

PIOTR BŁAJET

Wyższa Szkoła Bankowa w Toruniu

***Foresight* w edukacji, czyli jak przyszłość określa teraźniejszość¹**

Jednym z głównych wyzwań edukacji, jeśli nie najważniejszym, jest przygotowanie człowieka do funkcjonowania w przyszłości. I tutaj jawi się podstawowy problem: przyszłość, czyli co? Kwestia jakościowego opisu tego, co będzie za rok, pięć czy dwadzieścia lat wydaje się zadaniem niemal niemożliwym. Jednak od kilkudziesięciu lat podejmuje się takie próby. Określa się je pojęciem *foresight*. Nie mają one charakteru czysto teoretycznego – poznawanie przyszłości ma przekładać się na konkretne działania w teraźniejszości. Mamy więc do czynienia z praktycznym zastosowaniem zjawiska znanego z fizyki kwantowej – z odwróceniem strzałki czasu. Robimy to i to, nie dlatego, że taka jest tradycja i takie są nasze doświadczenia, ale nasze działania wyznaczone są przez stożek przyszłych możliwych wydarzeń. *Foresight* wydaje się zatem cennym narzędziem służącym rozwojowi człowieka.

Pojęcie *foresight*

Angielskie słowo *foresight* tłumaczy się na język polski jako „przewidywanie”. Proces *foresight* rozumie się jako systematyczne patrzenie w przyszłość. Nie chodzi tu jednak jedynie o prognozę, ale o możliwość wpływu na bieg wydarzeń. W procesie *foresight* wskazuje się i ocenia przyszłe potrzeby, szanse i zagrożenia związane z roz-

¹ Tekst ten w wersji skróconej został przedstawiony podczas VII Zjazdu Pedagogicznego w Toruniu w sesji II – *Demokracja: zaangażowanie i bierność?*

wojem społecznym i cywilizacyjnym. Jego celem jest przygotowanie odpowiednich strategii wyprzedzających w dziedzinie nauki, techniki i edukacji. Najogólniej rzecz ujmując, działania typu *foresight* polegają na systematycznym i partycypacyjnym gromadzeniu wiedzy dotyczącej przyszłości i budowaniu wizji rozwoju w perspektywie średnio- i długookresowej. Mają one charakter pragmatyczny, są zorientowane na obecne decyzje i podejmowanie wspólnych działań (Borodako, s. 12).

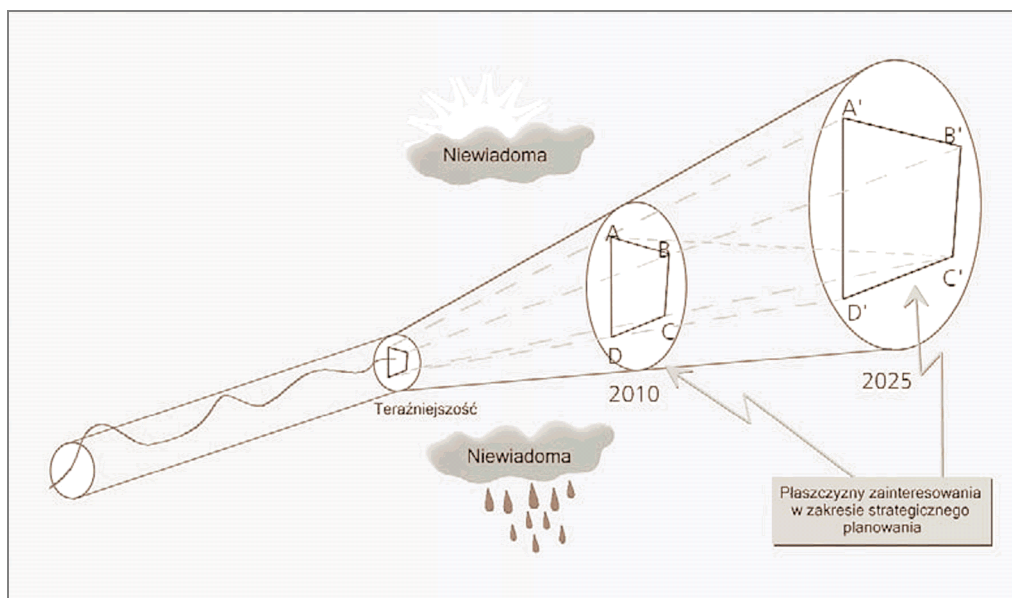
Według jednej z najprostszych definicji proces *foresight* jest otwarciem na przyszłość przy wykorzystaniu wszystkich możliwych środków służących formowaniu opinii na temat przyszłych wersji zmian, a następnie wybór jednej z wersji (Slau-ghter 1995). W ten sposób *foresight* można traktować jako swoiste odwrócenie badań prowadzonych przez historyków, a proces badawczy, w którym oni uczestniczą, można by analogicznie określić jako *backsight*. Warto w tym miejscu uświadomić sobie, że historycy najczęściej zgadzają się co do dat wydarzeń, rzadziej co do ich przebiegu. Gdy w grę wchodzi kwestia motywów działań postaci sprzed lat, czy znaczeń przypisywanych minionym faktom, powszechna zgodność jest zjawiskiem nadzwyczaj rzadkim. Zatem różnica co do pewności wiedzy historycznej i futurologicznej nie wydaje się aż tak znacząca. Można przyjąć, że *backsight* i *foresight* uzupełniają się wzajemnie. Jeśli odnieść to myślenie do edukacji, oznaczać to musiałoby konieczność równoprawnego traktowania w programach szkolnych podejścia historycznego i futurologicznego. Poprzestając na tej konkluzji, myślenie to rozwinę w dalszej części tekstu.

