

# INNY-JA CZY OBCY- -POTRZEBUJĄCY. WIZERUNKI UCHODŹCY W PROUCHODŹCZYCH DZIAŁANIACH EDUKACYJNYCH

Marta Jadwiga Pietrusińska

Instytut Socjologii  
Uniwersytet Warszawski

## Dyskurs uchodźczy w Polsce po 2015 roku

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników pierwszego etapu badań dotyczących budowania wizerunku uchodźców w polskim prouchodźczym dyskursie edukacyjnym. Badania te stanowią część szerszej analizy, której celem jest krytyczna analiza dyskursu prouchodźczego i jego mechanizmów kreowania wizerunku uchodźców w mediach tradycyjnych, przestrzeni wirtualnej oraz wypowiedziach osób publicznych, tworzonego od początku 2015 roku. Od tego roku właśnie datuje się wzmożenie masowych ruchów migracyjnych ludności z terenów Afryki i Bliskiego Wschodu do Europy, a w konsekwencji wzrost częstotliwości pojawiania się w dyskursie publicznym tematyki uchodźczej.

Przed rokiem 2015 termin „uchodźca” pojawiał się w polskim dyskursie publicznym przede wszystkim jako pojęcie prawne, zgodnie z artykułem pierwszym Konwencji genewskiej (1951) określające przesłanki, które muszą być spełnione, aby jednostka mogła zostać objęta ochroną międzynarodową. Jako pojęcie z zakresu prawa termin ten miał neutralny wydźwięk. Uchodźcy pojawiali się sporadycznie także w dyskursie medialnym, przedstawiani w sposób stereotypowy, na podstawie „szablonu smutnego, niezaradnego biedaka, który oczekuje wielkiego wsparcia ze strony państwa, przede wszystkim finansowego” [Hadzińska-Wyrobek 125], w kontekstach konfliktów i napięć społecznych (np. spór pomiędzy łomżanami a mieszkańcami łomżyńskiego „ośrodka dla uchodźców”) [Sowa].

Artykuł powstał w ramach projektu badawczego nr 2016/23/D/HS2/03442 pt. „Konstruowanie wizerunku uchodźców w polskim dyskursie publicznym”, finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki

Rok 2015 i tak zwany kryzys uchodźczy przyniosły drastyczne zmiany w polskim i europejskim dyskursie publicznym dotyczącym uchodźców. Zwiększyła się nie tylko częstotliwość pojawiania się tego terminu, ale także jego negatywny wydźwięk<sup>1</sup>. Według danych Instytutu Monitorowania Mediów między 1 a 15 lipca 2015 roku w polskim internecie i mediach społecznościowych pojawiło się prawie siedem tysięcy wypowiedzi na ten temat<sup>2</sup>, z czego aż 20% miało zabarwienie negatywne, 6% pozytywne, a 74% miało charakter neutralny. Dynamicznie rozwijająca się wokół tematu uchodźców debata publiczna i wykorzystywanie retoryki „kryzysu uchodźczego” w walce politycznej w kampanii wyborczej skutkowało radykalizacją postaw w stosunku do uchodźców oraz wzrostem niechęci do ich przyjmowania [Narkiewicz 107-109; por. Bobako]. Z badań CBOS prowadzonych w ciągu dwóch i pół roku (od września 2015 do grudnia 2017) wynika, że odsetek Polaków, którzy są przeciwni przyjmowaniu przez Polskę uchodźców z terenów ogarniętych wojną, zwiększył się z 38% do 63% przy jednoczesnym spadku odsetka osób przychylnie nastawionych do udzielania uchodźcom pomocy na terenie Polski z 56% do 33%. Warto również zwrócić uwagę, że niechęć dotyczyła zdecydowanie bardziej uchodźców z Bliskiego Wschodu utożsamianych z islamem i muzułmanami niż potencjalnych uchodźców z Ukrainy. Figurę muzułmańskich uchodźców wykorzystuje się w tym dyskursie do sztucznego kreowania poczucia zagrożenia (np. wypowiedź Jarosława Kaczyńskiego z 2015 r. o „uchodźcach roznoszących choroby” [Kaczyński]) i budowania podziałów społecznych [Bobako].

