

Przyszłość zaczyna się dzisiaj...
Nowa rzeczywistość
wymian międzynarodowych
z młodym człowiekiem
w roli głównej



**Przyszłość zaczyna się dzisiaj...
Nowa rzeczywistość
wymian międzynarodowych
z młodym człowiekiem
w roli głównej**

**Publikacja pokonferencyjna Międzynarodowej Konferencji
Krzyżowa, 16–18 października 2023 r.**



Spis treści

Wstęp dr hab. Robert Żurek	5
O MDSM Anna Kudarewska	6
Noty o autorach i autorkach	8
Jak nie stracić wewnętrznej równowagi? Potrzeby psychologiczne współczesnej młodzieży dr Anna Kubiak	9
Co wydaje mi się ważne dla współcześnie pracujących wychowawczo z młodymi ludźmi? prof. UAM dr hab. Jacek Pyżalski	15
Globalizacja, wojna, populizm – perspektywa geopolityczna: Metoda scenariuszowa Prof. dr hab. Monika Sus	18
Cyfryzacja, przyspieszenie, perspektywy technologiczne. Wyzwania pedagogiki cyfrowej Nils-Eyk Zimmermann	26
Kompetencje przyszłości Nils-Eyk Zimmermann	33
Wzmacnianie kompetencji medialnych w wymianie młodzieży: Myśl krytycznie, działaj świadomie Charlotte Lohmann	40
Jak zachować wewnętrzny kompas? Potrzeby duchowe młodych o. Paweł Brożyniak SJ	46
Jak dobrze być razem? Rosnąca różnorodność w międzynarodowej pracy z młodzieżą Elżbieta Kosek	51
Wnioski z konferencji i rekomendacje dla międzynarodowych wymian młodzieży	58

Publikacja powstała w ramach projektu „Wsparcie programowe i instytucjonalne MDSM Krzyżowa” realizowanego przez Fundację „Krzyżowa” dla Porozumienia Europejskiego.

© by Fundacja „Krzyżowa” dla Porozumienia Europejskiego, 2023



Sfinansowano ze środków Narodowego Instytutu Wolności
– Centrum Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego
w ramach Rządowego Programu Wspierania
Międzynarodowych Domów Spotkań na lata 2021–2030

Redakcja: Agata Bengel, Anna Kudarewska

Tłumaczenie: Marta Brudny

Korekta językowa: Beata Nawrotkiewicz

Opracowanie graficzne: Anna Kaleta

Na okładce: Zdjęcie z projektu „No more war.” 18–22 czerwca, Krzyżowa 2023 r.

Archiwum Fundacji „Krzyżowa” dla Porozumienia Europejskiego

ISBN 978-83-959507-8-0

Fundacja „Krzyżowa” dla Porozumienia Europejskiego
Krzyżowa 7, 58-112 Grodziszczce
www.krzyzowa.pl



Wstęp

Trzymają Państwo w rękach publikację, będącą owocem międzynarodowej konferencji „Przyszłość zaczyna się dzisiaj... Nowa rzeczywistość wymian międzynarodowych z młodym człowiekiem w roli głównej”, która odbyła się w Krzyżowej w dniach 16–18 października 2023 r.

Dlaczego zorganizowaliśmy tę konferencję? Czemu miała służyć? Punktem wyjścia było przekonanie, że realizując międzynarodowe wymiany młodzieży nie możemy abstrahować od potrzeb i oczekiwań naszych grup docelowych. Te zaś zmieniły się w ostatnich latach tak radykalnie, jak radykalnie zmienił się świat, w którym żyją młodzi ludzie.

Uznaliśmy, że w tej sytuacji powinniśmy spróbować w pogłębiony sposób spojrzeć na te obszary życia młodzieży, które podlegają najdynamiczniejszym przemianom, a następnie uchwycić przyczyny i skutki tych zmian. Na tej podstawie chcieliśmy wyciągnąć wnioski odnośnie do oferty międzynarodowych wymian.

Zaprosiliśmy ekspertki i ekspertów, przyjaciół z organizacji partnerskich i domów spotkań, nauczycieli i nauczycielki, a także przedstawicielki i przedstawicieli młodzieży, by wspólnie zastanowić się, z jakimi wyzwaniem mierzą się dzisiaj młodzi ludzie, jakich kompetencji potrzebują, by im podołać i jak można je wzmacniać w trakcie międzynarodowych wymian.

Na ile udało nam się osiągnąć nasze cele? Sami mogą to Państwo ocenić, zapoznając się z niniejszą publikacją, a zwłaszcza z zawartymi w niej rekomendacjami. Zanim oddadzą się Państwo lekturze, chciałbym jednak podzielić się radością z dwóch przeżyć, których doświadczyliśmy w trakcie konferencji, a które siłą rzeczy nie znajdują odzwierciedlenia w tej publikacji.

Po pierwsze, cieszę się, że udało się spotkać w Krzyżowej naprawdę wielu osobom i organizacjom zaangażowanym w realizację międzynarodowych wymian młodzieży. W naszym zabieganym świecie dobrze czasem znaleźć przestrzeń spotkania, wymiany doświadczeń, wspólnego namysłu, pogłębienia więzi.

Po drugie, jak już wspominałem, zaprosiliśmy do udziału przedstawicielki i przedstawicieli młodzieży i była to bardzo dobra decyzja. Młodzi otwierali nam oczy na ich perspektywę, dostarczali – nieraz ku zaskoczeniu starszych – wiele cennych impulsów i pomogli nam uniknąć niebezpieczeństwa mówienia o kimś, bez wysłuchania go.

Na zakończenie chciałbym bardzo serdecznie podziękować wszystkim, którzy przyczynili się do zorganizowania konferencji i wydania publikacji, w tym zwłaszcza prelegentkom i prelegentom, osobom moderującym dyskusje

i podsumowującym je, a także – last but not least – grantodawcom, bez których to przedsięwzięcie nie miałyby szans na realizację.

dr hab. Robert Żurek
Dyrektor Zarządzający,
Członek Zarządu Fundacji „Krzyżowa”
dla Porozumienia Europejskiego

O MDSM

Za Międzynarodowy Dom Spotkań (wg definicji NIW) można uznać placówkę, która realizuje co najmniej 10 międzynarodowych programów edukacyjnych rocznie (trwających minimum 4 dni) i jedno szkolenie dla koordynatorów, edukatorów, pracowników młodzieżowych, a także nauczycieli, zaś minimum 40% osobonocy w skali roku jest wynikiem międzynarodowych spotkań.

Międzynarodowy Dom Spotkań Młodzieży (MDSM) Fundacji „Krzyżowa” dla Porozumienia Europejskiego rozpoczął swoją działalność w 1994 r. Cztery lata później ówczesni szefowie rządów Polski i Niemiec, Jerzy Buzek i Helmut Kohl, uroczyście otworzyli wyremontowaną infrastrukturę MDSM, co umożliwiło intensyfikację pracy z młodzieżą i dla młodzieży w Krzyżowej. Dziś MDSM jest jednym z największych europejskich ośrodków, organizujących międzynarodowe projekty młodzieżowe i posiadających zarówno własną, wyspecjalizowaną kadrę edukacyjną, jak i infrastrukturę obejmującą bazę noclegową, żywieniową, rekreacyjną i szkoleniową.

Nasz MDSM w swojej pracy edukacyjnej czerpie z dziedzictwa pojednania polsko-niemieckiego, działającej w Krzyżowej w latach drugiej wojny światowej niemieckiej organizacji antyhitlerowskiej „Krag z Krzyżowej” oraz opozycji demokratycznej w Europie Środkowo-Wschodniej. Dziedzictwo pojednania i sprzeciwu wobec totalitaryzmów stało się w Krzyżowej w podwójnym znaczeniu symbolem europejskiego porozumienia. W MDSM przeprowadza się rocznie około 100 projektów skierowanych głównie do młodzieży z Polski i z Niemiec, ale również innych państw europejskich. Ponadto organizowane są tutaj szkolenia i warsztaty dla multiplikatorów i nauczycieli oraz wolontariat i praktyki zawodowe. Międzynarodowy zespół MDSM składa się z pedagogów i pedagogów, posiadających bogate doświadczenie w pracy z młodzieżą w międzynarodowym środowisku. Zajmuje się on szerokim

wachlarzem tematów, np. edukacją historyczną i obywatelską, edukacją na rzecz zrównoważonego rozwoju czy artystyczną.

MDSM Krzyżowa stale rozwija się, aby móc odpowiadać na zmieniające się potrzeby młodzieży i szybko przeobrażającego się świata i być innowacyjnym miejscem spotkań – nie tracąc przy tym spuścizny wynikającej z historii Krzyżowej i ludzi, którzy ją kształtowali w XX wieku. Chcemy być miejscem edukacji pozaformalnej, które stanowi wzór dla innych ośrodków i ludzi angażujących się w pracę z młodzieżą.

Anna Kudarewska

Dyrektorka ds. programowych,
Kierowniczka MDSM Fundacji „Krzyżowa”
dla Porozumienia Europejskiego

Noty o autorach i autorkach

dr Anna Kubiak – psycholożka, psychoterapeutka, wykładowczyni na Uniwersytecie SWPS w Poznaniu, jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół autodestruktywności, diagnozy psychologicznej i terapii systemowej (zwłaszcza dzieci i młodzieży), przez 10 lat pracowała jako psycholog w szkole podstawowej i gimnazjum, członkini nadzwyczajna Wielkopolskiego Towarzystwa Terapii Systemowej.

prof. UAM dr hab. Jacek Pyżalski – badacz, pedagog, trener, profesor na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, działa na rzecz nowoczesnej, przyjaznej dla młodzieży edukacji.

prof. dr hab. Monika Sus – politolożka, profesorka nadzwyczajna w Polskiej Akademii Nauk i profesorka wizytująca w Centrum Bezpieczeństwa Międzynarodowego przy Hertie School w Berlinie, jej badania koncentrują się na polityce międzynarodowej, a w szczególności na polityce zagranicznej, bezpieczeństwie i obronie Unii Europejskiej.

Nils-Eyk Zimmermann – kierownik projektu „Transformacja Cyfrowa i Uczucie się Dorosłych” dla Związku Niemieckich Organizacji Edukacyjnych (AdB), sekretarz europejskiej sieci DARE – Democracy and Human Rights Education in Europe, inicjator projektów na styku społeczeństwa obywatelskiego, aktywizmu miejskiego i edukacji.

Charlotte Lohmann – absolwentka komunikacji międzykulturowej i socjologii, edukatorka w Amadeo Antonio Stiftung w Berlinie, działa na rzecz etyki w mediach społecznościowych.

o. Paweł Brożniak SJ – ksiądz katolicki, teolog i menedżer oświaty, dyrektor Jezuitskiego Centrum Edukacji w Nowym Sączu, działa na rzecz edukacji opartej na wartościach.

Elżbieta Kosek – studiowała zarządzanie i pedagogikę medialną, zastępczyni dyrektora zarządzającego i specjalistka do spraw programów edukacyjnych w Kreisau-Initiative e. V. w Berlinie, realizuje inkluzyjne międzynarodowe spotkania młodzieży.

Jak nie stracić wewnętrznej równowagi? Potrzeby psychologiczne współczesnej młodzieży

Dzieci i młodzież mierzą się współcześnie z różnymi obciążeniami. Część z nich to problemy „stare”, znane także pokoleniu ich rodziców, a część to zjawiska nowe, wymagające głębszego przyjrzenia się. Trzeba jednak podkreślić, że nie w każdym przypadku to, co jest wskazywane w literaturze przedmiotu jako czynnik obciążający, będzie wyłącznie taki. Przykładowo rozwód rodziców, wskazywany często jako obciążenie, może być jednocześnie przywróceniem równowagi emocjonalnej i spokoju u dzieci (bo np. nie są już świadkami częstych konfliktów rodziców). Ponadto przeglądając literaturę można zauważyć zdecydowanie więcej opracowań na temat zagrożeń i trudności współczesnych nastolatków niż ich potencjału. Częściej też badane są obszary problemowe niż zasobowe, co może dawać pesymistyczny obraz kondycji nastolatków.

Na co powinniśmy być uwrażliwieni w kontekście współczesnej młodzieży? Po pierwsze mogą to być czynniki związane z rodziną. Statystyki wskazują na coraz większą liczbę rodzin z samodzielnym rodzicem, wciąż duży procent rozwodów, częstsze migracje zarobkowe rodziców (Kubicka-Kraszyńska, 2022). Jak wspomniano, one mogą, choć nie muszą, być czynnikiem obciążającym nastolatka. Podobnie – okres pandemii. Zdalne nauczanie, długie okresy izolacji i niewychodzenia z domu dla wielu młodych ludzi były czasem rozłąki ze znajomymi i bliskimi, a tym samym bardzo trudnym doświadczeniem. Badania wskazują jednak, że dla części osób to było cenne doświadczenie. Lepiej się czuły w pandemii, bo łatwiej im było uczestniczyć w zajęciach online, a także nawiązywać relacje za pośrednictwem internetu niż „na żywo” (Pyżalski, 2022). Okres pandemii szczególnie pokazał, jak potężnym medium w relacji ze światem jest internet i media, w tym media społecznościowe. Nie tylko pozwalają one na bycie w relacjach z bliskimi (rodziną, rówieśnikami), ale również mają moc kształtowania światopoglądu nastolatka. Szczególną uwagę należy zwrócić na treści dotyczące wizerunku ciała oraz hasła populistyczne, dające proste rozwiązania i kategoryczne twierdzenia, teorie spiskowe, dezinformację czy fałszywe treści, na które narażone są nastolatki. Kolejnym obciążeniem jest wybuch wojny w Ukrainie i jej potencjalne konsekwencje, takie jak przeżycia traumatyczne i objawy PTSD u osób z Ukrainy, a także doświadczenie uchodźcze i możliwy szok kulturowy dla osób, które opuściły ojczyznę.

W zakresie zdrowia psychicznego odnotowujemy wzrost liczby stawianych diagnoz zaburzeń psychicznych. Dodatkowym czynnikiem obciążającym jest fakt, że w ramach opieki psychologicznej i psychiatrycznej w Polsce wciąż mamy niewystarczającą liczbę specjalistów i długie terminy oczekiwania na wizytę, również w sektorze prywatnym (Szredzińska, 2022). Jakie diagnozy są stawiane? Poza zaburzeniami rozwojowymi zauważalny jest wzrost zachowań autodestruktywnych, w tym prób samobójczych i samouszkodzeń bez intencji samobójczej (*NSSI*), a także niejednokrotnie związanych z nimi zaburzeń depresyjnych. Chociaż w statystykach zauważalne są spadki używania alkoholu i nikotyny wśród młodzieży, nie oznacza to spadku zażywania substancji psychoaktywnych. Współczesne nastolatki nadużywają produktów konopnych, e-papierosów, a młodzież w Polsce, w szczególności na tle innych krajów, leków nasennych (Ostaszewski, 2022). Mamy też nowe uzależnienia behawioralne, np. uzależnienie od uczenia się (Atroszko, 2022) lub fonoholizm, czyli uzależnienie od telefonu (Nahidi i in., 2023) oraz problematyczne używanie internetu (Wójcik, 2022). Dużym problemem obniżającym dobrostan nastolatków jest przemoc, której wciąż niejednokrotnie doświadczają. Rozwój technologii komunikacyjnych sprzyja pojawieniu się nowych form zagrożeń, takich jak *grooming*, czyli uwodzenie osób niepełnoletnich przez dorosłych w sieci lub *sexting* (przesyłanie intymnych filmów lub zdjęć), ale przemoc ze strony dorosłych lub rówieśnicza poza siecią wciąż jest aktualnym problemem współczesnej młodzieży (Wójcik, 2022; Makaruk, i in., 2023).

Nastolatki często też mogą doświadczać stresu, w tym szkolnego, informacyjnego i mniejszościowego. Nadmierny stres związany ze szkołą dotyczy aż 40% uczniów, a jedynie 13% z nich deklaruje, że nie doświadcza go w ogóle. W stosunku do poprzednich lat odnotowujemy wzrost doświadczania tego rodzaju stresu (Szredzińska, 2022). Obok zagrożenia, jakim jest stres informacyjny, czyli poczucie przeciążenia nadmiarem informacji, zauważalne są też nowe zjawiska, na przykład FOMO (*fear of missing out*), czyli lęk przed tym, że coś ważnego nas ominie, jeśli nie będziemy na bieżąco w sieci albo nomofobia (*No-Mobile-Phone-Phobia*), tj. strach przed tym, że nie mamy przy sobie komórki. Stres mniejszościowy z kolei może być odczuwany przez nastolatków i nastolatki, które należą do grup nieuprzywilejowanych, stanowiących mniejszość i które z tego powodu doświadczają mikronierówności, agresji lub dyskryminacji. Tymi osobami mogą być osoby o tożsamościach płciowych lub seksualnych innych niż heteroseksualne lub cispłciowe, osoby o innym kolorze skóry niż biały i inne osoby, które ze względu na jakąś cechę nie przynależą do grup większościowych.

Tożsamość płciowa, tożsamość seksualna, obraz Ja i obraz ciała to tematy żywe wśród nastolatków, a okres dorastania jest czasem definiowania siebie i kształtowania tożsamości. To również moment podejmowania zachowań

ryzykownych, których największa intensywność przypada właśnie na okres dorastania. Tu również zainteresowanie i wsparcie ze strony osoby dorosłej może być potrzebne.

Dużym zasobem natomiast jest coraz większa świadomość wśród nastolatków, że pomoc psychologiczna i psychiatryczna nie jest powodem do wstydu, a normalizacja korzystania z profesjonalnej pomocy staje się coraz bardziej powszechna.

Jak wobec tych wszystkich zagrożeń wspierać młodego człowieka? Czego potrzebuje współczesna młodzież? Może to nie będzie odkrywcze: akceptacji, zainteresowania ze strony dorosłych, uważności na ich potrzeby, sieci wsparcia społecznego, ale przede wszystkim – dobrej relacji z dorosłymi. Osiem procent dzieci w Polsce deklaruje, że nie ma bliskiej osoby, z którą mogłaby porozmawiać o swoich kłopotach (Makaruk i in., 2023). W świetle tych danych jeszcze bardziej konieczne jest pochylenie się nad tym, jak powinna wyglądać taka relacja.

Mogłoby się wydawać, że okres dorastania to czas negocjowania bliskości z dorosłymi i poszukiwania relacji głównie z rówieśnikami. Nie oznacza to, że dorosły przestaje mieć znaczenie, ale jego rola dla nastolatka musi ulec zmianie. Zadanie opiekowania się dzieckiem przez dorosłego stopniowo przekształca się w towarzyszenie młodemu człowiekowi, bycie jego przewodnikiem. Wciąż jednak ważną rolą jest wsparcie nastolatka. Salvador Minuchin (1974, za: Krieg, 2005), terapeuta pracujący z rodzinami, podkreślał, że ważne jest tworzenie takich warunków, żeby młody człowiek miał możliwość realizacji dwóch potrzeb: przynależności i autonomii. Każdy rodzaj nierównowagi – zbyt dużo autonomii u nastolatka lub zbyt dużo kontroli ze strony dorosłego – nie będzie korzystny dla jego rozwoju. Te tezy mimo upływu lat nie straciły na wartości¹.

