



Marta Krasuska-Betiuk

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, e-mail: mbkar@aps.edu.pl

Zuzanna Joanna Zbróg

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Wydział Pedagogiczny i Artystyczny, Instytut Edukacji Szkolnej,
e-mail: zuzanna.zbrog@interia.pl

Teoria reprezentacji społecznych Serge’a Moscoviciego. Jakościowe metody zbierania i analizowania danych – część 1

DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2017.010>

Social Representation Theory by Serge Moscovici. Qualitative Methods of Collecting and Analysing Data – part 1

Abstract

The aim of the article is to compare methods of collecting and analysing data from empirical studies to the tenets of the social representations theory. It focuses on discerning the utility and possibilities of applying the constructivist paradigm to research carried out in the field of education. The chosen methods of collecting data (individual and group interviews, participatory observation) and analysing data (the analysis of documents) within the frames of qualitative research for pedagogical objects of representation (e.g. the work of a teacher, a change in the educational system) are presented.

Key words: social representations theory, qualitative research, education.

Wprowadzenie

Rzetelne, usystematyzowane i logiczne przedstawienie naszych intencji związanych z celem artykułu wymagałoby opisania najpierw podstawowych zało-

zeń teorii reprezentacji społecznych (dalej: TRS). Jest to zamierzenie nierealne, zważywszy na objętość treściową głównego wątku zogniskowanego na jakościowych metodach badań reprezentacji społecznych. Pozwalamy sobie zatem zachęcić Czytelników do zapoznania się z tekstami (dostępnymi także online) zawierającymi pogłębione dyskusje naukowe (prowadzone np. na łamach międzynarodowego czasopisma „Papers on Social Representations”). W naszym artykule przedstawimy bowiem zaledwie zarys podstawowych kwestii. Teoretyczne i metodologiczne założenia koncepcji reprezentacji społecznych przybliżone są w podręcznikach z zakresu psychologii społecznej (Flick, 1998; Augoustinos i in., 2014) oraz monografiach podejmujących już bezpośrednio problematykę dotyczącą TRS (Chaib i in., 2011; Sammut i in., 2015). Koncepcja stanowi ramę teoretyczną dla licznych badań empirycznych prowadzonych na świecie przez socjologów i psychologów społecznych (m.in. Martha Augoustinos, Annamaria de Rosa, Wolfgang Wagner, Denise Jodelet, Ivana Markova, Joao Wachelke, Pascal Moliner, Gordon Sammut, Sandra Jovchelovitch, Caroline Howarth i in.). Główne tezy teorii możemy ponadto znaleźć w literaturze krajowej, w pracach empirycznych przedstawicieli innych, niż pedagogika, nauk społecznych, analizujących reprezentacje społeczne ekonomii (Niesiołowska, 2005), polityki (Trutkowski, 2000, 2007) i opinii publicznej (Szwed, 2011). Nasze zainteresowanie TRS odnosi się przede wszystkim do badań prowadzonych w obszarze edukacji (Krasuska-Betiuk, 2014, 2015a, 2015b, 2016; Zbróg, 2013, 2014, 2015, 2016a, 2016b, 2016c; Krasuska-Betiuk, Zbróg, 2016).

1. Teoria reprezentacji społecznych – fundamentalia

Najsilniejszy wpływ na powstanie koncepcji Moscoviciego miał Émile Durkheim jako twórca teorii kolektywnych reprezentacji (*collective representations*). Centralne znaczenie reprezentacji wynika z tego, że rzeczywistość jawi się jednostkom nie inaczej, jak poprzez świat społeczny, w którym żyją. Świat ten jest zbiorem reprezentacji, które nadają rzeczywistości społeczny charakter. Reprezentacje są fundamentem interakcji społecznych, narzędziem postrzegania świata i nadawania mu sensu. W wydanym w 1961 roku studium *La psychoanalyse, son image et son public* Moscovici zaproponował teorię społecznych reprezentacji do analizy sposobu, w jaki teoria naukowa, dotycząca psychoanalizy, przenika do społeczeństwa, odmienia jego język, myślenie i zachowanie. Moscovici zdefiniował społeczne reprezentacje jako systemy idei, wartości, myśli/wyobrażeń i wiedzy podzielanej przez członków społecz-

ności. To konsensualne uniwersum społecznie wytwarzanych i komunikowanych przekonań w celu formowania świadomości zbiorowej. Społeczne reprezentacje odnoszą się do zasobu społecznej wiedzy, którą ludzie współdzielą w postaci zdroworozsądkowych teorii na temat świata społecznego, teorii złożonych zarówno z elementów konceptualnych, jak i obrazowych. Społeczne reprezentacje kształtują nasze przekonania, postawy, opinie, praktyki, są procesami, przez które konstruowana jest rzeczywistość społeczna (Moscovici, 1984, 2000).

