracji dla osób w wieku 14–16 lat, ale zagadnienia związane z migracją i tożsamością Europejską poruszane są 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 ostatnich klas szkoły podstawowej (tj. 12–14 lat) oraz dla uczniów szkoły średniej (15–19 lat).

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

Mimo że większość edukacji na te tematy ma miejsce w ramach kształcenia średniego, kwestie migracji i Europy są również omawiane na poziomie szkoły podstawowej.

W Belgii uczniowie zapoznają się z tymi tematami w młodym wieku, zarówno w ramach kształcenia niderlandzkojęzycznego, jak i francuskojęzycznego. W Polsce uczniowie szkół podstawowych dowiadują się o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz grupach osób z doświadczeniem migracji mieszkających w Polsce (w tym osobach uchodźczych), o tym, gdzie występuje najwięcej grup migrantów oraz o prawach mniejszości etnicznych.

2.4.2

Przedmioty szkolne

Powyżej wskazano przedziały wiekowe, w jakich uczniowie poznają temat migracji, ale programy nauczania określają też przedmioty szkolne, w ramach których omawiane jest 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 związanych z migracją można wręcz znaleźć w materiałach dydaktycznych do geografii. Temat ten poruszany jest 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. W ramach tego przedmiotu analizuje się aspekty historyczne, takie 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 poruszane są również podczas lekcji filozofii/etyki, a migracja z perspektywy gospodarczej jest omawiana 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 nauczyciele mogą omawiać tematy, które uczniów interesują podczas dodatkowych godzin lekcyjnych, tzw. tutorias (sesji szkoleniowych). Nauczyciele 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 one 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. Uczniowie mogą 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, były dość kontrowersyjne. Opisują one bowiem to zjawisko ze sceptycznego — a niekiedy wybiórczego i często krytycznego i subiektywnego — punktu widzenia. Szkoły miały jednak możliwość dowolnego korzystania z innych dostępnych materiałów dydaktycznych. Nowa Minister Edukacji ogłosiła, że przedmiot zostanie zastąpiony „edukacją obywatelską”, a podręczniki zostaną stosownie zmienione.

Jak już wspomniano, program nauczania w **Hiszpanii** jest bardzo elastyczny. Koncentruje się głównie na nabywaniu umiejętności, a nauczyciele odpowiadają za rozwój kompetencji przez uczniów. 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 jest poruszane 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 (uczniowie w wieku 10–12 lat). Uczniowie otrzymują podstawową wiedzę na temat Unii Europejskiej, jej wpływu na Belgię oraz miejsca Belgii w Europie. W ramach flamandzkiego kształcenia średniego lekcje poświęcone Europie związane są głównie z historią i geografią. Temat Europy jest poruszany w dość ograniczony sposób. To, czy zostanie on obszernie omówiony zależy od zainteresowań nauczycieli, 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 wymiar geograficzny Europy. W trakcie kształcenia średniego tematy te poruszane są głównie podczas lekcji historii i geografii, ale konkretne obszary (struktura UE, instytucje polityczne itp.) pojawiają się też w ramach przedmiotów takich jak ekonomia, nauki społeczne, filozofia i edukacja obywatelska.⁴

W **Polsce** motywy europejskie nie stanowią istotnej części programów nauczania. Od uczniów 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 występują treści poświęcone Europie i Polsce oraz Polakom w Europie, ale są one sporadyczne i stanowią niewielką część programu nauczania. W praktyce niektóre z nich nie są nawet realizowane. Treści związane z Europą można znaleźć przede wszystkim w programach nauczania geografii, historii i WOS-u. Kilka innych instytucji i organizacji wykorzystuje nieformalne narzędzia edukacyjne do nauki o Europie, ale tego typu inicjatywy są nieobowiązkowym i rzadkim elementem nauczania w polskich szkołach. W rezultacie polskie podejście do

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.

nauczania o Europie można uznać za anachroniczne i niezbyt angażujące. Ponieważ nie jest to kluczowy temat w szkolnym programie nauczania, w różnych szkołach poświęca mu się różną liczbę lekcji. Młodzi ludzie kończą więc szkoły z różnymi poziomami wiedzy na temat Europy i Unii Europejskiej.⁵

W Hiszpanii z Europą czy Unią Europejską związanych jest niewiele umiejętności, które uczniowie mają nabyć. Do przykładów należy wymóg oceny, czy uczniowie rozumieją ewolucję UE i czy potrafią rozmawiać na temat rozwoju i przyszłości Unii Europejskiej. Inne przykłady to umiejętność podsumowania roli UE jako aktora politycznego oraz skomentowania wiadomości i esejów na temat pozycji Hiszpanii w UE. Niezależnie od tych wymogów, aktualne praktyki kształcenia i nauki nie posiadają wymiaru unijnego.⁴

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, a w obrębie tej grupy docelowej — w szczególności nauczyciele drugich i trzecich klas szkół średnich (uczniów w wieku 14–18 lat), którzy uczą młodzież o migracji. Biorąc jednak pod uwagę to, że czasami omawia się te tematy wcześniej, nauczyciele muszą mieć również możliwość korzystania z materiałów poświęconych Europie od pierwszej klasy szkoły średniej i trzeciej klasy szkoły podstawowej. Ponieważ nieliczne odniesienia do Europy występują głównie w obrębie tych samych przedmiotów, powyższy wniosek ma też zastosowanie do narzędzi, które mają zostać opracowane na temat tożsamości europejskiej.

2.5

Badania rynku

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

Wyniki tych badań pokazują, że istnieje wiele narzędzi związanych z migracją i historiami migrantów. Nauczyciele, z którymi przeprowadzono rozmowy wykorzystują część z nich — zostanie to omówione w dalszej części niniejszego 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 narzędzi, zwłaszcza w Belgii i Hiszpanii. Wydaje się, że w Polsce jest aktualnie mniej narzędzi do nauczania o migracji, mimo że nauczyciele 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 ogółouropejskiemu 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

projekt INVIST może zapewnić świeżą perspektywę i uzupełnić istniejącą ofertę narzędzi edukacyjnych poświęconych migracji.

2.6

Grupy fokusowe nauczycieli i szczegółowe rozmowy: wyniki

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

2.6.1

Podejścia do nauczania o migracji

Podejścia nauczycieli 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. Podczas lekcji historii migracja powiązana jest z przeszłymi wydarzeniami, a nie konkretnie z bieżącymi, zaś lekcje geografii koncentrują się na nierównościach społeczno-przestrzennych i bieżących studiach przypadku. Oba przedmioty łączy to, że nauczyciele często polegają na podręcznikach. Książki te jednak nie omawiają kwestii migracji we właściwy sposób: są nieelastyczne i przestarzałe. W rezultacie niektórzy nauczyciele szukają też informacji teoretycznych w internecie. Geografia także wymaga 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 swoich uczniów 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 artykuły prasowe ze swoimi uczniami. Zidentyfikowano też trzeci poziom zaangażowania, w ramach którego nauczyciele 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/wcześniejszych przekonań. Migrację postrzega się jako część wielopłaszczyznowych kwestii, takich jak „kultura i wolność” oraz „system polityczny”. Podczas debat oczekuje się podejścia filozoficznego. Niektórzy nauczyciele nie rozmawiają o migracji wprost, ale omawiają tematy takie, 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 on uczniów do tego, aby patrzyli na ludzi przede wszystkim jako na jednostki. Tymczasem inny nauczyciel wprowadza temat migracji w bardzo dojrzały sposób, wykorzystując złożone dane i przemówienia polityczne, celując w uczniów, którym wydaje się, że problem ten ich nie dotyczy.

Polska

W grupach fokusowych z udziałem polskich nauczycieli padły konkretne pytania dotyczące doświadczeń z nauczaniem o migracji. Poruszono to, w jaki sposób migracja odnosi się do podstawy programowej i okazało się, że nauczyciele często podchodzą do tego zagadnienia, patrząc na nie przez pryzmat treści tej podstawy. 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 uczniowie zrozumieli przyczyny migracji. Na ogół okazują więc empatię i zrozumienie oraz negatywne nastawienie wobec krytyki migrantów. Nauczyciele uważają, że warto jest też omówić emocjonalny aspekt migracji, ale nie jest on uwzględniony w podstawie programowej. Nie mają też pewności, czy uczniowie są gotowi na to, aby poradzić sobie z „emocjonalnymi materiałami”. Mimo to praca nad emocjami i opowiadanie historii często idą ze sobą ręką w rękę 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. Nauczyciele 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. Z powodu tego podejścia występują kluczowe różnice (w zależności od charakteru nauczyciela, jego motywacji i umiejętności dostosowania się do określonych grup uczniów) w tym, co jest omawiane podczas tych lekcji. To typowa cecha elastycznego hiszpańskiego programu nauczania, którą omówiono w części 2.4.1 powyżej.

Nauczając o zagadnieniach będących przedmiotem niniejszego projektu, nauczyciele korzystają z różnych odpowiednich dla wieku materiałów, aby lekcje te były bardziej dynamiczne. W wielu hiszpańskich szkołach uczniowie nie posiadają 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 uczniom prawdziwych historii, np. w formie filmów, wywiadów i nagłówków gazet. Oglądają oni filmy ze swoimi uczniami, 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 migranta.

