

## WSTĘP

Oczekiwania wobec szkoły różnią się w odmiennych kulturach i zmieniają wraz z przeobrażeniami społecznymi. Zawsze jednak stanowią punkt wyjścia do jej krytyki lub aprobaty w danym czasie i przestrzeni. Z kolei lokując swój punkt widzenia wewnątrz szkoły, zauważamy, że także w jej przestrzeni konstytuują się oczekiwania wobec oczekujących od niej. Dlatego pojęcie i zarazem kategoria oczekiwań stanowi – w moim przekonaniu – trafne narzędzie jej opisu oraz wyjaśniania zadań spełnianych w relacji z otaczającą rzeczywistością.

Pojęcia są narzędziami intersubiektywności, stanowią klucz do rozumienia świata, są skrótowymi teoriami, a jeżeli używa się ich trafnie, mogą stać się partnerem w symbiotycznej relacji między krytykiem a przedmiotem<sup>1</sup>. W tym znaczeniu pojęcie oczekiwań stanowi strukturę poznawczą reprezentującą pewną klasę zjawisk<sup>2</sup> ukierunkowaną na antycypację zdarzeń, stanów, procesów w przyszłości. Pojęcie oczekiwań, wędrując więc w czasie i przestrzeni, niesie ze sobą określone wizje szkoły, stanowiące fundament relacji między tymi, którzy w szkole pracują i uczą się a tymi, którzy spoglądają na nią z bliższej lub dalszej perspektywy. Oczekiwania to pojęcie interdyscyplinarne obecne w wielu naukach humanistycznych i społecznych<sup>3</sup>, dlatego w typowy dla danych nauk sposób wpisują się w szeroki, wielozakresowy dyskurs nad instytucją szkoły.

Zbliżonym do pojęcia terminem jest kategoria, z tym że ten pierwszy jest elementem reprezentacji poznawczej, a drugi – elementem świata reprezentowanego<sup>4</sup>. Kategoria stanowi pewnego rodzaju zasadę porządkującą doświadczenie<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> M. Bał (2012), *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych*, Warszawa: Narodowe Centrum Kultury, s. 47–49.

<sup>2</sup> Nawiązuję do psychologicznej koncepcji pojęcia, zgodnie z którą jest ono podstawową strukturą poznawczą, reprezentującą uogólnioną klasę obiektów podobnych do siebie pod pewnym względem. Zob. Z. Chlewiński (1999), *Umysł. Dynamiczna organizacja pojęć*, Warszawa: Wydawnictwo PWN, s. 38.

<sup>3</sup> Zob. S. Trusz (red.), (2013), *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

<sup>4</sup> Z. Chlewiński (1999), *Umysł. Dynamiczna...*, dz. cyt., s. 38.

<sup>5</sup> A. Brożek (2007), *O kategoriach i kategoryzacjach*, „Roczniki Filozoficzne”, t. LV, nr 1, s. 6.

Ściśle wiąże się z kategoryzacją, którą można rozumieć dwojako. W pierwszym znaczeniu traktowana jest jako proces, jest zatem ciągiem operacji poznawczych dokonywanych na rozpatrywanym przedmiocie. Służy nieustannym próbom porządkowania i klasyfikowania zjawisk, procesów, zdarzeń, przedmiotów. W drugim znaczeniu jest opisem stanu przynależności do pewnej kategorii<sup>6</sup>. Oczekiwania wpisane w proces kategoryzowania pozwalają więc na uporządkowanie zjawisk i procesów zachodzących w szkole i w związku z nią, a zarazem stają się narzędziem sprzyjającym rozumieniu krytyki szkoły, umożliwiając jednocześnie antycypowanie jej przemian i projektowanie pożądanых przeobrażeń.

Oczekiwania należą do kategorii interdyscyplinarnych, przenikających różne dziedziny wiedzy. Praktyczna użyteczność tej kategorii wiąże się z potrzebą szerszego, wieloaspektowego spojrzenia na procesy pozostające w obszarze pedagogiki, z koniecznością przekraczania granic wyznaczanych obszarem jednej dyscypliny naukowej w celu wyjaśniania złożonych sytuacji wychowawczych oraz naturalną przydatnością w poszukiwaniu i konstytuowaniu myśli przewodniej w prowadzonych dyskursach<sup>7</sup>. W takim ujęciu kategoria oczekiwania sprzyja odnajdywaniu polisemicznych sensów, ukierunkowuje interpretację, staje się narzędziem wyjaśniania. Oczekiwania w pełni wpisują się w rozumienie kategorii jako elementu rzeczywistości realnej lub symbolicznej, stanowiącej funkcjonalną całość, będącej zestrojeniem elementów przynależnych do różnych obiektów rzeczywistości<sup>8</sup>. Mają – analogicznie jak kategorie interdyscyplinarne – dostateczny zasięg, by ukierunkowywać myśli, jednocześnie cechują się wysokim stopniem ogólności pozwalającym na zastosowanie w różnych dziedzinach wiedzy<sup>9</sup>.

Oczekiwania bywają zwykle określane jako antycypacje, przewidywania przyszłych zdarzeń czy postawy zajmowane w stosunku do przyszłości, konstruowane na doświadczeniach dawnych i wiedzy o teraźniejszości<sup>10</sup>. Są one zatem ważnym wyznacznikiem podejmowanych decyzji i zachowań. Można je odkryć w praktycznie każdym typie ludzkiej działalności<sup>11</sup>. Nie może więc dziwić, że są

<sup>6</sup> P. Francuz (1991), *Funkcja ilościowych i jakościowych cech w kategoryzacji przedmiotów*, Lublin: TN KUL, s. 36.