Teoria reprezentacji społecznych ma wiele cech wspólnych z psychologią dyskursywną (McKinlay i in., 1993; Potter, Edwards, 1999). Natura tych związków jest złożona. W głównej mierze dotyczy relacji między poznaniem, językiem i działaniem oraz możliwości zastosowania analizy dyskursu jako podejścia badawczego (Gibson, 2015), istnieje bowiem ścisła relacja między społecznymi reprezentacjami, komunikacją i dyskursem (Trutkowski, 2004). Powiązanie społecznych reprezentacji z procesami komunikacji oznacza konieczność przyznania prymatu językowi, ujmowanemu dynamicznie jako medium ich przekazywania, uzgadniania i rozpowszechniania. Język jest nośnikiem reprezentacji, dzięki niemu wykraczamy poza subiektywnie swoisty świat przeczuci i indywidualnych ocen, tworzymy przestrzeń, która czyni świat intersubiektywnie rozpoznawanym i podzielanym (Szwed, 2011). Dyskurs stanowi napęd, dzięki któremu rozwija się życie społeczne – zapewnia wymianę myśli, umożliwia gromadzenie informacji o świecie i upowszechnianie idei, przekonań, wyobrażeń, teorii w formie społecznych reprezentacji. Reprezentacje z kolei są kluczowe dla dyskursu, ponieważ łączą jednostkę ze społeczeństwem i umożliwiają wzajemne zrozumienie. Składnik językowy reprezentacji odnosi je do rzeczywistości zwerbalizowanej, do dyskursu, składnik figuratywny do świata symboli i obrazów (tamże). Fakt podzielania reprezentacji oznacza, że są one modelowane w procesie społecznej komunikacji, w ramach której wytwarzane i określane są ich wzajemne relacje. Podzielane reprezentacje określają zakres dostępnych nam wzorców interpretacyjnych i jednocześnie konstytuują rzeczywistość, w której żyjemy. Odbieramy świat poprzez pryzmat uzgodnionych definicji zjawisk, zaś zjawiska nowe zakotwiczymy w istniejącym, przyswojonym i bezpiecznym systemie podzielanych kategorii. Analizując proces przekształceń zapośredniczonych medialnie definicji określonych zjawisk (np. reform oświatowych) i obiektów społecznych (np. młodzież gimnazjalna) w obrębie danej grupy i procesów grupowej komunikacji, musimy uwzględnić wzajemne relacje między treściami przekazywanymi (komunikowanymi) a odbieranymi znaczeniami. Dzięki temu zrozumiemy istotę społecznego, dyskur-

sywnego przetwarzania, negocjowania i definiowania rzeczywistości, w której funkcjonują interesujący nas badawczo aktorzy.

2. Podstawy badania reprezentacji społecznych

W początkowym etapie rozwoju TRS badacze nie koncentrowali się zbyt mocno na dyskusji nad najlepszymi metodami badania reprezentacji społecznych. Można było wówczas mówić nawet o politeizmie metodologicznym. Na przestrzeni kilkudziesięciu lat TRS rozwijała się dynamicznie szczególnie w krajach europejskich, takich jak Francja, Szwecja, Finlandia, Wielka Brytania, Portugalia, zaś poza Europą teoria popularna jest zwłaszcza w Brazylii i Kanadzie. Koncepcja reprezentacji społecznych ewoluowała ponadto w różnych kierunkach. Dostrzega się jej różnorodne powiązania z innymi teoriami społecznymi (zob. Zbróg, 2016c), paradygmatami i podejściami badawczymi, w tym szczególnie z konstruktywizmem, teoriami tożsamości, pamięci społecznej, poznania społecznego, stereotypów, mitów, emocji i analizą dyskursu. W związku z tym w metodologii badania reprezentacji społecznych spotykamy się wręcz z mnogością metod badawczych, co jednak – jak sugerują badacze stosujący to podejście – nie tylko jest nieuchronne, ale także pożądane (Bauer, Gaskell, 1999).