- 1 Pozostając w temacie równowagi potrzeb, jednym z ważnych wniosków wypracowanych w ramach konferencji był temat odwiedzania miejsc pamięci przez osoby, które właśnie doświadczyły lub wciąż doświadczają wojny. Mamy tutaj sytuację zestawienia dwóch potrzeb: potrzeby pamięci o zbrodniach wojennych oraz potrzeby zapomnienia o wojnie u osób ze świeżym doświadczeniem uchodźczym lub doświadczeniem wojennym. Miejsca pamięci służą temu, żeby pamięć o tych wydarzeniach nie zniknęła. Jeśli jednak osoba sama doświadczyła wojny, to nie potrzebuje pamiętać. Przeciwnie, potrzebuje powrotu do równowagi psychicznej i zdystansowania się od tych przeżyć. Zachęcanie jej do upamiętniania wojny (nawet jeśli to wojna z przeszłości) może być więc wtórnie traumatyzujące. W tej sytuacji bardziej chroniąca może być rezygnacja z udziału w odwiedzaniu miejsc pamięci. Decyzja o uczestnictwie nie może być podejmowana przez dorosłych zbiorczo dla całej grupy, bez uwzględnienia potrzeb i gotowości poszczególnych uczestników. Należy też pamiętać, że nawet jeśli nastolatek deklaruje gotowość, to sam może nie zdawać sobie sprawy z tego, jak zareaguje emocjonalnie w miejscu, które wyzwała traumatyczne wspomnienia.

Jakie jeszcze potrzeby mają nastolatki? W jakich obszarach potrzebują dorosłego w roli przewodnika, a w jakich aspektach wsparcie emocjonalne będzie bardziej potrzebne? Zobaczmy to na konkretnych przykładach obszarów i zagrożeń, które omówione zostały wcześniej i zacznijmy od technologii informacyjnych.

Za szybkim rozwojem cyfryzacji nie nadąża rozwój psychiczny młodego człowieka (poznawczy, społeczny i emocjonalny). Weźmy za przykład rozwój poznawczy. Uruchamianie refleksji i autorefleksji, zdolność przewidywania (również zagrożeń), szacowanie ryzyka, rozumowanie przyczynowo-skutkowe to wciąż kształtujące się kompetencje u nastolatka. Tu właśnie młodzież potrzebuje dorosłych jako przewodników, którzy pomogą lepiej zrozumieć świat, również (a może przede wszystkim) ten wirtualny.

Przykładowo, w przypadku zagrożenia przemocą ze strony dorosłych (*grooming*, *sexting*) dorosły jako przewodnik może pomóc młodemu człowiekowi w objaśnianiu zagrożeń związanych z kontaktowaniem się z nieznanymi osobami w sieci lub w analizie intencji stojących za zachowaniem osoby przemocowej. Innym „cyfrowym” przykładem może być przewodzenie po świecie populizmu, fałszywych treści czy teorii spiskowych. Za ich atrakcyjnością może stać potrzeba nadania sensu temu, co nastolatek widzi i słyszy lub potrzeba szybkiego zdefiniowania siebie i swojego światopoglądu w procesie formowania tożsamości. Dlatego w takich przypadkach dorosły jako przewodnik może wspierać umiejętność krytycznego myślenia nastolatka (tj. krytycznej analizy źródeł danych, ich wiarygodności, poszukiwania argumentów stojących przeciwko danej tezie, etc.).

A co ze wsparciem emocjonalnym? Jeśli chodzi o wcześniej wspomnianą tożsamość płciową lub seksualną, to potrzebna jest przede wszystkim akceptacja nastolatka takiego, jakim jest. Akceptacja będzie wyrażać się, np. w używaniu języka inkluzywnego (włączającego) nawet wtedy, gdy nie wiem, czy mam w otoczeniu nieheteronormatywnych nastolatków. Młodzież potrzebuje również wsparcia w sytuacji doświadczania dyskryminacji i związanym z nią stresem mniejszościowym. Innym współczesnym problemem jest kwestia obrazu ciała kształtowanego na podstawie wizerunków promowanych w mediach. W tym zakresie nastolatki również potrzebują akceptacji. Postawą wspierającą dobrą relację z ciałem jest ciałożyczliwość, czyli akceptacja ciała niezależnie od tego, jakie ono jest i jak wygląda, a także ciałoneutralność, czyli nieodnoszenie się do wyglądu ciała, nie komentowanie go, a w zamian akcentowanie tego, jak ważne jest ciało i jego funkcjonalność (czyli, co dzięki niemu możemy robić, a nie jak wygląda).

Wsparcie społeczne to potężny czynnik ochronny dla zdrowia psychicznego. Dorosły może więc wspierać nastolatka w budowaniu sieci społecznych, stwarzać okazję do doświadczenia wspólnoty i przynależności do grupy.

Z kolei przykładem wsparcia w zakresie ochrony zdrowia psychicznego byłoby np. umożliwienie dostępu do profesjonalnej pomocy psychologicznej, psychiatrycznej i psychoterapeutycznej, jeśli zachodzi taka potrzeba.

Na koniec przedstawię pewien model pracy w kierunku głębszego zrozumienia dowolnego zachowania nastolatka i kryjących się pod nim potrzeb. W pierwszej kolejności identyfikujemy zachowanie, które nas zaciekawia, niepokoi, złości np. dlatego, że jest niepożądane lub pojawia się mimo ustalonych wcześniej zasad. Następnie stawiamy sobie hipotezy na temat tego, jakie potrzeby mogą stać za tym zachowaniem. Do czego to zachowanie służy nastolatкови?

Weźmy za przykład zachowania ryzykowne. Za takimi zachowaniami mogą stać różne potrzeby. Potrzeba doznań, potrzeba testowania granic, potrzeba przynależności (robię to, co robi grupa) lub potrzeba autonomii (robię zupełnie inaczej niż grupa lub postępuję wbrew wartościom moich rodziców). W zależności od tego, jaką potrzebę rozpoznamy, różne będą kierunki dalszego postępowania dorosłego. Tworzenie bezpiecznych ram może być odpowiedzią dla potrzeby testowania granic. Jeśli okaże się, że nastolatek ma niezaspokojoną potrzebę przynależności, to pojawi się pytanie, jak inaczej może ją zaspokajać. Albo: jak inaczej może nastolatek doświadczać autonomii, jeśli podejmowanie zachowań ryzykownych jest wyrazem buntu wobec rodziców? Innymi słowy nie skupiamy się na samym zachowaniu, a na powodach, które za nim stoją.

Jak to jednak ustalić? Jak mieć pewność, że dotykamy właściwej potrzeby i zaspokajamy ją alternatywną propozycją dopasowaną do tego konkretnego nastolatka? Dobra wiadomość jest taka, że to nie my musimy podjąć decyzję, która konkretnie potrzeba jest zaspokajana przez dane zachowanie. To nie my wybieramy alternatywny sposób na zaspokajanie potrzeby. Dochodzimy do tego w dialogu z nastolatkiem. W porozumieniu z nim sprawdzamy, do czego potrzebne jest mu dane zachowanie, z jakiego powodu je podejmuje. Poza tym, że zwiększamy prawdopodobieństwo trafnej identyfikacji potrzeb stojących za danymi zachowaniami, to korzyścią takiej postawy jest jednocześnie poszanowanie potrzeby kontroli nastolatka, wspieranie go w budowaniu poczucia sprawczości i traktowanie go z szacunkiem, a nie protekcjonalnie.

Podsumowując, jeśli chcemy pomóc nastolatкови zmienić pewne zachowania lub samodzielnie je zrozumieć, to musimy skierować jego i naszą uwagę na to, co kryje się pod spodem tego zachowania, czyli na potrzebę. Dopiero trafna identyfikacja potrzeb będzie wskazówką do tego, w jakim kierunku pójść dalej. A robiąc to wspólnie z nastolatkiem, nie tylko traktujemy go z szacunkiem, ale też wzmacniamy z nim więź.

Literatura cytowana

- Atroszko, P. (2022). *Inventory for early screening of work addiction-related behaviors in high school and undergraduate students: features and applications* W: V. Patel, V. Preedy, (eds.), *Handbook of Substance Misuse and Addictions* (3157–3198). Springer, Cham. DOI:10.1007/978-3-030-92392-1
- Kerig, P. (2005). Revisiting the Construct of Boundary Dissolution. A Multidimensional Perspective. *Journal of Emotional Abuse*, 5, (5–42) https://doi.org/10.1300/J135v05n02_02
- Kubicka-Kraszyńska, U. (2022). Dzieci w rodzinie. W: M. Sajkowska, R. Szredzińska (red.), *Dzieci się liczą 2022. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*, (s. 12–55). Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.
- Makaruk, K., Drabarek, K., Popyk, A., Wójcik, Sz. (2023). *Diagnoza przemocy wobec dzieci w Polsce 2023*. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.
- Nahidi, M., Ahmadi, M., Fayyazi Bordbar, M., Morovatdar, N., Khadem-Rezayian, M., Abdolalizadeh, A. (2023). The relationship between mobile phone addiction and depression, anxiety, and sleep quality in medical students. *International Clinical Psychopharmacology*. DOI: 10.1097/YIC.0000000000000517
- Ostaszewski, K. (2022). Zachowania ryzykowne polskich nastolatków. W: M. Sajkowska, R. Szredzińska (red.), *Dzieci się liczą 2022. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce* (s. 180–197). Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.
- Pyżalski, J. (2022). Sytuacja dzieci i młodzieży w kontekście doświadczeń pandemii COVID-19. W: M. Sajkowska, R. Szredzińska (red.), *Dzieci się liczą 2022. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce* (s. 340–353). Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.
- Szredzińska, R. (2022). Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży. W: M. Sajkowska, R. Szredzińska (red.), *Dzieci się liczą 2022. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce* (s. 136–157). Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.
- Wójcik, Sz. (2022). Zagrożenia dzieci i młodzieży związane z używaniem internetu. W: M. Sajkowska, R. Szredzińska (red.), *Dzieci się liczą 2022. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce* (s. 274–293). Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.

Co wydaje mi się ważne dla współcześnie pracujących wychowawczo z młodymi ludźmi?

Analizując zarówno wyniki badań, które sam prowadzę (między innymi najnowsze badania ySkills i EU Kids Online), dotyczące aktywności młodych ludzi (głównie w środowisku online, ale nie tylko) oraz moje i innych osób doświadczenia z przedstawicielami młodego pokolenia, opisuję poniżej kilka kluczowych kwestii. Jako kluczowe rozumiem tu sprawy, które wydają mi się podstawowe dla praktyki (współ)pracy z młodymi ludźmi (nie tylko w programach międzynarodowych), ale także sprawiają, że w pracy z młodymi pojawiają się bariery i trudności, które trudno przezwyciężyć. Oczywiście rozważania te mają charakter refleksji, która nie jest falsyfikowalna, a poza tym odnosi się do rzeczywistości wychowawczej, która ma zawsze swój indywidualny wymiar w konkretnym kontekście. Nie należy ich zatem traktować jako udowodnionych naukowo prawd, lecz inspirację dla własnego myślenia o wychowaniu i pracy z młodzieżą oraz analizy własnej praktyki pedagogicznej. To, co wydaje mi się najbardziej istotne, przedstawiłem niżej w trzech punktach.

1. Pytajmy a nie zakładajmy, że wiemy

Jako badacz często zauważam, że to, co w zgeneralizowany sposób myślimy o młodzieży, stoi w jaskrawej sprzeczności z tym, co pokazują wyniki dobrze przeprowadzonych badań. Problemem jest już nawet to, że często myślimy przy pomocy teorii generacyjnych, klasyfikując w określony sposób całe pokolenie, podczas gdy badania ukazują ogromne zróżnicowanie w wielu sferach, w różnych podgrupach młodzieży. Takie „uśrednienie” zakłamuje zatem rzeczywistość, a w konkretnej relacji wychowawczej jej nie sprzyja, gdyż jest oparte na fałszywych przesłankach a nie więzi zbudowanej na tym, że naprawdę się znamy. Dodatkowo pewne powierzchowne obserwacje, mogą być bardzo mylące w kontekście tego, co widzimy i jak to interpretujemy. Czy przykładowo komunikowana przez młodych ludzi rezygnacja z czegoś jest świadomą decyzją, czy wyrazem poddania się, gdy nie ma warunków lub wiary w siebie, aby coś osiągnąć? Nie dowiemy się tego bez głębszego spotkania i dialogu. Jest zresztą wiele ważnych pytań, na które bardziej domyślamy się odpowiedzi, niż je znamy. Przykładowo, czy wiemy jako wychowawcy, z czego nasi nastoletni uczniowie są w swoim krótkim życiu najbardziej

dumni. Z doświadczenia zadawania tego pytania (anonimowo na kartkach) moim uczniom i studentom wiem, że lista rzeczy, o których piszą, znacząco wykracza poza wygraną na szkolnej olimpiadzie.

Niestety zbyt często brakuje nam pokory pytania. Skoro bowiem wiemy, to po co pytać? Znamy przecież odpowiedzi i na podstawie tych antycypowanych odpowiedzi działamy wychowawczo. Warto jednak zapytać – bardzo często, gdy to robiłem, odpowiedzi były inne niż przewidywałem.

2. Koncentrujemy się tylko na jasnej stronie funkcjonowania młodych ludzi, co na ciemnej

Od wielu lat istnieje tendencja interesowania się ciemną stroną funkcjonowania młodych ludzi. Koncentrujemy się przykładowo na przemocy, uzależnieniach, problematycznym używaniu internetu. Oczywiście to wszystko z troski – jasne jest bowiem, że takie i podobne zjawiska przynoszą wiele szkód dobrostanowi i zdrowiu psychicznemu młodych ludzi. Takie skrzywienie, nakierowane na zjawiska o negatywnym charakterze, przekłada się często na postrzeganie samych młodych ludzi jako problemu. Warto tu wspomnieć, że taka tendencja dotyczy naukowców, którzy w tej sferze – choćby w badaniach dotyczących funkcjonowania młodych ludzi online – badają głównie zachowania ryzykowne. I mamy tu spory problem, gdyż dużo mniej wiemy o tym, co dobrego dla rozwoju i funkcjonowania społecznego robią młodzi ludzie z wykorzystaniem mediów cyfrowych. Z kolei praktycy też częściej robią coś dla przeciwdziałania jakiemuś zjawisku – np. przemocy, czy dyskryminacji a rzadziej podejmują działania dotyczące zjawisk po przeciwnej stronie, np. budowania wspólnoty. Zauważam, że takie podejście nie tylko zaburza nam relację z młodym pokoleniem (brak jest tu pozytywnej płaszczyzny, żeby się spotkać), ale także ogranicza nam zakres działań wychowawczych, które można by podjąć po pozytywnej stronie. Krótko mówiąc jest tak, że tak dużo czasu poświęcamy na walkę ze złem, że często brakuje już go na budowanie dobra.

3. Traktujemy online i offline jako równie realne

Pracując obecnie z pokoleniem młodych ludzi często funkcjonowanie w świecie cyfrowym postrzegamy jako coś, co nas dzieli. Młodych ludzi często widzimy jako uciekających w świat online postrzegany często (niesłusznie) jako wirtualny, w odróżnieniu od świata offline, któremu przyporządkowujemy walor świata „rzeczywistego”. Jednak bliższe przyjrzenie się relacjom online i offline sugeruje raczej ciągłość tych dwóch światów i ich nierozdzielność. I tu, i tu dzieją się rzeczy realne i ważne dla rozwoju, bardzo często zresztą w sposób hybrydowy – dotyczy to tych samych spraw i tych samych ludzi w nie zaangażowanych. Warto zatem, wracając do pierwszego punktu,

młodych ludzi o ten świat cyfrowy pytać, interesować się nim, a także w nim wspólnie działać.

Oczywiście trzy przedstawione tu kwestie to niepełna lista rzeczy ważnych. Sądzę jednak, że gdybyśmy tylko im poświęcili uwagę i wysiłek, to współcześnie nasza praca z młodymi ludźmi mogłaby być bardziej sensowna.

Globalizacja, wojna, populizm – perspektywa geopolityczna: Metoda scenariuszowa

Wprowadzenie

Zagadnienia takie jak: globalizacja, wojna czy populizm są wszechobecne we współczesnej debacie publicznej. Dotykają wszystkich grup wiekowych we wszystkich krajach świata, choć oczywiście z różnym nasileniem. Żyjemy obecnie w świecie określanym jako *VUCA world*. VUCA to akronim wprowadzony przez amerykańskich strategów wojskowych na określenie sytuacji, jaka powstała po zakończeniu zimnej wojny. *Volatility* oznacza zmienność, ulotność; *uncertainty* – niepewność, *complexity* – złożoność, zaś *ambiguity* opisuje niejednoznaczność.

Naszym światem kierują wzajemne zależności między państwami i kontynentami na płaszczyźnie ekonomicznej (powiązania handlowe), społecznej (migracje przymusowe, ale i dobrowolne relokacje, wymiana studentów, młodzieży), czy powiązania w zakresie bezpieczeństwa (sojusze międzynarodowe, członkostwo w organizacjach). Na tę sieć współzależności, jaka powstała w wyniku globalizacji, nakładają się dwa inne zjawiska: wojna, która zaczęła być znowu wykorzystywana w Europie jako sposób rozwiązywania konfliktu oraz rosnące zarówno prawicowe, jak i lewicowe populizmy.

Populizm wywodzi się od łacińskiego słowa *populus*, co oznacza *lud*, jednak dziś populizm rozumiany jest jako pewien styl polityki. Populiści traktują populację jako jednostkę i nie uznają różnic wewnątrz społeczeństwa. Dla populistów jest tylko jeden naród, a więc tylko jedna opinia. Ponieważ ich zdaniem tylko oni znają i rozumieją tę opinię, są też jedynymi, którzy mogą stanąć w obronie potrzeb społeczeństwa. Populizmowi mogą towarzyszyć inne ideologie, takie jak radykalny nacjonalizm i ksenofobia w przypadku populizmu prawicowego. Populizm często pojawia się w fazach wielkich zmian lub wstrząsów, z którymi borykają się społeczeństwa. Dla przykładu: w Niemczech wzrost popularności ruchów populistycznych i partii takich jak „Alternative für Deutschland” nastąpił po tym, jak w 2015 r. do kraju przybyło wielu ludzi uciekających przed wojnami w Afryce Północnej i na Bliskim Wschodzie.

Te trzy współczesne zjawiska – globalizacja, wojny i populizmy, nakręcają spiralę strachu i niepewności. Szczególnie widoczne jest to u ludzi młodych, którzy często borykają się z np. negatywnymi skutkami globalizacji

czy wojen, takimi jak trudności w znalezieniu pracy, uzależnienie od mediów społecznościowych, czy brak głębokich więzi z najbliższymi. Młode pokolenie cechuje także rosnąca obojętność wobec przyszłości, jest ona wynikiem braku poczucia sprawczości wobec zjawisk wynikających właśnie z globalizacji, rosnącego w siłę populizmu czy wojen. Jednocześnie od tych trudnych i bardzo abstrakcyjnych dla wielu tematów nie sposób uciec. Celem warsztatów, których dotyczy ta notatka, było przybliżenie grupie osób pracujących z młodzieżą metody scenariuszowej, jako sposobu pracy z grupami w różnych wieku i reprezentującymi różne środowiska, nad tematami dotyczącymi globalizacji, wojen czy populizmu. Metoda scenariuszowa umożliwia nie tylko merytoryczną pracę nad tymi tematami, ale także powoduje, że uczestnicy odzyskują poczucie sprawczości i częściowej kontroli nad wydarzeniami o charakterze globalnym. Poniższa notatka rozpoczyna się wprowadzeniem do metody scenariuszowej, jako jednej z metod tzw. foresightu strategicznego, a następnie opisuje, jak tę metodę stosować. Osoby, które będą chciały pogłębić temat, znajdą na końcu listę literatury i stron internetowych.

Co to jest foresight strategiczny i metoda scenariuszowa?

Reports that say that something hasn't happened are always interesting to me, because as we know, there are known knowns; there are things we know we know. We also know there are known unknowns; that is to say we know there are some things we do not know. But there are also unknown unknowns – the ones we don't know we don't know. And if one looks throughout the history of our country and other free countries, it is the latter category that tend to be the difficult ones.