Ostry podział dyskursu uchodźczego wyłania się również z badań prowadzonych przez Centrum Badań nad Uprzedzeniami, dotyczących skojarzeń związanych z terminem „uchodźca”. Wynika z nich, że w polskim dyskursie publicznym funkcjonują dwie spolaryzowane wizje uchodźców [Kropiński and Hansen 6]. Pierwsza z nich – współczująca wizja uchodźcy, która opierała się na odniesieniach do trudnej sytuacji uchodźców związanej z wojną w ich rodzinnych krajach (kategorie: wojna, krzywdy doświadczane przez uchodźców, bieda, utrata domu i ojczyzny), samego procesu migracji (uciekier, migracja, azyl, szukanie pomocy), w której podkreślano, że uchodźcy to też ludzie (kategorie:

człowiek, rodzina). Druga wizja jest określana przez autorów badania jako stereotypowo-negatywna. Opiera się ona na skojarzeniach z przemocą i przestępczością (kategorie: gwałt, terroryzm, przestępstwa, przemoc), nieszczerymi intencjami (kategorie: emigrant ekonomiczny) oraz na odwołaniach do przynależności etnicznej lub religijnej (kategorie: Bliski Wschód, religia). Poza mapą semantyczną pojęcia „uchodźca” [6] badania te przyniosły również jeszcze ważny wniosek. Jak zauważają autorzy raportu, „zarówno strona anty-uchodźcza, jak i pro-uchodźcza przyjęły określone, sztywne wizje. Problemami strony anty-uchodźczej są: niechęć wobec zrozumienia krzywd, jakie przeszli uchodźcy, dehumanizowanie uchodźców oraz odrzucanie odpowiedzialności, jaką należące do NATO kraje Zachodu ponoszą za obecny «kryzys migracyjny». Z kolei strona pro-uchodźcza unika rozmów na temat problemów i zagrożeń, jakie niesie otwarcie granic i przyjęcie uchodźców do Europy” [9-10].

Warto zwrócić też uwagę na głębszą polaryzację tych dwóch wizerunków wywodzącą się z zakorzenienia ich w dwóch różnych orientacjach prawno-moralnych. Zygmunt Bauman [46] umiejscawia pierwszy z nich (prouchodźczy) w obszarze problematyki etycznej odpowiedzialności. Z kolei dyskurs antyuchodźczy wywodzi się z postrzegania migracji jako problemu bezpieczeństwa państwa i odwołuje się między innymi do teorii sekurytyzacji migracji [Ziętek]. O tym, że podział ten nie jest wynikiem tylko chwilowej polaryzacji opinii, ale wywodzi się z dużo głębszych podziałów prawno-moralnych, może świadczyć fakt, iż Seyla Benhabib już w 2004 roku w książce *Prawa Innych* opisywała dwa porządki prawno-moralne związane ze współczesnymi migracjami. Według pierwszego, opartego na dyskursie praw człowieka, każdy człowiek ma „prawo do [otrzymania – M.P.] gościnności” [37], czyli do otrzymania ochrony i traktowania w sposób pokojowy w sytuacji migracji, oraz „prawo do przynależności” [61] do wspólnoty. W kontekście migracji oba te prawa łączą się z liberalnymi politykami migracyjnymi, zgodnie z którymi przepływ ludzi nie jest traktowany jako pozytywne i pożądane społecznie, kulturowo i ekonomicznie zjawisko. W opozycji Benhabib stawia paradygmat oparty na prawie do suwerenności terytorialnej i narodowej. Migracje stanowią tu zagrożenie dla bezpieczeństwa państwa poprzez jego wewnętrzną destabilizację i podważanie suwerenności na arenie międzynarodowej.

Śledząc zatem dynamikę przemian dyskursu publicznego dotyczącego uchodźców – zarówno zmiany ilościowe w otwartości na przyjmowanie uchodźców,

<sup>1</sup> W szkołach popularnym w 2016 r. wyzwiskiem stało się nazwanie kogoś uchodźcą [Ziomecka].