Z czasem pojawiało się coraz więcej opracowań teoretycznych odnoszących się zarówno do stosowania metod jakościowych, jak i ilościowych oraz do roli badacza wykorzystującego podejście charakterystyczne dla reprezentacji społecznych. Najnowszą książką, która w sposób wyczerpujący odnosi się do metod badania reprezentacji społecznych, jest monografia *The Cambridge Handbook of Social Representations* (Sammut i in., 2015). Szczegółowo zostały omówione w niej właśnie zagadnienia metodologiczne, a przede wszystkim autorzy podejmują tu dyskusję nad zaletami i wadami analiz jakościowych i ilościowych, podkreślając, że podczas badania reprezentacji społecznych należałoby właściwie unikać powszechnie obecnego w literaturze metodologicznej założenia, że konkretne metody mogą być określone jako jakościowe albo ilościowe. Zamiast tego akcentuje się raczej, że podejście i forma analizy mogą być albo jakościowe, albo ilościowe, albo mieszane, a w zależności od pytań badawczych analiza może być bardziej jakościowa albo bardziej ilościowa. Rozdział autorstwa Uwe Flicka, Juliet Foster and Sabine Caillaud z przywoływanego podręcznika (Sammut i in., 2015) zapewnia potencjalnym badaczom orientację w różnorodności podejść metodologicznych w badaniu reprezentacji społecznych poprzez omówienie najważniejszych przykładów i wskazanie możliwych poziomów analizy.

Szczególną rolę w badaniu reprezentacji społecznych zajmują ustalenia Gerarda Duveena i Barbarę Lloyd, którzy prowadząc na początku lat 90. ubiegłego wieku (1990, 1992, 1993) badania nad dziecięcymi reprezentacjami społecznymi, po raz pierwszy uporządkowali sposoby ich opisu. Przyjmując za podstawowe kryterium analiz reprezentacji relacje między teorią a metodą, ustalili, że reprezentacje należy rozważać, biorąc pod uwagę trzy współzależne poziomy: ontogenezy, sociogenezy i mikrogenezy, które związane są z określonymi procesami (za: Flick i in., 2015, s. 64–65). Można opisać je jako:

1. Procesy **ontogeniczne** – odnoszą się do sposobu, w jaki reprezentacje stają się aktywne dla jednostek, kiedy wrastają (ang. *grows*) one w reprezentacje istniejące już w danej społeczności. Dość często tego typu badania mają charakter podłużny i dotyczą dynamiki reprezentacji oraz charakteru ich rozwoju. Na przykład Duveen i Psaltis (2008) prowadzili takie badania w odniesieniu do reprezentacji płci. Podstawę teoretyczną stanowi tu teoria rdzenia i peryferii Jean-Clauda Abrica (szerzej na jej temat w części 2 artykułu), w której korzysta się z podejścia ilościowego i jakościowego. Najpierw dokonuje się ilościowego pomiaru struktury i treści reprezentacji społecznych w ramach badania wybranego obiektu (metoda wolnych skojarzeń i ewokacji hierarchicznej), a następnie obraz reprezentacji uzyskany w badaniu ilościowym jest pogłębiany/uzupełniany w badaniu jakościowym (najczęściej wykorzystuje się analizę pól semantycznych, kategoryzację tematyczną wraz ze zbiorowo konstruowanym uzasadnieniem, wywiady fokusowe) (de Silva, 2012; Moliner, Abric, 2015).
2. Procesy **socjogenetyczne** – odnoszą się do sposobów, w jakie reprezentacje krążą i są aktywne w szerszym społeczeństwie oraz tego, jak się one rozwijają, zmieniają i współgrają ze sobą. Najczęściej stosuje się w tym podejściu analizę różnych oficjalnych dokumentów oraz analizę programów czy dokumentów dostępnych w mediach (prasa, radio, telewizja, internet – np. artykuły, fora, czaty). Przykłady tego typu badań można znaleźć już w polskiej bibliografii: Trutkowski, 2000; Szwed, 2011; Zbróg, 2016b.
3. Podejście dotyczące rozważań na temat **mikrogenetycznych** procesów w reprezentacjach społecznych, to znaczy sposobu, w jaki reprezentacje powstają pomiędzy jednostkami w grupie społecznej. Często stosuje się tu podejście etnograficzne z wywiadami, głównie o charakterze narracyjno-epizodycznym (Flick, 2011, 2012; Zbróg, 2013, 2014,

2015). Psychologowie, analizując procesy mikrogenetyczne, wybierają w tym podejściu także eksperymenty.

Reprezentacje społeczne, jako konstrukty teoretyczne, pozwalają w uporządkowany sposób opisywać rzeczywistość. Mogą one być manifestowane w wypowiedziach – wówczas bada się jednostki, ale reprezentacje społeczne ujawniają się także w działaniach i interakcjach w codziennym życiu oraz w sposobach, w jakie organizujemy swoje życie, nasze instytucje, rytuały itd. (np. Moscovici, 1984) – wówczas w badaniach wykorzystuje się najczęściej podejście etnograficzne łączące nieformalną dyskusję i obserwacje społeczeństwa czy też grupy społecznej ze szczegółową analizą materiału dokumentalnego (np. prasa, radio, telewizja, internet) i wywiadami częściowo ustrukturyzowanymi.