Donald Rumsfeld, 2001

Foresight strategiczny jako droga do odkrycia „nieznanych niewiadomych” (*unknown unknowns*). Jest to proces zmiany perspektywy, który obejmuje badanie, przewidywanie i kształtowanie przyszłości, którego celem jest unikanie niespodzianek i generowanie kontrintuicyjnych pomysłów. Foresight strategiczny należy odróżnić od:

- przewidywania (*prediction*) – definitywne/ostateczne stwierdzenie, odnośnie do tego, co się wydarzy w przyszłości; podejście normatywne (tak/nie);
- prognozowania (*forecast*) – stwierdzenie oparte na analizie dużych zbiorów danych dotyczące określonego zdarzeniu lub trendu.

Celem foresightu strategicznego jest stworzenie spektrum alternatywnych przyszłości (*alternative futures*). Przy czym nie chodzi o dokładność prognozy, lecz o uświadomienie sobie możliwych perspektyw i przygotowanie decydentów do mogących wystąpić zmian. Foresight strategiczny to sposób na poszerzenie horyzontów, zastanowienie się nad czymś, o czym do tej pory nie myśleliśmy, dostarczenie nowych perspektyw.

Dzięki metodom foresightowym można wygenerować rzetelny zestaw scenariuszy, które przedstawiają wiarygodny obraz alternatywnych przyszłości. Metoda pozwala stworzyć ramy, które uczestnicy (studenci, młodzież, osoby zaangażowane w politykę) mogą wykorzystać do opracowania strategii radzenia sobie z przyszłymi problemami (zarysowanie „pożądanych” wizji przyszłości oraz refleksja nad możliwościami łagodzenia skutków „negatywnych” scenariuszy) a także inicjować debatę o przyszłych wyzwaniach. Taka debata może mieć miejsce wewnątrz struktur państwowych, lokalnych i pozarządowych lub, w przypadku raportów foresightowych dostępnych dla szerokiej publiczności, może ona mieć charakter publiczny.

Foresight jest zdyscyplinowanym sposobem myślenia o przyszłości i jest przydatny z czterech powodów:

- nasze spojrzenie na przyszłość jest zakotwiczone w naszej przeszłości (ekstrapolacja trendu);
- wierzymy, że odpowiedź należy znaleźć, a nie tworzyć czy wyobrazić ją sobie;
- nie potrafimy zastanawiać się na czymś, czego nie potrafimy sobie wyobrazić;
- nasze mózgi nie są zaprogramowane do systematycznego myślenia o tym, co przyniesie przyszłość.

Metoda scenariuszowa, której zarys poznaliśmy na warsztatach, jest jedną z najczęściej wykorzystywanych metod foresightu strategicznego, ze względu na efekty, jakie można przy jej pomocy uzyskać. Innymi sposobami pracy są m.in. metoda delficka, skanowanie trendów, skanowanie horyzontów, itp. Początki wykorzystania metody scenariuszowej sięgają II wojny światowej, kiedy to podejście zostało wykorzystane w planowaniu wojskowym w armii amerykańskiej. Z czasem zostało ono zaadaptowane do świata polityki, m.in. przez Departament Stanu USA oraz Ministerstwo Obrony. Kilka dekad później podejście scenariuszowe zaczęło być stosowane w biznesie – jednym z najbardziej znanych przykładów jest firma Royal Dutch Shell, która włączyła planowanie oparte na scenariuszach do swojego procesu decyzyjnego już w latach 70. XX wieku. W ślad za nią poszły inne firmy, rządy i organizacje pozarządowe, a w ciągu ostatnich dziesięcioleci podejście scenariuszowe, jak również inne techniki badania przyszłości, zyskały zainteresowanie na całym

świecie. Przykłady: Global Trends¹ publikowane regularnie przez Narodową Radę Wywiadu od 1997 roku, Alternative Worlds², publikacje z serii What if³, Repozytorium⁴ scenariuszy Komisji Europejskiej prowadzone w ramach Europejskiego Systemu Analiz Strategicznych i Politycznych (ESPAS⁵), publikacje Parlamentu Europejskiego z serii Future Shocks⁶.

Scenariusze to podstawowa technika foresightu strategicznego stosowana przez planistów politycznych, menedżerów korporacyjnych jako narzędzie wspomagające podejmowanie decyzji w obliczu niepewności: „Scenarios are stories about the way the world might turn out tomorrow, stories that can help us recognize and adapt to changing aspects of our present environment” (Peter Schwartz, *The Arc of the Long View*, 1996).

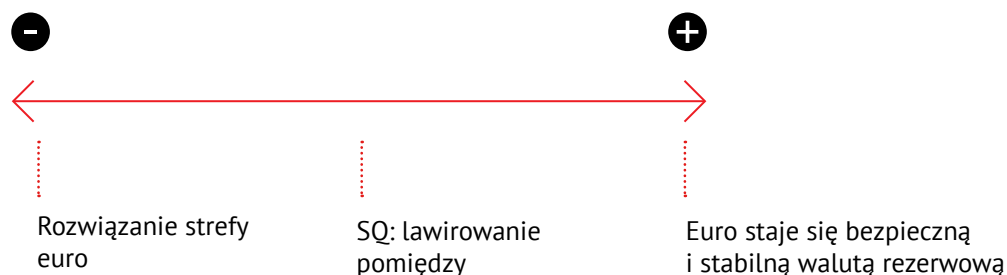
Podczas szkolenia poznaliśmy jedną z najbardziej popularnych technik tzw. **Multiple Scenario Generation** (metodę wieloscenariuszową). Jest to systematyczna metoda identyfikacji alternatywnych trajektorii poprzez opracowywanie prawdopodobnych, ale zmuszających do refleksji „narracji”, opartych na czynnikach kluczowych. Składa się z siedmiu głównych etapów:



- 1 <https://www.dni.gov/index.php/gt2040-home> [dostęp: 24.11.2023]
- 2 https://www.dni.gov/files/documents/GlobalTrends_2030.pdf [dostęp: 24.11.2023]
- 3 <https://www.iss.europa.eu/content/what-if-14-futures-2024> [dostęp: 24.11.2023]
- 4 <https://espas.secure.europarl.europa.eu/orbis/> [dostęp: 24.11.2023]
- 5 <https://www.espas.eu/> [dostęp: 24.11.2023]
- 6 [https://www.europarl.europa.eu/thinktank/pl/document/EPRS_ATA\(2023\)747460](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/pl/document/EPRS_ATA(2023)747460) [dostęp: 24.11.2023]

Kluczowe czynniki sprawcze (*key drivers*) są to siły sprawcze, motory zmian stanowiące podstawę, wokół której konstruowane są scenariusze. Są to najważniejsze trendy, które kształtują przyszłość. Czynniki kluczowe definiuje się dwukierunkowo, zarysowując ich pozytywne i negatywne spektrum.

Przykład czynnika kluczowego: Stan strefy euro



Możemy wyróżnić cztery podstawowe funkcje metody scenariuszowej:

- funkcję eksploracyjną: systematyczne analizy globalnych trendów, wspólnych założeń i kluczowych czynników wpływających na dane zagadnienie;
- funkcję podejmowania decyzji lub kształtowania strategii: ograniczanie do minimum niespodzianek strategicznych;
- wyznaczanie celów: rozpoznawanie słabych sygnałów zmian;
- funkcję komunikacyjną: stymulowanie dyskursu na określony temat.

Cechy dobrego scenariusza można podsumować za pomocą wyrażenia **TELL IT!** Ma on zawierać następujące elementy:

Trends/trendy

Essential actors/kluczowi aktorzy

Leverage/znaczenie scenariusza, jego oryginalność

Lessons learnt/jakie wnioski z niego wypływają?

Indicators/wskaźniki

Title/tytuł

Część praktyczna: przykład zastosowania metody scenariuszowej

Pytanie przewodnie: „Bezpieczeństwo Europy w 2030 r.” W wyniku burzy mózgów nad czynnikami kluczowymi, które będą kształtować bezpieczeństwo Europy w 2030 roku i kierując się zasadą STEMPLE+, tak, żeby wyłonić możliwie różnorodne czynniki, uczestnicy wskazali:

Zasada **STEMPLE+**

S social/społeczny

T technological/technologiczny

E economic/ekonomiczny

M military/wojskowy/bezpieczeństwo

P political/polityczny

L legal/prawny

E ecological/ekologiczny oraz inne czynniki (np. kulturowe, psychologiczne)

Wyłonione czynniki kluczowe, które będą zdaniem grupy determinować Europejski system bezpieczeństwa w 2030 r. to:

- wynik wojny w Ukrainie,
- niekontrolowane migracje (z południa i ze wschodu),
- różnice w interesach politycznych między państwami w ramach UE,
- stopień regulacji nowych technologii/wzrastająca rola sztucznej inteligencji w różnych przejawach życia,
- Rosja i jej cele/pozycja Rosji w systemie międzynarodowym
- stopień (dez)integracji europejskiej,
- dostępność zasobów i bezpieczeństwo łańcuchów dostaw,
- polityka klimatyczna i zmiany klimatu,
- zaangażowanie polityczne, wojskowe i gospodarcze USA w Europie,
- stan gospodarki europejskiej/stabilność systemu gospodarczego w Europie,
- pozycja/kondycja Zachodu,
- starzenie się społeczeństw,
- bezpieczeństwo epidemiczne,
- strategiczna rywalizacja USA/Chiny,
- priorytety procesów wewnętrznych w UE (demografia, energia, euro, zmiany klimatu, polityka sąsiedztwa),
- potencjał państw NATO o podobnej percepcji zagrożenia płynącego ze Wschodu.

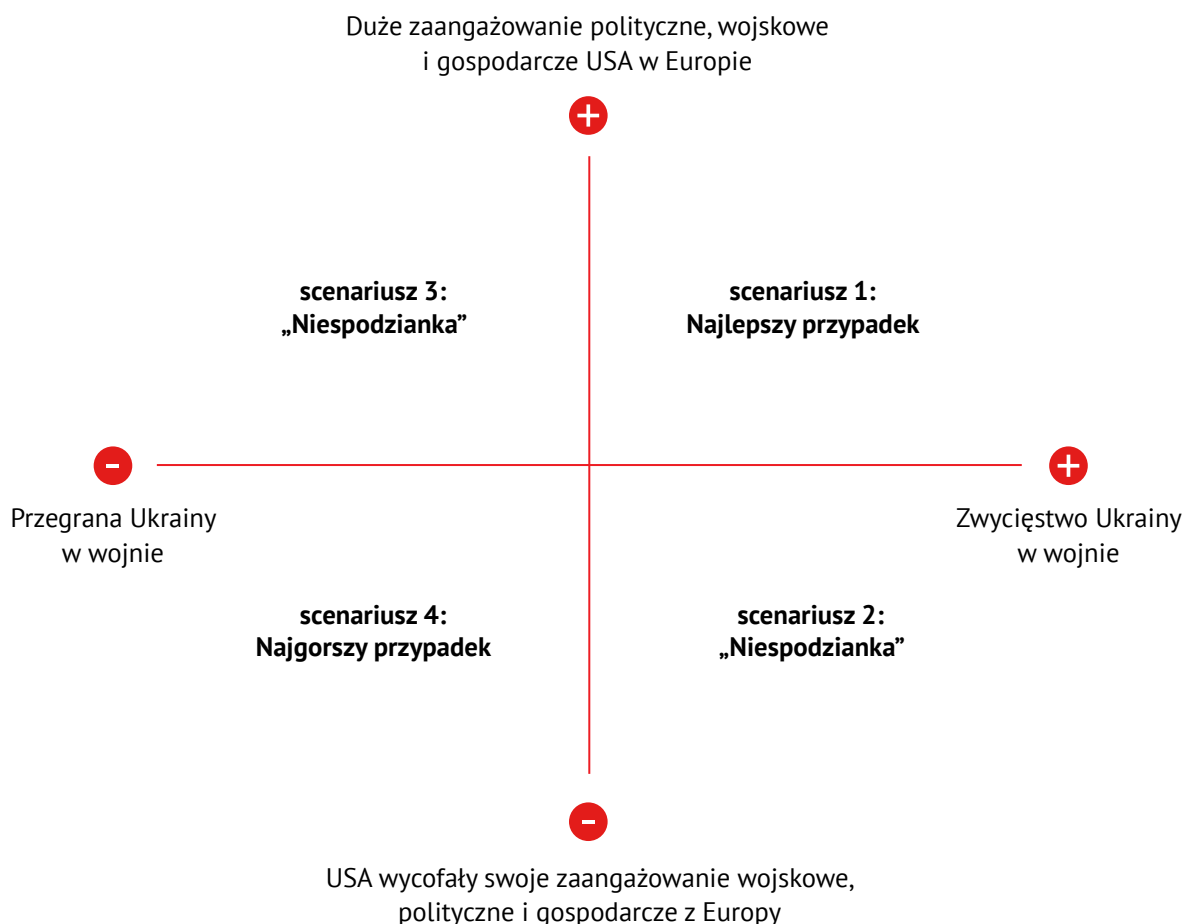
Przykład: Dwa czynniki kluczowe: wynik wojny w Ukrainie oraz zaangażowanie polityczne, wojskowe i gospodarcze USA w Europie.

W efekcie skrzyżowania wybranych czynników powstają cztery alternatywne wizje przyszłości, które mogą być następnie opracowywane przez uczestników. Po napisaniu scenariuszy – krótkich 3–5 stronicowych historii – istotny jest krok siódmy z pokazanego powyżej schematu: refleksja nad implikacjami płynącymi z danego scenariusza.

Umożliwia uczestnikom zastanowienie się nad tym, jak przeciwdziałać

negatywnym scenariuszom, albo jakie działania wdrożyć, żeby dobre scenariusze mogły się wydarzyć.

Europejskie bezpieczeństwo w 2030 r.?



Podsumowanie

Istnieje wiele możliwości wykorzystania metody scenariuszowej do pracy z grupami polsko-ukraińsko-niemieckimi. Poza możliwością opracowania danego zagadnienia merytorycznego, jak na przykład wspólne wizje europejskiego porządku bezpieczeństwa, albo kształt społeczeństwa obywatelskiego w Europie w 2030 r., metodę można też wykorzystywać w jej fragmentach. Już sama burza mózgów i szukanie przez uczestników czynników kluczowych, wpływających na rozwój danego zagadnienia, a następnie praca w małych (możliwie zróżnicowanych) grupach i dyskusja nad wyłonieniem najbardziej kluczowych czynników, ma nie tylko walor merytoryczny, ale i integracyjny. Metodę tę można wykorzystywać zarówno do tematów związanych

z globalizacją, wojnami czy populizmem, jak i do tematów o charakterze bardziej lokalnym, jak na przykład przyszłość miast, czy nawet przyszłość partnerstw trójnarodowych. Istotne jest jednak to, aby prowadzący warsztaty za pomocą metody scenariuszowej podkreślali, że metoda ta nie służy wyłonieniu jednej idealnej wizji rozwoju danego zagadnienia, ale zarysowaniu wielu możliwych scenariuszy, jakie mogą nastąpić w przyszłości. W ten sposób uczestnicy są zachęcani do kreatywnego myślenia, i chętniej biorą udział w dyskusjach.

Literatura uzupełniająca

- Boradako, K. (2009). *Foresight w Zarządzaniu Strategicznym*. Wydawnictwo BECK.
- Costanzo, L. A. (2004). Strategic foresight in a high-speed environment. *Futures*, 36(2), 219–235.
- Heger, T., & Rohrbeck, R. (2012). Strategic foresight for collaborative exploration of new business fields. *Technological Forecasting and Social Change*, 79(5), 819–831.
- Mietzner, D., & Reger, G. (2005). Advantages and disadvantages of scenario approaches for strategic foresight. *International Journal of Technology Intelligence and Planning*, 1(2), 220–239.
- Schwartz, P. (1996). *The Arc of the Long View. Planning for the Future in an Uncertain World*. Wydawnictwo Currency. (Dostępna na Amazon.com).
- Slaughter, R. A. (2002). Developing and applying strategic foresight. ABN Report.
- Sus, M. (2019). Pivotal Shifts in European Security – Implications for Poland. *Policy Papers*, 3. Instytut Europy Środkowej. <https://ies.lublin.pl/wp-content/uploads/2020/09/ies-policy-papers-3-3-2019.pdf> [dostęp: 24.11.2023]
- Sus, M., & Hadded, M. (2020). Theory-infused and policy-relevant: On the usefulness of scenario analysis in international relations. *Contemporary Security Policy*, 41(3), 432–455. <https://doi.org/10.1080/13523260.2020.1730055>
- Sus, M., & Hadded, M. (2019). *European Security 2030. The Results of the Dahrendorf Foresight Project*. LSE Ideas Report. <http://www.lse.ac.uk/ideas/Assets/Documents/Dahrendorf/FINAL-LSE-DAHRENDORF-REPORT-Online.pdf> [dostęp: 24.11.2023]
- Taleb, N. N. (2023). *Czarny łabędź. Jak nieprzewidywalne zdarzenia rządzą naszym życiem*. Wydawnictwo Zysk i S-ka. (Dostępna także po angielsku i niemiecku).

Cyfryzacja, przyspieszenie, perspektywy technologiczne. Wyzwania pedagogiki cyfrowej

Wprowadzenie

Transformacja cyfrowa to proces przekształcenia społecznego, kulturowego lub gospodarczego napędzany przez komputery i technologię teleinformatyczną. Pojęcie to opisuje zmianę sposobu, w jaki zorganizowane są komunikacja, infrastruktura, usługi, praktyki gospodarcze i kulturowe oraz państwo. Z perspektywy historii i wielkich trendów rozwoju technologicznego, po fazie prostego przeniesienia praktyk analogowych w obszar elektroniki (ang. *digitisation*) nastąpiła faza łączenia różnych usług i urządzeń w sieć. Tym samym obok komputerów stacjonarnych (które od lat 80. XX w. stawały się coraz mniejsze, bardziej uniwersalne i dostępne cenowo) w życiu zawodowym i codziennym ludzi zaczęło się rozpowszechniać coraz więcej urządzeń (stały się „wszechobecne”). Wreszcie łączenie tych urządzeń w sieci, w powiązaniu z potencjałem płynącym z wykorzystania danych generowanych przez samą sieć elektroniczną („datafikacja”), legło u podstaw powstania nowych form i modeli biznesowych, tj. platformizacji, big data, inteligentnych domów oraz stosowanej sztucznej inteligencji.

- **Datafikacja.** Komputery (oraz obiekty skomputeryzowane, takie jak inteligentne żarówki, zegarki itp.) i związane z nimi usługi są w naszym codziennym życiu wszechobecne. Wytwarzają i przetwarzają dane pochodzące z interakcji społecznych (osadzonych w życiu analogowym) oraz funkcjonują jako podmioty społeczne (Nass & Moon, 2000). Trendowi temu towarzyszą: intensywny rozwój i inwestycje w big data, przetwarzanie algorytmiczne oraz sztuczna inteligencja.
- **Platformizacja.** Współpraca, wymiana, uczenie się, kultura i praca odbywają się za pośrednictwem infrastruktury cyfrowej (platform). Im bardziej korzystanie z platform staje się niezbędne w wielu dziedzinach życia, tym bardziej z pośredników zmieniają się one w potężnych graczy (van Dijck et al., 2018). Kapitalizm platformowy (Staab, 2019; Srnicek, 2016), który stanowi pewien konkretny, cyfrowy model ekonomiczny, dąży do umocnienia swojej pozycji realizując strategię dominacji w ekosystemie internetowym.
- **Globalizacja.** Sprzęt komputerowy staje się przystępnym dobrem konsumpcyjnym. Łańcuchy wartości i produkcji ulegają internacjonalizacji.

Włączenie cyfrowe i przepaść cyfrowa wykraczają poza konkretne ramy przestrzenne.

- **Ekspansja sieci.** Rośnie zapotrzebowanie na struktury sieciowe a inwestycje niezbędne do ich utrzymania i rozbudowy są coraz większe, co wiąże się z dużymi nakładami (finansowymi) ze środków publicznych i prywatnych oraz z rosnącymi kosztami dla środowiska.