<sup>2</sup> W kolejnym badaniu przeprowadzonym pomiędzy 20 sierpnia a 3 września 2015 r. komentarzy było już 9 tysięcy, z czego 17% było negatywnych, 8% pozytywnych, a 75% neutralnych. Łącznie między 16 lipca a 3 września w polskim internecie ukazały się 23 tysiące wypowiedzi.

jak i polaryzację na dwa subdyskursy – antyuchodźczy i prouchodźczy, wydaje się zasadne przyjęcie założenia, że dyskurs prouchodźczy nie funkcjonuje równolegle z dyskursem antyuchodźczym czy niezależnie od niego, ale jest swoistym antydyskursem [Foucault], reakcją na pojawiające się w dyskursie antyuchodźczym figury wyobrazeniowe i próbą kreowania kontrwizerunków (antyantywizerunku) uchodźcy. Warto jednak zauważyć, że dyskurs prouchodźczy nie jest bezpośrednią próbą negocjowania funkcjonujących w narracji głównego (antyuchodźczego) nurtu argumentów i tworzenia bezpośrednio przeciwstawnych do nich wizerunków uchodźców<sup>3</sup>. Tym, co odróżnia dyskurs prouchodźczy od antyuchodźczego, jest przede wszystkim dążenie do prawdy oraz rzetelnego i adekwatnego opisywania rzeczywistości.

### **Dyskurs edukacyjny dotyczący tematyki uchodźczej**

Tę tendencję widać wyraźnie w prouchodźczym dyskursie edukacyjnym. Dyskurs definiuję tutaj dość szeroko jako „zdarzenie interakcyjne, będące miejscem wymiany komunikatów w procesie edukacyjnym” [Hejnicka-Bezwińska 495]. Ta szeroka definicja dyskursu edukacyjnego pozwala uciec od zawężania go tylko do „dyskursu szkolnego” czy też „uwarunkowanych historycznie i epistemologicznie reguł budowy wypowiedzi na temat edukacji” [Wiatrowski 125].

Dyskurs edukacyjny stanowi subdyskurs dyskursu publicznego, wyodrębnione pole symboliczne [Bourdieu and Passeron], w ramach którego zachodzi reprodukcja kulturowa i narzucana poprzez przemoc symboliczną pewna wizja świata. Pole symboliczne edukacji z założenia jest więc tworzone odgórnie, a zdarzenia komunikacyjne pomiędzy nadawcami i odbiorcami są asymetryczne<sup>4</sup>. Ta nierówność przekazu wynika z uprzywilejowanego dostępu do centrów nadawczych (szkoła, podstawy programowe, kanony wiedzy) [Bourdieu and Passeron].

Analizowane tu działania edukacyjne, będące zdarzeniami komunikacyjnymi w procesie nauczania, dotyczą obszaru edukacji formalnej (odbywającej się w instytucjach systemu oświaty) oraz pozaformalnej (zorganizowanej w pozaszkolnych instytucjach i prowadzącej do uzyskania kompetencji potwierdzonych dokumen-

tami) [Illeris]. Oba te wymiary edukacji, w odróżnieniu od edukacji nieformalnej (czyli uczenia się w ramach codziennych działań związanych z pracą, rodziną lub czasem wolnym), są zewnętrznie zorganizowane, zaplanowane i ustrukturyzowane pod względem celów, czasu uczenia się oraz środków wspierających proces uczenia się [Coombs and Manzoor]. Badane działania edukacyjne dyskursu prouchodźczego będą zatem definiować jako zaplanowane i celowe działania kształtujące wiedzę, umiejętności pozwalające na rzetelną analizę tematyki uchodźczej oraz rozwinięcie postaw związanych z otwartością i tolerancją w stosunku do uchodźców.

Ze wstępnego rozpoznania tematu wyłania się hipoteza mówiąca o tym, że dyskurs prouchodźczy, będący negacją argumentów dominującego dyskursu antyuchodźczego, dość prężnie rozkwita właśnie w działaniach edukacyjnych. Można pokusić się nawet o stwierdzenie, że w polu symbolicznym edukacji dyskurs odgrywa hegemoniczną rolę, ponieważ edukacyjne działania antyuchodźcze występują w tej narracji bardzo rzadko<sup>5</sup>.