3. Użyteczność zastosowania teorii społecznych reprezentacji w polu edukacji

Związek między obszarem badań reprezentacji społecznych i badań edukacji ma wymiar podwójny: historyczny i logiczny (Jodelet, 2011). Historyczny dlatego, że od początku istnienia TRS skupiała się na analizowaniu relacji między dwiema formami wiedzy naukowej/akademickiej i wiedzy ujawniającej się w życiu codziennym, czy innymi słowy dyfuzją (transmisją) wiedzy naukowej oraz jej transformacją po przeniknięciu do sfery publicznej. Relacja ta nie jest linearną wizją asymilacji i nie sprowadza się jedynie do procesu emisji, transmisji i recepcji wiedzy na określony temat (np. roli nauczyciela, teorii gender). Powiązania logiczne między społecznymi reprezentacjami a edukacją dotyczą kompleksowego podejścia wobec transmisji wiedzy w społeczeństwie, obejmującego system wartości, norm, idei, funkcjonalności języka i tożsamości. Praktyka edukacyjna wykracza poza socjalizację, poza akty uczenia się i nauczania lub opanowanie metod kształcenia. Dominujące w danym czasie wzorce praktyk edukacyjnych są zależne od ideologii, warunków społecznych, ekonomicznych i politycznych. Internet, globalizacja i wielokulturowość odgrywają tu pierwszoplanową rolę. Powstające, w odpowiedzi na zmiany społeczne i ogromny wzrost systemu szkolnictwa publicznego, nowe orientacje są dodawane do tradycyjnych zadań szkoły. Orientacje te zaspokajają wymagania demokratyczne, edukacyjne i ekonomiczne różnych grup i bezpośrednio wpływają na funkcjonowanie systemu edukacji i wybory podejmowane przez aktorów społecznych, którzy bazując na swoich doświadczeniach, przyczyniają się do wzrostu reprezentacji na temat statusu nauczyciela, jego praw i obowiązków oraz natury pracy pedagogicznej.

Dostrzegamy użyteczność zastosowania koncepcji reprezentacji społecznych w obszarze badań edukacyjnych w dwóch wymiarach: w analizie społecznych reprezentacji systemu edukacji (*of*) i analizie treści reprezentacji obiektów społecznych istniejących w systemie edukacji (*in*). Pierwszy wymiar zawiera idee i koncepcje roli edukacji w społeczeństwie. Jak wiadomo, funkcjonuje wiele konfliktowych lub komplementarnych społecznych reprezentacji tego systemu. Dla przykładu, rodzice, którzy wybrali dla swoich dzieci szkoły wyznaniowe, dzielą polityczne i religijne reprezentacje na temat roli systemu edukacji. Analiza społecznych reprezentacji systemu edukacji wyzwala wiele innych istotnych pytań: m.in. o to, jak wyglądają te społeczne reprezentacje wśród różnych grup: rodziców, nauczycieli, kadry kierowniczej, pracowników administracji, specjalistów. W jaki sposób różne reprezentacje społeczne korespondują z pozycją społeczną osób, które ujawniają dane reprezentacje? W jaki sposób powstają społeczne reprezentacje i jak się zmieniają? Kto/które grupy ma(ją) największy udział w ich wytwarzaniu oraz reprezentacje, których grup są najsilniejsze?

TRS pomaga w dochodzeniu do nowych prawd, uzmysławia, w jaki sposób wiedza jako reprezentacja jest przekształcana przez praktyki społeczne, w procesie komunikacji i interakcji między ludźmi w zróżnicowanym społeczeństwie i kulturowo kontekście. Edukacja ma zarówno wymiar społeczny (strukturalny), jak i psychologiczny, dlatego jest ważną częścią procesu kreowania, podtrzymywania i przekształcania społecznych reprezentacji. TRS zakłada możliwość wyjaśnienia, zarówno z perspektywy indywidualnej, jak i strukturalnej, całego spektrum problematyki procesu kształcenia od okresu dzieciństwa do całościowego rozwijania profesjonalnych kompetencji.