Transformacja cyfrowa jest ewolucją charakteryzującą się powyższymi cechami, która nieustannie wpływa na nasze codzienne życie i wszystkie obszary społeczne. Nie jest natomiast rewolucją.

Ludzie od zawsze mieli wobec niej niejednoznaczne uczucia. Potwierdziła to ponownie w 2021 r. specjalna edycja badania opinii publicznej Eurobarometr 518. Pokazała ona, że nastawienie Europejki i Europejczyków do cyfryzacji jest przeważnie pozytywne, choć równie konsekwentnie zachowują wobec niej krytycyzm. Krytyka dotyczy przede wszystkim bezpieczeństwa i ochrony przed przestępczością, dobra dzieci czy przetwarzania i gromadzenia danych przez osoby prywatne i państwa. Badane osoby często wyrażały potrzebę większej ilości informacji i lepszej orientacji oraz domagały się, aby ich prawa były przestrzegane również w świecie cyfrowym (Komisja Europejska, 2021). Społeczeństwo Europy przychylnie, a zarazem krytycznie, odbiera również nowe technologie, takie jak big data, sztuczna inteligencja, generatywna sztuczna inteligencja i platformy, przy czym ta doza krytycyzmu jest często większa, niż by to wynikało z dyskursu medialnego.

Patrząc wstecz na ostatnie 20 lat jasne jest, że zarządzanie, współdecydowanie, przywiązanie do demokracji, prawa cyfrowe i niezależność cyfrowa stały się strategicznie ważnymi zagadnieniami polityki cyfryzacji w zakresie, w jakim cyfryzacja stała się istotna systemowo (w UE np. RODO, DSA/DMA, AI Act, kontrola czatów).

Ocena transformacji cyfrowej nie jest pozbawiona kontrowersji nawet wśród osób, które co do zasady ją popierają. W zależności od perspektywy diagnozy sięgają od kapitalizmu nadzoru (Zuboff, 2019), kolonializmu danych (Couldry & Mejias, 2019), przemysłu 4.0 (rządy lub stowarzyszenia handlowe), społeczeństwa globalnego (Castells 2001) po technologię, która działa na rzecz ludzi (Agenda Cyfrowa UE, Komisja Europejska, 2020). Dzięki temu zyskujemy materiał pozwalający w ramach edukacji obywatelskiej czy edukacji politycznej (służącej kształtowaniu sądów politycznych i wspieraniu świadomych działań obywatelskich) lepiej przybliżyć społeczeństwu temat transformacji cyfrowej. Poniżej przedstawiam wybrane elementy pedagogiki cyfrowej rozszerzonej o rozumienie cyfryzacji jako procesu transformacji społecznej.

Perspektywa post-cyfrowa

Narracji o cyfryzacji, jako czymś przełomowo nowym i bezprecedensowym, przeciwstawiany jest termin post-cyfrowość (*postdigital*). Przedrostek „post” ma sygnalizować, że od dawna żyjemy w „nowym” społeczeństwie, nawet jeśli teraz lepiej rozumiemy, o co chodziło jego wczesnym teoretykom, takim jak Castells (społeczeństwo sieci), Negroponte („podobnie jak powietrze i wodę pitną, tak i cyfrowość będziemy zauważać jedynie poprzez brak, nie zaś obecność”, 1998) czy Weiser (opisujący wizję „wszechobecnej informatyki”, 1991). Pojęcie to przełamuje dychotomię analogowe vs. cyfrowe, a zamiast tego koncentruje się na zachodzeniu analogowego i cyfrowego na siebie, zakładając, że oba wzajemnie się warunkują, ale nie zastępują. W ten sposób na pierwszy plan wysuwa się również refleksyjne spojrzenie na technologię, pytanie o jej społeczne, kulturowe i ekonomiczne cele i skutki w prawdziwym życiu – w celowym kontraście do cyfrowej retoryki firm technologicznych. Post-cyfrowość zawiera w sobie „rozliczenie» cyfrowości w dążeniu do spojrzenia poza obietnice instrumentalnej wydajności, nie żądając jej ukrócenia, ale raczej wprowadzając krytyczne myślenie o bardzo realnym wpływie tych technologii, które w coraz większym stopniu przenikają życie społeczne” (Jandrić i in., 2018, s. 895). Innymi słowy post-cyfrowość krytycznie analizuje opcje, ale ich nie odrzuca.

Znaczenie w edukacji

Taka postawa jest bliska krytyczno-refleksyjnemu, wzmacniającemu modelowi edukacji. Kluczowe znaczenie w tym modelu ma wyposażenie osób uczących się w umiejętność rozumienia tego, co się dzieje wokół nich i w szerszym pojętym społeczeństwie oraz, by na tej podstawie potrafiły wpływać na wydarzenia (pedagogika zorientowana na podmiot), nie zaś samo uczenie ich obsługi pewnych instrumentów.

Zdobywanie kompetencji cyfrowych oznacza zatem nie tylko naukę korzystania z narzędzi, ale także zdobycie wiedzy na temat szerszego kontekstu społecznego, gospodarczego, społecznego i kulturowego tych narzędzi. Na przykład zastanowienie się, w jaki sposób można i należy wykorzystywać, projektować i stosować technologię do różnych celów i w różnych rolach społecznych.

- Uczenie się na potrzeby cyfryzacji: Zyskanie umiejętności wpływania na transformację cyfrową w społeczeństwie i kształtowania jej.
- Uczenie się o cyfryzacji: Wiedza na temat społecznych, kulturowych i ekonomicznych skutków i podstaw cyfryzacji w naszym społeczeństwie.
- Uczenie się dzięki cyfryzacji: Samodzielne korzystanie z cyfryzacji w edukacji cyfrowej, kompetentne korzystanie z narzędzi i usług (Oberosler et al., 2022).

Podczas transformacji człowiek styka się z niejednoznacznością i płynnością i musi być w stanie dostosować się do zmieniających się okoliczności, a jednocześnie koncentrować się na *możliwej* przyszłości. Cel edukacyjny przesuwają się w kierunku wzmocnienia kluczowych kompetencji, które umożliwiają osobom uczącym się zasadniczo samodzielne, bieżące kształtowanie swojej osobistej przyszłości jako obywateli, pracowników, osób uczących się lub części grup społecznych (Unia Europejska, 2018, OECD, 2019).

Wymagane *kompetencje refleksyjności i rozumienia systemów* dają osobom uczącym się ogłęd sytuacji, w której się znajdują, zarówno jako obywatelki i obywatele w odniesieniu do cyfryzacji, jak i jako osoby uczące się. Zwłaszcza edukacja pozaszkolna będzie w stanie zmniejszać nierówności cyfrowe, jeśli będzie promować *pedagogikę cyfrową dla wszystkich* nastawioną właśnie na refleksję i myślenie systemowe.

Podobnie jak w innych sytuacjach przełomowych, tak i podczas transformacji cyfrowej, w trakcie dynamicznego rozwoju należy zabezpieczyć i domagać się rzeczywistego przestrzegania praw i demokratycznych reguł gry. Ponieważ cyfryzacja dotyka nas obecnie we wszystkich rolach społecznych, cały katalog praw człowieka i obywatela ma teraz wymiar cyfrowy. Podczas gdy w ostatnich latach edukacja pozaszkolna koncentrowała się na działaniu i aktywności obywatelskiej, powyższe stanowi argument za powrotem do *edukacji bazującej na prawach, zaktualizowanej pod kątem cyfryzacji*.

Perspektywa post-cyfrowa proponuje również, aby szerokiej rzeszy obywateli i obywateli nie postrzegać jako ofiar cyfryzacji (czy osób nią dotkniętych), ale uznać, że ludzie również, poza konkretnym kontekstem edukacyjnym, zyskują istotne kompetencje, na których można bazować. Nauczyciele mogą na przykład docenić i wykorzystać doświadczenie młodych ludzi w określonych dziedzinach (np. gry, montaż wideo) i na określonych platformach. Zamiast rozpamiętywać własne beznadziejne opóźnienie warto uznać, że młodzi ludzie stają się bardziej mediatorami cyfryzacji, podczas gdy pedagodzy mogą w bardziej ukierunkowany sposób zająć się uczeniem refleksyjności i wydawania osądu.

Cyfrowe zapośredniczenie komunikacji zasadniczo zmieniło relacje między użytkownikami a producentami wiedzy i treści. Neologizm *produserzy* (sic!; Bruns, 2008) opisuje, że „bariery między czystym korzystaniem z istniejących treści a ich produktywną modyfikacją i rozbudową są tak niskie, że uczestnikom łatwo jest przełączać się między tymi dwiema rolami” (Bruns & Schmidt, 2011). Dziś *produsage* to zasada, którą można zastosować do niemal wszystkich śladów cyfrowej obecności użytkowników i użytkowników na wszelkiego rodzaju platformach czy w usługach – tekstu w mediach społecznościowych, pozytywnej oceny na platformie usługowej, a nawet danych z rejestratora treningów, ponieważ są one surowcem do późniejszej analizy

czy monetyzacji. W związku z tym podstawy programowe, plany nauczania i ramy kompetencji powinny uwzględniać możliwości wynikające z tej roli, ale także związane z nią obowiązki. Jak dotąd dominowało przekonanie, że kompetencje w zakresie użytkowania są częścią podstawowej edukacji cyfrowej, podczas gdy umiejętności aktywne i produktywne są nauczane na *wyższych poziomach kompetencji*.

Z badań wynika, że nabywanie kompetencji cyfrowych jest również powiązane z nabywaniem „klasycznych” kompetencji, natomiast powszechne przekonanie, że młode pokolenie to „cyfrowi tubylcy” zaprzecza tej tezie. Osoby, które opanowały „podstawowe umiejętności (czytanie, pisanie, liczenie), umiejętności miękkie (planowanie i organizacja) oraz umiejętności behawioralne (komunikacja i praca zespołowa)”, osiągają lepsze wyniki w zakresie kompetencji cyfrowych (Cedefop, 2017, s. 3). OECD stwierdza w innym miejscu, że wzrost stopnia wykorzystania urządzeń cyfrowych w szkole „często ma negatywny wpływ na umiejętność czytania” (OECD, 2021, s. 142). Dotyczy to tym bardziej osób, dla których książki i teksty analogowe stanowią barierę. Kompetencje cyfrowe muszą być zatem rozwijane w powiązaniu z innymi umiejętnościami przekrojowymi.

W zakresie, w jakim cyfryzacja kształtuje nasze indywidualne i zbiorowe tożsamości, obywatelki i obywatele muszą rozumieć, kształtować i kontrolować swój cyfrowy wizerunek. Takie „cyfrowe ja” obejmuje cały wkład relacji człowiek-maszyna w zmieniające się postrzeganie naszej jaźni i wzbogacanie naszej (analogowej) osobowości (Zimmermann, 2010, s. 6). To jest coś więcej niż tylko suma publicznie widocznych śladów danych, w tym także niewidoczne ślady, które skutkują tworzeniem przez różne bazy danych obrazu danej osoby. Cyfryzacja wpływa również na fizyczne i psychiczne możliwości naszych ciał, a także na nasze postrzeganie siebie i innych. Ponieważ datafikacja zawsze zawiera komponent osobisty, cyfrowa jaźń, jako dziedzina pedagogiki cyfrowej, zyskuje coraz szerszy zakres. Rozwój cyfryzacji sugeruje, że obszar cyfrowy i analogowy będą się coraz bardziej przenikać, a tym samym wzrośnie zapotrzebowanie na bardziej systematyczną edukację w zakresie cyfrowego „ja”. Punktami wyjścia mogą być:

- zajęcie się kwestią rozwijania umiejętności intelektualnych i fizycznych pomimo cyfryzacji lub wraz z nią;
- refleksja nad wyzwoleniem od standardów dotyczących ciała i nowych standaryzacji – np. poprzez śledzenie, media społecznościowe lub gromadzenie i analizę danych związanych z ciałem;
- poznanie narzędzi jednostronnego zarządzania zachowaniem, a także tych, które rozszerzają współpracę: platformy i władza platform, monitorowanie wyników, narzędzia pracy zespołowej, gra między grywalizacją a zabawą;

- eksploracja pola interakcji człowiek-maszyna: doświadczenie i postawa w odniesieniu do sztucznej inteligencji, robotyki, wszechobecnych praktyk dotyczących danych itp.;
- zdrowie i dobrostan: e-zdrowie, aplikacje zdrowotne, odżywianie, uzależnienia itp.

W szczególności edukacja obywatelska może wypełnić luki pozostawione przez inne podejścia do edukacji cyfrowej. Wynika to z faktu, że postrzega ona cyfryzację jako zjawisko, które powinno przyczyniać się do rozwoju demokracji i praworządności oraz powinno być zasadniczo wspierane przez kompetentne obywatelki i kompetentnych obywateli (Rada Europy, 2010).

Więcej informacji

- *Der EdTech-Reflektor* hilft bei der bewussten Entscheidungsfindung für Tools Der EdTechReflektor¹
- *Learning the Digital*. Handbuch für Bildner:innen Learning the Digital – Competendo²
- *Competendo Digital Toolbox* <https://competendo.net>³
- *Projekt DIGIT-AL* Digital Transformation in Adult learning for Active Citizenship. Hintergrundmaterialien zur Politischen Bildung des Digitalen <https://dttools.eu>⁴

Bibliografia

- Bruns, A. (2008). *Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond: From Production to Producership* (Digital formations), Peter Lang
- Bruns, A. & Schmidt J.-H. (2011). Producership: a closer look at continuing developments, *New Review of Hypermedia and Multimedia*, 17:1, 3–7, <https://doi.org/10.1080/13614568.2011.563626> [24.11.2023]
- Castells, M. (2001). *Die Netzwerkgesellschaft. Das Informationszeitalter: Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur*. Opladen
- Couldry, N., Mejias, U.A. (2019). Data Colonialism: Rethinking Big Data's Relation to the Contemporary Subject. *Television & New Media*, 20(4), 336–349. <https://doi.org/10.1177/1527476418796632> [24.11.2023]
- Rada Europy (2010). Zalecenie CM/Rec(2010)7 Komitetu Ministrów skierowane do państw członkowskich w sprawie Karty Edukacji Obywatelskiej i Edukacji o Prawach Człowieka Rady Europy https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805cf01f [24.11.2023]
- Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego (2017). Nota informacyjna – Ludzie, maszyny, roboty i umiejętności. Nota informacyjna – 9121PL. https://www.cedefop.europa.eu/files/9121_pl.pdf [24.11.2023]

1 <https://unblackthebox.org/materialien-ergebnisse-alt/edtechreflektor/> [24.11.2023]

2 https://competendo.net/en/Learning_the_Digital [24.11.2023]

3 https://competendo.net/en/Main_Page [24.11.2023]

4 <https://dttools.eu/> [24.11.2023]

- Komisja Europejska (2021). *Digital rights and principles: report*. Dyrekcja Generalna ds. Sieci Komunikacyjnych, Treści i Technologii. <https://data.europa.eu/doi/10.2759/30275> [24.11.2023]
- Komisja Europejska (2020). *Shaping Europe's Digital Future*. Dyrekcja Generalna ds. Sieci Komunikacyjnych, Treści i Technologii. <https://data.europa.eu/doi/10.2759/091014> [24.11.2023]
- Unia Europejska (2018). Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG). ST/9009/2018/INIT, Dz.U. C 189, 4.6.2018, s. 1–13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604(01))
- Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J., Hayes, S. (2018) Postdigital science and education, *Educational Philosophy and Theory*, 50:10, 893-899, <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000> [24.11.2023]
- Nass, C., Moon, Y. (2000). Machines and mindlessness: Social responses to computers. *Journal of Social Issues*, 56(1), 81–103. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00153> [24.11.2023]
- Negroponte, N. (1998). Beyond digital. *Wired*, 12. Retrieved 2023/09/20, from <https://www.wired.com/1998/12/negroponte-55/> [24.11.2023]
- Oberosler, M. (ed.), Rapetti, E. (ed.), Zimmermann, N. (ed.), Pirker, G., Carvalho, I., Briz, G., Vivona, V. (2022). *Learning the Digital. Competendo Facilitator Handbook*, DARE – Democracy and Human Rights Education in Europe. https://competendo.net/en/Learning_the_Digital [24.11.2023]
- OECD (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*, PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en> [24.11.2023]
- OECD (2019) OECD. Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework. Transformative Competences for 2030. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformative-competencies/Transformative_Compentencies_for_2030_concept_note.pdf
- Srnicek, N. (2016). *Platform Capitalism*, Polity Press.
- Staab, P. (2019). *Digitaler Kapitalismus. Markt und Herrschaft in der Ökonomie der Unknappheit*. Suhrkamp.
- Van Dijck, J., Poell T. and de Waal, M. (2018). *The Platform Society: Public Values in a Connective World*. Oxford University Press
- Weiser, M. (1991). The Computer for the 21st Century. *Scientific American* 09/1991; 94–104.
- Zimmermann, N.-E. (2020). The Digital Self. Digital Transformation in Learning for Active Citizenship. Co-edited by R. Martínez and E. Rapetti. Smart City, *Smart Teaching: Understanding Digital Transformation in Teaching and Learning*. DARE – Democracy and Human Rights Education in Europe. <https://dttools.eu> [24.11.2023]
- Zuboff, S. (2022). *Wiek kapitalizmu inwigilacji. Walka o przyszłość ludzkości na nowej granicy władzy*, Wydawnictwo Zysk i S-ka

Kompetencje przyszłości

Wprowadzenie

Kompetentne działanie to stan, w którym ludzie potrafią z powodzeniem zastosować swoją wiedzę, postawy i umiejętności praktyczne w określonej sytuacji.

„[Kompetencje] obejmują zdolność do reagowania na złożone wymagania poprzez wykorzystywanie i mobilizowanie zasobów psychospołecznych (w tym umiejętności i postaw) w określonym kontekście” (OECD, 2005). Kompetencje zazwyczaj rozumie się jako punkt styku pomiędzy wymiarami wiedzy, umiejętności praktycznych i postawy/podejścia. W niniejszym artykule przyjrzymy się „kompetencjom przyszłości” w kontekście idei uczenia się opartego na kompetencjach, ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji demokratycznych jako elementu transformacyjnego uczenia się.

Perspektywa edukacji przez całe życie

Z perspektywy uczenia się przez całe życie czas spędzony w placówkach oświatowych jest krótki. Poza formalnymi instytucjami edukacyjnymi ludzie nadal się rozwijają, zyskują nową wiedzę i kształtują swoją osobowość. Perspektywa uczenia się, jako ciągłego, transformacyjnego i zróżnicowanego procesu w społeczeństwie doświadczającym przemian, zyskuje coraz większe znaczenie.