Tematyka uchodźcza pojawiała się w dyskursie edukacyjnym już przed 2015 rokiem, jednak działania edukacyjne z tego zakresu ilościowo i jakościowo różniły się od działań podejmowanych po 2015 roku w odpowiedzi na dyskurs antyuchodźczy. Najczęściej były to szkolenia podnoszące kwalifikacje zawodowe osób pracujących z uchodźcami – strażników granicznych, nauczycieli, pracowników socjalnych, wolontariuszy. Tematyka uchodźcza pojawiała się w działaniach związanych ze wzmacnianiem postaw tolerancyjnych, antydyskryminacyjnych, opartych na prawach człowieka, szacunku do grup mniejszościowych, wielokulturowości i zrozumieniu odmienności. Dyskurs uchodźczy pojawiający się w tych narracjach, w przeciwieństwie do dyskursu prouchodźczego po 2015 roku, nie stanowił jednak ich trzonu, był jedynie jednym z wielu elementów procesu uczenia się. Zmiany, jakie zaszły po 2015 roku w edukacyjnych narracjach dotyczących tematyki uchodźczej, każą podejrzewać, że również reprezentacje, czyli określone wyobrażenia dotyczące danej grupy społecznej (w tym wypadku uchodźców) za pomocą środków retorycznych i dyskursywnych, a następnie rozpowszechniania ich za pośrednictwem dostępnych kanałów komunikacji, uległy przekształceniu. W dalszej części artykułu przedstawiam figury wyobrazeniowe

<sup>3</sup> Chodzi tu o wprost przeciwstawne reprezentacje. Przykładem może być opisywanie uchodźców poprzez same przymiotniki o pozytywnych lub wzbudzających empatię konotacjach w odpowiedzi na istniejący w dyskursie antyuchodźczym stereotypowo-negatywny wizerunek uchodźcy.

<sup>4</sup> Pomijam tutaj dyskurs pedagogiki krytycznej czy też emancypacyjnej, ponieważ stanowią one dość wąskie i specyficzne subdyskursy pedagogiczne.

<sup>5</sup> Zdarzeniem komunikacyjnym w antyuchodźczym dyskursie edukacyjnym może być stworzenie przez białostockiego nauczyciela zadania z fizyki o następującej treści: „Czterech uchodźców z Syrii próbuje dopłynąć do Grecji na tratwie o wymiarach 1m × 2m × 20cm i g 800 kg/m<sup>3</sup>. Oblicz, ilu uchodźców trzeba zepchnąć, żeby tratwa dopłynęła do celu, jeśli każdy waży 60 kg” [mw].

uchodźców wyłaniające się ze współczesnego edukacyjnego dyskursu prouchodźczego.

### Metodologia badań

Opisywane przeze mnie badania stanowią część szerszego projektu badawczego, w ramach którego próbuję odpowiedzieć na następujące pytania: Jakie konotacje wiąże się z pojęciem „uchodźca” w dyskursie prouchodźczym? Jakie figury wyobrazeniowe uchodźców konstruowane są w prouchodźczym edukacyjnym dyskursie, a jakie figury (wizerunki) się nie pojawiają? W jakich ideologiach zakorzenione są konstruowane figury wyobrazeniowe? Kto i na jakich zasadach uczestniczy w procesie budowania wizerunków uchodźczych w dyskursie prouchodźczym? Czy prouchodźczy dyskurs edukacyjny jest antyantydyksem uchodźczym? Jaka jest rola prouchodźczego dyskursu edukacyjnego w procesie reprodukcji niesprawiedliwości i dyskryminacji? Tutaj skupiam się przede wszystkim na odpowiedzi na drugie pytanie, czyli na rekonstrukcji wizerunków uchodźców wyłaniających się z prouchodźczego dyskursu oraz na refleksji nad tym, jakie wizerunki są nieobecne w analizowanej narracji.

Aby odpowiedzieć na te pytania, posługuję się krytyczną analizą dyskursu [Duszak and Fairclough; van Dijk] zakorzenioną w paradygmacie konstruktywistycznym [Berger and Luckmann]. Podczas pierwszego etapu badań przeprowadziłam analizę materiałów dydaktycznych (podstawowa jednostka analizy). Materiały źródłowe do analizy zostały dobrane w sposób celowy do wysycenia próby. Wstępny korpus analizy został skonstruowany podczas spotkania, na które zaproszeni zostali eksperci z wielu dziedzin oraz miejsc Polski, określający swoje działania jako prouchodźcze. Podczas tego spotkania udało się stworzyć mapę różnorodnych działań tworzonych przez heterogeniczną grupę nadawców i skierowanych do różnych odbiorców. Zebrane działania prouchodźcze poddałam selekcji najpierw ze względu na ich zakorzenienie w polu symbolicznym edukacji. Następnym krokiem selekcyjnym był wymiar czasowy – w obszarze moich zainteresowań znalazły się zdarzenia komunikacyjne z okresu po lipcu 2015 roku (wybuch „kryzysu uchodźczego”) do momentu wysycenia próby (marzec 2018 r.). Podczas ostatniej selekcji jednostkę analityczną zawężyłam do materiałów dydaktycznych, wśród których przeważały teksty drukowane. Były to: materiały merytoryczne i metodyczne (np. poradniki dla nauczycieli) (13)<sup>6</sup>; scenariusze zajęć (35); pomoce dydaktyczne (również materiały wizualne

i multimedialne, m.in. zdjęcia, filmy, ale także gry komputerowe, aplikacje na urządzenia cyfrowe) (57) oraz informacje o wydarzeniach (opisy i zaproszenia) (21).