2.6.2

Doświadczenie omawiania migracji z różnymi grupami wiekowymi

Wśród nauczycieli, z którymi przeprowadzono rozmowy nie istnieje jasny konsensus co do wieku, w którym uczniów najlepiej jest uczyć o migracji. Niektórzy nauczyciele wskazują, że małe dzieci i młodzi ludzie, którzy sami są zaangażowani są też bardziej otwarci. Uważają też, że łatwiej jest uczyć o tym 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

Inni nauczyciele uważają jednak, że włączenie aspektu emocjonalnego w lekcje dla tej grupy docelowej stanowi większe wyzwanie. Program kształcenia podstawowego w Polsce, na przykład, nie uwzględnia zbyt wielu informacji, jedynie kilka podstawowych szczegółów. Ponadto z tą grupą docelową trudniej się rozmawia o migracji politycznej niż o migracji 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 szersze, bardziej rozwinięte poglądy. Ponadto w Hiszpanii nauczyciele w szkołach średnich (pracujący z uczniami w wieku 12–16 lat) mają największą elastyczność (a więc i możliwości) nauczania o migracji. Oprócz godzin lekcyjnych poświęconych migracji w programie nauczania geografii, nauczyciele mogą omawiać ciekawe tematy podczas godzin dodatkowych, tzw. tutorias. Nieobowiązkowy etap kształcenia średniego dla uczniów w wieku 16–18 lat przeważnie stwarza możliwości prawdziwego zagłębienia się w ten temat. Może to być jednak trudne z powodu ograniczeń czasowych, ponieważ ten typ kształcenia opracowano z myślą o przygotowaniu do egzaminów końcowych. Oznacza to mniejszą elastyczność.

2.6.3

Uprzedzenia i negatywne komentarze

Powyższe wnioski nie oznaczają, że nauczanie o migracji w szkołach średnich jest zawsze łatwe. Czasami im uczniowie są starsi, tym więcej negatywnych komentarzy słyszą nauczyciele. Widać to było zwłaszcza podczas grup fokusowych z udziałem polskich nauczycieli. Wspominali oni o negatywnych komentarzach na ten temat pojawiających się już od czwartej klasy szkoły podstawowej, ale bardziej powszechnie 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 zagłębiania się w temat. Komentarze można podzielić na dotyczące koloru skóry, rzekomej biedy, wezwania do przemocy wobec migrantów oraz uwagi na temat stanu psychicznego i fizycznego migrantów i rozrodczości grup migrantów.

Belgijscy i Hiszpańscy nauczyciele również napotykają uprzedzenia wśród niektórych uczniów (zwykle stanowią oni mniejszą część klasy). Według nich uczniowie w ich krajach wyznają wiele stereotypów, 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.

■ ■ *„Proszę pani, ale oni mają telefony!”*

„Mnożą się jak króliki.”

Przykłady negatywnych komentarzy (komentarz dotyczący rzekomego ubóstwa grupy migrantów oraz uwaga na temat rozrodczości tej grupy) napotkane przez polskich nauczycieli podczas lekcji

■ ■ *„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

W Hiszpanii nauczyciele twierdzą, że negatywne komentarze uczniów mogą dotyczyć w niektórych przypadkach otwartej ksenofobii lub rasizmu, a w innych — odzwierciedlają strach uprzednio wyrażony przez dorosłych w ich otoczeniu. Mimo że ich perspektywa nie jest otwarcie negatywna, niektórym uczniom trudno jest **zrozumieć motywacje migrantów i nadać ludzki wymiar ich doświadczeniom**, ponieważ uważają, że migracja jest czymś abstrakcyjnym, co nigdy nie mogłoby się im przytrafić.

Niezależnie od tych doświadczeń stwierdzono, że winy za te 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 nauczycieli największym wyzwaniem podczas rozmów na temat migracji. W odpowiedzi na pytania zadane przez zespół badawczy wskazali oni 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, nauczyciele wspomnieli, że szukanie aktualnych danych i materiałów na temat migracji jest trudne i czasochłonne. Mimo iż jest to prawdziwe wyzwanie, bardziej znamienym problemem jest brak zainteresowania, z jakim nauczyciele stykają się wśród uczniów. Trudno jest także wzbudzić u nich współczucie i omawiać delikatne kwestie. Złożoność zagadnienia migracji, w tym związane z nią obawy

i stereotypy, oznacza, że nauczyciele muszą zachować ostrożność. Jest ona również konieczna podczas prowadzenia debat, które mogą stanowić dla nauczycieli wyzwanie, zwłaszcza jeśli uczniowie wyrażają radykalne poglądy w obecności członków marginalizowanej grupy. Jeden lub dwóch belgijskich nauczycieli uważa, 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 klasach uwzględnienie różnych perspektyw może jednak wspomóc wzajemne uczenie się i szybsze obalanie stereotypów. Nauczyciele wspominają też o tym, jak ważne jest rozróżnienie pomiędzy poglądami a faktami: aby zapewnić większe zniuansowanie i uniknąć ekstremalnych poglądów, należy uczyć młodzież, że opinie to poglądy niepoparte faktami, zwłaszcza na tle polaryzacji społecznej. Wszystko to sprawia, że rozmowa o informacjach w mediach społecznościowych bywa wyzwaniem, ponieważ migracja to również gorący temat w internecie. Niektórzy uczniowie ślepo akceptują informacje z mediów społecznościowych, mimo że przez te kanały często rozpowszechniane są fałszywe wiadomości. Nauczyciele starają się temu przeciwstawiać, ale nie czują się odpowiednio przygotowani do zapewnienia edukacji medialnej i trudno im jest weryfikować fałszywe wiadomości.

O wyzwaniach związanych z kontekstem specyficznym dla danego kraju wspominają w szczególności nauczyciele z Polski. Biorąc pod uwagę kwestię bezpieczeństwa europejskiego, grupy fokusowe zorganizowane w Polsce 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 wybuchu wojny nastąpiła wyjątkowa zmiana — narracje nauczycieli skoncentrowały się całkowicie na porównywaniu sytuacji przed wojną i po jej wybuchu. Odkąd rozpoczął się ten konflikt, wydaje się, że nauczyciele:

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

W wyniku tej nowej sytuacji nauczyciele twierdzą, że jeszcze nie przyzwyczaili się do tego, że ich klasy nie są już jednolite. Mają poczucie, że muszą ostrożnie oceniać sytuację uczniów, których uczą, aby nikogo nie obrazić. Może to stanowić wyzwanie, ponieważ nauczyciele, z którymi przeprowadzono rozmowy czują, że muszą w obecności migrantów stosować właściwe słownictwo. Niektóre słowa (np. „wojna”) mogą wywołać negatywne reakcje, których chcą unikać.

Kolejnym wyzwaniem w Polsce jest to, że uczniom rzekomo łatwiej jest nawiązać dobre relacje z Ukraińcami, Rosjanami i Białorusinami niż z muzułmanami 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 i wpłynęło to na jego własne zachowanie. Oto inne przykłady:

- panuje pogląd, że uczniowie z Ukrainy nie dostają się do lepszych szkół i nie posiadają właściwych kwalifikacji (np. idą do techników);
- niektórzy nauczyciele traktują ukraińskich uczniów protekcjonalnie i nie uwzględniają ich wśród „swoich” uczniów. Odzwierciedla to sposób, w jaki mówią o uczniach — np. używając zwrotów typu „moi Ukraińcy” i „nasze (polskie) dzieci”. Grupy te stawia się w opozycji wobec siebie; i rzeczywiście, nauczyciele twierdzą też, że ukraińscy uczniowie nie integrują się, a polscy uczniowie 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 temat ten poruszono podczas rozmów lub grup fokusowych, nauczyciele z trzech krajów powiedzieli, 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 uwzględniali w swoim nauczaniu (Hiszpania).

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

Tożsamość europejska nie wydaje się zatem 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 nauczycielom geografii. Wartości europejskie należy zatem poruszyć podczas lekcji filozofii i edukacji religijnej. Niektórzy nauczyciele rozmawiają też o tożsamości europejskiej podczas lekcji na temat wyższości i przywództwa historycznego. Ten pośredni sposób omawiania tożsamości europejskiej pojawia się też w Hiszpanii: tamtejsi nauczyciele zdają sobie sprawę z tego, że hiszpańska edukacja znajduje się pod silnym wpływem eurocentryzmu. Jednocześnie wspominają oni, że pojęcie tożsamości europejskiej porusza się jedynie w różnych kontekstach. W Polsce temat ten raczej nie jest często omawiany, a kiedy tak się dzieje, to głównie w kontekście zagranicznych wakacji. Podczas rzadkich dyskusji na ten temat uczniowie czasami mówią, że doświadczyli czegoś w rodzaju konfliktu tożsamości związanego z uczuciem, że są jednocześnie Europejczykami (np. „Ja? Europejczyk?”) i Polakami. 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 tożsamość europejską, dzieląc się doświadczeniami (np. w ramach wymian europejskich) z własnej inicjatywy. Jeden z nauczycieli jest bardziej sceptyczny i uważa, że nie jest to realistyczne, ponieważ jego 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 doświadczenia nauczycieli w zakresie nauczania o migracji i tożsamości europejskiej zadano również pytania o ich potrzeby (w celu zapewnienia odpowiedniego wsparcia) oraz oczekiwania, jeśli chodzi o przyszłe narzędzia dydaktyczne poświęcone tym przedmiotom.