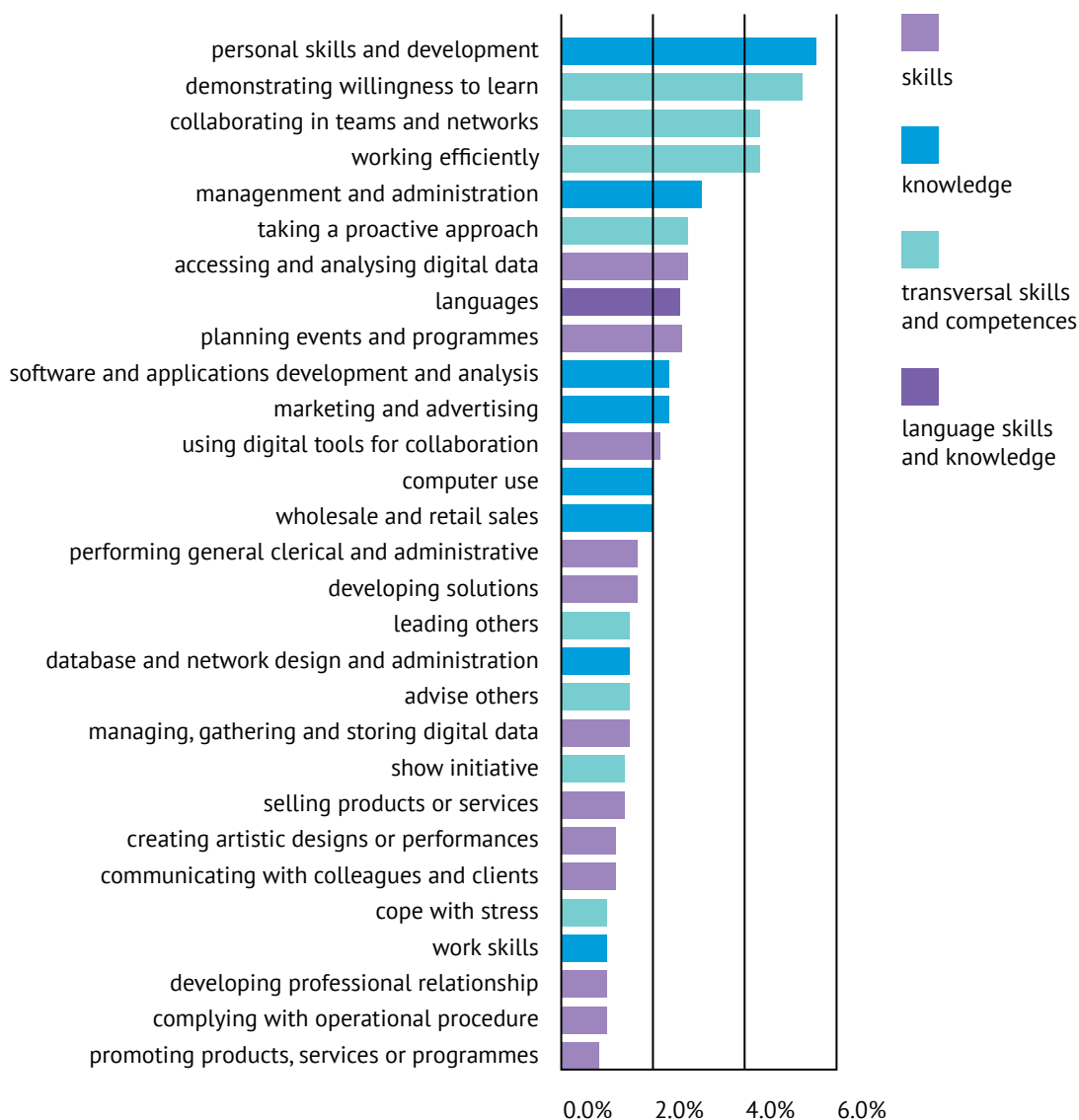
A zatem ci, którzy uważają się za osoby uczące się, muszą w szczególności rozwinąć w sobie zdolność do rozważania i wyrażania własnych celów edukacyjnych oraz samodzielnego przyswajania wiedzy, niezależnie czy istnieje jakaś struktura oświatowa mogąca temu towarzyszyć. Dlatego też programy edukacyjne zorientowane na kompetencje nie tylko przekazują treści, ale także zawsze wspierają rozwój kompetencji przekrojowych.

Kompetencje przekrojowe to takie, które przydają się w wielu różnych sytuacjach, a zwłaszcza takie, które mogą być pomocne w niemal każdym rodzaju działalności, nauki lub pracy (Hart et al., 2021).

Osoby uczące się ustawicznie potrzebują również programów edukacyjnych, które są dostępne na wszystkich etapach życia. Tu szczególnie wiele do zaoferowania ma edukacja pozaformalna, ponieważ nie ograniczają jej oficjalne/zinstytucjonalizowane ścieżki edukacyjne, może odpowiadać na bieżące potrzeby i w związku z tym jest elastyczna w obliczu zmian społecznych i demograficznych.

Kompetencje przyszłości są zatem kompetencjami, które pomogą ludziom poradzić sobie w przyszłym świecie, nie wiedząc dokładnie, jak będzie on wyglądał, i które pomogą im się odnaleźć w przyszłości. Są one zatem częścią edukacji transformacyjnej i silnie opierają się na kompetencjach przekrojowych.

ESCO skill classification level 3



źródło: Skills OVATE 2.Q. 2023, <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/skills-online-vacancies/skills/occupations>

Strona popytowa

Jednym ze sposobów sprawdzenia, które umiejętności będą istotne w przyszłości, jest przyjrzenie się stronie popytowej.

- Prognoza OECD Skills Outlook¹ co roku dostarcza informacji w oparciu o badania OECD. Natomiast PISA i PIAAC to programy OECD, które mierzą wyniki edukacji szkolnej i edukacji dorosłych w krajach OECD.
- Indeks gospodarki cyfrowej i społeczeństwa cyfrowego² Komisji Europejskiej (DESI) zawiera szereg kluczowych wskaźników dotyczących transformacji cyfrowej, w tym edukacji cyfrowej w UE. Europejski wskaźnik umiejętności³ (ESI) Europejskiego Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego (CEDEFOP) porównuje systemy kształcenia w Europie i sposób, w jaki odpowiadają one potrzebom.
- Przegląd ogłoszeń o pracy⁴ w Europie (Skills-OVATE).

Job Polarisation in Europe 1995–2015

Development of the number of jobs according to skill requirements in different European regions.

	low skill	middle skill	high skill
Northern Europe	+ +2.9	---- -10.9	+++ +7.9
Western Europe	+ +2.7	---- -9.8	+++ +7.6
Southern Europe	+ +4.6	----- -11.9	+++ +6.9
Central Europe	- -2.5	- -3.7	++ +6.3
OECD	+ +2.3	--- -7.1	++ +5.3

źródło: OECD Employment Outlook 2017. The labour market continues to polarise – Heterogeneity in polarisation. DIGIT-AL TOOLBOX www.dtttools.eu

Globalny trend wskazuje na polaryzację w zatrudnieniu, tj. spadek liczby miejsc pracy w środkowej części skali na rzecz miejsc pracy wymagających niskich lub wysokich kwalifikacji.

1 <https://www.oecd.org/education/oecd-skills-outlook-e11c1c2d-en.htm> [24.11.2023]

2 <https://digital-decade-desi.digital-strategy.ec.europa.eu/datasets/desi/charts> [24.11.2023]

3 <https://digital-decade-desi.digital-strategy.ec.europa.eu/datasets/desi/charts> [24.11.2023]

4 <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/skills-online-vacancies> [24.11.2023]

Metakonceptcje

Kompetencje przyszłości zawierają w sobie pewien komponent spekulatywny. Zawsze mają one pewien rdzeń założeń normatywnych i są wykorzystywane celowo, na przykład do reformowania systemów edukacyjnych i rzecznictwa.

- VUCA: zmienność (*volatility*), niepewność (*uncertainty*), złożoność (*complexity*), niejednoznaczność (*ambiguity*) – koncepcja wprowadzona na amerykańskiej uczelni wojskowej USAWC.
- Model 4C: komunikacja (*communication*), współpraca (*collaboration*), kreatywność (*creativity*), krytyczne myślenie (*critical thinking*) – stworzony przez organizację Partnership for 21st Century Learning i spopularyzowany przez OECD.
- Kompetencje transformacyjne: tworzenie nowej wartości, godzenie napięć i dylematów, przyjmowanie odpowiedzialności – są to kompetencje kluczowe zawarte w Projekcie OECD 2030⁵.
- Unijne Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie⁶ zostały opublikowane w 2006 r. i zaktualizowane w 2018 r. Obejmują one kompetencje w zakresie czytania i pisania, wielojęzyczności, matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, kompetencje cyfrowe, kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się, kompetencje obywatelskie, kompetencje w zakresie przedsiębiorczości, kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

W tym kontekście można zadać pytanie, w jakim stopniu perspektywa uczących się – i których uczących się – znalazła się w tych koncepcjach, i w jakim stopniu koncepcje te zostały przetestowane pod kątem ich praktyczności i przyszłej przydatności w różnych kontekstach.

Perspektywa demokracji

Jeśli demokracja jest wiodącą zasadą polityczną naszego społecznego współistnienia, to koncepcje kompetencji zorientowane na przyszłość muszą odzwierciedlać tę zasadę. Jak w tym kontekście rozumieć edukację demokratyczną?

- UE: Chociaż kompetencje obywatelskie są częścią kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, koncepcja ta nie została doprecyzowana i, według Komisji Europejskiej, nie zostanie. Niektóre aspekty istotne dla edukacji demokratycznej i edukacji na

5 <https://www.oecd.org/education/2030-project/> [24.11.2023]

6 https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=urisrv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG [24.11.2023]

rzecz praw człowieka wchodzi w skład innych ram kompetencji (dla innych z ośmiu kompetencji). Po pierwsze w Repozytorium publikacji Wspólnego Centrum Badawczego (JRC) – EntreComp: Ramy kompetencji w zakresie przedsiębiorczości.⁷ (Entrepreneurship Competence Framework). Inne ramy kompetencji cząstkowych stanowią: DigComp⁸ (kompetencje cyfrowe), GreenComp⁹ oraz LifeComp¹⁰ (uczenie się uczyć).

- Rada Europy opracowała ramy kompetencji Kompetencje na rzecz kultury demokratycznej¹¹ (RFCDC) – wyraźnie wspiera edukację demokratyczną skupiając się zwłaszcza na edukacji szkolnej. Nie są one szczególnie transformacyjne. Nowość od Rady Europy: Digital Citizenship Education (Edukacja w zakresie obywatelstwa cyfrowego)¹² – inspirowana RFCDC, stanowi opis edukacji cyfrowej w oparciu o prawa.

Ogólny dylemat związany z ramami kompetencji polega na tym, że transformacje w ogóle, a w szczególności zmiany społeczne, często przebiegają bardzo dynamicznie. Edukacja demokratyczna musi reagować na te zmiany, podczas gdy ramy są zazwyczaj statyczne.

Edukacja obywatelska i edukacja na rzecz praw człowieka wypełnia luki, które często pozostawiają inne koncepcje. Wzmacnia myślenie systemowe i krytyczne, stymuluje aktywne uczestnictwo i samoorganizację, uczy umiejętności społecznych. Metodologia i podejście mogą być zatem dobrze zintegrowane z holistycznymi koncepcjami transformacyjnego uczenia się.

Polityka edukacyjna w Europie leży w gestii państw narodowych. Mają one różne wyobrażenia na temat funkcjonalnej roli, jaką powinna odgrywać edukacja w zakresie demokracji i praw człowieka, w szczególności edukacja na rzecz aktywności i zaangażowanego obywatelstwa.

7 <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101581> [24.11.2023]

8 <https://op.europa.eu/pl/publication-detail/-/publication/50c53c01-abe1-11ec-83e1-01aa75ed71a1/language-en> [24.11.2023]

9 <https://op.europa.eu/pl/publication-detail/-/publication/bc83061d-74ec-11ec-9136-01aa75ed71a1/language-en> [24.11.2023]

10 <https://op.europa.eu/pl/publication-detail/-/publication/7d9c9dcd-bf31-11ea-901b-01aa75ed71a1/language-en> [24.11.2023]

11 <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/model> [24.11.2023]

12 <https://www.coe.int/en/web/digital-citizenship-education/educators> [24.11.2023]

Jak pracować z kompetencjami?

Ramy kompetencji pozwalają zrozumieć kompetencje przekrojowe w sposób bardziej systematyczny. Dają wyobrażenie o tym, w jaki sposób odnoszą się one do siebie nawzajem lub jakie aspekty obejmują.

Mogą także służyć jako narzędzie do planowania i refleksji. Są inspiracją dla pedagogów, wspierają konsekwentne skupienie się na poszczególnych osobach uczących się, mogą też wspierać samodzielne kształcenie się, ponieważ oferują deskryptory, które można wykorzystać do planowania i refleksji/ewaluacji.

Ramy te różnią się jednak pod względem jakości. *EntreComp*, *DigComp* lub *Kompetencje na rzecz kultury demokratycznej* zawierają opisy różnych poziomów umiejętności i są również lepiej sprawdzone. Osoby nauczające mogą je zatem wykorzystać bezpośrednio podczas planowania, czy jako wzór do tworzenia materiałów pomagających w refleksji, dyskusji lub jako narzędzia do samodzielnej nauki.

Inne, takie jak *GreenComp* lub *Digital Citizenship Education*, stanowią ramy bardziej ogólne lub proponują określoną perspektywę.

Nie istnieją uniwersalne ramy kompetencji. Osoby nauczające muszą powiązać je w sensowny i systematyczny sposób oraz pogodzić ze sobą na przykład następujące aspekty:

- oczekiwania osób nauczających i uczących się w odniesieniu do tematu,
- konkretny wymiar kompetencji, którym należy się zająć,
- najważniejsze kompetencje przekrojowe,
- programy nauczania wyznaczające pewne ramy.

Ramy kompetencji mogą również zaproponować bardziej holistyczne spojrzenie, ponieważ pełnią rolę integrującą. Wszystkie zawierają luki, zwłaszcza z perspektywy demokratycznej edukacji obywatelskiej. Należy tak z nich korzystać, by wspierały edukację bardziej adekwatną do potrzeb i lepszą jakościowo, a nie dodawały do niej nową, technokratyczną warstwę.

Wspieranie rozwoju kompetencji oznacza przykładanie równej wagi do umiejętności, wiedzy i postaw, podczas gdy tradycyjnie nacisk kładziono tylko na nauczanie określonych umiejętności.

Edukacja bazująca na kompetencjach, która wzmacnia kompetencje przekrojowe, nie jest podyktowana konkretnym zapotrzebowaniem, a w tym sensie instrumentalna. Krytycy podejścia zorientowanego na kompetencje zarzucają, że wiele osób, umieszczających w swoich koncepcjach zorientowanie na kompetencje, prowadzi edukację zoptymalizowaną pod kątem konkretnych scenariuszy zastosowań.

Więcej informacji

- Sieć DARE – Democracy and Human Rights Education in Europe¹³
Competendo Digital Toolbox¹⁴
- DIGIT-AL¹⁵ Digital Transformation in Adult learning for Active Citizenship

Bibliografia

- Rada Europy (2018). *Reference Framework Competences for a Democratic Culture*. Volume 1 Context, concepts and model; Volume 2 Descriptors of competences for democratic culture; Volume 3 Guidance for implementation. Council of Europe (wydanie trzypięciotomowe), <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc-volumes> [24.11.2023]
- Komisja Europejska, Wspólne Centrum Badawcze JRC, (2022). *GreenComp, the European sustainability competence framework*, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/13286> [24.11.2023]
- Komisja Europejska, Wspólne Centrum Badawcze JRC, Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y. (2016). *EntreComp: the entrepreneurship competence framework*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2791/160811> [24.11.2023]
- Komisja Europejska, Wspólne Centrum Badawcze JRC, Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. (2020). *LifeComp: the European Framework for personal, social and learning to learn key competence*, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/302967> [24.11.2023]
- Unia Europejska (2018). Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG). ST/9009/2018/INIT, OJ C 189, 4.6.2018, p. 1–13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604(01)) [24.11.2023]
- Hart, J., Noack, M., Plaimauer, C., Bjørnåvold, J. (2021). Towards a structured and consistent terminology on transversal skills and competences. 3rd report to ESCO Member States Working Group on a terminology for transversal skills and competences (TSCs). 02 June 2021. CEDEFOP – Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego
- OECD (2019) OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework. Transformative Competences for 2030. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformative-competencies/Transformative_Competencies_for_2030_concept_note.pdf [24.11.2023]
- OECD (2005). DeSeCo – Definition and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Foundations. Definition and Selection of Key Competences – Executive Summary
- Vuorikari, R., Kluzer, S. and Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes*, EUR 31006 EN, Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/490274>.

13 <https://dare-network.eu/> [24.11.2023]

14 https://competendo.net/en/Main_Page [24.11.2023]

15 <https://dttools.eu/> [24.11.2023]

Wzmacnianie kompetencji medialnych w wymianie młodzieży: Myśl krytycznie, działaj świadomie

Żyjąc w epoce cyfrowej, mamy stały dostęp do informacji. Czy to w naszych smartfonach schowanych w kieszeniach czy wiszących na smyczkach. W mediach społecznościowych często stąpamy po cienkiej granicy między wiedzą a kłamstwem. Bezkresne morze danych jakim jest internet, daje nam możliwość odkrywania, ciągłego informowania się i uczenia. Jednocześnie jednak czai się w nim również wyzwanie manipulacji, a dezinformacja i fake newsy wystawiają nasze demokracje na próbę. Internet i media społecznościowe odgrywają kluczową rolę w szerzeniu dezinformacji.

Pod pojęciem dezinformacji rozumiemy strategie, które wykorzystują fakt, że wszędzie mamy dostęp do ogromnej ilości informacji, w celu świadomego i umyślnego rozpowszechniania fałszywych wiadomości/fake newsów i kwestionowania wiarygodności uznanych źródeł informacji. Dezinformacja jest skuteczna nawet wtedy, gdy ludzie nie do końca wierzą w fałszywe doniesienia. Świadome rozpowszechnianie dezinformacji przyczynia się do powstania klimatu, w którym ludzie przestają ufać także innym źródłom. W ten sposób pogłębia się podział społeczeństwa obywatelskiego (zob. Fundacja Amadeu Antonio, 2022, s. 26). Warto jeszcze raz podkreślić różnicę w stosunku do błędnych informacji. Błędne informacje są rozpowszechniane nieświadomie i w sposób niezamierzony, podczas gdy dezinformacja jest rozpowszechniana z zamiarem wyrządzenia szkody, co ma konsekwencje dla naszych demokratycznych społeczeństw. Osoby siejące dezinformację chcą, żeby była przekazywana w sieciach społecznościowych. Szczególnie nadają się do tego tematy budzące emocje, takie jak imigracja, wojna czy szczepienia. Fake newsy przyciągają uwagę i podsycają lęki, na przykład prezentując rzekome zagrożenia dla zdrowia i bezpieczeństwa. W związku z tym są one szczególnie często udostępniane, lajkowane lub komentowane – a tym samym doskonale wpisują się w logikę sieci społecznościowych. Często są one podprogowo powiązane z przekazem antysemitycznym i rasistowskim (zob. Fundacja Amadeu Antonio, 2022, s. 17). Należy również podkreślić, że kampanie dezinformacyjne działają, ponieważ wielokrotnie opowiadają negatywne historie o pewnych grupach i często opierają się na już istniejących uprzedzeniach.

Szczególnie w kontekście wymiany młodzieży należy wykorzystać tę cenną przestrzeń edukacyjną i krytycznie przyjrzeć się cyfrowemu krajobrazowi.

Edukacja demokratyczna, którą chcemy promować za pomocą wymian młodzieżowych, nie może już obejść się bez edukacji medialnej i możemy wykorzystać do tego przestrzeń, jaką oferują wymiany młodzieżowe. Przy jakiej innej okazji otrzymujemy tyle czasu, by w dyskusji z młodymi ludźmi wspólnie zastanawiać się nad globalnymi wyzwaniami? Jak możemy zachęcać młodych ludzi do krytycznego myślenia i ochrony przed wpływem fałszywych informacji? W tym tekście przyjrzymy się nie tylko wyzwaniom, ale także możliwościom, aby wymiana młodzieży stała się przestrzenią budowania odporności na oszustwa.

Istnieje jednak również ryzyko, że z powodu manipulacji fałszywymi wiadomościami, wymiany młodzieży nie będą odbywać się jak zwykle. Krążą kampanie dezinformacyjne dotyczące bieżących wydarzeń, takich jak rosyjska wojna napastnicza przeciwko Ukrainie lub pandemia COVID-19, które są sprzeczne z doniesieniami medialnymi. W ten sposób powstają różne narracje. To samo wydarzenie potrafi być przedstawiane na różne sposoby, co może prowadzić do niepewności i nieporozumień wśród młodych ludzi. W szczególności w pracy z młodzieżą i edukacji politycznej ważne jest, aby na wczesnym etapie rozpoznać, które doniesienia są istotne, a przede wszystkim wiarygodne. Dlatego też niezwykle ważne jest wzmocnienie umiejętności medialnych w kontekście wymian młodzieżowych w celu promowania świadomych i krytycznych młodych ludzi, którzy aktywnie uczestniczą w demokratycznym społeczeństwie.