Aby pogłębić analizę oraz uzyskać odpowiedzi na przywołane powyżej pytania, w kolejnych etapach badań (przewidywanych na następne miesiące) zamierzam przeprowadzić obserwacje uczestniczące wybranych działań edukacyjnych, wywiady z twórcami i nadawcami zdarzeń komunikacyjnych tego dyskursu oraz studium przypadków wybranych projektów edukacyjnych.

### Figury wyobrazeniowe (wizerunki) uchodźców w dyskursie edukacyjnym

Z przeanalizowanych materiałów źródłowych wyłoniły się cztery figury wyobrazeniowe (wizje) uchodźców, które szczegółowo opiszę poniżej: *Obcy-potrzebujący*, *Inny-Ja*, *Swój/dobry uchodźca*, *Nie-uchodźca*. Zanim przejdę do dokładnego omówienia każdej z tych figur wyobrazeniowych, chciałabym odnieść się do samych ich nazw. Konstruując każdą z powyższych figur (poza ostatnią), posługiwałam się antropologicznymi kategoriami analitycznymi swojskości i obcości [Wojakowski]. Odwołując się do tradycji Floriana Znanieckiego, obcy (obcość) znaczy tyle, co ktoś, kto nie przynależy do „nas”, do naszej grupy, ktoś, kto różni się od nas w takim stopniu, że widzimy jego odrębność; ktoś, kto przychodzi z zewnątrz do danej grupy czy społeczności, a jego relacje z innymi polegają na grze przeciwstawieństw. Dla Znanieckiego obcość ma wydźwięk neutralny; inaczej widział to Bauman, pisząc, że współcześnie Obcy widziany jest jako „wcielenie «brudu» [ponieważ] nie ma miejsca w zaprowadzonym porządku, [...] porusza się o własnych siłach, z własnej inicjatywy przenosi się z miejsca na miejsce i sam obiera sobie kierunek, podważając sens i celowość ładu twórczej krzątaniny” [22].

Niesie on więc zdecydowanie negatywne konotacje. Przeciwną kategorię analityczną do Obcego (obcości) stanowi Swój, członek wspólnoty, ktoś, kto dzieli z nami wiele podobnych cech. Z tej antynomii wyłama się Inny i pomimo że jest bliskoznacznym z Obcym, w swej istocie jest pojęciem neutralnym. Inny pozwala nam dostrzeżać to, kim sami jesteśmy [Lévinas]. Jest zatem pojęciem o konotacji pozytywnej bądź neutralnej. Odwołując się właśnie do tych kategorii analitycznych, stworzyłam na podstawie materiałów źródłowych cztery reprezentacje uchodźców.

Prezentowane poniżej wizje uchodźców stanowią typologizację przeprowadzoną na podstawie syntezy kategorii wyłaniających się z poszczególnych jednostek analizy. Oczywiście analizowane materiały dydak-

<sup>6</sup> W nawiasach podana jest liczba przeanalizowanych tekstów źródłowych.

tyczne stanowiły dość heterogeniczny materiał badawczy, nie tylko ze względu na nadawców, ale również na odbiorców czy medium i formy przekazu. Inaczej o uchodźcach mówić się będzie podczas zajęć dla dzieci w przedszkolu, inaczej podczas seminarium naukowego na uniwersytecie.

