

ANDRZEJ KASPEREK  
Uniwersytet Śląski w Katowicach

## CZEKAJĄC NA GODOTA W BURZLIWYCH CZASACH – SOCJOLOGICZNY SZKIC O SPOŁECZNEJ POTĘDZE OCZEKIWAŃ WOBEC SZKOŁY I NIE TYLKO

Problematyka oczekiwania stanowi ważny element refleksji wielu dyscyplin naukowych zajmujących się człowiekiem, zaczynając od psychologii, filozofii, etyki, estetyki, teologii, historii na socjologii i pedagogice kończąc. Przez reprezentantów nauk o człowieku traktowana jest zarówno w kategoriach oczekiwań wpisanych w wielkie projekty społeczne (wierzenia religijne, idea postępu, rozmaite ideologie czy utopie), jak i indywidualnych oczekiwań budujących ludzką codzienność. Marcel Mauss podczas przemówienia, które wygłosił w 1924 r. w Towarzystwie Psychologicznym, prosząc, by psychologowie objaśnili socjologom fenomen oczekiwania, mówił między innymi:

„Oczekiwanie to cała dziedzina prawa. Emmanuel Lévy znakomicie pokazał, że prawo odpowiedzialności cywilnej jest oczekiwaniem, natomiast pogwałcenie praw, przestępstwo, to zaburzenie oczekiwania, ludzie spodziewają się bowiem zawsze, że zmianie nie ulegną ani prawa, ani rzeczy. Idea ładu jest właśnie symbolem ich oczekiwań. Cała dziedzina sztuki to nic innego, jak tylko system oczekiwań wzbudzanych i rozładowywanych, zmienna gra oczekiwań zawiedzionych i zaspokojonych [...]. Nawet fakty ekonomiczne są w pewnym aspekcie zjawiskami oczekiwania: oczekiwaniom odpowiada loteria, spekulacja, kredyt, dyskonto, gotówka (w której przepływa się wierzy). Z punktu widzenia socjologii ogólnej można by tu wspomnieć o stanach zbiorowego napięcia: o tak zwanym napięciu dyplomatycznym czy o alarmie w jednostce wojskowej”<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> M. Mauss (2001), *Socjologia i antropologia*, przekł. M. Król, K. Pomian, J. Szacki, Warszawa: Wydawnictwo KR, s. 332.

W pracy *The American Business Creed* możemy przeczytać dobitnie wyrażone zdanie, że efektem ludzkiej wrażliwości na oczekiwania innych jest to, że działania ludzi stają się *de facto* skutkiem istnienia tych oczekiwań<sup>2</sup>.

W pierwszej części artykułu („Oczekiwania w szkole”) obejmującej trzy podrozdziały podejmuję problematykę oczekiwań budujących ludzką codzienność, mam tutaj na myśli przede wszystkim oczekiwania interpersonalne i ich wpływ na codzienne interakcje (zwracam tutaj szczególną uwagę na szkolne interakcje). W drugiej części („Oczekiwania wobec szkoły”) skupiam uwagę na oczekiwaniach wpisanych w utopijne projekty („wielkie oczekiwania”), analizując przypadek utopii pedagogicznych oraz ich związek ze społeczeństwem post-materialistycznym.

## OCZEKIWANIA W SZKOLE

### DEFINIOWANIE OCZEKIWANIA

Wspomniane powyżej przykłady zainteresowania oczekiwaniem w różnych dyscyplinach naukowych moglibyśmy oczywiście mnożyć, bowiem każda dziedzina ludzkiej działalności opiera się na oczekiwaniach. Tym, co łączy rozmaite przykłady ludzkich oczekiwań, jest ich odniesienie do przyszłości. Przystępując do jakichkolwiek rozważań nad tą kategorią, należy mieć jednak w pamięci uwagę poczynioną przez Roberta Cooleya Angella o dwuznaczności pojęcia oczekiwania<sup>3</sup>. Używając tego pojęcia, miesza się antycypowanie zajścia jakiegoś zdarzenia (przewidywanie, że coś się zdarzy) z moralną powinnością (oczekiwanie, że powinien zaistnieć jakiś stan rzeczy, dlatego że jest przez kogoś pożądanym). Możemy w tym przypadku mówić o oczekiwaniach probabilistycznych, dotyczących prawdopodobieństwa zdarzeń w przyszłości oraz normatywnych, dotyczących tego, co powinno się wg jednostek wydarzyć<sup>4</sup>. Jakakolwiek refleksja nad społecznymi oczekiwaniami wobec szkoły musi tę dwuznaczność uwzględniać, by nie mieszać prognoz z myśleniem o charakterze powinnościowym.

W definiowaniu pojęcia oczekiwania istotne jest również, oprócz zogniskowania zainteresowania na antycypującym charakterze oczekiwań oraz

<sup>2</sup> F.X. Sutton i in. (1956), *The American Business Creed*, Cambridge: Harvard University Press, s. 264, cyt. za D. Wrong (1966), *The Over-Socialized Conception of Man*, [w:] A. Inkeless, *Readings on Modern Sociology*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., s. 91. Polskie tłumaczenie artykułu Wronga opublikowano w pracy *Kryzys i schizma* pod redakcją Edmunda Mokrzyckiego (tom I).

<sup>3</sup> R.C. Angell (1958), *Free Society and Moral Crisis*, Ann Arbor: University of Michigan Press, s. 34, cyt. za D. Wrong (1966), *The Over-Socialized Conception of Man...*, dz. cyt., s. 91.

<sup>4</sup> J.M. Olson, N.J. Roese, M. Zanna (2013), *Oczekiwania*, [w:] S. Trusz (red.), *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów*, przekł. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, s. 581–582.

wspomnianej dwuznaczności tego pojęcia, zwrócenie uwagi na przedmiot oczekiwania (to, do czego się odnosi). „Oczekiwania mogą być rozumiane jako mniej lub bardziej uzasadnione przekonania na temat przyszłości i dotyczyć zewnętrznych wobec nas stanów rzeczywistości (*oczekiwania rzeczowe*), nas samych (*autooczekiwania*) lub innych osób (*oczekiwania interpersonalne*)”<sup>5</sup>.

James M. Olson, Neal J. Roese, Mark Zanna analogicznie wyróżniają oczekiwania dotyczące świata pozaspołecznego, oczekiwania dotyczące przekonań na temat Ja oraz oczekiwania dotyczące innych ludzi<sup>6</sup>. W przytoczonej powyżej definicji oczekiwania autorstwa Sławomira Trusza pojawia się kolejny element, na który warto zwrócić uwagę, podejmując problematykę ludzkich oczekiwań, a mianowicie ich prawdopodobieństwo. Biorąc pod uwagę ten właśnie aspekt, możemy wyróżnić oczekiwania rzeczowe (*factual expectancies*), w których oczekujący ocenia prawdopodobieństwo zajścia jakiegoś zdarzenia ze stuprocentową pewnością oraz oczekiwania subiektywne (prawdopodobieństwo mniejsze niż 100%)<sup>7</sup>.

W literaturze przedmiotu możemy też znaleźć i inne rozróżnienia: oczekiwania jawne i ukryte; oczekiwania intrapersonalne (oczekiwania na temat Ja) i oczekiwania interpersonalne (oczekiwania na temat innych); oczekiwania epizodyczne, oczekiwania semantyczne i oczekiwania proceduralne; oczekiwania oparte na obiekcie i oczekiwania oparte na kategorii; oczekiwania symptomów, oczekiwania dotyczące własnej skuteczności<sup>8</sup>.

Krótkie rozważania wstępne poświęcone problematyce oczekiwania chciałbym zakończyć odniesieniem tego pojęcia do innych blisko z nim semantycznie związanych pojęć. Wyjątkowo silne więzi łączą ze sobą pojęcia oczekiwania i nadziei. W swojej książce poświęconej problematyce nadziei w edukacji Anna Murawska zwraca uwagę na to, że w słownikowych definicjach nadzieja jest objaśniana przez oczekiwanie, a zatem to drugie jest traktowane jako pojęcie szersze. Termin nadzieja jest najczęściej stosowany do charakteryzowania sytuacji, w których przedmiot oczekiwania uznawany jest za wartościowy – pisze autorka, choć dodaje zarazem, że relacja między pojęciami oczekiwania i nadziei jest bardziej złożona<sup>9</sup>. Pisałem już, że w definicjach oczekiwania eksponuje się jego odniesienie do przyszłości, jak jednak zauważa Anna Murawska, do przyszłości

<sup>5</sup> S. Trusz (2013), *Efekty oczekiwań interpersonalnych: ujęcie interdyscyplinarne*, [w:] S. Trusz (red.), *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów...*, dz. cyt., s. 33.

<sup>6</sup> J.M. Olson, N.J. Roese, M. Zanna (2013), *Oczekiwania...*, dz. cyt., s. 584.