Foresight, którego początki datują się na lata 70. minionego wieku, mimo podobieństwa do prognozowania różni się nastawieniem wobec przyszłości. Prognozowanie cechuje raczej forma pasywna, opisowa – bada się i naukowo analizuje opracowaną ścieżkę przyszłości. *Foresight* ma charakter bardzo aktywny – usiłuje się określić, do jakich następstw mogą prowadzić poszczególne zmiany i jakie strategie mogą doprowadzić do alternatywnego rozwoju pożądanej przyszłości. Dzięki zasadom *foresightu* możliwe jest badanie zjawisk, które według ocen specjalistów i ekspertów mogą wydawać się jedynie nierealnymi mrzonkami, a jednak po pewnym czasie mogą zostać zrealizowane. Znamy wiele takich przykładów (mrzonki o komputerach osobistych, samolotach, telefonach).

Ponadto *foresight* odróżnia się od prognozowania tym, że rezultaty badań oceniają eksperci, którzy wyrażają swoje opinie o wypracowanych scenariuszach. Te tworzone są przy szerokim zaangażowaniu partnerów społecznych i instytucjonalnych (zasada partycypacji), co umożliwia uzyskanie dla nich akceptacji społecznej. Metody ilościowe: prognozowanie, ekstrapolacja i szeregi czasowe są przydatne, gdy dysponuje się danymi liczbowymi, natomiast są nieprzydatne, gdy punktem wyjścia są dane jakościowe. Zatem analizy ilościowe muszą iść w parze z badaniami jakościowymi, które są szeroko wykorzystywane w podejściu *foresight* (tamże, s. 15–16).

Efektem badań *foresight* nie jest nigdy jakaś jedna postać przyszłości, ale wyznacza się wiele możliwych ścieżek oczekiwanych i pożądanych zmian – powstaje w ten

sposób stożek możliwych wariantów przyszłości, czyli przestrzeń możliwych scenariuszy (rys. 1).



Rys. 1. Przestrzeń możliwych scenariuszy

Źródło: Graf 2003, za: http://www.parp.gov.pl/files/74/81/158/2007_for_tech_t2.pdf

Teraźniejszość jest umiejscowiona na szczycie stożka. Rozszerzający się stożek przedstawia złożoność i niepewność przyszłości. Dzieje się tak dlatego, że im dalej wybiegamy w przyszłość, tym bardziej zwiększa się niepewność. Jednocześnie wzrasta dynamika zmian w strukturach obserwowanego systemu. Zatem, wraz z zagłębianiem się w przyszłość, wzrasta złożoność przedmiotu badań *foresight*.

Ogólnie, proces *foresight* można scharakteryzować, zdaniem K. Borodako, za pomocą sześciu cech, które oddają jego unikatowy metodyczny charakter:

- antycypacja; wykorzystywanie w aktualnie podejmowanych decyzjach i działaniach wiedzy o potencjalnych zdarzeniach mogących zajść w przyszłości; przyczynia się to do kształtowania przekonania o możliwości kreowania przyszłości;
- partycypacja; udział w badaniach różnorodnych partnerów reprezentujących odmienne grupy interesów;
- konsensus społeczny; wypracowane rezultaty muszą być zaakceptowane przez wszystkich partnerów, co gwarantuje większą identyfikację z osiągniętymi wynikami;
- sieci partnerskie; w trakcie trwania prac nawiązywane są nowe kontakty, dzięki czemu tworzą się sieci współpracy;

– długookresowa perspektywa; poszukiwaniu pożądaney przyszłości towarzyszy uwzględnianie reakcji na bieżące wydarzenia w danym aspekcie rzeczywistości i poza nim, a jednocześnie utrzymywanie perspektywy długookresowej;

– kultura myślenia o przyszłości; projekt *foresight* staje się dla jego uczestników impulsem do uwzględniania w aktualnych działaniach ich skutków w średnio- i długookresowej przyszłości (Borodako, s. 27–28).