4. Jakościowe metody badania reprezentacji społecznych

Badania jakościowe przynależą do nauk zorientowanych na kulturę i wartości, do nurtu humanistycznego i społecznego. Odwołują się m.in. do teorii interakcjonizmu (Herbert Blumer), fenomenologii (Edmund Husserl), hermeneutyki (Hans-Georg Gadamer), etnometologii (Harold Garfinkel), teorii krytycznej (Jürgen Habermas), teorii konstruktywistycznych (Anthony Giddens). Mimo że w tych teoriach występują elementy wzajemnie uzupełniające się, czasem wspólne, różnią się one innymi podstawami w definiowaniu świata społecznego, inaczej określają możliwości poznawcze badacza. Łączy je natomiast „przekonanie o zmiennym, płynnym świecie społecznym, danym człowiekowi w działaniu, w komunikacji, w doświadczeniu. Łączy je również teza mó-

wiąca, że taki świat i obecność w tym świecie są przedmiotem rozumienia, przeżywania i interpretowania” (Smolińska-Theiss, Theiss, 2010, s. 81). Cechy konstytutywne jakościowych badań pedagogicznych kompleksowo omawia Dariusz Kubinowski. Stwierdza, iż „synergia badań jakościowych i perspektywy pedagogicznej pozwala na unikalne w świecie nauki osiągnięcie korzyści poznawczych i aplikacyjnych specyficznego rodzaju. Dzięki tym podejściom badawczym możliwe staje się poszerzanie i pogłębianie oglądu rzeczywistości humanistycznej i społecznej dokonywanego na gruncie innych dyscyplin naukowych i dziedzin wiedzy” (Kubinowski, 2016, s. 10).

W empirycznych badaniach reprezentacji społecznych można korzystać z różnorodnych metod jakościowych i ilościowych. Mogą one być stosowane zarówno jako metody samodzielne, jak i w różnych połączeniach o charakterze triangulacji, z zachowaniem pewnych zasad, które zostały omówione przez Uwe Flicka (2011) w polskim wydaniu *Jakości w badaniach jakościowych*.

Żadna z metod stosowanych powszechnie w badaniach reprezentacji społecznych nie była zaprojektowana wyłącznie do badania reprezentacji społecznych. Każda zaś jest powszechnie stosowana w naukach społecznych i humanistycznych. Z tego względu większość empirycznych badań reprezentacji społecznych może być prowadzona przez różnych badaczy społecznych: psychologów, socjologów, pedagogów, a także humanistów: językoznawców czy też badaczy mediów. Co warto podkreślić, o tym, jakie decyzje metodologiczne zostaną podjęte, jaką metodę zastosować w badaniach reprezentacji społecznych oraz które metody ze sobą połączyć, badacz powinien zdecydować stosownie do rodzaju badanego obiektu, a nie w zależności „od ogólnych preferencji dla badań jakościowych albo ilościowych, albo ich połączeń” (Flick i in., 2015, s. 79).

Ze względu na to, że właściwie uznaje się, iż „wszystkie metody i ich tło metodologiczne są narzędziami sprawiającymi, że badania empiryczne są owocne dla zrozumienia reprezentacji społecznych” (Flick i in., 2015, s. 79), poniżej opisane metody badawcze stanowią wybór metod wykorzystywanych w empirycznych badaniach reprezentacji społecznych. Należy podkreślić, że nie będą omówione wszystkie możliwe metody oraz ich połączenia, ale takie, które są powszechnie stosowane przez różnych badaczy, reprezentujących różne dyscypliny naukowe. Do twierdzenia o powszechnym stosowaniu tych, a nie innych metod uprawniają analizy podjęte przez badaczy dokonujących przeglądu empirycznych prac badawczych (Menin i in., 2011) oraz analizy treści referatów przygotowanych na światowe kongresy reprezentacji społecznych (International Conference on Social Representations), które co dwa lata organizowane są w różnych państwach i na odległych kontynentach.

4.1. Jakościowe metody zbierania danych

TRS ma na celu zbadanie, jak jednostki funkcjonujące w grupach społecznych rozumieją otaczający je świat i jak to rozumienie zmienia się, rozwija i oddziałuje na nie, czyli innymi słowy: co ludzie myślą (i mówią) na dany temat i jak w związku z tym działają (Flick, 2011; Flick i in., 2015). Jeśli przypomnimy sobie także, jak wielką wagę przykładał do znaczenia wiedzy potocznej twórca TRS, Moscovici (1984), jasne wydaje się, dlaczego naturalnymi metodami badania reprezentacji społecznych są wywiady indywidualne i grupowe.

4.1.1. Wywiady indywidualne

Wywiady indywidualne były bardzo często stosowane podczas badania reprezentacji społecznych, ponieważ – jak zauważają Jovchelovitch i Bauer (2000, s. 12) – istnieje teoretycznie bliski związek między koncepcjami narracji (opowiadania) i reprezentacji społecznych. Popularne w badaniach reprezentacji były więc wywiady narracyjne, w czasie których badani opowiadali swoje historie. Ten typ wywiadu szczególnie sprawdza się wówczas, gdy przedmiotem badania jest zmiana lub rozwój (np. tożsamości).