<sup>7</sup> Tamże, s. 587. Chciałbym zwrócić uwagę na to, że wyrażenie „oczekiwania rzeczowe” pojawia się w dwóch różnych znaczeniach: w jednym znaczeniu jako przeciwieństwo tego, co subiektywne przy ocenie stopnia prawdopodobieństwa, w drugim jako przeciwieństwo tego, co osobowe przy określeniu przedmiotu oczekiwania.

<sup>8</sup> Tamże, s. 581–585.

<sup>9</sup> A. Murawska (2011), *Edukacja jako troska o nadzieję człowieka*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, s. 71.

można mieć dwojakie nastawienie: aktywne lub pasywne. Można więc mówić o aktywnym i pasywnym oczekiwaniu. Odwołując się do koncepcji dwóch wersji nadziei Wiesława Łukaszewskiego, Murawska pisze:

„Można aktywnie przygotowywać się na nadejście tego, czego oczekujemy, tak by móc cieszyć się tym, co się pojawi i dobrze to wykorzystać. Można też zachowywać się pasywnie i nie podejmować żadnej próby sprzyjania temu, czego oczekujemy”<sup>10</sup>.

Jako przykład tego drugiego rodzaju oczekiwania autorka podaje Godota, fikcyjną, aczkolwiek niezwykle symboliczną postać stworzoną przez Samuela Becketta<sup>11</sup>. Powrócę jeszcze do niej w drugiej części artykułu.

Pojęciami pokrewnymi oczekiwania są także pojęcia „przekonanie”, „schemat” oraz „nastawienie”<sup>12</sup>. Jeśli chodzi o przekonania trzeba pamiętać, że choć oczekiwania są rodzajem przekonań, to zarazem oczekiwaniem nie jest każde przekonanie. Przekonania i schematy – piszą Olson, Roese oraz Zanna – „implikują oczekiwania. Jedną z zasadniczych funkcji schematów jest dopuszczanie do tworzenia oczekiwań w sytuacjach, w których pełne informacje nie są dostępne (tj. gdy informacje są niekompletne, ze szczegółami uzupełnianymi na podstawie ‘automatycznych’ założeń zawierających się w schemacie). Schematy są więc znaczącym źródłem oczekiwań, nie będąc jednocześnie oczekiwaniem”<sup>13</sup>. Jeśli natomiast chodzi o pojęcie nastawienia, to jedno ze znaczeń tego pojęcia obejmuje antycypowanie, zarazem jednak, inaczej niż oczekiwanie, pociąga za sobą aspekty behawioralne (zawiera pewien rodzaj „napięcia przygotowawczego”). Zatem, jakkolwiek nastawienia bazują na oczekiwaniach, to obejmują też „fizjologiczną lub behawioralną gotowość”, której nie posiada oczekiwanie<sup>14</sup>.

#### PIGMALION W SZKOLE

Marcel Mauss nie przez przypadek zwracał się do psychologicznego środowiska, by jego reprezentanci objaśnili socjologom fenomen oczekiwania. Istnieje bowiem długa i bogata tradycja psychologicznych badań nad oczekiwaniem. Z punktu widzenia rozważań poświęconych relacjom między oczekiwaniem a sferą edukacji szczególnie interesujący wkład wniosła psychologia społeczna, której przedstawiciele skupili swoją uwagę przede wszystkim na oczekiwaniach interpersonalnych. Jak zauważają Olson, Roese oraz Zanna, początkowe

<sup>10</sup> Tamże, s. 73–74.

<sup>11</sup> W moim studium poświęconym socjologicznej problematyce oczekiwania także odwoływałem się do postaci Godota, przy czym inaczej niż Anna Murawska potraktowałem ją jako synonim ładotwórczych wysiłków człowieka, zob. A. Kasperk (2002), *Poszukiwanie Godota. Studium socjologiczne o relacjach pomiędzy oczekiwaniem a ładem społecznym*, Katowice: „Śląsk” Wydawnictwo Naukowe.

<sup>12</sup> J.M. Olson, N.J. Roese, M. Zanna (2013), *Oczekiwania...*, dz. cyt., s. 582–583.

<sup>13</sup> Tamże, s. 583.

<sup>14</sup> Tamże.

zainteresowanie psychologów społecznych kierowało się w stronę analizy relacji między oczekiwaniami a poziomem aspiracji, następnie pojęcie to zaczęto ujmować w perspektywie teorii społecznego uczenia się<sup>15</sup>. Nie będzie jednak chyba przesadą, jeśli za najważniejszy wkład psychologii społecznej w rozwój refleksji nad oczekiwaniem uznane zostaną badania nad tzw. efektem Pigmaliona zainaugurowane ważną książką Roberta Rosenthala i Leonore Jacobson, poświęconą problematyce oczekiwań nauczycieli w szkole<sup>16</sup>. Sedno pracy autorów tkwiło w próbie udowodnienia tezy, że istnieje związek między oczekiwaniami nauczycieli a inteligencją uczniów. Jak pisali Rosenthal i Jacobson, w sytuacji gdy nauczyciele oczekują, że niektóre dzieci wykażą intensywniejszy intelektualny rozwój, tak rzeczywiście się stanie<sup>17</sup>. Badacze przeprowadzili w 1965 roku w jednej z amerykańskich szkół podstawowych eksperyment, informując nauczycieli, że na podstawie przeprowadzonego przez siebie testu (*Harvard Test of Inflected Acquisition*) będą w stanie określić, po których uczniach można spodziewać się w najbliższym czasie zauważalnego rozwoju intelektualnego<sup>18</sup>. Powtórzenie testu pod koniec roku potwierdziło przewidywania Rosenthala i Jacobson. Sedno eksperymentu, a tym samym i efektu Pigmaliona, polegało jednak na tym, że wskazani w pierwszym eksperymencie uczniowie zostali przez autorów dobrani nie na podstawie rzeczywistych osiągnięć, lecz w sposób losowy. Efekt Pigmaliona pokazuje więc, jak wielki wpływ na tworzenie rzeczywistości mają ludzkie oczekiwania. Wiązą się one na przykład z atrakcyjnością fizyczną, klasą społeczną, rasą, płcią, rodzeństwem, a nawet, co pokazali Herbert Harari i John W. McDavid, z postrzeganiem imion uczniów w stereotypowy sposób<sup>19</sup>.

Oczekiwania pociągają za sobą rzeczywiste konsekwencje, ponieważ wywołują określone relacje uczniów. Oczekiwania nauczycieli mają bowiem swoje odzwierciedlenie w zróżnicowanym traktowaniu uczniów, manifestującym się w zachowaniach nauczycieli, w tworzeniu pozytywnego bądź negatywnego klimatu lekcji. Kontakt wzrokowy, zachowywanie mniejszego bądź większego

<sup>15</sup> Tamże, s. 582.

<sup>16</sup> Zob. R. Rosenthal, L. Jacobson (1968), *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*, New York: Irvington Publisher.

<sup>17</sup> Ibidem, *Pygmalion in the classroom* (1968), "The Urban Review", vol. 3, issue 1, s. 20.

<sup>18</sup> Jak pisze Sławomir Trusz, podobnych eksperymentów nad efektem Pigmaliona w szkole przeprowadzono tylko do końca lat 80. ubiegłego wieku około 400 (S. Trusz (2013), *Efekty oczekiwań interpersonalnych: ujęcie interdyscyplinarne...*, dz. cyt., s. 39), choć, co trzeba przyznać, nie zawsze z równie spektakularnym rezultatem. Ciekawą socjologiczną interpretację efektu Pigmaliona (związanego z przypisaniem do grupy „silnej” i „słabej”) w kategoriach reprodukcji elit proponuje Pierre Bourdieu: P. Bourdieu (1989), *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris: Les Éditions de Minuit, s. 157.

<sup>19</sup> Zob. H. Harari, J.W. McDavid (1973), *Name stereotypes and teachers' expectations*, "Journal of Educational Psychology" vol. 65(2), s. 222–225.

fizycznego dystansu, wyrażanie aprobaty bądź dezaprobaty, okazywanie sympatii np. poprzez uśmiech<sup>20</sup> należy traktować jako istotne elementy interakcji między nauczycielem i uczniem, jako komunikaty interpretowane przez uczniów i mające zauważalny związek z ich zachowaniem. Lee Jussim wyróżnił sekwencje opisujące działanie efektu Pigmaliona opartego na samospełniającym się proroczwie. Pierwszym elementem sekwencji są oczekiwania nauczyciela, które mają swoje przełożenie na zróżnicowane traktowanie uczniów (drugi element). Następnie na to traktowanie reagują uczniowie, którzy swoim zachowaniem mogą (choć nie zawsze tak jest) potwierdzić pierwotne oczekiwania nauczycieli (trzeci element sekwencji)<sup>21</sup>. Istnienie efektu Pigmaliona burzy bezpieczne poczucie, że zadaniem nauczyciela jest proste rozpoznanie zdolności ucznia. Problem polega bowiem na tym, że można w rzeczywistości pomieszać przyczynę ze skutkiem, wysokie osiągnięcia uczniów bądź ich brak mogą bowiem być skutkiem nie tylko ich rzeczywistych zdolności, ile efektem interakcji z nauczycielem.