Kształtowanie przekonania o możliwości kreowania przyszłości, współpraca z partnerami reprezentującymi odmienne interesy, uzgadnianie rezultatów z wszystkimi uczestnikami, pozostawanie otwartym na nowych uczestników procesu, myślenie zarówno w perspektywie bieżącej, jak i długookresowej – wszystkie te charakterystyki działań *foresight* stanowią pożądanę efekty procesu edukacyjnego. Dlatego *foresight* może być efektywną metodą w edukacji szkolnej. Stosowanie go wymaga kompetencji, które można określić jako postkonwencjonalne rozumienie rzeczywistości.

Ewolucja systemów rozumienia rzeczywistości

W powszechnym rozumieniu człowiek i społeczeństwa przechodzą przez różne stopnie rozwoju, inaczej fale egzystencji. Trzy najprostsze deskryptory (wśród wielu bardziej złożonych) tego procesu to: etap prekonwencjonalny, konwencjonalny i postkonwencjonalny.

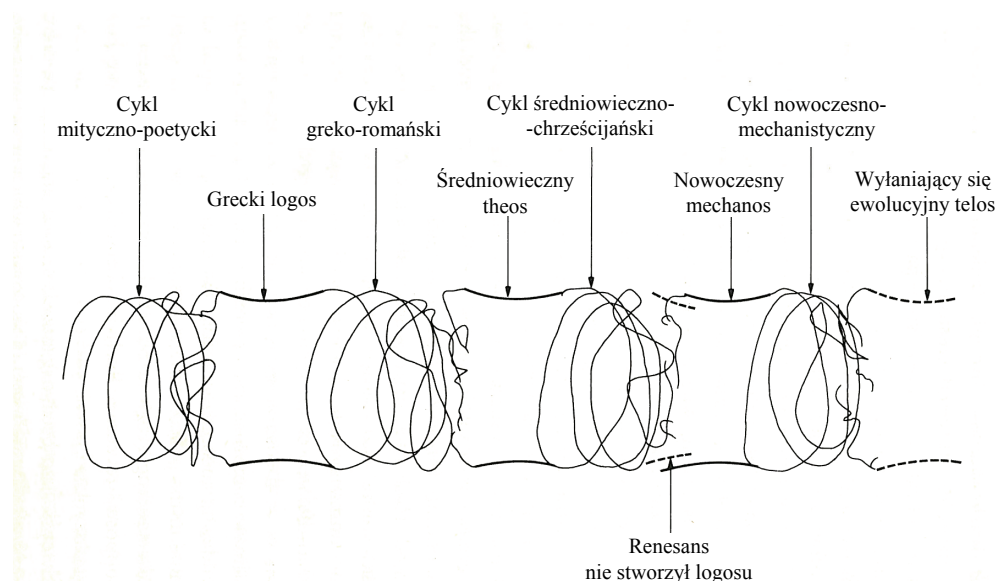
Pierwszy z nich cechują działania instynktowne służące uzyskaniu bezpieczeństwa i przetrwaniu. Przyszłość na tym poziomie istnieje jedynie jako czyhające niebezpieczeństwo. Stopień konwencjonalny jest efektem skutecznej socjalizacji. Człowiek (społeczeństwo) na tym poziomie posługuje się w swoim myśleniu i działaniu określonymi, stałymi standardami. Normą jest brak refleksyjności w rozwiązywaniu problemów – na każdą okoliczność istnieją algorytmy. Strategicznym celem jest utrzymywanie *status quo*. Służy temu konstruowanie tradycji. Kategorie są statyczne i traktowane bardziej „realnie”, niż są w rzeczywistości. Nauka i technologie stają się instrumentami władzy. Powszechne jest myślenie dualistyczne („my” i „oni”).

Stopień postkonwencjonalny cechuje się zdecydowanie większą złożonością i wyrafinowaniem. Przekracza dualizmy wchodząc w sferę ambiwalencji, sprzeczności, paradoksów. Jest na wskroś refleksyjny. Przekracza zasady i regulacje, częściowo dlatego, że traktuje je jako konstruowane społecznie, a więc do pewnego stopnia prowizoryczne. Myślenie i działania postkonwencjonalne są otwarte na złożoność i zorientowane na zmianę. Jednostka jest współautorem wszelkich zdarzeń, a nie tylko ich biernym uczestnikiem, na którym te zdarzenia odciskają piętno.

Podejście postkonwencjonalne wydaje się jedyną skuteczną strategią zaangażowania w przyszłość. W otwartości na zmianę i zasadzie partycypacji, a nie w nastawieniu

na krzewienie tradycji i dostrzeganiu w zmieniającym się świecie jedynie zagrożień, tkwi olbrzymi potencjał edukacyjny. Strategia ta nie neguje znaczenia tradycji i profilaktyki zagrożeń dla rozwoju jednostki i społeczeństwa, jednakże głównym trendem jest w niej dążenie do kreowania przyszłości.

Ewolucję systemów rozumienia świata i strategii radzenia sobie z problemami próbuje opisać H. Skolimowski w pracy *The Participatory Mind* (1994). Zdaniem H. Skolimowskiego obecnie świat zachodni przyjmuje nowy sposób rozumienia rzeczywistości – dominująca jeszcze kosmologia mechanistyczna stopniowo ustępuje miejsca kosmologii ewolucyjnej.