Jednak, zdaniem Flicka (2011), wywiad narracyjny nie zawsze jest najlepszą formą badania reprezentacji społecznych, ponieważ tradycyjna struktura wywiadu narracyjnego może okazać się zbyt rygorystyczna. Jeśli bowiem chcemy bardziej szczegółowo dowiedzieć się, jak reprezentacje wpływają na nasze działania i interakcje oraz jak zapewniają nam szablony rozumienia i podejścia do świata, podstawowa sugestia dla badacza prowadzącego wywiad narracyjny, aby w części głównej wywiadu nie pytać *dlaczego?* (Jovchelovitch, Bauer, 2000, s. 5) może powodować znaczne ograniczenia w dostępie do reprezentacji.

Flick poleca stosowanie podczas badania reprezentacji społecznych wywiadu epizodyczno-narracyjnego, który jest odpowiednią metodą do gromadzenia fragmentów wiedzy potocznej. Cechą charakterystyczną tego typu wywiadu jest „konsekwentne nakłanianie respondentów do **opowiadania o określonych sytuacjach**” (Flick, 2011, s. 104).

Wywiad rozpoczynała się od wytłumaczenia badanym, na czym polega wywiad epizodyczny i wyjaśnienia podstawowych reguł, jakimi się on rządzi. W tego typu wywiadzie należy poruszyć wątek wyobrażeń respondentów dotyczących oczekiwanych lub pożądaných zmian odnośnie do badanego obszaru. Często prosi się też respondentów o podanie subiektywnych definicji oraz pyta ich o relacje abstrakcyjne (przykłady pytań zastosowane przez Uwe Flicka

w wywiadzie epizodyczno-narracyjnym na temat zdrowia i starzenia się znajdują Czytelnicy w: Flick, 2011, s. 105–110).

Prowadzenie wywiadu epizodycznego wymaga wcześniejszego przygotowania scenariusza wywiadu, dzięki któremu można ukierunkować rozmowę na obszary interesujące badacza, m.in. możemy dążyć do **odtworzenia łańcucha sytuacji** związanych z danym typem tematycznych opowieści, np. *Jak to się stało, że ...? Opisz sytuację, w której...* Dzięki tego typu pytaniom można dotrzeć do tych aspektów wiedzy potocznej, która odnosi się do jej elementów semantyczno-konceptualnych.

Uwe Flick (2011, s. 101–102) analizuje dwa typy wiedzy, które jego zdaniem powinny być uzyskane w wyniku wywiadu epizodyczno-narracyjnego. Jego zdaniem, oba typy wiedzy „mają szczególne znaczenie jako pierwszoplanowa forma nadawania sensu ludzkiemu doświadczeniu. Znaczenie narracyjne jest procesem poznawczym organizującym ludzkie doświadczenia w umiejscowione w czasie, znaczące epizody. Analiza wiedzy dotyczącej sytuacji i epizodów staje się w związku z tym szczególnie istotna” (Flick, 2011, s. 103). Badacz ten dokonuje rozróżnienia jakościowego między tymi dwoma typami wiedzy:

1. Wiedza semantyczno-konceptualna:

- jest bardziej abstrakcyjna, ogólna, oderwana od kontekstu odnoszącego się do konkretnych sytuacji i zdarzeń,
- skupia się wokół znaczeń konceptualnych oraz relacji semantycznych między nimi,
- bywa konkretyzowana w odniesieniu do pojedynczych epizodów i wówczas jest przedstawiana w postaci wiedzy narracyjnej,
- ujawnia się częściej w wypowiedziach o charakterze wywodu, budowana jest na podstawie licznych, powtarzających się doświadczeń tego samego rodzaju, które można uogólnić do reguł, pojęć i definicji,
- jest wiedzą uśrednioną, uogólnioną, generalizującą, gdyż reguły i maksymy to nic innego jak generalizacje doświadczenia.