Co jednak istotne dla badań nad fenomenem oczekiwania, efekt Pigmaliona został opisany już w 1948 przez amerykańskiego socjologa Roberta K. Mertona w artykule *The Self-Fulfilling Prophecy*<sup>22</sup>. Choć Merton za centralny dla swoich rozważań nad fenomenem samospełniającego się proroczwia uznał teoremat sformułowany przez Williama Isaaca Thomasa („Jeśli ludzie definiują sytuacje jako rzeczywiste, to stają się one sytuacjami rzeczywistymi”<sup>23</sup>), to znajdował wiele

<sup>20</sup> M.J. Harris, R. Rosenthal (2013), *Przekazywanie efektów oczekiwań interpersonalnych: 31 metaanaliz*, [w:] S. Trusz (red.), *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów...*, dz. cyt., s. s. 276.

<sup>21</sup> Warto w tym kontekście wspomnieć o opisanym przez Leona Festingera zjawisku dysonansu poznawczego: zob. L. Festinger (1957), *A theory of cognitive dissonance*, Evanston, IL: Row, Peterson. Chodzi tutaj o sytuację, w której pojawia się rozbieżność między oczekiwaniami a rzeczywistością. Osoba, która odczuwa taki dysonans, może zinterpretować czyjeś zachowanie zgodnie z siatką własnych oczekiwań (np. „słaby” uczeń pisze dobrą pracę, zapewne ktoś mu pomógł, albo ściągał), może też zreinterpretować własne oczekiwania (widocznie się myliłem co do tego ucznia).

<sup>22</sup> R.K. Merton (1948), *The Self-Fulfilling Prophecy*, „The Antioch Review”, vol. 8, no 2, s. 193–210. Przedruk tego artykułu znalazł się w pracy Mertona *Social Theory and Social Structure* przetłumaczonej na język polski i opublikowanej w 1982 (wznowionej w 2002) pod tytułem *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*.

<sup>23</sup> R.K. Merton (2002), *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, przekł. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, Warszawa: PWN, s. 459. W oryginale cytat ten brzmi następująco: “If men define situations as real, they are real in their consequences” (W.I. Thomas, D. Swain Thomas (1928), *The Child in America: Behavior Problems and Programs*, New York: Knopf, s. 572, cyt. za R.K. Merton (1995), *The Thomas Theorem and The Matthew Effect*, “Social Forces”, 74(2), s. 380). Wydaje się, że polskie tłumaczenie teorematu jest mniej precyzyjne i chyba dalej idące niż w oryginale. Thomas wyraźnie wskazuje, że to konsekwencje definicji sytuacji stają się rzeczywiste a nie same sytuacje.

przykładów jego antycypacji między innymi w twórczości Jacques-Bénigne'a Bossueta, Bernarda de Mandeville'a, Karola Marksa czy Williama Grahama Sumnera<sup>24</sup>. Samospełniające się proroctwo Merton definiował jako fałszywą definicję sytuacji, pociągającą za sobą zachowanie prowadzące do tego, że fałszywa początkowa definicja staje się prawdziwa<sup>25</sup>. Swoją koncepcję samospełniającego się proroctwa ilustrował wieloma przykładami, np. upadku Last National Bank po tym jak rozeszła się pogłoska o jego niewypłacalności, nerwicy egzaminacyjnej czy etnicznych uprzedzeń.

Artykuł Mertona bez wątpienia można określić mianem socjologicznego studium o społecznej potędze oczekiwań, zarazem studium otwierającym perspektywę na zastosowanie koncepcji samospełniającego się proroctwa w różnych dziedzinach życia człowieka. Chodzi na przykład o poszukiwanie związków między samospełniającą się przepowiednią a fenomenem wyuczony bezradności i analizowanie ich w perspektywie koncepcji etykietowania, Goffmanowskiej koncepcji piętna, w perspektywie socjologii dewiacji, w studiach nad niepełnosprawnością, kulturą ubóstwa czy nierównościami społecznymi. Szczególnie ważne okazały się perspektywa poszukiwania związków między samospełniającym się proroctwem a trwałością stereotypów i uprzedzeń grupowych (etnicznych, narodowych, ale i płciowych)<sup>26</sup>. Grupy posiadające moc narzucania własnych definicji rzeczywistości stanowią miejsce szczególnie obfitego wylęgu proroków. I darzą ich wyjątkowym posłuchem, skoro przepowiednie rzeczywiście się spełniają. A co do tego nikt nie powinien mieć wątpliwości. Twierdzenia, że Murzyn ma mniejsze aspiracje, żyje w nieporządku, jest mniej inteligentny od białego, nie troszczy się o rodzinę<sup>27</sup>, to tylko niektóre „aksjomaty” wyjęte z zasobu potocznej wiedzy grupy, która monopolizuje definiowanie sytuacji. Wiedza ta sprawdza się, jeśli dystrybucja dóbr dokonuje się wedle stereotypu. Skoro pewne kategorie ludzi zostają zepchnięte na margines dystrybucji, adaptują się do narzuconych warunków przez pozyskiwanie dóbr drogami „nielegalnymi”, wybierając przykładowo karierę przestępczą bądź abnegację. Niższe IQ nie jest prostą konsekwencją braku pieniędzy na kontynuowanie nauki w elitarnych szkołach. Jak pisze Raymond W. Mack, czarne dziecko ma gorzej wykształconych rodziców, do dyspozycji mniej

<sup>24</sup> R.K. Merton (1948), *The Self-Fulfilling Prophecy...*, dz. cyt., s. 193.

<sup>25</sup> Ibidem, s. 195. Jerry Laird Simmons stworzył model samospełniającego się proroctwa, złożony z pięciu elementów: 1) osoba A wnioskuje na temat osoby B, 2) A wykonuje pewne działania wobec B wedle działań B wobec A, 3) B wnioskuje na temat A na podstawie działań A wobec B, 4) B reaguje wobec A na podstawie wnioskowań A o B, 5) tak więc wnioskowania A o B zmierzają do potwierdzenia za sprawą reakcji B (J.L. Simmons (1969), *Deviants*, Berkeley, Calif: Glendessary Press, s. 96).

<sup>26</sup> D.W. Calhoun (1976), *PERSONS-IN-GROUPS: A Humanistic Social Psychology*, New York: Harper & Row, s. 111–117.

<sup>27</sup> R.W. Mack (1966), *Race Relations*, [w:] H.S. Becker (red.), *Social Problems: A modern Approach*, New York: John Wiley & Sons Inc, s. 328.

rzeczy w porównaniu z dzieckiem białym, ze strony nauczycieli w końcu może liczyć na mniej cierpliwości i sympatii niż jego biały rówieśnik<sup>28</sup>. Stereotyp jest więc nie tylko pewnym poznawczym, myślowym schematem, w który ujmuje się doświadczenie „innego”, najczęściej zresztą doświadczenie pośrednie, lecz elementem mechanizmu samospełniającego się proroctwa, który petryfikuje strukturę społeczną. Utrwalane przez samospełniające się proroctwo relacje nadrzędności i podrzędności grupowej, reglamentowanie dostępu do dóbr społecznych, odgrywają wiodącą rolę w utrzymywaniu *status quo*. Historia samospełniających się proroctw jest więc w wielkiej mierze historią legitymizacji nierówności społecznych.

Między socjologiczną i psychologiczną refleksją nad oczekiwaniem zachodzi nieustanna interakcja, dyscypliny te z wielkim pożytkiem dla innych dyscyplin humanistycznych i społecznych (na przykład dla pedagogicznych studiów nad edukacją, relacjami między nauczycielem i uczniem, nad znaczeniem oczekiwań nauczycieli w szkole) rozwijają wiedzę nad rolą oczekiwań w życiu człowieka. Merton zainspirował badania nad efektem Pigmaliona w szkole z wielkim rozmachem prowadzone przez psychologów społecznych, z kolei psychologiczne koncepcje jaźni, interakcji między jednostkami, rozwijane głównie przez George’a Herberta Meada, legły u podłoża jednej z najważniejszych socjologicznych orientacji, mianowicie interakcjonizmu symbolicznego, by rozwijać się później w ramach teorii ról, teorii stanów oczekiwań Josepha Bergerera, perspektywy dramaturgicznej, socjologii fenomenologicznej czy etnometodologii. W każdej z tych orientacji niebagatelną rolę odgrywa kategoria oczekiwania powiązana z wytwarzaniem ładu społecznego.