Rys. 2. Główne zachodnie kosmologie
Źródło: Skolimowski 1994, s. 138

H. Skolimowski w swoim modelu wyróżnia kilka cykli ujmowania świata na przestrzeni rozwoju kultury i cywilizacji. Każdy cykl jest organizowany, strukturalizowany i kontrolowany przez specyficzną formę *logosu*. Każdy cykl w swoich początkach jest energiczny i klarowny. Z biegiem czasu staje się coraz bardziej złożony, aż do momentu, kiedy jego skomplikowanie wymyka się spod jakiegokolwiek kontroli – zamiast iluminacji jesteśmy omotani siecią nierozumienia. Wielkim paradoksem wiedzy każdej kosmologii jest to, że dążeniem kolejnej formy *logosu* jest ostateczne zrozumienie rzeczywistości, podczas gdy prowadzi nas do „dezorientującego nierozumienia”. Każdy *logos* nieuchronnie zmierza do swoich granic, staje się coraz bardziej skomplikowany (obrazują to zawirowania na rys. 2), jest w nim coraz więcej niejasności i sprzeczności, w końcu dokonuje samounicestwienia, a na jego miejscu powstaje

nowy *logos* (tamże, s. 136). Taka jest, zdaniem H. Skolimowskiego, historia ostatnich czterech wielkich cykli. Analizując tę historię dochodzi on do trzech wniosków:

- odejście od przeszłych kosmologii jest nie tylko możliwe, ale nieuniknione;
- zmianom kosmologii niemal zawsze towarzyszą zmiany dominującego logosu;
- obecnie jesteśmy w okresie epokowego przejścia: mechanistyczna kosmologia stopniowo ustępuje miejsca nowej ewolucyjnej, holistycznej kosmologii, a racjonalność mechanistyczna zastępowana jest przez nowy *logos*; Jest nim *ewolucyjny telos* (tamże, s. 137).

H. Skolimowski opisuje pięć głównych charakterystyk wyłaniającego się nowego kosmosu:

1. Kosmos jest nie tylko rozległy, ale posiada też głębię, która ma swój sens. Inne określenie głębi to tajemnica. Aby zrozumieć głębię kosmosu, musimy odnaleźć głębię w sobie.

2. Głębia człowieka ma swój nowy sens. Ten nowy sens to duchowość, która nie jest przywiązana do minionych religii. Żadna z nich nie zapobiegła holocaustowi z okresu II wojny światowej, nie zapobiega też niszczeniu człowieka w dobie obecnej. Żyjemy w świecie, który ma charakter uczestniczący, co oznacza, że jesteśmy odpowiedzialni za swój los i los całej planety.

3. Odzyskujemy sens i duchowość jako niezbywalne komponenty ludzkiego życia i koncepcji osoby. Nie definiujemy już świata na podobieństwo mechanizmu zegara, ani człowieka jako maszyny. Atrybutami fenomenu człowieka są: prawda, cel, wartości, powinność i sens – wszystkie te charakterystyki łącznie można określić sensem w szerokim rozumieniu. Jeśli do sfery sensu dodamy kulturę, sztukę i poszukiwanie wyższego przeznaczenia, dochodzimy do duchowości. Sens i duchowość stapiają się ze sobą. Sens oderwany od duchowości jest anemiczną całością.

4. Złączenie i całość to esencjonalne właściwości kosmosu. Natura została napisana nie w języku matematyki, lecz w języku całości. Całość to nie tylko pojęcie opisujące relacje między częściami, to także kategoria epistemologiczna: całość i myślenie holistyczne to sposoby rozumienia kosmosu.

5. Żyjemy w otwartym niedeterministycznym świecie. W przeciwieństwie do projektu newtonowskiego, według którego wszystko jest powiązane poprzez deterministyczne prawa typu mechanistycznego, zdajemy sobie sprawę, że kosmosem rządzą różne subtelne zależności, niemające nic wspólnego z determinizmem rozumianym pozytywnie. Nie oznacza to, że świat jest całkowicie indeterministyczny i chaotyczny. Jednakże zrozumienie głębi kosmosu wymaga znacznie głębszego umysłu, niż pozwala na to newtonowska fizyka (tamże, s. 140–142).

W odniesieniu do punktu 2. i 3. warto przytoczyć niezwykle trafną konkluzję R. Scrutona na temat relacji religii i kultury. Píše on, że kultura powinna być rozumiana tak, jak widzieli ją myśliciele oświecenia – jako skarbnica wiedzy uczuciowej, która jest niezbędna do zrozumienia sensu życia. Kultura dziedziczy po religii „wiedzę o sercu”, która warunkuje zdolność do współczucia (Scruton 2010, s. 59). Kultura jest

szczególnie ważna, gdy dominujące religie nie rozwijają się, gdy służą głównie obronie tradycji, gdy strategiczne jest w nich myślenie zerojedynkowe, a opresyjność przekazu jest zasadą. Wówczas kultura może stanowić antidotum zarówno na konserwatyzm (fundamentalizm) religijny, jak i na przenikający instytucje edukacyjne fundamentalizm ekonomiczny, stanowiąc główne, jeśli nie jedyne medium współczucia.