Pierwszą figurą wyłaniającą się z analizowanych materiałów jest *Obcy-potrzebujący*. Uchodźca przedstawiany jest tu jako osoba bezradna w trudnej (dramatycznej) sytuacji życiowej – sytuacji wojny, która opisywana jest przy użyciu nacechowanych pojęć, takich jak tragedia, ucieczka, bombardowanie, trud, brak bezpieczeństwa, brak autonomii, uczucie straty. Jednocześnie figura ta odwołuje się do obowiązku moralnego względem uchodźców ludzi Zachodu, którzy powinni solidarnie wspierać, chronić, pomagać uchodźcom. W tym wizerunku wyraźnie widoczna jest zatem asymetryczność relacji pomiędzy uchodźcami a społeczeństwem przyjmującym. Egzemplifikacją tego wizerunku jest opis warsztatów *Przekraczając granice* realizowanego w Europejskim Centrum Solidarności w Gdańsku, w którym można przeczytać:

„Uchodźcy oprócz pomocy materialnej potrzebują również zrozumienia i życzliwości społeczeństwa, które udzieliło im schronienia. Zajęcia mają na celu kształtować postawę wrażliwości i akceptacji na problemy potrzebujących, ukazując z innej strony problematykę praw człowieka” [“Oferta dla szkół”]. Z tej narracji wyłania się obraz osób poszukujących schronienia, za które społeczeństwo przyjmujące jest odpowiedzialne.

Kolejnym wizerunkiem, który można wyodrębnić w badanym dyskursie, jest *Inny-Ja*. Uchodźca w tej narracji przedstawiany jest jako człowiek „taki sam jak my / wszyscy inni”. W tej wizji podkreśla się człowieczeństwo uchodźców, negowane w dyskursie antyuchodźczym. W ramach zdarzeń komunikacyjnych tworzących tę figurę wyobrażeniową ich nadawcy chętnie odwołują się do empatii odbiorców poprzez użycie różnego rodzaju metod projekcyjnych i symulacyjnych – na przykład gra *Przejdźcie*, podczas której uczestnicy wcielają się w role uchodźców, czy gry online, takie jak *Against All Odds*, *Bury me*, *my Love* czy *Ulica Antakia*.

Kolejną z figur wyobrażeniowych jest figura *Swojego (dobrego) uchodźcy*. W tej narracji jej twórcy odwołują się nie do osób ubiegających się o ochronę międzynarodową (*asylum seekers*), jak ma to miejsce w poprzednich dwóch wizerunkach, ale do osób, które już taką ochronę otrzymały i mieszkają w Polsce. Bardzo ważnym elementem tego wizerunku jest podkreślanie zasymilowania się lub zintegrowania uchodźców ze

społecznością przyjmującą. Integracyjny sukces nie jest tylko ich własnym indywidualnym zwycięstwem, ale stanowi także dowód na efektywność polskiego systemu integracyjnego. Wizerunek ten jako jedyny ma konkretną „twarz”. Wykorzystuje się w nim często osoby znane społecznościom lokalnym, szerszej opinii publicznej; to tak zwani uchodźczy celebryci, na przykład Elsi Adajew, Khedi Alieva, Samer Masri, Leyla Elsanova, Gagik Grigoryan, Mamadou Diouf. Symbolizują oni uchodźców, którym się udało – pracujących, zaangażowanych społecznie, otwartych, potrafiących radzić sobie z przejawami dyskryminacji. Co ciekawe, osoby te nie muszą być rzeczywiście „uchodźcami”, ponieważ w tej figurze wyobrażeniowej znaczenie ma przede wszystkim integracja zakończona sukcesem, a nie realny status uchodźcy.

Ostatnią figurą jest figura *Nie-uchodźcy*, która wewnętrznie składa się z dwóch strategii mówienia o uchodźcach. Pierwsza z nich polega na łączeniu w jedną narrację terminu „uchodźca” z takimi pojęciami jak migrant, imigrant, wielokulturowość, tolerancja, stereotypy, uprzedzenia, dyskryminacja, inne mniejszości. Podobna narracja w dyskursie edukacyjnym dotyczącym tematyki uchodźczej stosowana była także przed 2015 rokiem. Jednak obecnie strategia ta ma na celu „ukrycie” dyskursu prouchodźczego w szerszej narracji obejmującej bardziej akceptowane społecznie zagadnienia (np. podręcznik *Migracje i wielokulturowość*, mimo swojego tytułu, poświęcony jest głównie tematyce uchodźczej). Druga strategia narracyjna wykorzystuje pojęcie uchodźcy jako pretekst/kontekst do prowadzenia działań edukacyjnych związanych z innymi celami kształcenia (np. Akademia Młodego Dziennikarza, w ramach której wykład nosił tytuł *Uchodźcy w Europie: między stereotypami a rzeczywistością*; warsztaty antydyskryminacyjne zbudowane na podstawie scenariusza dotyczącego uchodźców). Charakteryzuje się ona koniunkturalnością. Jej twórcy wykorzystują popularny i kontrowersyjny obecnie temat do zainteresowania potencjalnych odbiorców swoimi działaniami.