Potrzeba często wspominana w różnych krajach to potrzeba dostępu do autentycznych informacji. Nauczyciele we wszystkich trzech krajach chcą wykorzystywać prawdziwe historie i doświadczenia osób migranckich. Świadectwa audio, materiały audiowizualne lub osoby o pochodzeniu imigranckim osobiście dzielące się swoimi historiami to przykłady sposobów na spełnienie tej potrzeby. Należy jednak zapewnić, aby nie miało to formy wyzysku epistemicznego, w ramach którego osoby te muszą uświadamiać „uprzywilejowaną” grupę o swoich doświadczeniach. Według części nauczycieli innym sposobem na spełnienie tej potrzeby 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.

Nauczyciele podkreślają, że ważne jest nie tylko, aby informacje były autentyczne, ale także by miały bezpośrednie znaczenie dla uczniów. Poszukują m.in. przykładów dotyczących rodzin lub krajów uczniów. Uważają, że kontekst lokalny lub regionalny zwiększa zaangażowanie uczniów. Empatię, jaką 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 stosowne sugestie dotyczące ćwiczeń:

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

■ *„Nie sprawdzi się to, jeśli będzie dla nich zbyt abstrakcyjne. Podobnie jest ze wszystkimi aspektami historii. Uczniowie 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 uczniów bezpośrednie znaczenie

Aby dotrzeć do uczniów, którzy wydają się odporni na podejście emocjonalne, sugeruje się udostępnienie zarówno konkretnych informacji, jak i materiałów cyfrowych. Niezbędny w tym celu jest dostęp do filmów dokumentalnych na ten temat, danych statystycznych, map, wiadomości, przemówień politycznych i komiksów. W Hiszpanii nauczyciele 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 danych 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 to wspomniane wcześniej ostrożna ocena sytuacji uczniów i dopasowanie stosowanego języka.

Oprócz tych wspólnych potrzeb nauczyciele z poszczególnych krajów niezależnie od siebie podali kilka innych sugestii. Wydają się one dotyczyć — przynajmniej częściowo — systemów kształcenia, w których nauczyciele pracują. 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 projektowych”, kiedy kluczowe znaczenie ma praca interdyscyplinarna. Być może właśnie dlatego belgijscy respondenci wskazują na potrzebę podejścia interdyscyplinarnego, które zapobiegnie powtórkom i zapewni więcej możliwości.

Proszą oni też o opracowanie modułów tematycznych, które można będzie elastycznie wykorzystać. Powinny one umożliwiać dostosowanie ich np. do różnych długości zajęć (jedna lekcja z możliwością kontynuacji dla zainteresowanych nauczycieli) oraz różnej wielkości grup. Ponadto materiały powinny pozwalać nauczycielom na reagowanie na spontaniczne potrzeby uczniów.

Wreszcie, belgijscy nauczyciele wspomnieli o „ciągłym niepowodzeniu” pod względem omawiania migracji na poziomie europejskim. Często są zdania, że tożsamość europejska także jest pomijana z powodu braku odpowiednich materiałów oraz oczekiwań nauczycieli, że tematem tym zajmą się inni pedagodzy. Można uznać, że potrzebują oni jasno opracowanych materiałów edukacyjnych poświęconych tym tematom.

Polska

Grupy fokusowe pokazały, że polscy nauczyciele również potrzebują pomocy, aby poruszać z uczniami wrażliwe lub złożone tematy. Przykłady takich kwestii, wymienione przez samych nauczycieli, to wojna w Syrii⁷, „Wielka Emigracja”⁸, wyż demograficzny w Afryce oraz rzeź wołyńska.⁹ 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.

Hiszpania

Poza wspólnymi elementami większość hiszpańskich nauczycieli, 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, wydają się oni preferować takie, w których uczniowie musieliby podejmować decyzje i zastanawiać się nad ich konsekwencjami, np. gry strategiczne i RPG. W ten sposób uczniów zachęca się do samodzielnego myślenia na temat migracji, biorąc pod uwagę, że jest to najskuteczniejszy sposób na utrwalenie materiału.

2.6.7

Zalecenia dotyczące konkretnych ćwiczeń

Belgijski zespół badawczy otrzymał od nauczycieli uczestniczących w ankiecie również kilka zaleceń dotyczących konkretnych ćwiczeń. Mimo iż zalecenia te niekoniecznie stanowią „potrzeby” (dlatego nie towarzyszą im listy podobnych zaleceń 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, które poruszają wyzwania związane z dezinformacją i fałszywymi wiadomościami na temat migracji;
- materiały dydaktyczne na temat kontekstu legislacyjnego, aby nauczyciele mogli wyjaśnić przepisy dotyczące migracji/imigracji oraz rozwinąć przyczyny, dla których niektórzy migranci zostają po tym, jak ich wniosek został odrzucony;

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 dużej fali 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, oraz nastąpiło na tle szerzej pojętych zawirowań etnicznych i politycznych tamtych czasów.

- ćwiczenia w zakresie edukacji medialnej, z naciskiem na umiejętność myślenia krytycznego i rozróżniania pomiędzy poglądami a faktami; ta 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 nauczyciele mogą wkomponować osobiste przykłady, aby omówić problem rasizmu w społeczeństwie.

Migracja i tożsamość europejska z szerszej perspektywy

3.

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 do tego projektu, 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 projektu oraz zestawienie niewidocznych narracji, na podstawie których można będzie 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 naukowcami i innymi specjalistami z wielu obszarów badań i o różnorodnym doświadczeniu zawodowym. Zespoły badawcze uznały, że wkład ze strony naukowców i specjalistów jest niezbędny do wsparcia projektu i przyszłych narzędzi dydaktycznych teoriami naukowymi i dowodami.

3.1.1

Metoda zadawania pytań

Aby uzyskać dane wejściowe, które są spójne, komplementarne i porównywalne pomiędzy poszczególnymi krajami, 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 omówiono w **Aneksie nr 2**.

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

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

3.1.2

Gromadzenie danych w Belgii

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

Zespół belgijski 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 na to, 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 poszczególnych specjalistów (lub ewentualnych luk informacyjnych) i w miarę potrzeb kontaktowano się z kolejnymi specjalistami, aby uzyskać dodatkowe informacje.

Oto ostateczna lista specjalistów 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; migrantki
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 zbiorczą, tożsamościami społecznymi i relacjami międzygrupowymi
Marco Martiniello	Uniwersytet w Liège (ULiège)	Socjologia	Etniczność i migracja; nauki społeczne; socjologia polityki; socjologia miejska; socjologia wypoczynku, kultura i sztuka

Imię i nazwisko	Organizacja	Dziedzina(-y)	Obszar(-y) badań
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 i jej regionów; migracja wewnętrzna; nierówności społeczne i przestrzenne w zakresie umieralności; demografia na poziomie lokalnym

Z uwagi na 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 badaniu, a raport z rozmowy telefonicznej nie zostanie dołączony jako aneks do niniejszego badania.

3.1.3

Gromadzenie danych w Polsce

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

Poniżej znajduje się lista rozmówców:

Imię i nazwisko	Działalność(/działalności)	Uwagi
Dominika Blachnicka-Ciacek	Socjolog wizualny	Prowadzi badania, które koncentrują się na związku pomiędzy miejscami, przestrzenią i wspomnieniami w kontekście multikulturowym, imigranckim i uchodźczym oraz bada, w jaki sposób lokalizacje miejskie sprawiają, że migranci czują się jak w domu
Dominika Cieślukowska	Psycholog; trener umiejętności antydyskryminacyjnych; autorka	Napisała książkę pt. <i>Od wielokulturowej do międzykulturowej klasy</i>

Imię i nazwisko	Działalność(/działalności)	Uwagi
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. specjalistów 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 specjalistów, także o różnorodnym doświadczeniu. W hiszpańskim kontekście zebrano również informacje na wszystkie pod-tematy, o których wspomniano powyżej. Według wcześniejszych założeń hiszpańskie rozmowy miały koncentrować się na podejściu pedagogicznym/dydaktycznym, które należy zastosować, ale znalezienie osób, które mogłyby coś powiedzieć 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 na ten konkretny temat. Oznacza to, że rozmowy przeprowadzone w Hiszpanii, podobnie jak te w Belgii i w Polsce, skupiły się dość równomiernie na wszystkich pod-tematach wymienionych na stronie 37.

Poniżej znajduje się ostateczna próba specjalistów akademickich, z którymi przeprowadzono wywiady do części badań zrealizowanej w Hiszpanii:

Imię i nazwisko	Organizacja(-e)	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 wydawnictwa drukowane	Dziennikarstwo	Prawa człowieka; konflikt; budowanie pokoju
José Manuel Gil Sánchez	Colegio Sagrada Familia PJO	Edukacja	Trener aktywnych metodologii, oceny i umiejętności cyfrowych
Josep Guardiola Salinas	Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)	Pedagogika stosowana	Różnorodność i włączenie w złożonych społeczeństwach (jako członek grupy badawczej ERDISC)

Imię i nazwisko	Organizacja(-e)	Dziedzina(-y)	Obszar(-y) badań/ specjalizacja(-e)
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 dla nauczycieli: ze względu na ograniczoną liczbę naukowców i specjalistów, z którymi przeprowadzono rozmowy, niniejszy 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 naukowcy i specjaliści wystąpili w roli komitetu naukowego, wskazując partnerom projektu INVIST drogę za pomocą wnikliwych (naukowych) informacji na temat kluczowych pytań, które wymagały odpowiedzi. Wkład specjalistów z różnych krajów wskazuje, w których miejscach ich poglądy są zbieżne, a gdzie partnerzy muszą zdawać sobie sprawę z istotnych różnic. Przedstawione poglądy to część układanki mającej na celu odnalezienie solidnych podstaw teoretycznych, ale ostatecznie zapewnienie, aby nauczyciele otrzymali odpowiednie materiały będzie zależało od zespołów badawczych. Może to oznaczać, że potrzebne są dodatkowe badania w zakresie niektórych kwestii lub że pozyskane zostaną dalsze informacje od naukowców (wymienionych tutaj bądź innych). Zależy to jednak od tego, jakie narzędzia edukacyjne zostaną faktycznie opracowane. Decyzje dotyczące tych czynności zostaną zatem podjęte na kolejnym etapie projektu i znajdują się poza zakresem niniejszego raportu.