Kierunek współczesnych zmian opisywany przez H. Skolimowskiego został, w pewnym sensie, potwierdzony przez badania *foresight* metodą delficką, przeprowadzone w Ameryce Północnej. Metodę tę zastosował w latach 70. minionego wieku koncern *Bell Canada* dla określenia, jak będą zmieniały się wartości w społeczeństwie amerykańskim do roku 2000. Badania delfickie są jedną z wielu różnorodnych metod procesu *foresight*. Przyszłość jest tu określana przez ekspertów, którzy wypełniają anonimowo serię ankiet dotyczących badanych kwestii. Po wykonaniu pierwszej rundy badań ankietowani eksperci zaznajamiani są z wynikami, aby móc się do nich odnieść. Następnie prowadzona jest kolejna runda anonimowych ankiet na ten sam temat po zmianach będących następstwem opinii ekspertów o wynikach z poprzedniej rundy. Taki cykl powtarzany jest kilkakrotnie aż do uzyskania konsensusu (gdy 70–100% odpowiedzi ekspertów dla danej tezy jest zgodna) (Borodako 2009, s. 82–83).

Tabela 1. Badania delfickie dotyczące zmian wartości w społeczeństwie amerykańskim w latach 1970–2000
(„X” oznacza medianę odpowiedzi spośród pięciu kolejnych badań delfickich,
„X” w dwóch polach oznacza zróżnicowanie w opiniach między różnymi panelami)

	Znacznym wzrost	Lekki wzrost	Bez zmian	Lekki spadek	Znacznym spadek
Tradycjonalizm				X	X
Ciężka praca jako wartość				X	
Autorytaryzm				X	
Materializm			X	X	
Nagradzająca praca jako wartość		X	X		
Indywidualizm		X			
Zaangażowanie w społeczeństwo		X			
Uczestnictwo w podejmowaniu decyzji		X			
Autoekspresja	X	X			
Akceptacja zmiany	X	X			

Źródło: <http://is.njit.edu/pubs/delphibook/ch3c1.pdf>, s. 5 i n. (wielokrotne otwarcia).

Z powyższej tabeli wynika, że eksperci przewidywali zmniejszanie się znaczenia tradycjonalizmu, cnoty ciężkiej pracy, autorytaryzmu. Względnie stabilne pozostaną takie wartości, jak materializm, nagradzająca praca jako wartość. Natomiast wzrastać

będzie znaczenie indywidualizmu, zaangażowania społecznego, uczestnictwa w procesach podejmowania decyzji, autoekspresji, akceptacji zmiany.

Zaprezentowane wyniki badań *foresight* wydają się w dużym stopniu zgodne z analizami H. Skolimowskiego, a także z trendami prezentowanymi w teoriach rozwoju jednostek i grup społecznych (Kegan, Graves, Steiner, Loevinger, Kohlberg, Gilligan, Habermas, Gebser i inni). Obecny kierunek przemian można by opisać jako przechodzenie ku: interindywidualizmowi (Kegan), integralności (Graves), duchowości (Steiner), autonomii zintegrowanej (Loevinger), uniwersalnej etyce (Kohlberg), moralności hierarchiczno-integrującej (Gilligan), globalności (Habermas), integralności aperspektywicznej (Gebser).

Konflikt pomiędzy oficjalną narracją edukacyjną a prognozowanymi trendami i potrzebami młodych

Miejsce ucznia we współczesnym systemie edukacyjnym dobrze oddaje w sposób metaforyczny cytat z *Hamleta*. Król pyta Hamleta: *Hamlecie, gdzie Poloniusz?*. Hamlet odpowiada: *Na kolacji*. Król: *Na kolacji? Gdzie?*. Hamlet: *Nie tam, gdzie on je, ale tam, gdzie jego jedzą*. Uczniowie nie odżywiają się przekazem edukacyjnym, ale są przez niego pochłaniani. Jak pisze H. Skolimowski, edukacja nie oddaje adekwatnego obrazu rzeczywistości, ale wykorzystuje wiedzę do manipulowania uczniami:

Rzeczywisty świat nie jest salą konferencyjną ekonomistów, w której rozgrywają swoje gry ekonomiczne. Piękno i majestat kosmosu daleko przekraczają wszystkie modele ekonomiczne i wszystkie modele naukowe. Prawdziwa edukacja musi być procesem otwierającym drzwi i okna umysłu uczniów na bogactwo i różnorodność kosmosu, a nie procesem redukującym Uniwers do kategorii ekonomicznych, a, w najlepszym wypadku, do pojęć fizycznych i chemicznych. Nie jesteśmy izolowanymi monadami dryfującymi bez celu w kosmosie. Jesteśmy połączeni z wszystkimi istotami ludzkimi i z wszystkimi żywymi istotami w jeden ogromny gobelin ewolucji (Skolimowski 1989).