W edukacyjnym dyskursie prouchodźczym można wyróżnić zatem cztery wizerunki uchodźców. Co ciekawe, są to wizerunki jednowymiarowe i zabarwione pozytywnie. Mimo iż w dyskursie prouchodźczym podkreśla się znaczenie rzetelnego i opartego na faktach przekazu, wizerunki uchodźców pojawiające się w nim śmiało można określić mianem stereotypowych. Potwierdza to między innymi tezę przytoczoną przez Kropińskiego i Hansen o polaryzacji dyskursu uchodźczego oraz tendencji każdej ze stron do tworzenia stereoty-

powych reprezentacji oderwanych od faktów i budowanych na podstawie głównie afektywnych komunikatów. W omawianych wizerunkach uchodźców nie mówi się zatem o realnych problemach i trudnościach związanych z migracjami.

Analizowane materiały zdają się także potwierdzać hipotezę o antydyskursywnym charakterze dyskursu prouchodźczego. Po pierwsze, pojawił się on najpierw jako odpowiedź na „kryzys uchodźczy”, odwołując się do wizerunku *Obcego-potrzebującego*. Następnie w dyskursie prouchodźczym zaczęła funkcjonować figura *Inny-Ja*, silnie podkreślająca człowieczeństwo uchodźców. Utworzyła się ona wtedy, kiedy nastąpiła radykalizacja postaw antyuchodźczych, związana również z dehumanizacją uchodźców. W ostatnim okresie pojawiły się dwie wizje: *Swojego-uchodźcy* i *Nie-*

*-uchodźcy*. W momencie, kiedy dyskurs antyuchodźczy ulega normalizacji i utrwała swoją hegemonię, również wizerunki uchodźców z dyskursu prouchodźczego łagodnieją i stają się mniej konfrontacyjne. Te ciągłe tarcia pomiędzy hegemonicznym dyskursem antyuchodźczym i budowanym oddolnie – między innymi przez działania edukacyjne – dyskursem prouchodźczym ujawniają silną zależność między obiema tymi narracjami. Ponieważ oba dyskursy korzystają ze stereotypowych wizerunków uchodźców, powstaje pytanie o możliwość wykreowania trzeciej, niezależnej narracji. Wydaje mi się jednak, że przy ciągłym silnym wzajemnym oddziaływaniu dyskursu pro- i antyuchodźczego oraz nieustannym modyfikowaniu siebie nawzajem brakuje przestrzeni do pojawienia się nowego głosu w sprawie uchodźców. •