3.2

Migracja

3.2.1

Czym jest migracja?

Podczas badań przeprowadzonych do celów niniejszego raportu stało się jasne, że udzielenie odpowiedzi na pozornie proste pytanie: „Czym jest migracja?” jest w rzeczywistości dość trudne. Zarówno w świecie akademickim, jak i poza nim nie ma konsensusu co do jednej definicji tego zjawiska. Specjaliści, z którymi przeprowadziły wywiady zespoły belgijski i polski poczynili jednak kilka sugestii co do tego, 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 obywatelami kraju, do którego się udają. Zmiana miejsca zamieszkania musi trwać odpowiednio długo (występują pod tym względem różnice między krajami), aby zostać uznana za migrację. Inną formą migracji jest **migracja wewnętrzna**. Ten typ migracji odnosi się do migracji ludzi w obrębie kraju, np. z jednego miasta do drugiego. Belgijscy specjaliści podkreślają, że migracja nie dotyczy wyłącznie osób z doświadczeniem uchodźstwa i osób 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 polscy specjaliści twierdzą, że badania wykazały, iż często istnieje szeroka gama powodów do migracji. Inne sposoby, na jakie specjaliści opisywali migrację to **„historia przynależności”** oraz **wyraz 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 polskiego specjalistę

Złożony problem

We wszystkich trzech krajach migracja sprawia wrażenie złożonej kwestii do rozmowy, 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 problemu. Upolitycznienie to wynika głównie ze wzrostu populizmu oraz większego znaczenia partii radykalnie i skrajnie prawicowych. Partie te często wywołują wśród ogółu społeczeństwa dezorientację, co z kolei prowadzi do licznych nieporozumień wokół kwestii migracji. 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 systematycznie odrzucana, 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 już inne wyzwania, takie jak wysiłek potrzebny do integracji i życia obok siebie (według specjalistów wysiłek ten powinien mieć miejsce po obu stronach), oczekiwania wobec migrantów (ludzie w kraju docelowym chcą, aby migranci dzielili ich kulturę, jedzenie i zwyczaje, nawet jeśli sami migranci 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 zdominowane są przez ruchy migracyjne drogą morską, a w rzeczywistości znacznie większa część migrantów przybywa do Hiszpanii samolotem, na przykład w ramach programów łączenia rodzin kraju. Świadczy to o tym, że istnieją różne sposoby na dotarcie do Hiszpanii, o których jest mniej głośno niż o drodze morskiej. Poglądy ludzi są też podkolorowane istotnym przyływem nieletnich migrantów, zwłaszcza z Maroka. Innym wyzwaniem zidentyfikowanym przez hiszpańskich specjalistów są rosnące napięcia pomiędzy migrantami a grupami antyimigranckimi, skutkujące 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 one kontekst, w jakim uczniowie wyrabiają sobie opinie na ten temat, a zatem należy się do nich odnieść — w sposób dorozumiany lub bezpośredni.

3.2.3

Spojrzenie na migrację z odpowiedniej perspektywy

Mimo że jeden ze specjalistów wskazał, że liczba migrantów w Europie znacząco rośnie od 10 lat, inni specjaliści podkreślają, że migracja w Europie nie jest w rzeczywistości istotnym zjawiskiem. Migranci 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 migrantów na świecie, a większość ruchów migracyjnych ma miejsce w kierunku południe-południe. Większość migrantów nie pochodzi w rzeczywistości z Afryki Północnej, lecz z migracji pomiędzy krajami UE. Warto zatem przyrzeć się temu zjawisku z globalnej perspektywy oraz zdać sobie sprawę, że Europa 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 fal migracji — w przeszłości i obecnie. Aby to zrozumieć, specjaliści sugerują przyjęcie 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 posiadała ona ujemną migrację, ponieważ więcej osób opuszczało kraj niż do niego przybywało. Kilka dekad później nastąpił bardzo duży przypływ migrantów. Ich liczby były wówczas rzeczywiście wyższe niż dzisiaj. Przyczyną tego była aktywna polityka, której celem było przyciągnięcie dużych grup pracowników z Europy Południowej lub Afryki Północnej i Turcji do Belgii z przyczyn gospodarczych. Obecnie jest mniej konkretnych regionów, z których pochodzą migranci przybywający do Belgii, a belgijski rząd wręcz prowadzi politykę zniechęcania do imigracji. Coś podobnego można powiedzieć na temat Hiszpanii: w połowie XX w. pracownicy emigrowali z tego kraju, np. z przyczyn gospodarczych, ale obecnie Hiszpania sama przyjmuje duże grupy migrantów. Nie oznacza to jednak, że emigracja nie jest już dla Europy problemem: Europejczycy nigdy nie przestali opuszczać swoich krajów pochodzenia. Co roku nadal opuszczają je tysiące Europejczyków, którzy udają się albo do innego kraju europejskiego, albo innego regionu świata. Młodzi ludzie mogą nie zawsze zdawać sobie sprawę z tego faktu.

3.2.4

Przyczyny migracji

Badania wykazały, że często istnieje wiele różnych powodów do migracji. Różnorodność ta kontrastuje z migracją 50–60 lat temu, kiedy głównym powodem były motywy gospodarcze. W dzisiejszych czasach inne częste przyczyny przyjazdu do Europy to łączenie rodzin i studia. Jest też wiele osób, które opuszczają swoje domy, ponieważ nie mają innego wyboru oraz

dlatego, że tracą środki do życia tam, gdzie mieszkają. Innym przykładem powodu, dla którego dana osoba decyduje się na migrację jest to, że życie w kraju ojczystym jest dla niej trudne ze względu na płeć lub orientację seksualną.

Jak już wspomniano, należy pamiętać o tym, że migracja nie dotyczy wyłącznie uchodźców i osób ubiegających się o azyl, ponieważ 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 części przypadków) jest lub była motywowana czynnikami gospodarczymi. Dlatego nie jest zaskoczeniem, że ma ona wyraźny wpływ na gospodarkę. Specjaliści wskazują, że zawsze istniał popyt na niewykwalifikowanych pracowników oraz że nadal istnieje wiele zawodów, w których brakuje rąk do pracy. Wydaje się, że migranci wciąż są potrzebni do zapewnienia tych stanowisk. Pomimo wyraźnych korzyści gospodarczych hiszpańscy specjaliści uważają, że ważne jest wyjście poza tę narrację. Jedną ze specjalistek, 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, którą znamy obecnie. Zjawisko to wywiera też wpływ kulturalno-artystyczny, na przykład na muzykę, kino i literaturę. Specjaliści twierdzą, że migranci zawsze wzbogacają dziedzictwo kraju lub kontynentu, na który trafiają. 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 o tym, że migracja może być traumatycznym doświadczeniem oraz że nie każdemu migrantowi udaje się odnaleźć swoje miejsce w społeczeństwie kraju przyjmującego. Innymi słowy, skutki migracji bywają nie tylko pozytywne.

3.2.6

Przyszłe ruchy migracyjne

W minionej dekadzie unijna polityka migracyjna uległa zaostrzeniu. Mimo iż nie zmieniło to jeszcze wiele z prawnego punktu widzenia, wyzwania, przed jakimi stoją kraje śródziemnomorskie (Hiszpania, Włochy i Grecja) pod względem 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 nastąpią dalsze zmiany ruchów migracyjnych, na przykład w wyniku zmian klimatycznych, ale zakres tych zmian jest jeszcze niewiadomy i stanowi temat do dyskusji pomiędzy specjalistami w różnych krajach.

Polscy respondenci spodziewają się w wyniku zmian klimatycznych migracji pomiędzy miastami, w tym w Polsce. 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. Specjalista ten wskazuje na niektóre regiony świata, np. Azję Południową i Afrykę Środkową, gdzie ludzie już teraz 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 z powodu stopniowych zmian, które np. prowadzą do braku dostępu do wody. Europa jest pod tym względem jedną z bezpieczniejszych części świata.

Spoglądając w przyszłość, hiszpańscy specjaliści podkreślają, że przewidywanie przyszłych ruchów migracyjnych pozostaje wyzwaniem. Na przykład, uważają, że istnieje sporo niepewności co do skutków zmian klimatycznych: przewiduje się, że migracja w ich wyniku wzrośnie, ale nie jest jasne, do jakiego stopnia oraz jakie będzie to miało skutki. W tej dziedzinie media również przyciągają uwagę do tego typu migracji, a sensacyjne reportaże czynią z osób z doświadczeniem uchodźstwa klimatycznego gorący temat, nie uwzględniając złożoności tego zagadnienia. Na przykład, zdaniem hiszpańskich specjalistów, 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 uchodźców.