R. Slaughter zauważa, że edukacja, polityka i ekonomia są mediowane przez ideologię merkantylną, która niepodzielnie panuje przez ostatnie dekady. Menedżerska, rynkowa, uzależniona od wzrostu orientacja odwróciła uwagę od tego, co powinno być nadrzędnym celem przedsięwzięcia społecznego i cywilizacyjnego, jakim jest edukacja – od jakości życia (Slaughter 2008, s. 62). Nawet jeśli porusza się kwestię jakości życia, jak na przykład w projekcie *foresight Polska 2020*, to dominuje narracja menedżersko-ekonomiczna. Oto, jak są sformułowane makropriorytety badawcze w dziedzinie „jakość życia” Narodowego Programu Foresight *Polska 2020*:

- 1) Zapewnienie równomiernego dostępu do usług edukacyjnych na wszystkich szczeblach dla wszystkich środowisk społecznych wyróżnionych ze względu na główne kryteria stratyfikacyjne (klasa miejscowości zamieszkania, region, typ gospodarstwa domowego, wiek, płeć itd.).
- 2) Rozpowszechnienie umiejętności cywilizacyjnych (korzystania z komputera, internetu, znajomości języków obcych itp.).
- 3) Upowszechnienie zachowań prozdrowotnych (zwiększenie indywidualnej odpowiedzialności za zdrowie i szeroki dostęp do badań profilaktycznych).
- 4) Przeciwdziałanie wykluczeniu z rynku dóbr i usług oraz z rynku pracy.
- 5) Budowa podstaw nowego modelu solidarności międzypokoleniowej w warunkach starzejącego się społeczeństwa (zmiany strukturalne w gospodarce i relacjach społecznych gwarantujące właściwą opiekę i bezpieczeństwo bytowe oraz zdrowotne rosnącej grupy osób w wieku 60+ lat).
- 6) Poprawa jakości środowiska sztucznego (ochrona środowiska kulturowego i krajobrazu – przeciwdziałanie urbanizacyjnej dewastacji krajobrazu; środowiska pracy i zamieszkania – problem barier architektonicznych) (Narodowy Program Foresight, s. 154).

W zasadzie, oprócz sformułowania w punkcie 3 postulującego zwiększenie indywidualnej odpowiedzialności za zdrowie, wszystkie inne bazują na menedżersko-ekonomicznej strategii rozwiązywania problemów. Myślenie badaczy zaangażowanych w projekt zdaje się nie przekraczać industrialno-konwencjonalnego podejścia do rzeczywistości.

W przypadku młodzieży pytania o przyszłość należą do najważniejszych. Niestety, obraz przyszłości jest zniekształcany przez media: telewizję, Internet, gry. Dla przykładu, większość młodych Australijczyków nie chce ani tej przyszłości, której się spodziewają, ani tej obiecywanej przez polityków. Biznes często ukrywa realne środowiskowe i społeczne koszty, w szczególności te dotyczące dzieci, kobiet, biednych i naturalnego środowiska. Takie kulturowo krótkowzroczne praktyki określane są w ekonomii jako *externalities*, czyli koszty nie przenoszone na cenę produktu. Zamiast podejmowania prób niwelowania tych kosztów, traktuje się je jako konieczność. Zamiast troski o innych i przyszłe pokolenia, mamy ślepą pogoń za krótkoterminowymi celami, w której ignoruje się dwie trzecie świata i generacje, które nastąpią po nas (Hutchinson 1997).

Młodzi uważają, że sytuacja globalna będzie się pogarszała. Przyszłość kojarzy im się z problemami. Dorastają z obawami o swoje przyszłe funkcjonowanie. Dostrzegają w przyszłości zagrożenia, a nie szanse (Slaughter 2008, s. 67). Zatrważający jest wzrost wskaźnika samobójstw wśród młodzieży australijskiej, między 1960 a 1997 rokiem wskaźnik samobójstw chłopców potroił się, dziewcząt podwoił się (*Aspects of Youth Suicide*).