#### OCZEKIWANIE W PERSPEKTYWIE SOCJOLOGICZNEJ

Kategoria oczekiwania często pojawia się w socjologicznym dyskursie, przy czym pojawia się w nim bez względu na teoretyczne afiliacje autorów. Pojawia się ona w różnych perspektywach teoretycznych, zaczynając od funkcjonalizmu, przez interakcjonizm symboliczny, perspektywę dramaturgiczną, socjologię fenomenologiczną, etnometodologię, na teorii wymiany kończąc<sup>29</sup>. Wydaje się jednak, że kategoria oczekiwania odgrywa najważniejszą rolę w socjologicznej koncepcji interakcji, wiążąc się z koncepcją roli społecznej. Ważne jednak, by pamiętać, że pojęcie interakcji w socjologicznym dyskursie nie sprowadza się do bardzo popularnej orientacji znanej jako interakcjonizm symboliczny.

Jak pisze Elżbieta Hałas, można mówić o istnieniu dwóch modeli interakcji: normatywnym i interpretacyjnym<sup>30</sup>. Ten pierwszy wpisuje się w socjologiczny

<sup>28</sup> Tamże, s. 334.

<sup>29</sup> Rozdział poświęcony obecności kategorii oczekiwania w socjologii znalazł się w mojej pracy *Poszukiwanie Godota* (s. 65–77).

<sup>30</sup> E. Hałas (2006), *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*. Wydanie nowe, Warszawa: PWN, s. 110–118.

paradygmat normatywny (socjologia konwencjonalna), ten drugi w paradygmat interpretacyjny<sup>31</sup>. „Pierwszy z nich miałby zakładać, że istnieją obiektywne fakty społeczne [...] a świat społeczny zbudowany jest ze struktur pozostających ‘na zewnątrz’ świadomości członków społeczeństwa. Są one stałymi układami wywierającymi nacisk na działające jednostki. Normy, grupy, instytucje determinują działania ludzi i mogą być wyjaśnione tylko przez inne podobne fakty społeczne. Natomiast w opozycyjnym paradygmacie interpretacyjnym rzeczywistość społeczną widzi się jako wyłaniającą się z interakcji, nieustannie konstruowaną, tworzoną przez jej uczestników”<sup>32</sup>. Różnice między dwoma paradygmatami uprawiania socjologii mają swoje odzwierciedlenie w dwóch rywalizujących ze sobą koncepcjach roli społecznej, co pociąga za sobą różniące się sposoby rozumienia kategorii oczekiwania, bez której nie sposób wyobrazić sobie samej koncepcji roli społecznej. Jak piszą Nicholas Abercrombie, Stephen Hill i Bryan S. Turner, istnieją dwie tradycje rozumienia roli społecznej na gruncie socjologii: tradycja wywodząca się z koncepcji George’a Herberta Meada oraz Ralpha Lintona<sup>33</sup>.

Jeśli chodzi o tę drugą (koncepcja Lintona), to wydaje się być ona reprezentatywna dla paradygmatu normatywnego w socjologii. Koncepcja roli Lintona, choć chronologicznie późniejsza niż propozycja Meada, została przeszczepiona na grunt funkcjonalizmu, rozwinięta przez Talcotta Parsonsa oraz Roberta K. Mertona. W odróżnieniu od dynamicznego ujęcia charakterystycznego dla Meadowskiej tradycji, rola jest tutaj postrzegana jako związana ze statycznymi wobec zachowania oczekiwaniami, oczekiwaniami wpisanymi w pozycję społeczną<sup>34</sup>. Jak pisze Elżbieta Hałas, w normatywnej teorii roli samo pojęcie roli jest definiowane przede wszystkim w perspektywie oczekiwań, a nie zachowań, rola społeczna staje się tutaj synonimem zespołu oczekiwań (określenie Jerolda Heissa)<sup>35</sup>. W takim ujęciu wydaje się dominować przekonanie, że zadaniem aktora odgrywającego rolę jest dostosowywanie się do z góry narzuconych przez normy kulturowe oczekiwań wpisanych w status społeczny. Dla takiego statycznego ujęcia roli (strukturalna teoria ról) charakterystyczne są wyrażenia „status

<sup>31</sup> Ibidem, s. 31. Elżbieta Hałas odwołuje się tutaj do rozróżnienia zaproponowanego przez Thomasa P. Wilsona (paradygmat normatywny vs interpretacyjny). Podobny podział pojawiał się także pod innymi nazwami: paradygmat funkcjonalny vs interpretacyjny (Gibson Burrell i Gareth Morgan), paradygmat faktu społecznego vs społecznej definicji (George Ritzer), paradygmat pozytywistyczno-strukturalny vs socjologia życia codziennego czy paradygmat absolutystyczny vs fenomenologiczny (Jack D. Douglas) (E. Hałas, *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń...*, dz. cyt., s. 29).

<sup>32</sup> Tamże, s. 29–30.

<sup>33</sup> N. Abercrombie, S. Hill, B. S. Turner (2000), *The Penguin Dictionary of Sociology*, fourth edition, London: Penguin Books, s. 301–302.

<sup>34</sup> Tamże, s. 302.

<sup>35</sup> E. Hałas (2006), *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń...*, dz. cyt., s. 224.

społeczny”<sup>36</sup>, „oczekiwania-rolę” (*role-expectations*), „komplementarność oczekiwań-ról” (*complementarity of role-expectations*) (Talcott Parsons), „wiązki ról” (*role-set*) (Robert K. Merton) czy „konflikt ról”. W każdym z tych wyrażen zakłada się oczywiście obecność kulturowo zdefiniowanych oczekiwań, które nie tylko są wobec siebie komplementarne, ale i mogą wchodzić ze sobą w konflikt. Zgodnie z takim normatywnym określeniem pojęcia oczekiwania, będącego nieodłącznym elementem statusu i roli, każdą instytucję społeczną zdefiniować można jako zespół statusów i ról. W ramach normatywnego paradygmatu można więc powiedzieć, że szkoła jest instytucją złożoną z wzajemnie dopełniających się i współgrających (choć nie zawsze bezkonfliktowo) statusów i ról społecznych, opisywanych przez kulturowo definiowane oczekiwania. Socjologiczną *par excellence* kwestią staje się jednak, wbrew takiej koncyliacyjnej wizji ładu społecznego, problem konfliktu ról, rozbieżności oczekiwań uczniów i nauczycieli czy też oczekiwań nauczycieli i rodziców. Jak zauważa Jeanne H. Ballantine, główną przyczyną rozbieżności między oczekiwaniami jest często pojawiająca się niejednoznaczność (czasem wręcz kontradykcyjność) w określaniu celów edukacyjnych, które nie zawsze są podzielane przez wszystkich uczestników szkolnej rzeczywistości<sup>37</sup>. Szkoła jako istotne ogniwo procesu socjalizacji pełni obok rodziny kluczową rolę w procesie reprodukcji porządku społecznego z wpisanym weni podziałem płciowym czy klasowym. Takiej wizji życia społecznego, w której akcentowane jest znaczenie procesu socjalizacji umożliwiającej reprodukcję struktury społecznej, kontroli społecznej, konformizmu, norm oraz oczekiwań o takim normatywnym charakterze odpowiada pewna koncepcja porządku społecznego, którą za Parsonsem można określić mianem normatywnego porządku<sup>38</sup>.

Druga tradycja rozumienia roli społecznej wiąże się w sposób szczególny z koncepcją stworzoną przez George’a Herberta Meada. W tym przypadku widać szczególnie związek między socjologią i psychologią społeczną<sup>39</sup>. Mead jako

<sup>36</sup> „Status jest pozycją, bądź miejscem, w ramach zbioru relacji międzyludzkich”, podczas gdy „rola jest zachowaniem oczekiwanym wobec osoby zajmującej określoną pozycję” (G. Ritzer, K.C.W. Kammeyer, N.R. Yetman (1982), *Sociology. Experiencing a changing society*, second edition, Boston-London-Sydney-Toronto: Allyn and Bacon, Inc., s. 47). Robert K. Merton zwraca z kolei uwagę na to, że wykorzystując pojęcia statusu i roli można połączyć kulturowo zdefiniowane oczekiwania z uporządkowanymi zachowaniami i relacjami tworzącymi strukturę społeczną (R.K. Merton (1985), *The Role-Set*, [w:] P. Worsley (red.), *Modern Sociology. Introductory Readings. Selected Readings*, Second Edition, Harmondsworth: Penguin Books, s. 341).

<sup>37</sup> J.H. Ballantine (2001), *The Sociology of Education. A Systematic Analysis*, Fifth Edition, Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall, Inc., s. 159.

<sup>38</sup> T. Parsons (1985), *Hobbes and the Problem of Order*, [w:] P. Worsley (red.), *Modern Sociology. Introductory Readings. Selected Readings...*, dz. cyt., s. 561.