2. Wiedza narracyjno-epizodyczna:

- bardziej dotyczy konkretnych sytuacji, ich kontekstu,
- obejmuje nie tylko wspomnienia autobiograficzne i opowieści różnego typu, lecz także ogół wiedzy połączonej z określoną sytuacją (pod jakimś względem), powstaje wówczas wiedza ogólna, porządkująca doświadczenia; jej podstawą jest wiedza, którą dana osoba uzyskała i utrwaliła w bezpośrednim odniesieniu do konkretnych sytuacji,
- bazuje na wspomnieniach sytuacji, zdarzeń, przypadków znanych da-

nej osobie z własnego doświadczenia, dlatego główne wyznaczniki tego ujęcia dotyczą następujących cech: lokalizacja w czasie i przestrzeni, przebieg zdarzenia, jego uczestnicy itp.,

- opowieści ilustrują i wyjaśniają znaczenie generalizacji (przedstawianych jako wiedza semantyczno-konceptualna),
- umożliwia dokonywanie uogólnień wykraczających poza konkretne zdarzenia, co prowadzi do przekształcenia kontekstualnej wiedzy epizodycznej (przez jej dekontekstualizację) do wiedzy ogólnej, która nie odnosi się już do konkretnych warunków przestrzenno-czasowych.

W badaniach reprezentacji społecznych o charakterze wywiadu epizodycznego można wyróżnić kilka rodzajów sytuacji (Flick, 2011, s. 110–111), którym odpowiadają różne typy pytań (przykłady z badań własnych):

1. epizody – opowieści dotyczące konkretnych sytuacji, którym respondent doświadczył osobiście, różniące się pod względem stopnia konkretności, np.:
 - *Proszę przypomnieć sobie swoje pierwsze zetknięcie z problemem wychowawczym w klasie. Czy może mi Pan(i) opisać tę sytuację? Co się wtedy działo?*
2. epizody cykliczne – reprezentacje powtarzających się epizodów, opowieści o sytuacjach powtarzających się regularnie, najczęściej są więc pozbawione odniesienia do kontekstu czasowo-przestrzennego, np.:
 - *Proszę opowiedzieć o sytuacji w klasie, w której nie wiedziała(a) Pan(n)i, jak się zachować? (...w której trudno było Pani/Panu podjąć decyzję)*
3. przykłady („sytuacje historyczne”) podawane przez respondentów, ilustrujące najczęściej konkretną sytuację, przybierające czasem postać kliszy, stereotypu lub metafory, np.:
 - *Jakie było Pani/Pana najważniejsze doświadczenie lub przeżycie związane z podjęciem pracy nauczyciela? Czy może mi Pan(i) opowiedzieć tę sytuację?*
4. subiektywne definicje, np.:
 - *Co przychodzi Pani/Panu na myśl, gdy słyszy Pan(i) słowo „wychowanie”?*
5. stwierdzenia argumentacyjno-teoretyczne (wywody) odnoszące się do subiektywnych definicji pojęć, zjawisk, do relacji między nimi, np.:
 - *Co rozumie Pan(i) przez ...? Co może być konsekwencją tego, że ...?*

Zróżnicowanie pytań ma na celu uzyskanie różnego typu danych. Punktem wyjścia badań nad reprezentacjami społecznymi jest bowiem założenie,

że ludzie rozwijają własne zasoby wiedzy, które przybierają postać zbliżoną do teorii naukowych. Badanie wypowiedzi respondentów i ich rekonstrukcja sprawiają, że wiedza ukryta staje się dla badacza jawna (Glaser, Straus, 2009; Flick, 2011). Różnorodne i uzupełniające się rodzaje wiedzy, przechodzenie od opowieści o sytuacjach konkretnych, przeżytych osobiście do bardziej ogólnych, w tym także takich, które wywołane były przez bodźce narracyjne, jest – zdaniem Flicka – **obrazem reprezentacji społecznych badanej grupy na dany temat** (Flick, 2011, s. 111).

Podsumowując, Flick sugeruje stosowanie w badaniu reprezentacji społecznych wywiadu narracyjno-epizodycznego, w trakcie którego w jednym wywiadzie prosimy o stymulujące opowiedzenie sytuacji (epizodów) oraz zadajemy sekwencje pytań (np. o subiektywne koncepcje, powody i konsekwencje zjawisk). Zdaniem Flicka większość ludzi dobrze pamięta różne sytuacje, które mogą być ujęte w krótkie opowiadania. W zależności od jego treści, badacz może dopytać wówczas np. o powody, rezultaty, powodzenia lub porażki. Chociaż koncepcje mogą być tworzone na podstawie powyższych sytuacji albo sytuacje te mogą mieć na nie wpływ, Flick podkreśla, że „koncepcje mogą być przedstawione tylko w odpowiedziach na pytania, nie w opowiadaniach jako takich” (Flick i in., 2015, s. 67).