Antydemokratyczność na FYP i w feedzie

W 2023 r. ważnym źródłem informacji dla młodych ludzi stały się FYP (For You Page)[na TikToku] oraz feed [na Instagramie]. Według badania JIM-Studie 2022¹ wiele osób szuka informacji o wydarzeniach na świecie za pośrednictwem Instagrama lub TikToka. Wspomniane badanie pokazuje, że wraz z wiekiem Instagram jest coraz częściej wykorzystywany do uzyskiwania informacji. Wymieniany jest również TikTok, chociaż tutaj ok. 18 roku życia następuje spadek (patrz JIM-Studie 2022, s. 43). Ciekawe jest również to, że według platformy TikTok (2023)² około 85% osób z Niemiec używających tego serwisu twierdzi, że za pośrednictwem platformy dowiedziało się czegoś nowego. Jest to sytuacja, na którą możemy i musimy reagować.

Być może właśnie podczas czytania natknęli się Państwo na terminy FYP i feed, i nawet nie wiedzą, jak wygląda na przykład interfejs TikToka. To żaden wstyd, ale nie jest to bez znaczenia, jeśli chcemy porozmawiać

1 https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf [24.11.2023]

2 <https://newsroom.tiktok.com/de-de/mau-announcement> [24.11.2023]

na temat dezinformacji i edukacji medialnej w wymianach młodzieżowych. Choć internet i korzystanie ze smartfonów są obecnie tak powszechne, praktyka edukacji medialnej i dyskusje często nadal koncentrują się tylko na dzieciach i młodzieży. Dane pokazują jednak, że ważne jest również, aby zwracać większą uwagę na sposób korzystania z mediów przez starsze grupy docelowe i skierować na nie uwagę edukacji medialnej (por. Helbig, 2017, s. 135) oraz kwestionować własne przekonania. Ten aspekt był często zaniedbywany w przeszłości, dominowało bowiem założenie, że dorośli – zwłaszcza osoby uczące i działające w środowisku edukacyjnym – powinni być postrzegani przede wszystkim jako potencjalni mentorzy umiejętności medialnych, a w mniejszym stopniu jako osoby, które same też muszą nabywać te umiejętności (por. Hermida, 2014, s. 609). Dlatego dla dobra działań edukacyjnych kluczowe i niezwykle ważne jest odrzucenie tego założenia. Rozwój kompetencji medialnych jest zadaniem międzypokoleniowym, ponieważ internet jest stale rozwijającym się medium, które nieustannie oferuje nowe możliwości. Dlatego powinniśmy zacząć myśleć o umiejętności korzystania z mediów społecznościowych jako dziedzinie kształcenia ustawicznego, by rozumieć i wykorzystywać zmieniające się technologie i sposoby korzystania z internetu. Dotyczy to zarówno dorosłych, którzy sami prowadzą wymiany młodzieżowe, jak i samych młodych ludzi. W artykule z 2017 r. Theunert i Schell nawiązali do przemyśleń Oskara Negta z jego książki „Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform” (2010) i przeanalizowali, na ile są one istotne w edukacji medialnej. W szczególności wskazali, że edukacja polityczna jednostki musi zawierać w sobie pewne wymiary kompetencji medialnych, aby uczyć również poruszania się w dzisiejszym zmediatyzowanym społeczeństwie (zob. Negt, 2010, s. 13 cyt. za Theunert & Schell, 2017, s. 15). W tym miejscu Theunert i Schell proponują nawiązanie do myśli Negta, który twierdzi, że demokracja jest jedynym politycznym porządkiem społecznym, którego należy się uczyć przez całe życie (por. Negt 2010, s. 15 cyt. za Theunert & Schell 2017, s. 15–16). Celem edukacji medialnej jest również przygotowanie człowieka do samodzielnego korzystania z mediów internetowych i zapewnienie, że będzie wybierał, aktywnie wykorzystywał i stosował ofertę medialną w sposób krytyczny i refleksyjny (por. Theunert & Schell, 2017, s. 17). Po zapoznaniu się z wyzwaniem i obecnym stanem kompetencji medialnych pojawia się pytanie, w jaki sposób wymiana młodzieży, jako żywa przestrzeń edukacyjna, może przyczynić się do upowszechniania tych kompetencji. Szczególnie w kontekście rozwoju cyfrowego i potrzeby skupienia się nie tylko na młodych ludziach, ale także na dorosłych w edukacji medialnej, wymiana zyskuje na znaczeniu jako platforma międzypokoleniowej wymiany wiedzy.

W jaki konkretnie sposób można organizować wymiany młodzieży, aby uwrażliwiać na znaczenie kompetencji medialnych i krytycznego podejścia do treści cyfrowych? Poniżej przedstawiam konkretne zalecenia dotyczące działań i impulsów dla wymian młodzieżowych w celu sprostania obecnym wyzwaniom związanym z mediami cyfrowymi.

- **Warsztaty kompetencji medialnych.** Włączenie warsztatów profilaktycznych w jak największą liczbę projektów w ramach programu wymiany młodzieży, aby propagować kompetencje medialne oparte na wartościach. Może to obejmować krytyczne podejście do informacji, weryfikację źródeł i rozpoznawanie dezinformacji. Można przy tej okazji omówić również same wartości, jakimi chcemy się wspólnie kierować przy korzystaniu z technologii/mediów cyfrowych.
- **Docień rolę młodzieży jako ekspertów/-ek.** Tworzenie otwartych przestrzeni do dyskusji i debaty, w których młodzi ludzie mogą zastanowić się nad własnymi zachowaniami w social mediach, porozmawiać o własnych obserwacjach i poruszyć sytuacje, kiedy stykają się z tematem dezinformacji. Na takim fundamencie można następnie przekazywać wiedzę na ten temat.
- **Bądź na bieżąco.** Jak opisano powyżej osoby zaangażowane zawodowo w międzynarodowe wymiany młodzieży muszą trzymać rękę na pulsie, analizować i kwestionować własne kompetencje medialne oraz nieustannie się uczyć. Niezbędne są szkolenia dla osób prowadzących wymiany młodzieżowe, podczas których otrzymają one konkretne metody i umiejętności pozwalające na umieszczenie tej tematyki w centrum wymian młodzieżowych.
- **Nie trzeba wyważać otwartych drzwi.** Działaniom dezinformacyjnym należy się przyjrzeć z demokratycznej perspektywy, ponieważ próbują one podkopywać zaufanie do demokracji. To znaczy, że edukacja medialna musi być rozpatrywana razem z elementami edukacji demokratycznej. Można do tego wykorzystać sprawdzone metody i podejścia z edukacji obywatelskiej i zastosować je w przestrzeni cyfrowej, zamiast wymyślać zupełnie nowe metody.
- **Do tematu należy również podejść z perspektywy stosunków krytyki władzy i przeciwdziałania dyskryminacji.** Dezinformacja i mowa nienawiści są ze sobą ściśle powiązane, ponieważ dezinformacja jest często rozpowszechniana celowo, aby wzbudzić nienawiść do określonych grup. Kryje się za tym szerzenie mizantropii. To działa, ponieważ wielokrotnie rozpowszechniane są kłamstwa, które zniesławiają ludzi i opierają się na uprzedzeniach i stereotypach.
- **Czy ten temat jest rzeczywiście nowy?** Fałszywe doniesienia, półprawdy i dezinformacja zawsze występowały. Porozmawiajcie

o historycznych wydarzeniach, w których dezinformacja odegrała istotną rolę i wspólnie zastanówcie się, dlaczego zmanipulowane informacje rozprzestrzeniają się dziś szczególnie dobrze za pośrednictwem sieci społecznościowych. Dzieje się tak dlatego, że wiele osób czerpie informacje polityczne z platform takich jak YouTube i komunikatorów, takich jak Telegram. W dzisiejszych czasach każdy może opublikować wiadomość online przy niewielkim wysiłku, a ludzie, którzy uwierzą w kłamstwo, następnie je rozpowszechniają (patrz AAS).

- **Aktywne działanie.** Inicjowanie wspólnych projektów, w ramach których młodzi ludzie tworzą treści medialne dotyczące dezinformacji. Może to obejmować filmy wideo, podcasty lub kampanie w mediach społecznościowych, które będą rozpowszechniać pozytywne przesłanie i promować krytyczne myślenie. Dzięki swoim produktom uczestniczki i uczestnicy mogą stać się ambasadorami, którzy sprzeciwiają się rozprzestrzenianiu dezinformacji.
- **Wzmocnienie cyfrowego społeczeństwa obywatelskiego poprzez wymianę młodzieży.** Potraktuj kompetencje medialne i dezinformację jako główny temat wymiany i zaplanuj program wokół tego tematu. Wykorzystaj tydzień trwania projektu do przeprowadzenia ukierunkowanych dyskusji, warsztatów i projektów uwrażliwiających na problem dezinformacji i wzmacniających aktywne cyfrowe społeczeństwo obywatelskie. Programy wymiany międzynarodowej oferują platformę dialogu międzykulturowego i wymiany doświadczeń na temat praktyk medialnych w różnych krajach. Dzięki temu osoby uczestniczące zyskują nie tylko wiedzę teoretyczną, ale też rozwijają i wykorzystują swoje umiejętności medialne w kontekście globalnym.

Internet i media społecznościowe mocno zakorzeniły się w naszych społeczeństwach i wywierają trwały wpływ na sposób, w jaki pozyskujemy informacje. Ta zmiana długoterminowo wpływa również na wymiany młodzieży. Jeśli poprzez kompleksowe programy edukacyjne w ramach wymian młodzieżowych chcemy uczyć młodych ludzi samostanowienia, współodpowiedzialności społecznej, demokratycznego działania i zaangażowania społecznego, promowanie kompetencji medialnych musi odgrywać kluczową rolę. Silne (cyfrowe) społeczeństwo obywatelskie musi być w stanie rozpoznać i zrozumieć, jak bardzo dezinformacja może szkodzić naszym demokracjom. Nabycie umiejętności korzystania z mediów nie jest procesem zamkniętym, ale wymaga ciągłego zaangażowania młodych i starszych, które opłaca się w perspektywie długoterminowej.

Bibliografia

- Amadeu Antonio Stiftung. (2022a). *Von Algorithmus bis Zivilcourage: Das Lexikon für demokratische Medienkompetenz* (S. 26). https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2023/10/Glossar_Firewall.pdf [24.11.2023]
- Amadeu Antonio Stiftung. (2022b). *Hate Speech und Fake News: Fragen und Antworten* (S. 17). https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2023/01/2023-01_lpb_hate-speech_bf.pdf [24.11.2023]
- Helbig, C. (2017). Die Mediatisierung professionellen Handelns. Zur Notwendigkeit von Handlungskompetenzen im Kontext digitaler Medien in der Sozialen Arbeit. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis der Medienbildung*, Nr. 27: Spannungsfelder und blinde Flecken, S. 135. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.04.06.X>
- Hermida, M. (2014). Familie, Peergroup und Schule als Vermittler von Medienkompetenz. Wo Heranwachsende die sichere Nutzung des Internets lernen. *Media Perspektiven*, 12/2014, S. 609. <https://doi.org/10.5167/uzh-104884>
- mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (2022). *JIM-Studie 2022. Jugend. Informationen. Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger* (s. 43). https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf [24.11.2023]
- Theunert, H., Schell, F. (2017). Der politische Mensch. Ein Ziel der Medienpädagogik. *Medien – Pädagogik – Gesellschaft: Der politische Mensch in der Medienpädagogik* (s. 15–17).
- TikTok. (2023). *20,9 Millionen Menschen in Deutschland und 2,1 Millionen in Österreich nutzen TikTok jeden Monat*. <https://newsroom.tiktok.com/de-de/mau-announcement> [24.11.2023]

Jak zachować wewnętrzny kompas? Potrzeby duchowe młodych

Rekolekcje ignacjańskie – św. Ignacego Loyoli

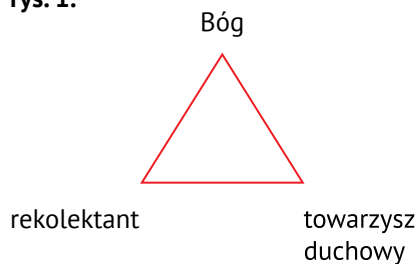
Święty Ignacy Loyola jest autorem małej książeczki, napisanej na początku XVI wieku, zatytułowanej „Ćwiczenia Duchowne”. Jest to propozycja pewnych ćwiczeń, których celem ma być uporządkowanie życia. Jak sam pisał święty Ignacy: „pod tym mianem «Ćwiczenia Duchowne» rozumie się wszelki sposób odprawiania rachunku sumienia, rozmyślenia, kontemplacji, modlitwy ustnej i myślniej, i inne działania duchowne, jak o tym będzie dalej mowa. Albowiem jak przechadzka i bieg są ćwiczeniami cielesnymi, tak podobnie ćwiczeniami duchownymi nazywa się wszelkie sposoby przygotowania i usposobienia duszy do usunięcia wszystkich uczuć nieuporządkowanych, a po ich usunięciu – do szukania i znalezienia woli Bożej w takim uporządkowaniu swego życia, żeby służyło dla dobra i zbawienia duszy” (Ćwiczenia Duchowne nr 1).

„Ćwiczenia Duchowne”, zwane inaczej rekolekcjami ignacjańskim, podzielone są na tzw. cztery tygodnie. Istnieją dwie podstawowe praktyki odprawiania rekolekcji ignacjańskich. Zazwyczaj jeden tydzień, który trwa osiem dni, odprawia się raz na rok. Można też odprawić cztery tygodnie w cyklu rekolekcji trzydziestodniowych. Warunkiem odbycia takich rekolekcji jest odizolowanie się od codziennych obowiązków domowych i zawodowych, i wielkoduszne oddanie się Ćwiczeniom. Na świecie jezuita prowadzą domy rekolekcyjne, w których można odprawić rekolekcje ignacjańskie. Warto zapoznać się z propozycjami domów rekolekcyjnych i skorzystać z ich oferty.

To, co wymaga podkreślenia, to fakt, że temu, kto odprawia „Ćwiczenia Duchowne”, towarzyszy osoba dająca Ćwiczenia, taki towarzysz duchowy. Natomiast dynamika przeżywania Ćwiczeń odbywa się w relacji odprawiającego Ćwiczenia <-> Bóg <-> towarzysz duchowy (rys. 1). Jest to bardzo ważne, aby odprawiający Ćwiczenia nie był pozostawiony samemu sobie, aby tym, co przeżywa i odkrywa, mógł się z kimś podzielić, usłyszeć się, zobaczyć

z boku. Natomiast towarzysz duchowy proponuje pewne treści i wsłuchując się w to, co przeżywa odprawiający, pomaga mu odkrywać działającego Boga. Uporządkowanie życia dokonuje się na podstawie konkretnych doświadczeń, poruszeń, przeżyć, które kierują odprawiającego rekolekcje do zmiany życia, postaw, sposobu myślenia, itp. Nazwanie tych poruszeń, uczuć,

rys. 1.



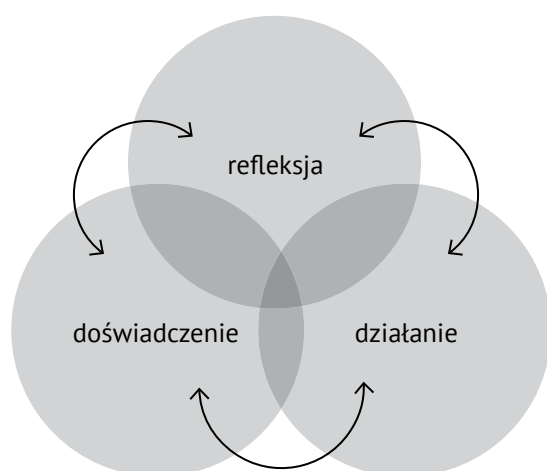
emocji dokonuje się podczas osobistej modlitwy myślniej, medytacji, kontemplacji czy też codziennego rachunku sumienia. Oprawiający „Ćwiczenia Duchowne” uczy się również zastosowania i używania zmysłów, dzięki temu rozważane treści nabierają plastyczności, wyrazistości, czy nawet swoistego smaku. Dzięki osobistej refleksji i rozmowie z towarzyszem duchowym obraz Boga, Boża obecność w życiu, historia życia, doświadczenia, relacje z bliskimi i znajomymi, nabierają nowego znaczenia. Tym, co pomaga wejść w rekolekcje, jest cisza, która panuje na jadalni, korytarzu czy w ogrodzie.

Pedagogia ignacjańska

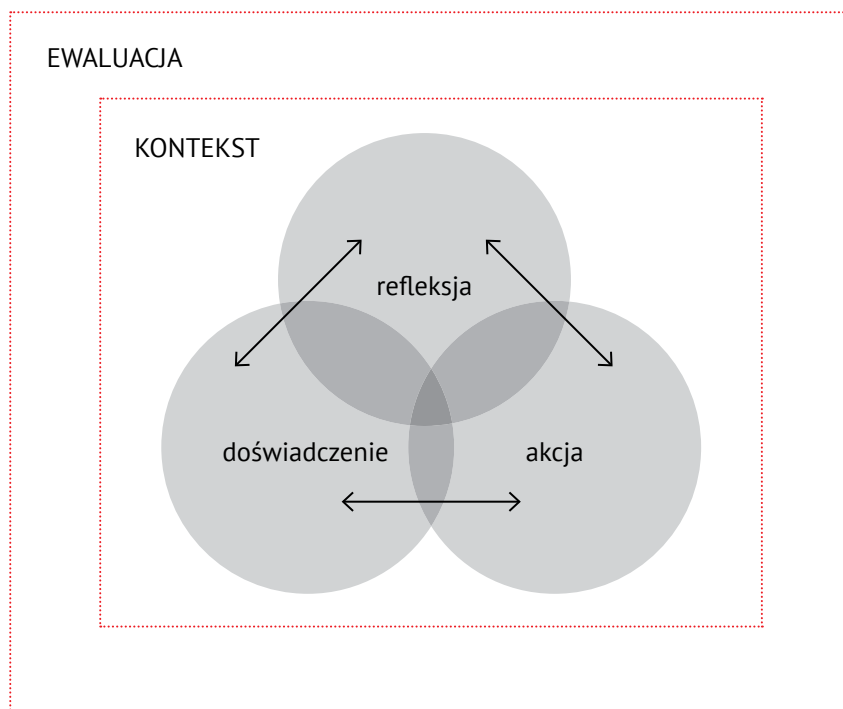
Tak bardzo ogólnie przedstawiona dynamika „Ćwiczeń Duchowych” stała się inspiracją dla stworzenia paradygmatu pedagogii ignacjańskiej. Uczeń, podobnie jak ten, komu udziela się „Ćwiczeń Duchowych”, jest w relacji z nauczycielem, który mu towarzyszy w procesie odkrywania świata, jego poznawania i odnalezienia w nim swojego miejsca.