<sup>39</sup> Jak jednak zauważa Marek Ziółkowski, interakcjonizm symboliczny, choć przyjmuje charakterystyczny dla psychologii społecznej punkt widzenia na relację społeczeństwo

psycholog stworzył socjologiczną koncepcję interakcji (symboliczny interakcjonizm), w której, w odróżnieniu od Parsonsa, swoją uwagę kierował w stronę mikrostruktur społecznych. Jego koncepcja interakcji i roli społecznej stanowiła fundament rozwoju paradygmatu interpretacyjnego w socjologii. Także w ujęciu roli społecznej Meada kluczową rolę odgrywają oczekiwania, przy czym nie do końca przewidywalna jest reakcja samych aktorów i trudno mówić o odpowiedniości oczekiwań i zachowań<sup>40</sup>. „Nieobecność aspektu interakcyjnego i interpretacyjnego w strukturalnej teorii ról jest wynikiem założeń, które muszą ograniczać rolę do normatywnych oczekiwań związanych z rolą i wykluczać badanie innowacji w jej pełnieniu. Są to: założenie socjalizacji jako biernego przyswajania znaczeń i wartości kultury, założenie *consensusu* oraz założenie strukturalnych związków ról”<sup>41</sup>. Koncepcja interakcji Meada opierała się na wyróżnieniu pewnych mechanizmów, które „organizują” interakcje międzyludzkie: „przyjmowanie roli” (*role-taking*) czy „uogólniony inny” (*generalized other*). Jak zauważa polska badaczka interakcjonizmu symbolicznego, koncepcja „przyjmowania roli” ma dwa aspekty: pierwszy związany z antycypacją odpowiedzi partnera, drugi – z postrzeganiem siebie z perspektywy partnera<sup>42</sup>. Pierwszy aspekt jest szczególnie interesujący z naszego punktu widzenia, ponieważ zakłada oczekiwania (tak w sensie normatywnym, jak i faktycznym) co do przebiegu zachowania partnera interakcji. Jeśli chodzi o pojęcie „uogólniony inny”, to zakłada ono z kolei nabycie umiejętności podzielenia grupowych oczekiwań przez jednostkę<sup>43</sup>.

Taka koncepcja roli społecznej jako opartej na interakcji i związanej z nią nieprzewidywalności, podkreślająca znaczenie procesu definiowania sytuacji<sup>44</sup>

---

–jednostka, to jednocześnie wciąż pozostaje „bardziej ogólną orientacją teoretyczną o filozoficznym zabarwieniu” niż nauką eksperymentalną jak psychologia społeczna (M. Ziółkowski (1981), *Znaczenie, interakcja, rozumienie. Studium z symbolicznego interakcjonizmu i socjologii fenomenologicznej jako wersji socjologii humanistycznej*, Warszawa: PWN, s. 129–130).

<sup>40</sup> „Panuje [...] wśród interakcjonistów zgoda, że w koncepcji roli normatywny charakter oczekiwań jako danych, poprzedzających interakcję, musi być osłabiony. Oczekiwania te są bowiem ogólne lub specyficzne, jasne lub niejasne, odnoszące się do większego lub mniejszego fragmentu interakcji. Mogą wymagać precyzyjnych działań lub dawać tylko ogólniejsze wytyczne. Według interakcjonizmu symbolicznego role, jako normatywne oczekiwania związane ze statusem i konformistyczne adaptacje do tych oczekiwań, to tylko jeden z możliwych zakresów ogólnego pojęcia roli – rezultatu procesów przyjmowania i tworzenia roli” (E. Hałas, *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń...*, dz. cyt., s. 249).

<sup>41</sup> Tamże, s. 227–228.

<sup>42</sup> Tamże, s. 233.

<sup>43</sup> G. Ritzer, K.C.W. Kammeyer, N.R. Yetman (1982), *Sociology. Experiencing a changing society...*, dz. cyt., s. 22.

<sup>44</sup> Podkreślić należy, że autor koncepcji definicji sytuacji, William I. Thomas, należał do grona pierwszych interakcjonistów symbolicznych. Na znaczenie pojęcia „definicja sytuacji” dla interakcjonizmu symbolicznego zwraca uwagę Elżbieta Hałas.

koresponduje z psychologicznymi studiami efektu Pigmaliona. Także i tutaj, odwołując się do koncepcji Mertona samospełniającego się proroctwa jako fałszywej definicji sytuacji, która pociąga za sobą jak najbardziej rzeczywiste konsekwencje, w grę bowiem wchodzi dynamiczne ujęcie interakcji. Można zatem postawić tezę, że na gruncie koncepcji samospełniającego się proroctwa dochodzi do spotkania dwóch paradygmatów uprawiania socjologii: normatywnego i interpretacyjnego. Chciałbym również podkreślić, że także na gruncie tego drugiego paradygmatu (interpretacyjnego) pojawia się pewna wizja porządku społecznego. „W paradygmacie tym codzienna, zdroworozsądkowa ‘sztuka interpretacji’ zdarzeń i obiektów jest podstawą interakcji, a zarazem porządku społecznego”<sup>45</sup>. Jak z kolei zauważa Marek Ziółkowski, symboliczny interakcjonizm, podobnie jak zorientowana fenomenologicznie socjologia, opiera się na założeniu, że porządek społeczny to tyle, co działania ludzkie<sup>46</sup>.

Znaczenie interpretacji powiązanej z oczekiwaniami leżące u podstaw symbolicznego interakcjonizmu znalazło swoich kontynuatorów w teorii interakcjonistycznej. Teoria ta, zainicjowana *de facto* przez interakcjonizm symboliczny, była następnie rozwijana przez Ervinga Goffmana (podejście dramaturgiczne), w ramach etnometodologii Harolda Garfinkla czy Aarona Cicourela, czy w teorii stanów oczekiwań Josepha Bergera<sup>47</sup>. W każdej z tych orientacji niebagatelną rolę odgrywa z jednej strony pojęcie oczekiwania, a z drugiej związku między oczekiwaniem a porządkiem społecznym. W twórczości Goffmana na uwagę zasługuje np. kwestia autoprezentacji (budowanie swojego wizerunku zgodnie z autooczekiwaniem), a z drugiej strony sytuacje, w których dochodzi do sytuacji rozdzwienku między oczekiwaniami a wykonywaniem roli (*faux pas*, zażenowanie<sup>48</sup>), czy w etnometodologii stosowanie eksperymentu przerywania, prowadzącego do zerwania oczywistości interakcji w wyniku zakwestionowania rutyny codziennych interakcji, schematów charakterystycznych dla myślenia potocznego, opartych na antycypacjach (oczekiwaniach) zachowania innych<sup>49</sup>.

<sup>45</sup> E. Hałas (2006), *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń...*, dz. cyt., s. 30.

<sup>46</sup> M. Ziółkowski (1981), *Znaczenie, interakcja, rozumienie...*, dz. cyt., s. 102.

<sup>47</sup> Na temat teorii interakcjonistycznej zob. J.H. Turner (2004), *Struktura teorii socjologicznej. Wydanie nowe*, przekł. G. Woroniecka i in., Warszawa: PWN, s. 395–543. Turner całkiem sporo miejsca poświęcił słabo znanej w Polsce teorii stanów oczekiwań.

<sup>48</sup> Zob. E. Goffman (2006), *Rytuał interakcyjny*, przekł. A. Szulżycka, Warszawa: PWN.

<sup>49</sup> Zob. H. Garfinkel (2007), *Studia z etnometodologii*, przekł. A. Szulżycka, Warszawa: PWN.

## OCZEKIWANIA WOBEC SZKOŁY

## KWESTIA UTOPII PEDAGOGICZNYCH

Przedmiotem mojego zainteresowania były do tej pory „małe oczekiwania”, oczekiwania budujące ludzką codzienność, a tym samym porządek społeczny, oczekiwania określające przebieg interakcji, analizowanej z perspektywy socjologii i psychologii społecznej. Interesowała mnie problematyka oczekiwań interpersonalnych (oczekiwań dotyczących innych ludzi), autooczekiwań (oczekiwań dotyczących przekonań na temat Ja, oczekiwań intrapersonalnych), słowem – oczekiwań dotyczących świata społecznego. Pozostajemy oczywiście w kręgu społecznych a nie pozaspołecznych oczekiwań, jednak chciałbym teraz zmienić przedmiot zainteresowania. Nie chodzi mi już tutaj o oczekiwania interpersonalne czy intrapersonalne, których analiza zbliża perspektywę socjologiczną do psychologicznej perspektywy, lecz o oczekiwania analizowane z perspektywy socjologii wiedzy oraz historii idei. We wprowadzeniu do artykułu te oczekiwania określiłem mianem „wielkich oczekiwań”, lokalizując je w wierzeniach religijnych, ideologiach czy utopiach. W tego typu oczekiwaniach chodzi o projektowanie i antycypowanie przyszłości i to właśnie w religii, ideologiach oraz utopiach tego typu oczekiwania zawsze znajdowały najbardziej sprzyjające środowisko. Oczekiwania tego typu związane z ideami zmieniały częstokroć bieg zdarzeń, wyznaczając nowe kierunki rozwoju społeczeństw. Tak było na przykład z oczekiwaniem na Mesjasza, z oczekiwaniem na nadejście epoki Ducha Świętego, które w XII wieku naszej ery upowszechnił kalabryjski mnich Joachim z Fiore, z nowożytną ideą postępu czy z oczekiwaniem na nastanie Ery Wodnika, które upowszechniła słynna piosenka „Aquarius” z hipisowskiego musicalu „Hair”. „Wielkie oczekiwania” będące ideami krążącymi w różnych środowiskach społecznych pociągają za sobą nową koncepcję porządku społecznego. Nie będzie chyba przesadą, jeśli do owych „wielkich oczekiwań” odnieść uwagę Bertranda Russella, że „idealizm jest dzieckiem cierpienia i nadziei”<sup>50</sup>, bo ich rodzinom i popularyzacji zawsze towarzyszyły ludzkie cierpienia oraz nadzieja na ich kres. Także w myślenie o wychowaniu i miejscu instytucji szkoły w życiu społeczeństwa wpisany jest taki idealistyczny rys, stanowiący podstawę utopii pedagogicznych<sup>51</sup>.