#### LISTA PRAC CYTOWANYCH

- Bauman, Zygmunt. *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Sic!, 2000. ---. *Obcy u naszych drzwi*. PWN, 2016.
- Benhabib, Seyla. *Prawa Imnych. Przybysze. Rezydenci. Obywatele*. Translated by Michał Filipczuk, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2015.
- Berger, Peter L., and Thomas Luckmann. *Spółeczne tworzenie rzeczywistości*. Translated by Józef Niżnik, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1983.
- Bobako, Monika. *Islamofobia jako technologia władzy*. Universitas, 2017.
- Bourdieu, Pierre, and Jean-Claude Passeron. *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Translated by Elżbieta Neyman, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
- Coombs, Philip H., and Ahmed Manzoor. *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help*. Johns Hopkins University Press, 1974.
- van Dijk, Teuna A. *Dyskurs jako struktura i proces*. Wydawnictwo PWN, 2009.
- Duszak, Ann, and Forman Fairclough, editors. *Krytyczna analiza dyskursu: interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*. Universitas, 2008.
- Foucault, Michel. *Historia seksualności*. Translated by Bogdan Banasiak et al, Słowo/obraz terytoria, 2000.
- Hadzińska-Wyrobek, Aleksandra. “Wizerunek uchodźcy w polskiej prasie po 1990 r. oraz rola mediów w kształtowaniu stereotypu uciekiniera”. *Media – Kultura – Społeczeństwo*, no. 1, 2011, pp. 113-125.
- Hejnicka-Bezwińska, Teresa. *Pedagogika ogólna*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- Illeris, Knud. *Trzy wymiary uczenia się: poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Translated by Alicja Jurgiel et al., Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, 2006.
- Kaczyński, Jarosław. “Wystąpienie w Makowie Mazowieckim”. YouTube, 12 października 2015, <https://www.youtube.com/watch?v=9aU8D3RWE4>.
- Kropiński, Maksymilian, and Karolina Hansen. “Jakie skojarzenia ze słowem «uchodźca» mają Polacy?”. *Centrum Badań nad Uprzedzeniami*, 2016, <http://cbu.psychologia.pl/uploads/Kropinski%20Hansen%202016%20Skojarzenia%20ze%20slo-wem%20uchodzca.pdf>.
- Lévinas, Emmanuel. *Inaczej niż być lub ponad istotą*. Translated by Piotr Mrówczyński, Fundacja Aletheia, 2000.
- mw. “Zadanie o uchodźcach z Syrii. Ilu trzeba zepchnąć z tratwy, żeby dopłynąć do celu? To nie fejk”. *PolskaTi-mes.pl*, 10 listopada 2015, <http://www.polskatimes.pl/artykul/9075475,zadanie-o-uchodzcach-z-syrii-ilu-trzeba-zepchnac-z-tratwy-zeby-doplynac-do-celu-to-nie-fejk,id,t.html>.
- Narkiewicz, Katarzyna. “Goście czy najeźdźcy? Edukacyjne aspekty debaty publicznej na temat przyjęcia uchodźców w Polsce”. *Dyskurs młodych andragogów*, no. 18, 2017, pp. 103-106.
- “Oferta dla szkół i przedszkoli. Szkoły gimnazjalne”. *Europejskie Centrum Solidarności*, [https://www.ecs.gda.pl/title\\_Szkoły\\_gimnazjalne,pid,770.html](https://www.ecs.gda.pl/title_Szkoły_gimnazjalne,pid,770.html).

Sowa, Barbara. "W Łomży nie chcą Czeczenów". *Dziennik.pl*, 10 lipca 2010, <http://wiadomosci.dziennik.pl/wydarzenia/artykuly/112144,w-lomzy-nie-chca-czecenow.html>.

Tomsia, Monika. "IMM: Uchodźcy w Europie, burza w internecie". *Instytut Monitorowania Mediów*, 4 września 2015, [https://www.imm.com.pl/blog\\_IMM/imm-uchodzcy-w-europie-burza-w-internecie](https://www.imm.com.pl/blog_IMM/imm-uchodzcy-w-europie-burza-w-internecie).

Wiatrowski, Zygmunt. "Różne wymiary dyskursu edukacyjnego oraz sposoby jego prowadzenia". *Przegląd Pedagogiczny*, no. 1, 2011, pp. 209-214.

Wojakowski, Dariusz. *Swojskość i obcość w zmieniającej się Polsce*. IFiS PWN, 2007.

Ziętek, Agata Wiktoria. "Sekurytyzacja migracji w bezpieczeństwie kulturowym Europy". *OL-PAN*, 2017, pp. 23-42.

Ziomecka, Zuzanna. "Co robić, gdy dzieci wyzywają się od «imigrantów» w szkole? Nie licz na MEN". *Wysokie Obcasy*, 18 listopada 2016, <http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,115167,20019367,co-robic-gdy-dzieci-wyzywaja-sie-od-imigrantow-w-szkole.html?disableRedirects=true>.

Znanecki, Florian. "Studia nad antagonizmem wobec obcych". *Współczesne narody*, PWN, 1990, pp. 265-358.

## ABSTRACT

### OTHER-ME OR STRANGER-IN NEED. IMAGE OF A REFUGEE IN REFUGEE-ORIENTED EDUCATIONAL PROGRAMMES

Marta Pietrusińska

As the refugee crisis emerged in the Polish public discourse, the figure of imagined refugee was created, which is present both in pro- and anti-refugee narrative. The purpose of the paper is to critically analyse a variety of actions from a broad educational scope (formal, non-formal and informal education) related to building a positive image of refugees. These actions include various types of workshops, cross-culture meetings, bottom-up initiatives, school classes, visual educational materials addressed to children, young people, adults and seniors. Based on the messages analysed by the author, not only the anti-refugee discourse, as the to-date research shows, but also pro-refugee discourse employs stereotypical figures, rooted in the human rights discourse and cosmopolitanism.

Key words: refugees, educational activities, educational discourse