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

3.2.7

Zalecenia dotyczące rozwoju narzędzi poświęconych migracji

Zalecenia i potrzeby przedstawione przez nauczycieli uczestniczących w ankiecie przedstawiono we wcześniejszej części niniejszego raportu. Aby zebrać jak najwięcej informacji w celu opracowania przyszłych narzędzi, zespoły badawcze poprosiły o zalecenia w tej sprawie również naukowców i specjalistów¹⁰. Różni specjaliści udzielili różnych porad co do podejścia pedagogicznego do tematów, które mają zostać uwzględnione. Kluczowe porady dotyczące rozmów na temat migracji są następujące:

- Zaangażowanie uczniów pochodzenia imigranckiego w narrację projektu.
- Pisanie z perspektywy migrantów.

10. Jak wspomniano wcześniej w raporcie, celem projektu 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 nierozzerwalnie związane.

- Zastanowienie się nad możliwością współpracy z osobami, które same są migrantami i mogą podzielić się doświadczeniami z pierwszej ręki, np. przeprowadzając rozmowy z tymi grupami.
- Wykorzystanie autentycznych historii. Historie te można przekazywać w postaci filmów, klipów, rozmów z migrantami lub np. artykułów z zaufanych źródeł medialnych.
- Podczas omawiania migracji — wskazywanie na podobieństwa 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 zwierzętach migrujących.
- Wykorzystanie prawdziwych przedmiotów do przedstawienia historii i ograniczenie przemówień. Na przykład, korzystanie z broszur, które dawniej rozdawano belgijskim migrantom opuszczającym kraj.
- Ożywienie historii poprzez wykorzystanie przedmiotów, które też mają historię, na przykład jedzenia (ziemniaka) lub zwierzęcia (kraba).
- Ożywienie historii poprzez opowiadanie anegdot z życia w szczególnym miejscu, na przykład w teatrze. Zapewnienie, 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.
- Przedstawienie aktualnych szlaków migracyjnych na mapie.
- Odwiedziny w muzeum migracji (np. Muzeum Emigracji w Gdyni).
- Opowiedzenie historii pokazującej, że migracja nie jest wyłącznie współczesnym zjawiskiem.
- Wykorzystanie analizy krytycznej do zrozumienia kontekstu. Wykorzystanie np. narzędzi wizualnych, takich jak analiza ramowa fotografii. Przyjrzenie się postaciom, głosom uwzględnianym w sprawozdawczości oraz zastosowanej perspektywie. 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 wykorzystanie nowoczesnych narzędzi komunikacyjnych, takich jak Instagram, YouTube, Facebook i TikTok. Zasugerowali też użycie atrakcyjnych wizualnie materiałów oraz opowiadanie historii we współczesny sposób. Aby przygotować wciągające lekcje interaktywne, zaproponowali również korzystanie 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 kontekście tego projektu powinny się im przeciwstawiać oraz dawać początek debacie. Nastolatki potrzebują wskazówek, które pomogą im pokonać „konflikt poznawczy”. Oznacza to, że muszą zobaczyć, usłyszeć lub przeczytać coś, co zachęci ich do

ponownego przemyślenia, a być może zmiany własnych poglądów. Jednocześnie uważa on, że nauczyciel nie powinien być zbyt 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 specjaliści chcieli podkreślić wydawał się najważniejszy ze wszystkich: nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę z własnych przekonań i ograniczeń pod względem akceptacji różnorodności. Zdaniem specjalistów przydałoby się zatem opracować narzędzia wspomagające refleksję.

3.3

Niewidoczna migracja

W ramach tego projektu 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 w rzeczywistości odnosić się do kilku różnych form migracji. Po pierwsze, może oznaczać ruchy migracyjne, o których bardzo mało się mówi. Innymi słowy, może odnosić się do historii migrantów, które rzadko się opowiada (z różnych przyczyn). Po drugie, termin ten może dotyczyć ruchów migracyjnych i migrantów niewidocznych dla państwa, na przykład nielegalnych migrantów.

W każdym razie definicje te pokazują, że niewidoczna migracja odnosi się do migrantów, grup migrantów, 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 dotyczące migracji. Zauważono też, że w mediach często brakuje kluczowych problemów związanych z migracją oraz że nie poświęca się dużo miejsca na osobiste historie i zeznania świadków dotyczące migrantów i innych stron bezpośrednio zaangażowanych. Historie, które do tej pory pozostały niewidoczne mogłyby wypełnić tę lukę, a zatem zmienić wizerunek migracji i to, jak jest postrzegana. Projekt INVIST ma tu do odegrania szczególną rolę. Jak wspomniano we wprowadzeniu do niniejszego raportu, jego 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 jej przyglądać wzmacnia przekonanie zespołów badawczych, że niewidoczne historie stanowią użyteczny punkt wyjścia do osiągnięcia tego celu.

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

3.3.1

Belgia

W dzisiejszych czasach typowe profile migrantów w Belgii to migranci z krajów sąsiadujących (Holandia i Francja), migranci 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 dołączają do rodzin, tylko przyjeżdżają pojedynczo — wydaje się to być nowym, coraz większym zjawiskiem). Niewiele uwagi poświęca się z kolei m.in. następującym grupom migrantów:

Ruchy migracyjne 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 Kolonii Korony Brytyjskiej Hongkongu do Wielkiej Brytanii w latach 50. XX w. z powodu więzi kolonialnych z tym państwem. Stamtąd niektórzy z nich docierali do Holandii, 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 Chinach.¹¹ Belgowie w dużej mierze nie znają historii tych migrantów. Nad społecznością chińską w Belgii przeprowadzono też niewiele badań mimo jest długiej obecności w tym kraju. Azjatyckich grup migrantów 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 migrantach 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 ona migrantów z dawnych kolonii, przybywających do kraju dawnego kolonizatora. W kontekście belgijskim są to konkretnie migranci z DRK. Uprozczone reprezentacje, wadliwe i fałszywe informacje na temat okresu kolonialnego są powszechne i można usłyszeć oraz przeczytać na ten temat sprzeczne informacje. Czas, jaki Belgia spędziła w tym kraju był trudnym epizodem w belgijskiej historii. Nadal jest to delikatny temat do rozmów, co mogło przyczynić się do braku widoczności tej konkretnej grupy migrantów.

3.3.2

Polska

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

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

■ *„Ukraińskie kobiety z dziećmi to idealny obraz uchodźcy. Obraz ten może przypominać chrześcijańskie obrazy matki [Jezusa Chrystusa] z dzieckiem. Uchodźca, który nie stanowi zagrożenia jest bierny, cichy i wdzięczny. Natomiast mężczyźni walczą na wojnie za ich wolność”.*

Uwaga na temat „idealnego obrazu” uchodźców ze strony polskiego specjalisty

Z drugiej strony, 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 LGBT, które muszą migrować w poszukiwaniu godności i szacunku;**
- **Migrantów 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 specjalistów z dwóch pozostałych krajów polscy specjaliści nie tylko wspomnieli 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 migrantów;
- remigracja;
- historie o problemach po emigracji — często pokazuje się historie sukcesów i osób, którym ten sukces udało się odnieść, natomiast nie mówi się o innych historiach;
- rola praw człowieka.

3.3.3

Hiszpania

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

Osoby z doświadczeniem nielegalnej migracji. To migranci uznawani za niewidocznych z powodu ich statusu prawnego. Nie posiadają 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. Nielegalni migranci częściej

unikają kontaktów z instytucjami rządowymi oraz organami ścigania ze strachu przed deportacją. Nie chcą, aby ich wykryto i deportowano, więc zwykle nie szukają pomocy i nie zgłaszają nadużyć. Mogą unikać opieki medycznej, nie zgłaszać przestępstw i nie dopominać się o prawa pracownicze ze strachu, że zostaną wykryci przez władze. Strach ten pogłębia ich niewidoczność dla społeczeństwa, ponieważ starają się unikać wszelkich interakcji, które mogłyby zwrócić uwagę na ich nieudokumentowany status.

Migranci tuż przed i po przekroczeniu granicy, np. z Melilli, hiszpańskiego miasta na północnoafrykańskim wybrzeżu. Doświadczenia migrantów w tych momentach często pozostają ukryte. W wyniku tego nierzadko brakuje zrozumienia dla sytuacji, w której żyją te osoby. Popularne media często stawiają migrantów w centrum uwagi jedynie wtedy, gdy przechodzą przez granicę, ale ten wycinek rzeczywistości nie oddaje bogactwa 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 normy społeczne często spychają je w cień, zamykając je w domach i izolując je od społeczeństwa. Ta podwójna niewidoczność pozbawia je okazji na integrację społeczną i możliwości gospodarczych, pogłębiając ich marginalizację. Stoją nie tylko przed wyzwaniem związanym z tym, że są kobietami, ale także dodatkową dyskryminacją i marginalizacją z powodu ich pochodzenia etnicznego i statusu migrantek.

Ekspatrianci. To migranci, którzy często nie są nazywani „migrantami” ze względu na ich status społeczno-ekonomiczny oraz schematy migracji. Jeszcze bardziej utrwała to błędne przekonania na temat migracji — kiedy mówimy o problemach z migracją, rzadko mówimy o tej uprzywilejowanej grupie.