Oczekiwania wpisane w wielkie projekty społeczne nadają sens rzeczywistości. Podobnie jak oczekiwanie na Godota nadaje ład amorficznemu światu przedstawionemu w dramacie. Nie wiemy, dlaczego Vladimir i Estragon czekają na

<sup>50</sup> B. Russell (1965), *Legitimacy versus industrialism. 1814–1848*, London: Unwin Books, s. 9.

<sup>51</sup> Jerzy Szacki w swoim studium utopii odtwarza dyskurs o utopiach w kategoriach 1) mrzonki, 2) ideału, 3) eksperymentu, 4) alternatywy. J. Szacki (2000), *Spotkania z utopią*, Warszawa: Wydawnictwo Sic! S.c., s. 16–37.

Godota, wiemy tyle, że czekają na niego jak na Mesjasza i to oczekiwanie nadaje sens i strukturę całemu dramatowi. Godot, jakkolwiek nie pojawia się ostatecznie w utworze Becketta, pozostaje wielką metaforą oczekiwania, które wprowadza w ludzkie doświadczenie ład i sens. Socjologiczna podróż w poszukiwaniu źródeł ładu społecznego oraz jego legitymizacji jest mozolnym odkrywaniem Godota w historii i teraźniejszości zbiorowości ludzkich. Wielki nieobecny w dramacie Becketta staje się metaforą ładotwórczej oraz sensotwórczej działalności człowieka. Jego socjologiczne poszukiwanie jest z jednej strony refleksją nad fenomenem oczekiwania ludzkiego, z drugiej strony zadumą nad tworzeniem ładu społecznego. W historii ludzkości oczekiwanie na Godota pojawia się najczęściej w czasach zmiany, w sytuacji, gdy historia staje się areną, na której ścierają się ze sobą nowy i stary porządek, oczekiwania na zmianę z lękami o częstokroć apokaliptycznym charakterze. Warta przestudiowania jest też historia oczekiwania na Godota w dziejach refleksji nad wychowaniem. A właściwie w perspektywie utopii pedagogicznych.

Andrzej Dróżdź zwraca uwagę na ciekawą rzecz, choć jego teza zawiera w sobie pewną dawkę kontrowersyjności. Autor bardzo interesującego studium *Mity i utopie pedagogiczne* pisze bowiem, że „(g)dyby się pozbawiło pedagogikę pierwiastka utopijnego, wtedy każda jej teoria, każda systemowa koncepcja szkolnictwa straciłaby sens istnienia”. I dalej: „Pedagogika znajduje dla siebie uzasadnienie w tym, co dopiero będzie, tzn. w efektach wychowawczych, które sprawdzą się po latach. Ale prawdziwa pedagogika, jak i całe szkolnictwo, muszą być wolne od utopii. Oto paradoks, z którym często nie umiemy sobie poradzić”<sup>52</sup>. Problem pedagogiki – można by streścić sens paradoksu, o którym pisze Andrzej Dróżdź – polegałby więc na rozbieżności między jej utopijnymi (*resp.* ideologicznymi) oczekiwaniami a naukowymi aspiracjami. W jakiejś mierze można powiedzieć, że ten pedagogiczny paradoks odzwierciedla wspomnianą już przeze mnie dwuznaczność kryjącą się w samym pojęciu oczekiwania. Trudno bowiem oddzielić w antycypacjach kształtu przyszłej szkoły prognozy od oczekiwań pożądanego stanu rzeczy.

Jeśli przyjrzymy się problematyce najśłynniejszych utopii (Platona, Tomasza More’a, Tommasa Campanelli, Jean-Jacques’a Rousseau czy Aldousa Huxleya), uwagę czytelnika musi przykuć szczególnie zainteresowanie autorów kwestią wychowania. Pojęcie utopii łączy w sobie problematykę oczekiwania (*resp.* nadziei) na nadejście idealnych czasów (w mniemaniu autorów oczywiście), zakłada też jakąś wizję nowego porządku społecznego. Wychowanie młodego pokolenia do nowego społeczeństwa okazuje się sprawą kluczową. Oczywiście, utopia może być, jak zauważa Jerzy Szacki, mrzonką, iluzją o nikłym stopniu prawdopodobieństwa. Może być jednak także wynikiem szczególnie przenikliwej intuicji (antycypacji) autora utopii. Istotą utopii może być więc – jak sądzą niektórzy

<sup>52</sup> A. Dróżdź (2000), *Mity i utopie pedagogiczne*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, s. 7.

– antycypacja, albo – jak twierdzą inni – raczej to, że „ani, teraz, ani nigdy” nie zostanie ona urzeczywistniona<sup>53</sup>.

Władysław Tatarkiewicz wyróżniał dwa typy utopii: „jedne uzależniały wymarzoną doskonałość życia ludzkiego od przemienienia samych ludzi, drugie zaś od przemienienia warunków ich życia, ulepszenia narzędzi ich pracy, zwiększenia dóbr, z których korzystają. [...] jedne miały charakter społeczny, a drugie techniczny. [...] Pierwsze stawiały sobie cel raczej natury moralnej, drugie – eudajmonicznej”<sup>54</sup>. W pierwszych chodziło o oczekiwania udoskonalenia społeczeństwa, w drugich o oczekiwania związane z osiągnięciem szczęścia przez jednostki. Andrzej Drózdź odwołując się do tej typologii, wyróżnia utopie ładu społecznego oraz utopie eudajmonistyczne. Co jednak ważne w perspektywie problematyki utopii pedagogicznych, Drózdź formułuje centralną dla swoich rozważań tezę, zgodnie z którą „gdy w społeczeństwie zdobywają popularność utopie ładu społecznego, uaktywniają się równocześnie pedagogiki normatywne, a gdy popularyzują się utopie eudajmonistyczne, wówczas słabną pedagogiki normatywne (formalne), a uaktywniają się pedagogiki nieformalne”<sup>55</sup>. Zdaniem autora we współczesnej kulturze zachodniej coraz wyraźniej widać proces uaktywniania się pedagogik nieformalnych. Teza postawiona przez Andrzeja Drózdźa stanowi atrakcyjną perspektywę dla rozważań nad oczekiwaniami wobec współczesnej szkoły. Są to oczekiwania kierowane ze strony najróżniejszych środowisk, nie tylko nauczycieli, rodziców i dzieci, ale i decydentów, intelektualistów czy ludzi biznesu. Perspektywa ta uwzględnia zarazem inną ważną problematykę powiązaną z kwestią oczekiwań i porządku społecznego, a mianowicie problematykę zmiany społecznej. Jej gwałtowność, którą tak trafnie oddaje termin „burzliwe czasy” (*turbulent times* – termin upowszechniony przez Petera F. Druckera) ma swoje konsekwencje w przestrzeniach edukacyjnych. Burzliwe czasy, jak pokazuje historia, stają się bowiem areną, na której ścierają się ze sobą nowy i stary porządek, utopijne oczekiwania na zmianę z tendencjami zachowawczymi<sup>56</sup>. Szkoła jako jeden z elementów rzeczywistości społecznej także staje się miejscem starcia rozbieżnych często oczekiwań, za którymi kryją się nadzieja z jednej strony, obawy i lęki z drugiej, podobnie jak w słynnym dramacie Samuela Becketta. Klasyczny przykład rozbieżności oczekiwań wobec szkoły stanowi spór między protagonistami dwóch typów pedagogiki: formalnej (normatywnej) i nieformalnej.

W ujęciu Andrzeja Drózdźa pedagogiki formalne oparte są na regularnym stosowaniu przymusu wobec ucznia, przy czym nie jest on traktowany jako partner w interakcji z nauczycielem. Kontakty nauczyciela z uczniem charakteryzować

<sup>53</sup> J. Szacki (2000), *Spotkania z utopią...*, dz. cyt., s. 20.

<sup>54</sup> W. Tatarkiewicz (1990), *O szczęściu*, Warszawa: PWN, s. 463.

<sup>55</sup> A. Drózdź (2000), *Mity i utopie pedagogiczne...*, dz. cyt., s. 7.