Foresight w edukacji jako ucieczka do przodu

To, w jaki sposób widziana jest przyszłość, warunkuje nastawienie do niej. Ważnym zadaniem wychowawczym jest zatem pomoc wychowankom w zakresie kształtowania pozytywnej, aktywnej wizji przyszłości. Na problemy współczesności i oczekiwanej przyszłości zwykle proponuje się dwie recepty. Pierwsza postuluje powrót do tradycji, do źródeł. Geneza problemów tkwi w braku poszanowania zasad, przykazań, w tzw. nowoczesnym, bezstresowym wychowaniu, w permissywnym wychowawczym. Remedium ma być powrót do tradycyjnego wychowania, w którym niezmiennie ważną rolę odgrywa narodowa, patriotyczna narracja (*Polska jest najważniejsza*). Strategię tę dobrze oddaje znany slogan: *aby społeczeństwo mogło być demokratyczne, szkoła powinna być konserwatywna*. Przygotowanie młodego pokolenia do przyszłości odbywa się poprzez nieustanne spoglądanie w lusterko wsteczne. Recepta druga widzi nadzieję w postępie naukowym i rozwoju technologii. Dzięki temu nastąpi skuteczne rozwiązanie wielu problemów psychospołecznych i cywilizacyjnych. To nastawienie bardzo wyraźnie jest widoczne w Narodowym Projekcie Foresight *Polska 2020*. Pracami NPF *Polska 2020* kieruje konsorcjum, którego koordynatorem jest Instytut Podstawowych Problemów Techniki Polskiej Akademii Nauk, a członkami: Instytut Nauk Ekonomicznych Polskiej Akademii Nauk i Pentor Research International. Nie może zatem dziwić, że w tzw. „Narodowym Projekcie...” dominuje podejście technologiczno-ekonomiczne.

Proponuje się zatem strategie konwencjonalne, podczas gdy czekające na rozwiązanie problemy związane z przeciwdziałaniem dewastacji środowiska naturalnego, przeciwdziałaniem terroryzmowi ekologicznemu i wykluczaniu społecznemu, zwiększaniem integracji grup społecznych, humanizacją rynkowej cywilizacji, zwiększaniem poczucia bezpieczeństwa itd. wymagają podejścia postkonwencjonalnego, tj.:

- całościowego spojrzenia na rzeczywistość, a nie atomistycznego, które jest właściwością podejścia naukowego;
- przejścia od pozytywistycznego obiektywizmu (doktryna obiektywizmu) w kierunku podejścia partycypacyjnego (zasada partycypacji), czyli traktowanie adresatów działań jako podmioty zmian, a nie jako przedmioty.

W badaniach młodych Australijczyków dotyczących oczekiwań związanych z przyszłością zauważa się wprawdzie silny motyw technokratycznego snu, w którym rozwiązania wielu kryzysów życiowych zafiksowane na technologii akceptowane są bezkrytycznie (bardziej jest to widoczne u chłopców niż dziewcząt), jednak wyraziście są też inne wątki, między innymi:

- demilitaryzacja i „ekologizacja” (*greening*) nauki i techniki jako rzeczywisty warunek realizacji potrzeb ludzi;
- międzypokoleniowa sprawiedliwość, potrzeba większej akceptacji odpowiedzialności za przyszłe pokolenia;

– budowanie pokoju poprzez redefiniowanie zasad etyki i stylu życia (Hutchinson, *Education...*).

Młodzi Australijczycy, podobnie zresztą jak eksperci uczestniczący w prezentowanych badaniach *Delphi*, widzą przyszłość w barwach postkonwencjonalnych. Nie dostrzegają tego ani ekonomiści, ani naukowcy (niekiedy nazbyt mocno zainfekowani doktryną obiektywizmu), a tym bardziej technokraci.

Jak podkreśla Slaughter, dyskurs o przyszłości jest nieobecny w myśleniu i praktyce pedagogicznej zarówno na najwyższych szczeblach decyzyjnych, uniwersytetach, jak i w klasach lekcyjnych (Slaughter 2008). Podjęcie działań *foresight* wymaga więc pionierskich kroków. Wydają się one bardziej prawdopodobne na najniższych szczeblach instytucji edukacyjnych, gdzie wystarczy inicjatywa kilku osób, aniżeli w sferach decyzyjnych czy akademickich. Co ważne, z badań australijskich wynika, że jeśli szkoła stwarza możliwości wyobrażenia pożądanej przyszłości, to fakt ten ma decydujący wpływ na kształtowanie się aktywnego stosunku do przyszłości (Hutchinson, 1998).

Podstawowym celem działań *foresight* jest przekształcanie kategorii przyszłości jako domeny lęku i unikania w pole działania i osobistej mocy. Slaughter twierdzi, że nawet najbardziej podstawowa aktywność w zakresie *foresight* przynosi efekt katalizyczny. Analizy *foresight* w szkole mogą dotyczyć różnych problemów: od tych najbardziej lokalnych do makroproblemów, np.:

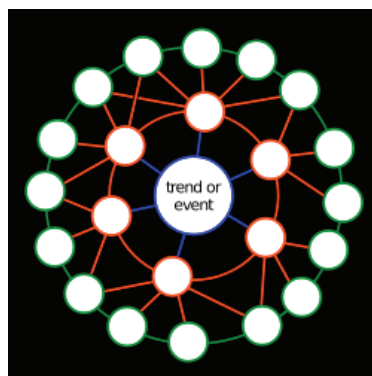
– jak zmniejszyć zanieczyszczanie środowiska przez rdzennych mieszkańców Podhala?

– jak zapobiegać negatywnemu oddziaływaniu muzyki pop na smak muzyczny?