Migranci z Azji Wschodniej. Podobnie jak w Belgii, grupa ta obejmuje głównie Chińskich migrantów. W Hiszpanii stanowią oni istotną mniejszość, liczącą ok. 230 000 osób. Mimo iż grupa ta jest widoczna na ulicach hiszpańskich miast, często jest pomijana, kiedy politycy i media omawiają kwestię migracji (w sposób pozytywny bądź negatywny). Zamiast tego narracja koncentruje się zwykle na regionach takich, jak Afryka Północna, Afryka Subsaharyjska i Ameryka Łacińska, które mogą przyćmić wyjątkowe doświadczenia migrantów z Azji Wschodniej. Artykuły sugerują, że mierzą się oni z własnymi wyzwaniami, w tym rasizmem i dyskryminacją (np. sklepy sprzedające mnóstwo tanich produktów to tzw. *el chino* — dosł. „Chińczyk” — ponieważ często prowadzi je osoba pochodzenia azjatyckiego). Chińczycy w drugim pokoleniu często mówią, że czują się Hiszpanami, ale społeczeństwo hiszpańskie nie postrzega ich w ten sposób.

Turyści. Stanowią oni dużą grupę, mimo iż nie są migrantami. Poświęca im się stosunkowo mało uwagi w porównaniu z migrantami, choć turystyka też może mieć negatywne konsekwencje. Projekt INVIST nie skupia się na tej grupie osób, ale ponieważ wymienili ją specjaliści, została ona 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. Specjaliści, z którymi zespół badawczy przeprowadził rozmowy byli jednak zgodni co do faktu, że tożsamość europejska jest postrzegana jako zainteresowanie zdarzeniami w innych krajach i uczucie więzi z nimi. Pod tym względem większość specjalistów jest zdania, 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; oraz
- 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 tego konsensusu instytucjonalnego zajęło jednak dużo czasu. Pierwsza próba stworzenia takiej definicji w traktacie miała miejsce w 1973 r., w Deklaracji w sprawie tożsamości europejskiej. Kraje, które wówczas współpracowały przy projekcie europejskim, zanim skrzystalizował się on jako Unia Europejska, czuły potrzebę opracowania tej definicji, aby określić, które kraje mogły uczestniczyć w projekcie, a które nie. Stwierdzono też jasno, że wszelkie definicje były zawsze tymczasowe i miały ulec zmianom z biegiem czasu. Innymi słowy, już wtedy mówiono o płynnej tożsamości, która powinna pozwalać na dostosowanie jej w miarę dołączania do projektu europejskiego nowych państw członkowskich. Mimo iż Deklaracja i kolejne traktaty zawsze odnosiły się do „zasad” (podkreślenie słowa „tożsamość” uznano za zbyt wrażliwą kwestię), zmieniono je na „wartości” przy okazji nowelizacji Traktatu o Unii Europejskiej, podpisanej w Lizbonie w 2009 r. 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 być 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 krajach. Mimo iż z zewnątrz wydają się one jasnym zestawem wartości, pomiędzy państwami członkowskimi UE jest mniej zgody co

do ich dokładnego znaczenia (choć poszczególne wizje wydają się coraz bardziej do siebie zbliżać). Każdy kraj ma własną kulturę, własne pojęcie tożsamości oraz własną wizję powstałą z różnych stylów życia oraz różnych wizji gospodarczych i politycznych. Niezależnie od definicji instytucjonalnej, utrudnia to wypracowanie definicji tożsamości europejskiej na poziomie obywatela.

Niektórzy sądzą nawet, że powiązanie tożsamości europejskiej z wartościami europejskimi to hipokryzja. Hiszpańscy specjaliści wskazują pod tym względem np. wartość, jaką jest solidarność. Twierdzą oni, że tożsamość europejską przedstawia się jako ucieleśnienie tej wartości, ale jednocześnie solidarność wydaje się mieć zastosowanie wyłącznie do grup uprzywilejowanych w obrębie UE. Jako przykład podano 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. Coś podobnego zaobserwowano podczas obecnego kryzysu migracyjnego, kiedy wiele krajów europejskich wydaje się zmuszona 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 bycia równym krajom zachodnim. 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 „Europejczykiem” lub częścią narodu lub 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 europejskiej nie można postrzegać jako czegoś, co nie ewoluuje, nadal powinny istnieć podstawowe, niezmiennie wartości — w przeciwnym wypadku współpraca europejska straciłaby jakiekolwiek podstawy. Ten trwały rdzeń powinien mimo wszystko pozwalać na zmiany narracji, na przykład w wyniku akcesji nowych państw członkowskich do UE.

3.4.3

Inne sposoby definiowania tożsamości europejskiej

Jak wskazano w cytacie na stronie 51, definiowanie tożsamości europejskiej pod względem wartości europejskich i UE to tylko jeden ze sposobów patrzenia na kwestię tego, jak może wyglądać tożsamość europejska. Istnieją pod tym względem również alternatywne strategie.

Pojęcie tożsamości może odnosić się do różnych rzeczy. Jeden z respondentów stwierdził, że w tożsamości może chodzić jednocześnie o fundamenty, pochodzenie i ogólną strukturę. Specjaliści również są świadomi, że w grę wchodzi różne aspekty. W odpowiedzi na pytania zespołów badawczych wskazali oni, że pomiędzy naukowcami również nie ma konsensusu co do tożsamości europejskiej z powodu różnych aspektów, które można wziąć pod uwagę podczas rozmów o tej tożsamości. Aspekty te obejmują historię, tradycje, kulturę i geografę.

Wszystkie mają jedną wspólną rzecz: są dość nieprecyzyjne. To samo dotyczy odpowiedzi na pytanie o to, 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 poczują 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 stworzenia definicji tożsamości europejskiej byłaby błędem. Trudno jest nie mieć żadnej definicji, ale jeśli trzeba ją podać, należy zachować ostrożność, aby nie zawierała ona cech, które opisują niektóre kraje i osoby bardziej niż inne. Przykładem tego jest opis Europy jako „chrześcijańskiej”, ponieważ wielu obywateli UE to muzułmanie. W rzeczywistości łączna liczba muzułmańskich obywateli UE jest większa niż liczba ludności niektórych krajów w Unii Europejskiej. Innymi słowy — trzeba uważać, aby nikogo nie wykluczyć. Należy zapewnić, aby ludzie czuli się uwzględnieni w pojęciu tożsamości europejskiej oraz aby 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

Uwzględniając powyższe rozważania nie jest raczej zaskoczeniem, że tożsamość europejska wydaje się w tym momencie niejasna i abstrakcyjna. Specjaliści twierdzą, że przez większość czasu tożsamość europejską uznaje się za powierzchowne i nieistotne powiązanie w Europą. Wydaje się, że jednostkom trudno się z tym utożsamiać, nawet bardziej niż w przypadku tożsamości narodowej, ponieważ pojęcie to jest zbyt niejasne i zbyt oddalone od życia obywateli europejskich.

Nie oznacza to, że nie uważają oni siebie w ogóle 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 Europą w mniejszym stopniu. Z drugiej strony, osoby, które posługują się innymi językami europejskimi i uczestniczą w programach Erasmus, a także elity społeczne, wydają się bardziej identyfikować z Europą.

Występują też różnice pomiędzy krajami jeśli chodzi o stopień identyfikacji z Europą. W przypadku nowszych państw członkowskich UE tożsamość europejska jest czymś odleglejszym niż w przypadku tradycyjnych „podstawowych krajów” projektu europejskiego (sześciu założycieli Europejskiej Wspólnoty Węgla i Stali (EWWiS): Belgii, Francji, Niemiec,

Włoch, Luksemburga i Holandii). Te podstawowe kraje najprawdopodobniej napotykają też jednak własne trudności: każde rozszerzenie ogólnych tożsamości takich jak tożsamość europejska zawsze wiąże się z wyzwaniem polegającym na połączeniu różnych tożsamości. Każdy kraj projektuje własną tożsamość narodową na tożsamość europejską. Mimo iż jest to dobre z punktu widzenia procesu identyfikacji, może też 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 na to, aby obywatele zdali sobie sprawę, że tożsamość europejska jest istotna i że wpływa na ich codzienne życie oraz że oni też mogą być zaangażowani w jej kształtowanie. Ta oczywista przeszkoda nie zniechęca partnerów projektu INVIST. Jednym z celów tego projektu 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 naukowców i innych specjalistów o zalecenia dotyczące omawiania kwestii tożsamości europejskiej. Najważniejsze zalecenia były następujące:

- Pokazać młodzieży, do jakiego stopnia pojęcie tożsamości europejskiej może mieć różne znaczenia. Pojęcie to mogą kształtować instytucje polityczne i inne oraz niekoniecznie jest ono czymś, co bierze się z naszych własnych doświadczeń. Młodzi ludzie powinni zrozumieć, że nie istnieje jedna poprawna definicja. Jeśli będą mogli zakwestionować to założenie, będą mogli też myśleć w bardziej swobodny sposób o migracji. Jeżeli mogą zaakceptować to, że każdy posiada własne poglądy, mogą sami dojść do wniosku, że ich opinia nie jest jedyną prawidłową oraz że poglądy mogą ulec zmianie z powodu różnych czynników.
- Należy przyjąć podejście oddolne, w ramach którego młodzi ludzie powinni 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 ręką w rękę w ramach projektu INVIST, warto przeanalizować związki pomiędzy tymi dwoma tematami. Na początku projektu było trochę wątpliwości pomiędzy partnerami badawczymi 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 być 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, jest dość niejasnym pojęciem. Jest przez to mniej ekskluzywna i bardziej przystępna. Dlatego też, starając się osiągnąć spójność społeczną, dobrze jest promować tożsamość europejską. Wnioski te pochodzą z badań przeprowadzonych przez jedną ze specjalistek, z którymi przeprowadzono rozmowy w 2022 r.¹² Ciekawi ją, czy ustalenia te zostałyby odtworzone, gdyby badania teraz powtórzono. Uważa ona, że kluczowe wydarzenia, takie jak wojna rosyjsko-ukraińska oraz wojna izraelsko-palestyńska mogą mieć wpływ na to, jak młodzi ludzie postrzegają Europę oraz pozycję UE w Europie. 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 swoich rozmów, że migracja często jest postrzegana jako kluczowy składnik samookreślenia Europy. Europa zwykle stawia się w odróżnieniu od „innych”.