<sup>56</sup> Jak zauważa Jerzy Szacki, przeciwieństwem utopii jest konserwatyzm (J. Szacki (2000), *Spotkania z utopią...*, s. 45).

miałaby relacja oparta na niekwestionowanej dominacji nauczyciela, przyjmująca wręcz formę, w której uczeń traktowany jest jako niedoskonały byt, który należy dopiero ukształtować w trakcie procesu edukacyjnego i wedle reguł *a priori* ustalonych przez wymagania systemu edukacji. „Celem pedagogik formalnych jest uzyskanie i utrwalenie określonego ładu przez nakłanianie wychowanka do oczekiwanego zachowania; są dyscyplinujące i wychowujące”<sup>57</sup>.

O ile pedagogiki formalne korespondować mają z utopiami ładu społecznego, o tyle pedagogiki nieformalne miałyby korespondować z utopiami eudajmonistycznymi. W utopiach tych, a zarazem w eudajmonistycznej koncepcji człowieka, istota procesu edukacyjnego polega na tworzeniu warunków, w których dziecko może się samorealizować. Pedagogiki formalne w takim ujęciu miałyby stawać się elementem konserwacji bądź zmiany ładu społecznego, pedagogiki nieformalne pozwalać na osiągnięcie szczęścia. O ile więc pierwsze mają wymiar ładutwórczy, o tyle drugie noszą na sobie znamiona anarchii.

#### SZKOŁA W SPOŁECZEŃSTWIE POSTMATERIALISTYCZNYM

Odróżnienie od siebie dwóch typów pedagogiki (formalnych i nieformalnych) uznać należy oczywiście wraz z ich charakterystyką za przykład myślenia w kategoriach typów idealnych, a zatem nigdy nieistniejących w swoich skrajnych formach. Odróżnienie to pozwala jednak precyzyjnie zdefiniować napięcie między rozbieżnymi oczekiwaniami wobec szkoły w burzliwych czasach. Z jednej strony oczekiwania wielu Polaków wobec szkoły stanowią wciąż ekspresję kultury społeczeństwa, które za Ronaldem Inglehartem określić można mianem materialistycznego. Dziedzictwo to byłoby współtworzone tak przez szlachecko-ziemiański, jak i chłopski system wartości. Z drugiej strony komunistyczna utopia ładu społecznego opierała się na przymusie, będąc przykładem pedagogiki formalnej. W perspektywie utopii eudajmonistycznych, z którymi korespondują pedagogiki nieformalne, należałoby zwrócić szczególną uwagę na eupsychie<sup>58</sup>. Termin ten wprowadził Abraham Maslow, zastępując termin *topos* terminem *psychia*<sup>59</sup>. Eupsychia, czyli szczęśliwa kraina „w subiektywnej przestrzeni psychicznej pojedynczych ludzi”<sup>60</sup> lub utopia radosnego samopoczucia<sup>61</sup>. Abraham Maslow był ważną postacią dla kontrkultury młodzieżowej przełomu lat 60. i 70.

<sup>57</sup> A. Drózdź (2000), *Mity i utopie pedagogiczne...*, dz. cyt., s. 28.

<sup>58</sup> Inne przykłady pedagogik nieformalnych wiążą się zdaniem Andrzeja Drózdźa z utopiami progresywnymi (np. utopia zaproponowana przez Franciszka Bacona) oraz utopiami życia w zgodzie z naturą (twórczość Rousseau, ekopedagogika) (A. Drózdź (2000), *Mity i utopie pedagogiczne...*, dz. cyt., s. 113).

<sup>59</sup> Etymologię terminu „utopia” wyprowadza się bądź od greckiego *ou*, bądź *eu* połączonego z wyrazem *topos*.

<sup>60</sup> A. Drózdź (2000), *Mity i utopie pedagogiczne...*, dz. cyt., s. 59.

<sup>61</sup> Ibidem, s. 119.

ubiegłego wieku<sup>62</sup>. W Esalen Institute, który był istotnym ośrodkiem oddziaływania w czasach młodzieżowej kontrkultury, Maslow rozwijał swoją koncepcję psychologii humanistycznej a zarazem stawał się jednym z teoretyków ruchu potencjału ludzkiego. Dziedzictwo zachodniej kontrkultury dotarło do Polski tak naprawdę dopiero w latach 90., już po upadku muru berlińskiego. Wtedy też szczególnie widoczna zaczęła być rozbieżność oczekiwań wobec szkoły. Z socjologicznej perspektywy można ten spór oczekiwań wpisać w proces przechodzenia od materialistycznej do postmaterialistycznej orientacji wartości w społeczeństwach, przy czym Polska znajduje się w fazie przejściowej. Właściwie można uznać koncepcję wyłaniania się społeczeństwa postmaterialistycznego Ronalda Ingleharta za socjologiczny odpowiednik koncepcji hierarchii potrzeb Abrahama Maslowa. Zaspokojenie w skali większości społeczeństwa potrzeb z niższego poziomu (pragnienie, głód, sen, bezpieczeństwo) stanowi *conditio sine qua non* realizacji potrzeb społecznych, intelektualnych czy estetycznych.

W „postmaterialistycznej” orientacji szczególnego znaczenia nabierają autoekspresja oraz jakość życia. W swoich kolejnych pracach Ronald Inglehart opisuje fenomen rosnącego znaczenia kategorii wyboru w życiu współczesnych ludzi<sup>63</sup>. Transformacja płaszczyzny aksjologicznej w stronę postmaterialistycznej orientacji znajduje swoje uzasadnienie, a zarazem spełnienie, właśnie w tej kategorii, co jednak istotne, rosnące znaczenie wyboru traktowane jest przez Ingleharta jako element ludzkiego rozwoju zależnego od poziomu socjoekonomicznego rozwoju. Jak stwierdza w pracy napisanej razem z Christianem Welzelem, umiejętność podejmowania autonomicznych wyborów staje się dominującą cechą nowoczesnych społeczeństw<sup>64</sup>. Konsekwencją rozwoju socjoekonomicznego staje się rosnący poziom bezpieczeństwa egzystencjalnego, a ten z kolei skutkuje pojawieniem się triady indywidualizm – autonomia – autoekspresja<sup>65</sup>. Bez tych trzech elementów trudno wyobrazić sobie społeczeństwo, w którym wybór staje się swoistym imperatywem kulturowym. Wzrastający poziom poczucia egzystencjalnej autonomii przekłada się na preferowanie *self-expression values* (wartości zorientowane w stronę autoekspresji). Wartości te podkreślają znaczenie ludzkiej emancypacji, a tym samym promują wolność w miejsce dyscypliny, różnorodność w miejsce jednorodności, autonomię przedkładają ponad autorytet<sup>66</sup>. W warunkach niepewności egzystencjalnej życie ludzkie ogniskuje

<sup>62</sup> Nie było też zwykłym przypadkiem, że w czasach kontrkultury popularnością cieszyły się idee antypedagogiki, pedagogiki wolności czy deskolaryzacji społeczeństwa.

<sup>63</sup> Zob. R. Inglehart (1977), *The Silent Revolution*, Princeton: Princeton University Press; R. Inglehart (1990), *Culture Shift in Advanced Industrial Societies*, Princeton: Princeton University Press; R. Inglehart (1997), *Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies*, Princeton, NJ: Princeton University Press.

<sup>64</sup> R. Inglehart, Ch. Welzel (2007), *Modernization, Cultural Change, and Democracy. The Human Development Sequence*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 137.

<sup>65</sup> Tamże.

<sup>66</sup> Tamże, s. 151–152.

się wokół *survival values* (wartości zorientowane na przeżycie): kolektywna dyscyplina dominuje nad indywidualną wolnością, konformizm grupowy nad różnorodnością, autorytet państwa nad obywatelską autonomią<sup>67</sup>. *Survival values* jako wartości charakterystyczne dla życia w warunkach egzystencjalnej niepewności legitymizują zarazem ludzką heteronomię (*gr. heteros* – inny, *nómos* – prawo). Człowiek heteronomiczny, niesamodzielny w swoich wyborach, rację własnych wyborów znajduje poza samym sobą, w zewnętrznych wobec niego autorytetach.

Koncepcja społeczeństwa postmaterialistycznego wydaje się stanowić atrakcyjne pole refleksji nad rolą ucznia i nauczyciela w szkole. Akcentowaniu znaczenia triady wartości w społeczeństwach postmaterialistycznych (indywidualizm – autonomia – autoekspresja) – wzrost jego znaczenia jest empirycznie uchwytne, co pokazują kolejne edycje badań World Values Survey – towarzyszą jednocześnie pewne oczekiwania dotyczące relacji uczeń–nauczyciel, która ma się opierać na przyjaznym dialogu, gdzie wzrasta autonomia ucznia, a od nauczyciela oczekuje się stymulowania autoekspresji ucznia. Relacja ta, jak i cała szkoła, w społeczeństwach postmaterialistycznych przypominać ma laboratorium demokracji. Trudno nie zauważyć, że pedagogiki nieformalne opierają się na *self-expression values*.