<sup>7</sup> Z. Gajdzica (2010), *O kategoriach przydatnych w analizie sytuacji szkolnej dziecka niepełnosprawnego. Przyczynek do problematyzowania codzienności*, [w:] E. Syrek (red.), *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu „civil society”*, Katowice: UŚ, s. 326.

<sup>8</sup> J. Górniewicz (1997), *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 7.

<sup>9</sup> B. Skarga (1989), *Granice historyczności*, Warszawa: PIW, s. 107–108.

<sup>10</sup> Por. E.R. Hilgard (1968), *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo PWN; T. Pszczołowski (1978), *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Wydawnictwo Ossolineum; A. Kasperek (2002), *Poszukiwanie Godota. Studium socjologiczne o relacjach pomiędzy oczekiwaniem a ładem społecznym*, Katowice: Wyd. „Śląsk”.

<sup>11</sup> M. Mauss (1973), *Socjologia i antropologia*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.

one bezpośrednio lub pośrednio obecne w wielu nurtach wychowania i naukach o wychowaniu.

Szkoła należy do tych instytucji, które znajdują się w wyjątkowym tyglu oczekiwań społecznych. Stanowią one jeden z ważnych czynników definiujących jej zadania oraz konstruujących wizję jej funkcjonowania. Szkoła to także instytucja samoucząca się, to zaś sprzyja generowaniu przez dyrektorów, nauczycieli, uczniów i ich rodziców oczekiwań wobec otaczającej ją rzeczywistości. Wielopłaszczyznowość i wielowątkowość tych oczekiwań zachęca więc do posłużenia się tą kategorią w próbach deskrypcji codzienności szkolnej, może ona posłużyć także jako narzędzie wyjaśniania/interpretowania powszednich zdarzeń, procesów i stanów zamkniętych w przestrzeni szkoły.

W przyjętej koncepcji opracowania relacje oczekiwania i instytucji szkoły zostały ulokowane w trzech obszarach.

Pierwszy zakreśla oczekiwania społeczne wobec szkoły w wymiarze globalnym i lokalnym. Jego wyjściowym odniesieniem jest kultura i zmiana społeczna, a szczególnie jej burzliwy charakter wywierający wpływ na asynchroniczny przebieg przeobrażeń szkoły. Kontynuacją tej problematyki są oczekiwania wobec szkoły w kontekście społeczności lokalnej. Opis idiograficzny (z jasno zakreślonym miejscem i czasem) sprzyja ocenie omawianej instytucji jako dobrej lub złej, ukazując relatywny charakter samej oceny zgodnie z zasadą, że to, co dobre tu i teraz, niekoniecznie zostanie ocenione analogicznie w innej przestrzeni i czasie. Dlatego w tej części szkoła została przedstawiona również jako konkretne miejsce w przestrzeni miasta oraz instytucja generująca swoiste oczekiwania społeczności lokalnej.

W drugiej części szkoła została ukazana jako przestrzeń kreowana i kreująca oczekiwania, miejsce transmisji międzypokoleniowej *versus* tworzenia nowego porządku odniesionego do koncepcji oczekiwań nabytych – powstałych pod wpływem zetknięcia się z nieznanymi cechami jakiegoś fragmentu rzeczywistości<sup>12</sup>. Istotnym elementem tej części jest ciągle aktualny problem oczekiwań rodziców wobec szkoły, dodatkowo rozpatrzony także w aspekcie swoistej ideologii edukacji inkluzyjnej dzieci z niepełnosprawnością.

Ostatni zakres oczekiwań ulokowany został w samej szkole. Jego istotę stanowi próba oglądu oczekiwań nauczycieli, rodziców, ale również spojrzenie na tę instytucję z punktu widzenia uczniów, także tych – nierzadko zakłócających oczekiwania już ustalone – chętnie określanymi mianem jako Innych/Obcych.

Wielowymiarowy ogląd scharakteryzowanej problematyki wymagał czerpania z doświadczeń różnych szkół naukowych, toteż do współpracy zostali zaproszeni autorzy – przedstawiciele pedagogiki, pedagogiki specjalnej, socjologii i antropologii kulturowej. W tym miejscu pragnę złożyć im podziękowania za przyjęcie zaproszenia i wkład w przygotowanie tomu.

*Zenon Gajdzica*

<sup>12</sup> R. W. Griffin (1996), *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.

---

## BIBLIOGRAFIA

- Bal M., (2012), *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych*, Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Chlewiński Z. (1999), *Umysł. Dynamiczna organizacja pojęć*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Trusz S. (red.), (2013), *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Brożek A. (2007), *O kategoriach i kategoryzacjach*, „Roczniki Filozoficzne”, t. LV, nr 1.
- Francuz P. (1991), *Funkcja ilościowych i jakościowych cech w kategoryzacji przedmiotów*, Lublin: TN KUL.
- Gajdzica Z. (2010), *O kategoriach przydatnych w analizie sytuacji szkolnej dziecka niepełnosprawnego. Przyczynek do problematyzowania codzienności*, [w:] E. Syrek (red.), *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu „civil society”*, Katowice: UŚ.
- Górniewicz J. (1997), *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Skarga B. (1989), *Granice historyczności*, Warszawa: PIW.
- Hilgard E. R. (1968), *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Pszczółowski T. (1978), *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Wydawnictwo Ossolineum.
- Kasperek A. (2002), *Poszukiwanie Godota. Studium socjologiczne o relacjach pomiędzy oczekiwaniem a ładem społecznym*, Katowice: Wyd. Śląsk.
- Mauss M. (1973), *Socjologia i antropologia*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Griffin R. W. (1996), *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.