Żeby wyobrazić sobie ten proces możemy posłużyć się następującym diagramem (rys. 2). Podstawową dynamiką procesu edukacji są trzy elementy: **doświadczenie – refleksja – działanie**. Te trzy elementy osadzone są w pewnym konkretnym kontekście: historycznym, geograficznym czy ludzkim, w którym znajduje się uczeń. Ma to ogromny wpływ na to, w jaki sposób ów uczeń przeżywa i doświadcza to, co dzieje się wokół niego, jakie wyciąga wnioski i ku jakim działaniom się kieruje. Wymaga to uważnej i wnikliwej ewaluacji ze strony nie tylko bliskich, ale i nauczycieli oraz wychowawców. To dzięki wnikliwej i uważnej ewaluacji możliwy jest ciągły rozwój. Czerpiąc z dynamiki „Ćwiczeń Duchowych” możemy odwzorować dokonujący się proces edukacji i przełożyć go na relacje, jakich uczeń doświadcza w odniesieniu do nauczyciela oraz otaczającego go świata (rys. 3).

rys. 2. Co robią uczniowie w procesie uczenia się ze zrozumieniem



rys. 3. Pięć elementów paradygmatu pedagogii ignacjańskiej



Bardzo dynamiczny rozwój nowych technologii i łatwy dostęp do wiedzy sprawił, że rola nauczyciela diametralnie się zmieniła. Przestał on być jedynym źródłem wiedzy, którą do tej pory przekazywał swoim podopiecznym oraz wymagał jej znajomości w klasie. Wciąż dla wielu nauczycieli jest to zupełnie nowa sytuacja, często niełatwa do zaakceptowania i pogodzenia. Nie powinniśmy jednak oceniać jej w kategoriach lepsza lub gorsza. Nasza refleksja powinna iść w kierunku: jakiej obecności nauczyciela potrzebuje dzisiaj młody człowiek. Ponieważ po drugiej stronie ławki nie siedzi już nic niewiedzący, żaden uczeń, ale konkretna osoba posiadająca dostęp do różnych źródeł informacji, z których może na wiele sposobów korzystać.

W konsekwencji tych zmian, na przestrzeni ostatnich kilku dekad, jesteśmy świadkami zmieniających się ról nauczyciela. Od okresu, kiedy nauczyciel był belfrem, znawcą przedmiotu i wychowawcą, źródłem i przykładem wysokiej kultury, obycia i wiedzy, co zapewniało mu powszechny szacunek i mógł cieszyć się wysokim społecznym autorytetem. Przez zmianę w kierunku nauczyciela-znawcy przedmiotu, który nie ingerował zbyt w system wartości czy zasad, wśród których wzrastał uczeń. Przykładem może być fakt, że instytucje, które wcześniej odpowiedzialne były za edukację i wychowanie, ograniczyły nawet swoje nazwy do placówek jedynie edukacyjnych. Współcześnie od nauczycieli oczekuje się bycia kimś, kto pełni rolę doradcy, mentora, trenera, kogoś, kto podpowie, w jaki sposób wykorzystywać dostępne źródła wiedzy i jak w zindywidualizowany sposób dostosować je do konkretnych

predyspozycji ucznia. W zależności od typu i rodzaju szkoły pozwala się, aby nauczyciel był również wychowawcą.

Potrzeby duchowe młodych w kontekście współczesnych przemian

Globalne zmiany ekonomiczno-kulturowo-polityczne, przede wszystkim w krajach rozwiniętych, wywierają ogromny wpływ na różne dziedziny życia. Każda dekada charakteryzuje się ogromnym przeskokiem technologicznym lub jakimś globalnym kryzysem. Wszystkie te procesy mają głębokie oddziaływanie na młodych, ich dobrostan psychiczny oraz duchowy. Jesteśmy świadkami dynamicznej sekularyzacji młodzieży i młodych dorosłych, odchodzenia od Kościoła Katolickiego, dezinformacji płynącej z mediów społecznościowych. Z drugiej strony zauważyć można rosnące potrzeby psychiczne i duchowe, pośród których króluje lęk, brak poczucia bezpieczeństwa połączony z niepewnością dotyczącą przyszłości, niskie poczucie wartości w kontekście słabnących relacji z rodzicami lub dorosłymi.

W tym kontekście, tak bardzo ogólnie zarysowanym, rola placówek edukacyjnych, szkół czy takich miejsc jak Międzynarodowe Domy Spotkań Młodzieży może mieć szczególne znaczenie dla rozwoju budowania relacji rówieśniczych, uczenia się wrażliwości na potrzeby innych, szukania poczucia własnej wartości i bezpieczeństwa czy akceptacji. Wracamy tym samym do korzeni, do tego, o czym już wspomnieliśmy na początku mojej refleksji, a co podpowiadają rekolekcje ignacjańskie i stworzona na nich pedagogika. Rozwój młodego człowieka, który za chwilę przejmie odpowiedzialność za otaczający go świat, wymaga zintegrowanych działań w każdym obszarze: intelektualnym, psychofizycznym oraz duchowym. Nie do przecenienia w tym procesie jest zatem rola wychowawców, osób duchownych, edukatorów, ekspertów, freelancerów, wszystkich, którzy mają bezpośredni kontakt z młodzieżą.

Wsluchując się w opinie młodych, z jakim bagażem obciążeń przyjeżdżają na projekty do naszych domów spotkań, warto stworzyć taką dla nich przestrzeń, aby mogli współdecydować o tym, jak wygląda plan dnia, jakie treści i aktywności będzie zawierał. Jeśli przyznamy się do tego, że żyjemy w ciągłym stresie i gonitwie, to jest to kolejny sygnał dla nas, jak stworzyć i zaplanować przestrzeń do tego, aby móc się zatrzymać, po to, żeby uczyć się refleksji, zastanowić się tak tym, co mnie otacza i jaki jest świat moich relacji. Przecież nie chodzi nam tylko abyśmy odsyłali uczestników naszych spotkań z jeszcze większym i cięższym bagażem, ale pozwolili im trochę się przepakować, zrzucić zbędne kilogramy obciążeń, zaopatrzyć w narzędzia, dzięki którym będą mogli zobaczyć świat z innej perspektywy. Przywołane już wcześniej ośmiodniowe rekolekcje ignacjańskie wymagają spełnienia określonych warunków, aby mogły przynieść dobre owoce. Oprócz odosobnienia od

codziennych obowiązków, czynnikiem umożliwiającym wejście w dynamikę rekolekcji jest cisza. Rezygnacja z rozmów w ciągu dnia z tymi, z którymi siedzę przy stole podczas posiłków, których spotykam podczas spaceru w parku czy ogrodzie. Ignacy z Loyoli, autor „Ćwiczeń Duchownych”, przekonuje, że takie odejście do spraw codziennych pozwoli odprawiającemu rekolekcje wejść w nie wielkodusznie i owocnie. Czy może zatem, zamiast gonitwy, która wypełnia naszą rzeczywistość, nie warto oddać się całkowicie odmiennej dynamice refleksji i spowolnienia? Z pewnością musimy tutaj zadbać też o nas, dorosłych, którzy tworzą to miejsce, bo to, jakimi my będziemy, z kim będą spotykać się nasi goście, będzie stanowić o tym, czym my żyjemy i czemu chcemy dać świadectwo.

Zakończenie

Towarzysząc młodym ludziom – uczniom szkół ponadpodstawowych, studentom, absolwentom jezuickich szkół (tzw. młodym dorosłym) oraz ich rodzicom – jestem głęboko przekonany, że wszyscy oni mają różnego rodzaju potrzeby duchowe, których zaspokojenie daje poczucie bezpieczeństwa i wewnętrznego pokoju. Kontekst, w jakim przyszło nam wszystkim żyć, przede wszystkim otaczającego nas świata i dynamicznych zmian, sprawia, że potrzeby duchowe, pomimo ich znaczenia, odsuwane są na dalszy plan, ich wartość jest pomniejszana, czy wręcz niektórzy kwestionują ich obecność. Dlatego miejsca takie jak to, Międzynarodowy Dom Spotkań Młodzieży w Krzyżowej, w którym dialog, porozumienie i współpraca, jako wartości, na których wyrasta i do których się odwołuje oraz chrześcijańskie korzenie, mają szczególne znaczenie! To miejsce jest wyjątkowe! Każdy, kto tutaj przyjeżdża ma z pewnością okazję przeżyć przygodę odkrywania wewnętrznego kompasu, nazywania go po imieniu oraz zachowania go pośród codziennych przygód. Towarzystwo młodym ludziom w nazywaniu ich potrzeb duchowych i szukanie sposobów odpowiadania na nie to misja, którą mamy do spełnienia.

Podjęta tematyka, zaproszeni goście oraz przyjęta formuła naszej konferencji są dla mnie niesamowitym źródłem i inspiracją do dalszej refleksji, jak dzisiaj towarzyszyć młodym, jak wspólnie z nimi tworzyć programy i odpowiadać na potrzeby, które noszą w sobie. Jestem wdzięczny za zaproszenie i możliwość bycia tutaj w Krzyżowej.

Jak dobrze być razem? Rosnąca różnorodność w międzynarodowej pracy z młodzieżą

Międzynarodowa wymiana młodzieży jest czymś więcej niż tylko wycieczką, podczas której młode osoby odkrywają nowe kraje i pogłębiają znajomość języka obcego. Oferują one formatywne i żywe doświadczenia, które sprzyjają uczeniu się niezależnie od granic kulturowych. W świecie charakteryzującym się migracją, globalizacją i zmianami technologicznymi młodzi ludzie stoją w obliczu różnych wyzwań, m.in. dotyczących edukacji, zatrudnienia i kwestii środowiskowych, a także psychologicznego wpływu wojny i pandemii. Coraz większa różnorodność demograficzna w naszych społeczeństwach wymaga od nich rozumienia i integrowania różnych perspektyw i realiów życia.

Międzynarodowa wymiana młodzieży ma na celu pobudzenie młodych ludzi do samodzielnego decydowania o sobie, odpowiedzialności społecznej i zaangażowania. Oferuje platformę dla transformacyjnych doświadczeń, w których różnorodność jest traktowana jak bogactwo. Propagowanie porozumienia międzykulturowego, empatii i pozytywnej komunikacji motywuje młode osoby do pracy na rzecz włączającego i sprawiedliwego świata.

Rosnąca różnorodność naszych społeczeństw wzbogaca wymiany młodzieżowe o szerokie spektrum doświadczeń i perspektyw. Młodzież uczy się interakcji z rówieśnikami pochodzącymi z różnych kultur i środowisk społecznych oraz rozwija ważne umiejętności społeczne i otwartość na świat. Wrażliwość międzykulturowa, którą nabywa, pomaga jej konstruktywnie rozwiązywać nieporozumienia i konflikty. Ta różnorodność przygotowuje młode osoby na wyzwania i szanse zglobalizowanego świata. Międzynarodowe wymiany młodzieży odgrywają kluczową rolę w rozwoju młodych ludzi i wnoszą istotny wkład w kształtowanie społeczeństwa włączającego.

Inkluzja jako podstawowa zasada pracy z młodzieżą

Podstawową zasadą w pracy z młodzieżą jest inkluzywność, która odgrywa kluczową rolę w budowaniu sprawiedliwej i zróżnicowanej wspólnoty. Podkreśla podstawowe prawa i godność każdej osoby i dąży do umożliwienia wszystkim partycypacji na równych prawach. Inkluzywność wiąże się z potrzebą ponownego przemyślenia pracy z młodzieżą, stworzenia elastycznych i wrażliwych na różnorodność ram. Włączenie (inkluzję) należy rozumieć jako proaktywny i ciągły proces, który wymaga regularnej refleksji

i dostosowywania warunków ramowych i metod w celu uwzględnienia potrzeb wszystkich oraz zapewnienia równości.

Inkluzywność w pracy z młodzieżą należy rozumieć jako fundamentalną decyzję i stałą postawę. Ma ona na celu stopniowe dostrzeganie i usuwanie barier w dostępie i uczestnictwie, by stworzyć przestrzeń, która umożliwi uczestnictwo wszystkim. Nie istnieje uniwersalny przepis na włączającą i wrażliwą na różnorodność pracę z młodzieżą. Kluczowe jest raczej dostosowanie programów, działań i metod do indywidualnych potrzeb poszczególnych osób w grupie, tak, aby aktywne uczestnictwo było możliwe bez dodatkowej adaptacji.

Wymaga to porzucenia sztywnych struktur i zaakceptowania różnorodności jako normy. Indywidualne wymagania, takie jak dostępne przestrzenie, szczególne potrzeby dietetyczne lub pokój modlitwy, powinny być zgłaszane z wyprzedzeniem, aby można było dokonać odpowiedniej adaptacji i od samego początku dać osobom uczestniczącym poczucie przynależności. Sesje informacji zwrotnych i ewaluacji tworzą przestrzeń do dialogu, aktywnego słuchania i doceniania. Kluczowe pytania, takie jak „Co jest dla Ciebie ważne, aby móc dobrze uczestniczyć?”, pomagają stworzyć ramy, w których potrzeby mają znaczenie. Jest to ciągły proces wymagający nieustannej refleksji, elastyczności i adaptacji, aby nie tylko pracować w sposób włączający i wrażliwy na różnorodność, ale także aktywnie promować równość i uczestnictwo. To nie tylko sprawia, że praca z młodzieżą będzie bardziej responsywna i sprawiedliwa, ale będzie również wspierała różnorodność i potencjał wszystkich zaangażowanych młodych ludzi.

Tworzenie przestrzeni nauki i spotkania, która uwzględni różnorodność

Włączenie i różnorodność w pracy z młodzieżą to coś więcej niż tylko unikanie wykluczenia. To tworzenie środowiska, w którym wszystkie młode osoby czują się akceptowane, doceniane i wzmacniane. Osoby czy organizacje projektujące przestrzeń do nauki i spotkań uwzględniające różnorodność powinny brać pod uwagę zarówno aspekty fizyczne, jak i psychologiczne.

Przestrzeń fizyczna, np. sala seminaryjna, odgrywa ważną rolę w tworzeniu przyjaznego, bezpiecznego środowiska, które będzie pozytywnie wpływać na dynamikę grupy i jej interakcje. Możliwość dostosowania przestrzeni do różnych metod uczenia się i działań (krąg krzeseł, praca w małych grupach itp.) sprzyja współpracy i równości. Możliwość kształtowania przestrzeni przez osoby uczestniczące pozwala na stworzenie elastycznego środowiska, które uwzględni potrzeby wszystkich. Pomieszczenie powinno odzwierciedlać różnorodność grupy, na przykład poprzez wielojęzyczne materiały, zdjęcia i plakaty, które reprezentują różnorodność kulturową osób uczestniczących.

Kącki odosobnienia dają młodym osobom potrzebującym więcej spokoju możliwość wycofania się w razie potrzeby bez konieczności opuszczania grupy. Dostępność powinna być również integralną częścią projektu przestrzeni, w którym różne rozwiązania zostaną wdrożone nie tylko w celu lepszej integracji poszczególnych jednostek, ale jako podstawowy element włączającego projektowania (*inclusive design*). Dzięki temu nikt nie będzie miał wrażenia, że coś traci ze względu na indywidualne potrzeby innych, to zaś będzie sprzyjać pozytywnej atmosferze współpracy w grupie.

Przestrzeń psychologiczna uwzględniająca różnorodność polega na szacunku i docenieniu różnorodności, a także wspieraniu współpracy i dynamiki grupy. Obejmuje to budowanie zaufania i tworzenie wspierającego i bezpiecznego środowiska, w którym młodzi ludzie są zmotywowani do uczenia się i nawiązywania kontaktów towarzyskich. Jeśli chodzi o edukację pozaformalną, sposób zaaranżowania przestrzeni powinien podkreślać, że każdy ma coś do wniesienia i może uczyć się od innych. Wspieranie otwartego dialogu i komunikacji opartej na szacunku tworzy środowisko, w którym każdy może swobodnie wyrażać siebie i uczestniczyć w dyskusjach i podejmowaniu decyzji. Uwrażliwianie na różnice międzykulturowe poprzez aktywności uwzględniające różnorodność kulturową i refleksję nad nią, podnosi świadomość i propaguje szacunek. Kluczowe są również skuteczne strategie komunikacyjne, które pozwalają uniknąć nieporozumień i ułatwiają rozmowę ponad granicami kulturowymi. Osoby i organizacje prowadzące wymiany powinny pokazywać je na własnym przykładzie. Elastyczność, empatia i wzajemne zrozumienie wzmacniają strukturę grupy i tworzą przestrzeń, w której członkowie różnych grup czują się docenieni i włączeni.

Wielość perspektyw i tolerowanie ambiwalencji w pracy z młodzieżą

Kiedy spotykają się różne osoby, dochodzi też do stykania się ze sobą różnych perspektyw, doświadczeń życiowych i postaw. Dostrzeżenie takiej wielości aspektów ma zasadnicze znaczenie przy projektowaniu przestrzeni nauki i spotkania, które będą uwzględniały różnorodność. Akceptujące podejście do wielości perspektyw sprzyja zrozumieniu różnorodności ludzkich doświadczeń i opinii, ponieważ zachęca młodych ludzi do poszerzenia własnych horyzontów oraz zauważenia i docenienia innych punktów widzenia. Jest to ściśle powiązane z promowaniem tolerancji wobec niejednoznaczności (ambiwalencji). Tolerowanie ambiwalencji stanowi dobre uzupełnienie tej koncepcji, ponieważ przygotowuje młode osoby do akceptowania i konstruktywnego radzenia sobie z niepewnością oraz wieloznacznymi sytuacjami.

Umiejętności te są niezbędne, by z powodzeniem funkcjonować w zglobalizowanym świecie. Pomagają młodym ludziom działać w sposób refleksyjny, empatyczny i elastyczny, a także znacząco przyczyniają się do rozwoju

społeczeństwa w duchu inkluzji i otwartości. W pracy z młodzieżą należy zatem świadomie tworzyć przestrzenie, w których można propagować i ćwiczyć te umiejętności, aby jak najlepiej przygotować młodych ludzi na wyzwania i szanse różnorodnego świata. Moderowane grupy dyskusyjne, gry fabularne, działania kreatywne, analizy mediów i praca projektowa nad globalnymi zagadnieniami w połączeniu z refleksją nad niepewnością uczy młodych ludzi rozumienia i szanowania różnych perspektyw, rozwijania empatii i krytycznego myślenia oraz radzenia sobie z niejednoznacznością i złożonymi sytuacjami. Uwzględnienie tych koncepcji ma kluczowe znaczenie dla osób organizujących i prowadzących wymiany młodzieży. Nie tylko przyczyniają się one do rozwoju młodych ludzi, ale także wzmacniają jakość samej pracy z młodzieżą. Osoby organizujące i prowadzące wymiany powinny nieustannie szkolić i podnosić swoją świadomość w tych obszarach, aby zapewnić młodym ludziom jak najlepsze wsparcie.

Wielojęzyczność jako wzbogacenie w pracy z młodzieżą

Podjęcie do języka odgrywa zasadniczą rolę w międzynarodowej pracy z młodzieżą ze względu na różnorodność osób uczestniczących. Język służy nie tylko do komunikacji, jest także kluczem do budowania zrozumienia, empatii i współpracy między młodymi ludźmi z różnych kultur i krajów. W wielojęzycznym środowisku osoby uczestniczące są zachęcane do przekraczania granic językowych i kulturowych oraz wzbogacania swoich umiejętności językowych, co sprzyja poszanowaniu różnic kulturowych i wzmacnianiu kompetencji językowych, zdolności adaptacyjnych i kreatywnego myślenia. Pewnym wyzwaniem jest znalezienie równowagi między wspólnym językiem, często angielskim, a włączeniem języków ojczystych, aby stworzyć równe środowisko dla wszystkich języków i ułatwić komunikację.

W dzisiejszym migracyjnym społeczeństwie wielu młodych ludzi potrafi poruszać się między różnymi językami i kulturami. Ta indywidualna wielojęzyczność wzbogaca międzynarodową pracę z młodzieżą, pomaga w głębokim zrozumieniu komunikacji międzykulturowej i przyczynia się do dialogu na wielu poziomach. Uznanie i docenienie tej wielojęzyczności jest ważnym krokiem w kierunku współpracy uwzględniającej różnorodność. Osoby i organizacje pracujące z młodzieżą powinny brać pod uwagę umiejętności językowe każdej osoby i w szczególności promować wielojęzyczność poprzez tworzenie przestrzeni do wymiany w różnych językach. Na przykład można przygotować plakaty, materiały do pracy i oznaczenia w językach uczestników, a także wybrać do zespołu prowadzącego osoby, które potrafią komunikować się w językach ojczystych osób uczestniczących, tak, by zespół prowadzący był reprezentatywny. Konsekwentna mediacja językowa, tj. tłumaczenie krok po kroku tekstu mówionego oraz animacja językowa, to kolejne cenne

narzędzia w międzynarodowej pracy z młodzieżą pomagające promować wielojęzyczność.