Socjologia edukacji pokazuje, jak bardzo kształt szkoły zależy od społecznych uwarunkowań. Gdy w XIX wieku o bycie społeczeństw decydować zaczynał przemysł, wtedy oparty jeszcze na prostych technologiach, zdominowany przez nudną i schematyczną pracę, odpowiadała mu odpowiednia koncepcja szkoły, w której uczeń nie oczekiwał raczej zbyt przyjemnych przeżyć, a bardziej uczył się dostosowywać do mało przyjaznego środowiska szkolnego. Rzecz skwitować można tezą mówiącą, że w społeczeństwach materialistycznych życie ogniskuje się wokół *survival values*. Uczeń większość wysiłku wkładał w to, by w szkole przetrwać. Pojawienie się postindustrialnej formacji społecznej zmienia w sposób radykalny świat oczekiwań wobec szkoły. Antypedagogika, pedagogika krytyczna, pedagogika wolności – to różne nazwy tego samego procesu porzucania utopii ładu społecznego na rzecz poszukiwania krain szczęścia. Zbyt daleko idące oczekiwania wobec szkoły mogą się jednak okazać zabójcze dla tego typu myślenia. Może się bowiem okazać, że oczekiwania radykalnej reformy szkoły mogą tak bardzo zacząć przysłaniać jej rzeczywiste reformowanie, że zaczną przypominać jałowość oczekiwania Władimira i Estragona na Godota. Istnieje bowiem i to drugie, mniej optymistyczne oblicze oczekiwania bohaterów sztuki Becketta. Z jednej strony, tak jak już o tym pisałem, oczekiwanie na Godota nadaje sens życiu bohaterów sztuki, wypełniając je ożywczą treścią. Z drugiej jednak strony, Władimir i Estragon nie wychodzą poza oczekiwanie na Godota. Właściwie trudno nie zauważyć, że to wielkie oczekiwanie na Godota jest tylko zasłoną dla ich bierności. To oczekiwanie nie ożywia bohaterów, lecz raczej

<sup>67</sup> Tamże, s. 143.

legitymizuje ich bezradność. Sztuka Becketta kończy się wymownie: Na pytanie Vladimira: „To co, idziemy?”, Estragon odpowiada: „Chodźmy”. Po czym autor w didaskaliach instruuje: „Nie ruszają się”<sup>68</sup>.

## BIBLIOGRAFIA

- Abercrombie N., Hill S., Turner B.S. (2000), *The Penguin Dictionary of Sociology*, fourth edition, London: Penguin Books.
- Angell R. C. (1958), *Free Society and Moral Crisis*, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Ballantine J. H. (2001), *The Sociology of Education. A Systematic Analysis*, Fifth Edition, Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Beckett S. (1992), *Czekając na Godota*, przekł. A. Libera, Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”.
- Bourdieu P. (1989), *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris: Les Éditions de Minuit.
- Calhoun D. W. (1976), *PERSONS-IN-GROUPS: A Humanistic Social Psychology*, New York: Harper & Row.
- Drózd A. (2000), *Mity i utopie pedagogiczne*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Festinger L. (1957), *A theory of cognitive dissonance*, Evanston, IL: Row, Peterson.
- Goffman E. (2006), *Rytuał interakcyjny*, przekł. A. Szulżycka, Warszawa: PWN.
- Garfinkel H. (2007), *Studia z etnometodologii*, przekł. A. Szulżycka, Warszawa: PWN.
- Hałas E. (2006), *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń. Wydanie nowe*, Warszawa: PWN.
- Harari H., McDavid J. W. (1973), *Name stereotypes and teachers' expectations*, “Journal of Educational Psychology” vol. 65(2).
- Harris M. J., Rosenthal R. (2013), *Przekazywanie efektów oczekiwań interpersonalnych: 31 metaanaliz*, [w:] S. Trusz (red.), *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów*, przekł. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Inglehart R. (1977), *The Silent Revolution*, Princeton: Princeton University Press.
- Inglehart R. (1990), *Culture Shift in Advanced Industrial Societies*, Princeton: Princeton University Press.
- Inglehart R. (1997), *Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Inglehart R., Welzel Ch. (2007), *Modernization, Cultural Change, and Democracy. The Human Development Sequence*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kasperek A. (2002), *Poszukiwanie Godota. Studium socjologiczne o relacjach pomiędzy oczekiwaniem a ładem społecznym*, Katowice: „Śląsk” Wydawnictwo Naukowe.
- Mack R. W. (1966), *Race Relations*, [w:] H. S. Becker (red.), *Social Problems: A modern Approach*, New York: John Wiley & Sons Inc.

<sup>68</sup> S. Beckett (1992), *Czekając na Godota*, przekł. A. Libera, Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, s. 130–131.

- Mauss M. (2001), *Socjologia i antropologia*, przekł. M. Król, K. Pomian, J. Szacki, Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Merton R.K. (1948), *The Self-Fulfilling Prophecy*, "The Antioch Review", vol. 8, no 2.
- Merton R.K. (1985), *The Role-Set*, [w:] P. Worsley (red.), *Modern Sociology. Introductory Readings. Selected Readings*, Second Edition, Harmondsworth: Penguin Books.
- Merton R.K. (1995), *The Thomas Theorem and The Matthew Effect*, "Social Forces", 74(2).
- Merton R.K. (2002), *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, przekł. E. Morawska, J. Wertenstein-Zuławski, Warszawa: PWN.
- Murawska A. (2011), *Edukacja jako troska o nadzieję człowieka*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Olson J.M., Roese N.J., Zanna M. (2013), *Oczekiwanie*, [w:] S. Trusz (red.), *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów*, przekł. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Parsons T. (1985), *Hobbes and the Problem of Order*, [w:] P. Worsley (red.), *Modern Sociology. Introductory Readings. Selected Readings*, Second Edition, Harmondsworth: Penguin Books.
- Ritzer G., Kammeyer K.C. W., Yetman N.R. (1982), *Sociology. Experiencing a changing society*, second edition, Boston-London-Sydney-Toronto: Allyn and Bacon, Inc.
- Rosenthal R., Jacobson L. (1968), *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*, New York: Irvington Publisher.
- Rosenthal R., Jacobson L., *Pygmalion in the classroom* (1968), "The Urban Review", vol. 3, issue 1.
- Russell B. (1965), *Legitimacy versus industrialism. 1814–1848*, London: Unwin Books.
- Simmons J.L. (1969), *Deviants*, Berkeley, Calif: Glendessary Press.
- Sutton F.X. i in. (1956), *The American Business Creed*, Cambridge: Harvard University Press.
- Szacki J. (2000), *Spotkania z utopią*, Warszawa: Wydawnictwo Sic! S.c.
- Tatarkiewicz W. (1990), *O szczęściu*, Warszawa: PWN.
- Thomas W.I., Thomas Swain D. (1928), *The Child in America: Behavior Problems and Programs*, New York: Knopf.
- Trusz S. (2013), *Efekty oczekiwań interpersonalnych: ujęcie interdyscyplinarne*, [w:] S. Trusz (red.), *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów*, przekł. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Turner J.H. (2004), *Struktura teorii socjologicznej. Wydanie nowe*, przekł. G. Woroniecka i in., Warszawa: PWN.
- Wrong D. (1966), *The Over-Socialized Conception of Man*, [w:] A. Inkeless, *Readings on Modern Sociology*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Ziółkowski M. (1981), *Znaczenie, interakcja, rozumienie. Studium z symbolicznego interakcjonizmu i socjologii fenomenologicznej jako wersji socjologii humanistycznej*, Warszawa: PWN.

---

**Andrzej Kasperek:** Czekając na Godota w burzliwych czasach – socjologiczny szkic o społecznej potędze oczekiwań

**Title:** Waiting for Godot in turbulent times – a sociological sketch on social power of expectations

**Key words:** expectation, Pygmalion effect, interaction, utopia, post-materialistic society

**Abstract:** The category of expectation constitutes an important element of reflection in many scientific disciplines focusing on man. It is treated in both the categories of expectations inscribed in large social projects (e.g. of utopian nature) and individual expectations which build human daily routine. The article is divided into two parts. In the first, the issues of interpersonal expectations, analysed in the perspective of social psychology and sociology, will be undertaken. What will be explored here are the problems of defining the notion of expectation and the problems of expectations at school, which will be exemplified by the Pygmalion effect. The first part is completed with some considerations on the meaning of expectation in sociology, the role of expectations in interaction, and the relations between expecting and social order.

In the second part, the author focuses on the issues of expectations inscribed in utopian projects (“great expectations”). Pedagogical utopias and relations between utopias and popularization of normative (formal) or informal pedagogies are subjected to analysis. The author makes here some references to the concept of post-materialistic society, attempting to elicit relations between this type of society and popularization of non-formal pedagogies.