Ta opozycja wobec „innych” podkreśla ciągłe dążenia Unii Europejskiej do zdefiniowania 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 do tego, co odróżnia „nas” od „nich”, a zatem co stanowi część tożsamości europejskiej. Tożsamość Europejczyków pozostałaby niejasna, gdyby nie było jej do czego porównać, mimo że sama Europa nigdy nie była naprawdę homogeniczna i zawsze była różnorodna.

3.5.3

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 ceni tolerancję i różnorodność, Unia Europejska 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 wywrzeć na europejski styl życia. Wydaje się zatem, że polityka graniczna została oderwana od wartości, które Unia Europejska rzekomo promuje, zwłaszcza w dziedzinie praw człowieka. Niektóre osoby, z którymi przeprowadzono rozmowy nawet nazywają nastawienie Europy oraz jej własny wizerunek hipokryzją.

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), 178–206.

Europejskie podejście do polityki granicznej i migracji wydaje się cenić interesy gospodarcze bardziej od motywacji humanitarnych. Istnieje też rozbieżność pomiędzy polityką europejską w teorii a polityką europejską w praktyce. W teorii promowane są wartości, tożsamość i postęp, a w praktyce — zasoby innych krajów są wykorzystywane i stawia się przeszkody na drodze do mobilności migrantów. Nawet tam, gdzie migracja jest mile widziana, jest to motywowane głównie względami gospodarczymi, a nie prawami człowieka. Redukuje to migrantów do towarów gospodarczych. Jako przykład podaje się umowy z Marokiem, gdzie kontrolowana migracja służy głównie interesom europejskim. Według specjalistów ponownie podkreśla to przejście od podejścia etycznego do pragmatycznego i opartego na zyskach w ramach debaty na temat migracji. Specjaliści przewidują, że powstanie sytuacja, w której migrantom będzie coraz trudniej przedostać się na północ (Twierdza Europa). Kontrola się zaostrzy, a poszczególne kraje będą szukać migrantów o konkretnych kompetencjach. Napięcia pomiędzy potrzebą migracji a możliwością przyjęcia migrantów, zarówno polityczne, jak i na innych płaszczyznach, będą wzrastać, co oznacza, że konflikt pod tym względem 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 tymi zmianami. Co prawda może to zachęcić mieszkańców UE do tego, aby identyfikowali się jako Europejczycy, ale stworzy także napięcia, uprzedzenia i dyskryminację wobec osób spoza Unii Europejskiej i migrantów, którzy przybyli do UE 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 nastawić 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. Spoglądając w przyszłość, 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 specjalistów tworzy to ryzyko dalszego napędzania dyskursu antyimigranckiego oraz podważenia migracji jako naturalnego procesu. Sugerują oni jednak, że można temu zapobiec, weryfikując europejskie wartości i realizując w przyszłości inkluzywną politykę migracyjną, skoncentrowaną na prawach człowieka.

Perspektywy na migrację i tożsamość europejską

4.

Perspektywy na migrację i tożsamość europejską

Jak dotąd informacje przedstawiano — 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, iż poszczególne kraje czasem bardzo się od siebie różnią (jak czytelnik już wcześniej zauważył). Każdy kraj uczestniczący w badaniu można opisać z perspektywy tego, jak postrzega migrację i tożsamość europejską. Aby uwzględnić te różnice, a jednocześnie pamiętać o wspólnych cechach, przedstawimy poniżej poszczególne wizje każdego kraju, a następnie perspektywę ponadnarodową, w ramach której poglądy te połączą się w jedną narrację. Jasno określone perspektywy pokazują, dlaczego podczas opracowywania narzędzi edukacyjnych dokonane zostaną pewne wybory, a perspektywa ponadnarodowa będzie wszystkim przypominać o poglądach, które należy uwzględnić na kolejnych etapach projektu 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 pojęciem migracji i Europy na wczesnym etapie. Kwestie te są poruszane na różnych etapach kariery szkolnej ucznia, choć nie zawsze omawia się je zbyt 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, a nie tylko osoby ubiegające się o azyl i uchodźców. Podkreśla się, że migracja nie jest dla Belgii niczym nowym; kraj ten ma bogatą historię migracji, która odegrała kluczową rolę zarówno gospodarczo, jak i społecznie oraz kulturowo. 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 migranci, np. uzupełnienie

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 tożsamość europejska, ale jednocześnie jest świadomość, że musi ona być wystarczająco elastyczna, aby dostosować się do zmian, takich jak ekspansja UE w celu akcesji nowych państw członkowskich. Podkreślany jest również fakt, że mimo istnienia instytucjonalnego konsensusu w sprawie wartości europejskich, można podać wiele innych definicji tożsamości europejskiej.

Choć trudno jest przedstawić jasną definicję tożsamości europejskiej, sytuacja w Belgii wskazuje, że próba wymyślenia przesadnie sztywnej definicji tożsamości europejskiej 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 inkluzyjne podejście, które pozostawia przestrzeń dla różnorodności i osobistego związku z tożsamością europejską.

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

4.2

Perspektywa polska

Migracja postrzegana jest jako wyraz chęci przynależności do pewnego miejsca oraz wyraz świata, który pozostaje w ciągłym ruchu. Panuje świadomość, że za każdą decyzją o migracji mogą kryć się różne powody. Z polskiej perspektywy 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 ze sobą migracja. Sytuacja w Polsce wskazuje na nowo powstałe szlaki migracyjne, wspólne wyzwania, przed jakimi stoją kraje UE pod względem migracji oraz rosnące napięcia (polityczne i inne) pomiędzy potrzebą migracji a możliwością przyjmowania migrantów. Przewiduje się, że konflikty towarzyszące migracji staną się w przyszłości jeszcze bardziej intensywne. Dochodzą do tego aktualne wyzwania, takie jak wysiłek konieczny do współistnienia w jednym społeczeństwie, oczekiwania, które migranci muszą spełnić oraz wyzwania 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, a jednocześnie 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. Nauczyciele widzą wyraźną różnicę pomiędzy sytuacją sprzed wybuchem wojny a sytuacją po jej wybuchu. Ten kontekst utrudnia im nauczanie o migracji, przez co zgłaszają oni, że rzadziej poruszają tego typu zagadnienia. Wskazują oni także, że zwracają większą uwagę na aspekty emocjonalne migracji oraz że z uwagi na wrażliwy charakter tego tematu uważają na to, co mówią oraz w jaki sposób to 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 antytetyczna wobec tożsamości słowiańskiej. 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 być istotna na platformach społecznościowych, z których korzysta wielu młodych ludzi. Ogółem, zagadnienie to traktowane jest w sposób sensacyjny i przedstawiane — w tym w mediach — w dość jednostronny sposób. Dużo uwagi poświęca się zatem gorącym tematom, takim jak morskie ruchy migracyjne, istotny przyrływ nieletnich migrantów oraz osoby z doświadczeniem uchodźstwa klimatycznego. Często nie przyjmuje się do wiadomości złożoności tych kwestii, podczas gdy 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 specjaliści w Hiszpanii są wyraźnie zaniepokojeni 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 Hiszpanów 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 migrantów do towarów gospodarczych. Z hiszpańskiej perspektywy motywacje humanitarne i prawa człowieka powinny odgrywać znacznie ważniejszą rolę w inkluzyjnej polityce migracyjnej.

Tożsamość europejska w Hiszpanii jest często równoznaczna z tożsamością Unii Europejskiej. Uznaje się ją za niejasne pojęcie, polegające na powierzchownym i nieistotnym powiązaniu w Europą. Jednostkom trudno jest identyfikować się z Europą. Daje się też odczuć, że niektórzy Hiszpanie kwestionują tożsamość europejską. Grupa ta może myśleć, że została ona głównie wymyślona przez najbardziej wpływowe kraje w Unii Europejskiej, w wyniku czego służy ona przede wszystkim interesom tych krajów. Ich zdaniem wartość taka jak

solidarność ma zastosowanie wyłącznie do uprzywilejowanych grup w UE, a nie do krajów takich, jak Hiszpania. Hiszpańscy eksperci ostrzegają również, że wartości krajowych lub europejskich nie należy uważać za ważniejsze od praw, np. praw migrantów.

Hiszpański system edukacji powiela schemat w ramach którego szczególną uwagę poświęca się migracji, a minimalną — tożsamości europejskiej. Obie kwestie pozostają dla uczniów 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 być oparte na opiniach osób dorosłych w ich otoczeniu. Nie oznacza to jednak, że nauczyciele unikają kwestii migracji. Poszukują oni odpowiednich materiałów pomocniczych do przygotowania lekcji, podczas których uczniowie mają okazję samodzielnie zastanowić nad tym tematem. Z drugiej strony opinie na temat nauczania o tożsamości europejskiej wahają pomiędzy postawą, że jest to „pożądane” a postawą, że jest to „niemożliwe”.