– jak zneutralizować narrację ekstremy w partiach politycznych?

– jak zapobiegać dehumanizacji w korporacjach?

– jak zapobiegać picciu alkoholu przez młodzież?



Rys. 3. Koło przyszłości (wewnątrz koła określa się trend lub wydarzenie, od którego będą rozwijane potencjalne przebiegi wydarzeń)

Źródło: Wikipedia

Na początek ważne jest stosowanie następujących zasad (zob. tamże):

- stosowanie *foresight* w codziennym życiu,
- stosowanie różnych przedziałów czasowych dla różnych celów,
- eksploracja 200 lat teraźniejszości (100 lat wstecz i 100 lat w przód),
- stosowanie różnych narzędzi, tych prostszych: linie czasu, koła przyszłości (co?, jeśli, rys. 3) i tych bardziej złożonych: scenariusze, *Delphi*, SWOT.

Zakończenie

Foresight w edukacji może pełnić różnorakie funkcje. Uczniowie mogą poprzez tę formę uczyć się myślenia przyszłościowego, perspektywicznego, aperspektywicznego, integralnego, ewolucyjnego (Błajet 2010). Mogą zdobywać kompetencje w zakresie radzenia sobie z niepewną przyszłością. Metoda ta może również stanowić antidotum na swoisty imperializm historyczny – na uzależnianie myślenia o teraźniejszości i przyszłości od kontekstu historycznego.

Metoda ta może też pełnić funkcje wychowawcze. Przyczynia się do rozwijania aktywności, traktowania zmiany jako szansy, a nie zagrożenia. Co ważne, jeśli nie najważniejsze, może stanowić skuteczną formę kształtowania u uczniów podejścia partycypacyjnego i współczującego do otaczającej rzeczywistości, równoważącego nastawienie obiektywne i obojętne.

Bibliografia

- Aspects of Youth Suicide*, House of Representatives Standing Committee on Family and Community Affairs, 1997, <http://www.aph.gov.au/house/committee/fca/youthrep.pdf>
- BŁAJET P., 2010, *Trzecia kultura – inspiracje dla pedagogiki*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja”, nr 3 (51).
- BORODAKO K., 2009, *Foresight w zarządzaniu strategicznym*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa.
- Experiences with foresight methods at the corporate level*, Prof. Dr. H.G. Graf, Director, Centre for Future Research, St Gallen, Switzerland, TF Summit, Budapest, March 27–19, 2003.
- HUTCHINSON F., 1997, *Education for future generations: challenges and opportunities for peace and environmental educators*, *Future Generations Journal*, No. 23.
- HUTCHINSON F., 1998, *Young people's hopes and fears for the future*, [in:] D. Hicks, R. Slaughter (eds.), *World Yearbook of Education 1998 Futures Education*, Kogan Page, London.
- HUTCHINSON F., *Education, Foresight and Global Citizenship: valuing the needs of present and future generations*, <http://www.ru.org/83hutchi.html> (wielokrotne otwarcia).
- Narodowy Program Foresight POLSKA 2020, Wyniki Narodowego Programu Foresight Polska 2020, http://www.ippt.gov.pl/foresight/Wyniki_NPF-Polska2020.pdf (wielokrotne otwarcia).
- SCRUTON R., 2010, *Kultura jest ważna. Wiara i uczucie w osaczonym świecie*, przeł. T. Biedroń, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.

- SKOLIMOWSKI H., *Education For The Real World*, 1989, <http://www.ru.org/14educat.html> (wielokrotne otwarcia).
- SKOLIMOWSKI H., 1994, *The Participatory Mind. A new theory of knowledge of the universe*, Arkana Penguin Books, New York.
- SLAUGHTER R.A., 1995, *The Foresight Principle: Cultural Recovery in the 21st Century*, Adamantine Press Ltd., Praeger and London.
- SLAUGHTER R., 2003, *Integral Futures – a New Model for Futures Enquiry and Practice* (Chapter 11), [in:] R. Slaughter, *Futures beyond dystopia*, Taylor and Francis Inc., Routledge.
- SLAUGHTER R.A., 2008, *Futures Education: catalyst for our times*, [in:] M. Bussey, S. Inayatullah, I. Milojević (eds.), *Alternative Educational Future: Pedagogies for Emergent Worlds*, Sense Publishers, Rotterdam.

Foresight in education – how future determines the present?

One of the main challenges of education, if not the most important, is the preparation of a human being to function in the future. And here comes a basic question of what the future is. The task of a qualitative description of what will take place in one, five or twenty years' time seems almost impossible. However, for several dozen years, such attempts have been undertaken. They are called *foresight*. They are not purely theoretical – getting to know the future is to be translated into concrete activities in the present time. Therefore we encounter here a practical application of a phenomenon known from quantum physics – a reversal of the time arrow. We do this and that, but not because the tradition and our experiences tell us to do so, but because our actions are determined by the light cone of possible future events. Therefore *Foresight* seems to be a precious tool that serves man's development.