Rekomendacje działań

Skoro poznaliśmy już najważniejsze aspekty pracy edukacyjnej uwzględniającej różnorodność, skupmy się teraz na kluczowych rekomendacjach działań. Są one skierowane do osób i organizacji pracujących z młodzieżą i wynikają z poprzednich rozważań. W centrum znajduje się pytanie, jak skutecznie i konstruktywnie radzić sobie z coraz większą różnorodnością w naszych grupach.

Inkluzja jest procesem

Praca włączająca oznacza również wypróbowywanie różnych rozwiązań, testowanie procedur i opracowywanie projektów modelowych – zawsze z myślą o konkretnych grupach. Na tym jednak się nie kończy. Zebrane doświadczenia trzeba analizować, rozwijać, poprawiać i wymyślać na nowo. Nieustannie uczymy się nowych rzeczy, sprawdzając, co jest możliwe, a co nie. W szczególności jednak rozwijamy umiejętność elastycznego reagowania na nieprzewidziane sytuacje i wspólnego znajdowania rozwiązań. Jeżeli atmosfera jest życzliwa, pozwalamy na popełnianie błędów i traktujemy je jako okazję do nauki. Inkluzja jest procesem skupionym na ludziach, którzy w nim uczestniczą, i rozwija się razem z nimi.

Poszanowanie różnorodności

Inkluzja i różnorodność nie powinny być traktowane jako oddzielne zadania dla wybranych osób w zespole, ale jako wspólna odpowiedzialność zespołu i wszystkich osób uczestniczących. Zasadnicze znaczenie w tym kontekście ma ciągłe przypominanie sobie o wartościach i podstawowych zasadach pracy z młodzieżą. Żeby przeciwdziałać dyskryminacji należy regularnie organizować szkolenia, by zwiększać kompetencje zespołu i przełamywać uprzedzenia. Szacunek wobec wszystkich osób uczestniczących, niezależnie od ich pochodzenia i historii, jest bezwzględnie konieczny.

Różnorodność w zespole

Różnorodność w zespołach prowadzących jest w międzynarodowej pracy z młodzieżą bardzo korzystna. Zespoły składające się z różnych osób, mówiących różnymi językami i reprezentujących różne perspektywy, nie tylko przyczyniają się do lepszego zrozumienia różnorodności, ale stają się dla uczestniczących ważnym punktem odniesienia i powiernikami. Buduje to zaufanie i zwiększa stopień utożsamienia się z programem.

Oferta powinna odzwierciedlać różnorodność i dostępność

Wiele młodych osób nie czuje, że oferta międzynarodowych wymian młodzieży jest skierowana do nich, ponieważ na co dzień doświadczają wykluczenia, uważają, że nie są grupą docelową. Dlatego ważne jest, żeby osoby i organizacje zajmujące się wymianą wyraźniej komunikowały, co mają do zaoferowania. Obejmuje to na przykład wyraźną informację o dostępności lokalizacji projektu, różnorodności oferowanego wyżywienia i wskazanie osób kontaktowych w przypadku pytań dotyczących włączenia i różnorodności. Równie ważne jest przedstawienie aspektów różnorodności na stronach internetowych i w materiałach komunikacyjnych, poprzez obrazy, które reprezentują różne grupy.

Wrażliwość przy planowaniu

Elastyczne i uważne planowanie jest wyrazem szacunku dla różnorodności kulturowej osób uczestniczących. Na przykład podczas ustalania terminów wydarzeń i projektów należy brać pod uwagę święta obchodzone w kulturach różnych osób uczestniczących. Pozwala to uniknąć kolizji ze świętami, które mogą być ważne dla niektórych osób.

Wspólne kształtowanie

Młodzi ludzie powinni nie tylko uczestniczyć w wymianie międzynarodowej, ale także aktywnie ją kształtować. Ich zaangażowanie sprawia, że programy są trafione i nowatorskie. Osoby organizujące powinny współpracować z uczestniczącymi, aby dostrzegać i usuwać bariery, a w konsekwencji tworzyć bardziej włączające środowisko. Młodych ludzi należy traktować jako ekspertki i ekspertów we własnej sprawie i aktywnie ich słuchać.

Literatura uzupełniająca

- DPJW. *Sprache und Sprachanimation*. Tekst dostępny w języku niemieckim na stronie <https://dpjw.org/sprache-und-sprachanimation/> [04.12.2023]
- Fahrn, H., Skowron, E., Zimmermann, N. (red.). (2014). *Diversity Dynamics: Activating the Potential of Diversity in Trainings, A Handbook for Facilitators in Active Citizenship Education*. Publikacja w języku angielskim dostępna na stronie https://www.mitost.org/wp-content/uploads/2021/05/Diversity_dynamics_screen_2015.pdf [04.12.2023]
- IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (red.). (2020a). *Qualifizierungsmodule, Internationale Jugendarbeit inklusiv gestalten*. Tekst dostępny w języku niemieckim i angielskim na stronie https://ijab.de/bestellservice?tx_igbestellservice_listdetails%5Baction%5D=list&tx_igbestellservice_listdetails%5Bcontroller%5D=Produkt&cHash=044a1f98fdbc42caf83f679bac8025b2 [04.12.2023]
- IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (red.). (2020b). *Ja, lass uns loslegen! Aber wie?*
- IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (red.). (2017). *Eine Inklusionsstrategie für die Internationale Jugendarbeit*. Tekst dostępny w języku niemieckim i angielskim na stronie <https://ijab.de/bestellservice/eine-inklusionstrategie-fuer-die-internationale-jugendarbeit> [04.12.2023]
- IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. und Forscher-Praktiker-Dialog Internationale Jugendarbeit (red.). (2013). *Internationale Jugendarbeit wirkt – Forschungsergebnisse im Überblick*.
- SPI. Strategic Partnership on Inclusion (red.). (2021). *Engage in Inclusion, A Guide on disability-inclusive European youth projects*. Tekst dostępny w języku angielskim na stronie <https://www.salto-youth.net/rc/inclusion/inclusionpublications/engageininclusion/> [04.12.2023]

Wnioski z Konferencji i rekomendacje dla międzynarodowych wymian młodzieży

Wstęp do rekomendacji

Ostatnią część publikacji stanowią wnioski i rekomendacje do pracy z młodzieżą podczas wymian międzynarodowych. Zbiór rekomendacji został zebrany podczas paneli dyskusyjnych, warsztatów, pracy grupowej metodą Open Space i sesji ewaluacyjnej w czasie Konferencji. Na kształt rekomendacji miały wpływ eksperci i ekspertki zaproszeni do przedstawienia głównych tematów Konferencji oraz osoby uczestniczące – doświadczeni edukatorzy i edukatorki, nauczyciele i nauczycielki, specjaliści ds. młodzieży oraz sama młodzież uczestnicząca w Konferencji. Zachęcamy do zgłębiania rekomendacji, do ich implementacji oraz do dalszych refleksji nad tym, jak tworzyć przestrzeń, w której młodzież będzie rozwijać się w sposób holistyczny, zdobywając kompetencje niezbędne do życia w dynamicznym i zmiennym świecie.

Różnorodność, rozumiana jako wartość, a nie przeszkoda, stanowi punkt wyjścia dla wielu rekomendacji. Praca nad inkluzywnością, szacunkiem dla różnic kulturowych, językowych czy zdolności każdej jednostki, to fundament, na którym powinna opierać się każda międzynarodowa wymiana młodzieżowa.

Na kolejnych stronach znajdują się rekomendacje dotyczące obszarów takich jak: różnorodność, włączanie młodzieży, metody pracy, cyfryzacja i kompetencje cyfrowe, edukacja medialna, praca w miejscu pamięci, kompetencje do pracy z młodzieżą. Każdy z tych obszarów ukazuje, jak istotne jest dostosowanie metod pracy do zmieniających się potrzeb młodzieży, a także, jak ważne jest zaangażowanie osób uczestniczących w proces podejmowania decyzji o kształcie wymiany.

RÓŻNORODNOŚĆ

1. Aktywne uwzględnianie różnorodności w programach

- Dobrze jest tworzyć programy animacji językowych, które uwzględniają różnorodność językową, kulturową i społeczną. To nie tylko stymuluje kreatywność, ale również edukuje o różnicach i podobieństwach między osobami uczestniczącymi i wzmacnia na tle grupy osoby pochodzące z grup mniejszościowych, które mogą stać się ekspertami i ekspertkami w zakresie swojego języka czy kultury.
- Warto wplatać w program wymiany zajęcia, podczas których młodzież może prezentować swoją tożsamość. Może to obejmować aspekty

kulturowe, językowe, etniczne, religijne, czy nawet indywidualne zainteresowania i pasje.

2. Język inkluzywny

- Osoba prowadząca wymianę młodzieży powinna w miarę możliwości stosować język inkluzywny i zachęcać do tego młodzież, aby żadna grupa czy osoba nie czuła się wykluczona. Przykładowo zamiast używać określeń stereotypowych, stosować neutralne, włączające określenia, zachowując szacunek wobec opisywanych osób. W ten sposób można wpłynąć na eliminowanie stresu mniejszościowego.
- W przypadku, gdy osoba prowadząca wymianę nie wie, jak postąpić wobec różnorodności, warto wprost zapytać osobę z grupy mniejszościowej, jak się do niej zwracać – pokaże to też młodzieży, że nie należy się bać różnorodności i inności i można otwarcie o niej rozmawiać.

3. Perspektywa osób z niepełnosprawnością

- Warto wykorzystywać edukację przez doświadczenie, aby uzmysłowić młodym ludziom, na jakie wyzwania narażone są osoby z niepełnosprawnością. Można do tego wykorzystać symulatory zaburzeń wzroku, słuchu czy ruchu, aby zwiększyć empatię i zrozumienie.

4. Unikanie stereotypów

- Zaleca się odchodzenie od tradycyjnych wieczorów narodowych na rzecz wieczorów prezentacji, podczas których młodzież może dzielić się swoimi indywidualnymi talentami i ciekawostkami regionalnymi.
- Coraz częściej kontekst wymian młodzieży i grup przyjeżdżających z dwóch albo trzech krajów, to kontekst wielokulturowy. Kategorie narodowe nie zawsze odnoszą się do realnej sytuacji podczas wymiany, dlatego należy proponować takie aktywności, które będą uwzględniać ten wielokulturowy, a nie tylko dwunarodowy charakter.

WŁĄCZANIE MŁODZIEŻY

1. Partycypacja

- Warto włączać młodzież w proces podejmowania decyzji dotyczących programów i tematów spotkań. To nie tylko zwiększa poczucie odpowiedzialności, ale również pozwala dostosować program do aktualnych zainteresowań młodzieży. Podczas konferencji pojawiały się głosy, że w edukacji często brakuje poruszania tematów dla młodych naprawdę ważnych, takich jak refleksja psychologiczna, ale również duchowa czy pytania tożsamościowo-egzystencjalne.

- Młodzież powinna aktywnie uczestniczyć w planowaniu programów spotkań. Wspólne ustalanie celów projektu wzmacnia jej poczucie wpływu na wydarzenie, co prowadzi do większego zaangażowania i motywacji do uczestnictwa.

2. Rozwój kompetencji

- Wartościowa jest wymiana umiejętności między uczestnikami i uczestniczkami spotkania młodzieży. W trakcie wymiany młodzież może dzielić się wiedzą i umiejętnościami, rozwijając się nawzajem. Dotyczy to również wspólnego uczenia się międzypokoleniowego.
- Stały kontakt z młodzieżą wspiera jej rozwój zarówno w sferze edukacyjnej, jak i osobistej. Można do tego dążyć poprzez dawanie młodzieży możliwości wyboru, zachęcanie do brania odpowiedzialności, uważne słuchanie, co młodzież ma do powiedzenia oraz traktowanie jej w poważny sposób.

3. Budowanie relacji

- Dobrze jest tworzyć atmosferę bezpiecznego miejsca, gdzie młodzież może swobodnie wyrażać swoje myśli i emocje. To sprzyja budowaniu trwałych relacji.
- Skrócenie cykli warsztatowych umożliwia częstsze refleksje i dostosowanie programu do bieżących potrzeb uczestników. Założenie *less is more* w budowaniu programu wymiany daje dodatkowy czas na integrację nieformalną.

METODY

1. Stosowanie metod

- Celowość: Konieczne jest świadome wybieranie metod, mając na uwadze jasno określony cel pracy z grupą. Należy unikać przypadkowego sięgania po metody bez zrozumienia, dlaczego są używane.
- Dostosowanie: Zdolność do elastycznego reagowania na zmiany w grupie jest kluczowa. Input może różnić się od outputu, więc elastyczność i umiejętność dostosowywania się do potrzeb grupy są niezwykle ważne.
- Inicjatywa: Dobrze jest zostawić przestrzeń dla inicjatywy uczestników i uczestniczek. Nie wszystko musi być zaplanowane, a sama droga może być celem, nawet jeśli prowadzi w miejsce inne niż pierwotnie zakładane.
- Dobór metod adekwatny do grupy i fazy rozwoju: Metody powinny być dobrane zarówno do charakterystyki danej grupy, jak i do fazy rozwoju,

w jakiej się znajduje. To, co działa w jednym momencie, może nie działać w innym.

2. Wspieranie osób uczestniczących

- Szczególnie na początku wymiany warto korzystać z metod wspierających kontakt między osobami uczestniczącymi i budujących dobre relacje w grupie.
- Trzeba zadbać o zapewnienie pomocy językowej osobom uczestniczącym, które mogą mieć trudności językowe. Wykorzystanie różnych kanałów komunikacyjnych, oprócz werbalnych, może pomóc w przełamywaniu barier.
- Język powinien być dostępny dla wszystkich uczestników. Należy unikać używania zbyt złożonego słownictwa technicznego, politycznego czy prawnego.

3. Program wymiany

- Program wymiany nie powinien rozpoczynać się od przyjazdu, ale od spotkania przygotowawczego w szkołach. Takie spotkanie powinno odbywać się za każdym razem i w każdej ze szkół uczestniczących w wymianie. Pytaniem otwartym pozostaje to, kto takie spotkanie przygotowuje – nauczyciele czy edukatorzy prowadzący program podczas wymiany? Czy nauczyciele mają odpowiednie wskazówki, co takie spotkanie powinno obejmować? W którym momencie przygotowań powinno się odbyć?
- W programach wymian warto uwzględnić bloki poświęcone samorozwojowi bazującemu na poznaniu swoich potrzeb, emocji, szeroko rozumianej duchowości. Zrozumienie siebie oraz stały kontakt ze sobą dają nam zrozumienie i umiejętność budowania relacji ze światem i z innymi ludźmi.

CYFRYZACJA I KOMPETENCJE CYFROWE

1. Podejście do kompetencji cyfrowych

- Kompetencje cyfrowe powinny być traktowane jako element szerszego zbioru umiejętności, uzupełniając się wzajemnie, a nie rywalizując z innymi kompetencjami.
- Zdobywanie wiedzy i rozumienie transformacji cyfrowej jest kluczowe. Warto być przygotowanym na konsekwencje tego procesu, krytycznie oceniać istniejące rozwiązania i poszukiwać nowych.
- Edukatorzy i edukatorki powinni posiadać podstawową wiedzę na temat technologii, ponieważ jest ona obecna we wszystkich sferach życia.

W edukacji należy przygotować młodych ludzi na przyszłość, kształtując świadomych i odpowiedzialnych obywateli i obywatelki.

2. Rola edukatorów w transformacji cyfrowej

- Edukatorzy i edukatorki powinni być świadomi roli, jaką odgrywają w przygotowywaniu młodych ludzi do przyszłości, zwłaszcza w kontekście przemian cyfrowych.
- Technicy i pedagodzy powinni współpracować, aby skutecznie przekazać wiedzę z zakresu technologii, zwłaszcza w obszarze edukacji.
- Edukacja powinna odzwierciedlać etap przemian, w jakim się znajdujemy. Ignorowanie tego faktu w dziedzinie edukacji jest niewłaściwe.

EDUKACJA MEDIALNA

1. Rozumienie algorytmów

- Można zachęcać młodzież do analizowania i porównywania wyników na platformach społecznościowych, szczególnie na stronie „Dla Ciebie”. To pomaga zrozumieć, jak algorytmy personalizują treści.

2. Sprawdzanie wiarygodności

- Żeby sprawdzać informacje online wykorzystuje się metody integracyjne. Można zastosować analizę informacji pod kątem autora (kto jest autorem informacji?), perspektywy społeczno-naukowej (dlaczego te informacje są rozpowszechniane? dla kogo przeznaczone są te informacje?), działania platformy (jak działa platforma? platformy często promują informacje, które generują więcej reakcji), bezpieczeństwa (co kwestionują te informacje? czy są dyskryminujące? które grupy ludności mogą ucierpieć z powodu tych informacji?) i wpływu na demokrację (czy te informacje stanowią zagrożenie dla demokracji? kiedy ludzie czują się zagrożeni i zestresowani, wpływają na życie publiczne/polityczne w bardziej radykalnych kierunkach).

3. Skoncentrowanie się na obrazach i wiadomościach generowanych przez sztuczną inteligencję

- Nauka generowania obrazów przy użyciu sztucznej inteligencji ma na celu umożliwienie zrozumienia funkcji tej technologii. Zaleca się uczenie młodzieży, jak świadomie korzystać z generowanych przez sztuczną inteligencję obrazów oraz jak unikać potencjalnych pułapek.

MIEJSCA PAMIĘCI

1. Ochrona przed traumą

- W przypadku świeżej traumy (np. u młodzieży uchodźczej, która sama przeżyła wojnę czy prześladowania), należy unikać trudnych tematów, takich jak Holocaust. Ważne jest skoncentrowanie się na budowaniu zrozumienia i empatii w obrębie grupy, zanim zdecyduje się podjąć zagadnienia, które mogą przywołać traumę.
- Wizyta w miejscu pamięci jest po to, by ocalić od zapomnienia zło, jakiego doświadczyli ludzie w przeszłości, a skoro widzimy okrucieństwo wojny na żywo, to czy wizyta w obozach zagłady faktycznie jest potrzebna?

2. Wizyty w miejscach pamięci

- Przed wizytami w miejscach pamięci konieczne jest dobre przygotowanie uczestników i uczestniczek, a także upewnienie się, że każda osoba chce brać w niej udział. Trzeba zapewnić możliwość wycofania się, gdyby ktoś zdecydował, że nie jest gotowy na taki krok lub w pewnym momencie wizyty okazało się, że taka wizyta jest zbyt trudna emocjonalnie.

NAUCZYCIELKI I EDUKATORZY

1. Kształcenie ustawiczne

- Konieczne jest doksztalcenie się w obszarze psychologii, różnorodności oraz uzupełnianie kompetencji cyfrowych i medialnych. Ważne jest zapewnienie osobom, które prowadzą wymiany, dostępu do szkoleń i materiałów edukacyjnych.
- Warto podkreślić wartość intergeneracyjnej edukacji cyfrowej, gdzie dorośli uczą się od młodzieży, a młodzież od dorosłych.

2. Zadbanie o siebie

- Ważna jest opieka nad zdrowiem psychicznym nauczycielek i edukatorów. Zadbanie o siebie jest konieczne, żeby móc jakościowo pracować i wspierać młodzież.
- Uwidacznia się również niedobór pracowników pedagogicznych. Szczególnie, gdy grupy młodzieży są duże trudno nawiązać bezpośredni kontakt z każdym i usłyszeć głos każdego. Dlatego, jeśli to możliwe, trzeba zadbać o odpowiednio dobraną i liczną kadrę.