4.4

Perspektywa ponadnarodowa

Perspektywy belgijska, polska i hiszpańska pokazują, że w różnych krajach panują różne poglądy na migrację i tożsamość europejską. Pomimo różnic pojawiają się wspólne motywy, które stanowią podstawę perspektywy ponadnarodowej na kwestie objęte niniejszym projektem.

Po pierwsze, przyjmuje się do wiadomości złożoność i różnorodność migracji. Zwraca się uwagę na wymiar historyczny migracji oraz różne powody tego zjawiska. Zagadnienie to zdecydowanie wykracza poza kategorię osób ubiegających się o azyl i uchodźców. 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 debaty i dyskusje w mediach społecznościowych, a niekiedy także w edukacji, gdzie stereotypowy, negatywny wizerunek migrantów wśród części uczniów może być dla nauczycieli nie lada wyzwaniem.

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

Na przyszłość zaleca się ewolucję w kierunku inkluzyjnej tożsamości europejskiej, z którą ludzie mogą poczuć związek, która pozwala na różnorodność i przyjmuje do wiadomości cechy różnych grup. Istnieją jednak obawy przed powstaniem ekskluzywnej tożsamości europejskiej, na podstawie której Europa odseparuje się zarówno od innych poza Unią Europejską, jaki i od obywateli UE o różnym pochodzeniu w obrębie Unii.

Zmiany te związane są z europejską polityką migracyjną, która zgodnie z przewidywaniami 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 Europejska 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 oni, że należy zwracać uwagę na coś więcej niż tylko wspieranie interesów (zwłaszcza gospodarczych) krajów europejskich.

**Podsumowanie:
praktyczne zalecenia
dotyczące rozwoju
narzędzi**

5.

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 tego projektu. Zalecenia te stanowią uwagi końcowe niniejszego wspólnego raportu z badań i zostaną systematycznie omówione poniżej. Podobnie jak w poprzednich rozdziałach, podsumowanie to podzielono na sekcje tematyczne. Rozdział ten — a zatem i raport — kończą zalecenia dotyczące wykorzystania niewidocznych historii, stanowiących sedno projektu INVIST.

5.1

Praktyczne zalecenia dotyczące omawiania kwestii migracji

Umieszczenie migracji w perspektywie historycznej

Przedstawienie migracji jako ponadczasowej historii i podkreślenie faktu, że imigracja i emigracja występują od zawsze, z różnych powodów.

Umieszczenie migracji w perspektywie geograficznej

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

Omówienie różnorodnych typów migracji

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

Przedstawienie zrównoważonych poglądów na migrację

Nie należy powtarzać wyłącznie dominujących, często negatywnych dyskursów. Migracja posiada też pozytywne aspekty, które trzeba podkreślać. Należy zauważyć, że młodzi ludzie nie potrzebują całkowicie pozytywnej historii, która nie porusza negatywnych aspektów

migracji. Chcą oni zobaczyć świat takim, jaki jest i potrzebują wsparcia w zrozumieniu rzeczywistości, a nie jej upiększaniu.

Rozróżnienie pomiędzy różnymi formami niewidocznej migracji

Z jednej strony istnieje nielegalna migracja, której ruchy są niewidoczne dla rządu. Dzieje się tak dlatego, na przykład, że osoby z doświadczeniem migracji nie posiadają prawnego statusu zamieszkania i/lub dokumentów. Z drugiej strony istnieją jednak grupy, które rzadziej występują w publicznym dyskursie lub nie występują w nim wcale, na przykład grupy, które nie są uznawane za „problem”: ekspatrianci oraz migranci, którzy przybywają do Europy, aby dołączyć do rodzin. Innymi słowy, niewidoczna migracja to nie tylko nielegalna migracja i należy to wyraźnie podkreślić.

Niepodawanie jednoznacznej definicji słowa „migrant”

Zamiast tego należy zadać pytanie, takie jak „Kim są migranci?” lub „Jakie kryteria należy spełnić, aby zostać uznanym za migranta?”. W ten sposób nauczyciele i uczniowie mogą samodzielnie przyjrzeć się tym pytaniom z wielu perspektyw. Te pytania mogą być też dla uczniów niezwykle osobiste. Można opracować w tym celu grę umożliwiającą prowadzenie tych rozmów.

Omówienie różnicy pomiędzy migrantami a uchodźcami

Można to zrobić, zwyczajnie wspominając o oficjalnym rozróżnieniu oraz — najlepiej — zadając pytanie, na jakiej podstawie stosujemy to rozróżnienie oraz 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 służyć do wytworzenia u uczniów konkretnego rozróżnienia.

Podsumowując, zaleca się, aby kwestię migracji oprzeć na wsparciu dla nauczycieli i ich uczniów przy stosowaniu krytycznego podejścia, refleksji nad problemem, omawianiu dominujących lub „oficjalnych” perspektyw na migrację oraz porównywaniu ich z rzeczywistością lub ich własnymi opiniami. Można to np. zrobić w formie, w którym uczniowie stawiają czoła pewnym sytuacjom podczas odtwarzania ról. Powinni samodzielnie zastanowić się nad pytaniami, takimi jak następujące:

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

Równie ważne jest zapewnienie, aby złożone materiały przedstawić w zrozumiały sposób, tak aby uczniowie naprawdę je zrozumieli. Jedną z możliwości pod tym względem jest porównanie lub opowiedzenie historii o migracji, korzystając z przedmiotów i metafor (np. jedzenia lub innych przedmiotów).

5.2

Praktyczne zalecenia dotyczące omawiania kwestii tożsamości europejskiej

Wykorzystanie oddolnego podejścia do poruszenia tego tematu

Nie ma porozumienia co do tego terminu, a specjaliści z różnych krajów również wydają się krytycznie podchodzić do sposobu traktowania tożsamości europejskiej. 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. Nauczyciele mogą tutaj omówić z uczniami np. pytania: „Co czyni nas Europejczykami” oraz „Do jakiego stopnia czuję się Europejczykiem / Europejką?”.

Poruszenie kwestii dyskusji na temat rozwoju tożsamości europejskiej

Istnieją wyraźnie dwie strony tej dyskusji. Z jednej strony 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

Można także zwrócić uwagę na to, w jaki sposób powstają tożsamości oraz czy można mieć wiele tożsamości jednocześnie. Porusza to kwestię wszelkich napięć pomiędzy tożsamością narodową a europejską.

5.3

Zalecenia dotyczące korzystania z niewidocznych historii

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

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

Belgia	Polska	Hiszpania
Migranci z Indii i Pakistanu oraz podobne ruchy migracyjne	Migranci z Turcji	Nielegalni migranci
Migracja spoza Europy w wyniku kolonizacji, np. migranci z DRK	Migranci z Afganistanu	Kobiety z Afryki Północnej i Subsaharyjskiej
	Osoby LGBT, które emigrują w poszukiwaniu godności i szacunku	Ekspatrianci
	Migranci ze względu na styl życia	Turyści

Trzeba to wziąć pod uwagę podczas opracowywania narzędzi do tego projektu. Grupy, które są pomijane w jednym kraju nie zawsze są istotne dla krajów w innych częściach Europy. Narzędzie musi być wystarczająco elastyczne, aby na to zareagować, tak aby nie stało się zbyt odległe dla części grupy docelowej.

Naukowcy, specjaliści i nauczyciele podkreślają też potrzebę zaangażowania osób z tych niewidocznych grup w rozwój narzędzia. Nauczyciele szukają historii z pierwszej ręki; zaangażowanie w rozwój narzędzi (zwłaszcza narzędzi edukacyjnych) przedstawicieli różnych grup, które będą częścią projektu jest też niezwykle istotne z etycznego punktu widzenia. Rozmowy o tych grupach bez współpracy z nimi mogłyby stanowić niewłaściwy sygnał.

Grupy wymienione w zestawieniu nie stanowią wyczerpującej listy (a przynajmniej jeszcze nie teraz). Może okazać się konieczne poszukanie większej liczby niewidocznych historii, jeżeli będzie to niezbędne na dalszych etapach procesu.

Aneksy

Wytyczne do ankiety dla 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 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 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

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 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 nauczycieli

7. Przez jaki okres czasu, Pana/Pani zdaniem, 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 — kwestionariusz i raporty z rozmów

Pytania dla 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 (ruchy migracyjne) przybywające do Europy?
- 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 rozprzestrzeniają się po Europie? 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 też mowa 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 tożsamością europejską?
- W jaki sposób migracja wpływa na kształtowanie tożsamości europejskiej? W jaki sposób ją podważa?

Związek pomiędzy tożsamością europejską i migracją

- Czy istnieje związek pomiędzy migracją i tożsamością europejską? Jeśli tak, to jaki? Proszę wyjaśnić.
- W jaki sposób tożsamość europejska będzie ewoluować z przyszłymi ruchami migracyjnymi?
- Co europejska polityka kontroli granic mówi na temat tożsamości europejskiej?
- Jakie są obawy związane z ekspansją 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 zapoznanie uczniów z konstrukcją tożsamości europejskiej poprzez ruchy migracyjne?
- Jakie narzędzia dydaktyczne poleca Pan/Pani w ramach tego podejścia?
- Jakie aktualne studium przypadku można przeanalizować z uczniami na temat migracji w naszym kraju podczas lekcji historii i 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?