Badanie reprezentacji polega w dużej mierze na interpretowaniu wypowiedzi badanych. Z tego względu dokonane analizy badawcze zależą od umiejętności, stanowiska i intuicji interpretatora. Jego punkt widzenia może implikować określone interpretacje (Jodelet, 2003). To swoista pułapka metodologiczna, która szeroko jest omawiana w literaturze odnoszącej się do metodologii badań jakościowych. Podejście fenomenologiczne proponowane przez Clarka Mustacasa (2001) jako punkt wyjścia do analizy interpretacyjnej zakłada takie „oczyszczenie” umysłu, aby badacz stawał się całkowicie bezstronnym interpretatorem. Podejście stosowane w ramach TRS sugeruje, że bezstronność jest niemożliwa do uzyskania podczas podchodzenia do badania i analizy uzyskanego w wywiadach materiału badawczego. Podejmując się interpretacji rozmów z badanymi, badacz zakłada swoją bezstronność i neutralność, jednak nie może zaprzeczyć, że jego wiedza i doświadczenie zawodowe, jego punkt widzenia nie może być oddzielony od kontekstu jego powstania. Jego doświadczenie zawodowe tworzy przeciwieństwo jego punkt widzenia, jego własne reprezentacje danego tematu/obiektu.

4.1.2. Wywiady grupowe

Ze względu na to, że reprezentacje społeczne dotyczą podzielanych społecznie różnych aspektów naszego życia, wywiady grupowe są szczególnie użyteczne w ich badaniu. Wywiad indywidualny może być bowiem „mniej wrażliwy na uchwycenie interakcyjnych aspektów reprezentacji, które są społecznie podzielane i utrzymywane, a także kwestionowane” (Flick i in., 2015, s. 67).

Kontynuowanie wątku związanego z wywiadami grupowymi wymaga zwrócenia uwagi na to, co rozumiemy przez grupę i co ją tworzy. Istnieje bowiem wiele kryteriów jej wyodrębniania. Przystępując do badań grupowych, należy więc dokładnie rozważyć, jakie zmienne mogą stanowić o grupie, w której będziemy badać reprezentacje społeczne jakiegoś obiektu. Znaczna część badań z obszaru nauk społecznych dzieli uczestników pod względem wieku, płci, statusu społeczno-ekonomicznego itd. Nie istnieją jednak przesłanki, które wskazują na to, że powyższe zmienne decydują o podzieleniu tej samej reprezentacji konkretnego obiektu. Za każdym razem badacz reprezentacji społecznych powinien rozważyć kryterium wyodrębniania grupy, „aby uniknąć narzucania struktury reprezentacji, które może wynikać z istniejących założeń” (Flick i in., 2015, s. 67).

Wywiady fokusowe prowadzi się po to, aby obserwować, jak przebiega współkonstruowanie znaczeń w grupie, jak ludzie starają się wynegocjować wspólne stanowisko, wspólne reprezentacje danego obiektu, jak odnoszą się do swoich perspektyw widzenia badanego obiektu. Obserwuje się, jak ludzie myślą/mówią o danym obiekcie i w jaki sposób stawiają opór reprezentacjom niezgodnym z ich przekonaniem. Wywiad fokusowy jest więc idealny do badania reprezentacji społecznych jako konstruktów społecznie tworzonych w trakcie interakcji komunikacyjnej, a TRS jest doskonałym zapleczem teoretycznym dla tego typu podejścia. Dzięki niemu badacz ma dostęp do osobistych znaczeń uczestników tworzonych i uzasadnianych w dialogu z innymi.

Istotnym problemem podczas wywiadów grupowych (fokusowych) jest znalezienie sposobu na powstrzymanie konsensusu wśród uczestników. Jednym ze sposobów sprawdzających się podczas badania reprezentacji jest celowe włączenie uczestników, którzy przedstawiają odmienne poglądy (a przez to nie podzielają powszechnego projektu albo nie dzielą wspólnej tożsamości) lub odgrywanie przez badacza roli „advokata diabła” przez wprowadzenie do dyskusji tych aspektów reprezentacji, które nie zgadzają się z tymi powstającymi i dyskutowanymi przez tę grupę. Najczęściej badacz, jako moderator dyskusji, poddaje do rozważenia zagadnienia kontrowersyjne w związku z obiektem ba-

dania. Taka strategia może z jednej strony ujawnić nowe wyjaśnienia badanych reprezentacji, a z drugiej – uaktualnić uważane za oczywiste aspekty zgodnych reprezentacji, czyli odnowić wątki, o których grupa może nie wspominać, ponieważ są one uważane za faktyczną albo ontologiczną rzeczywistość (Markova, 1996).

Wywiad fokusowy może być także zastosowany po zakończeniu badań etnograficznych, które sprzyjają tworzeniu przez badaczy hipotez i teorii o tym, co obserwują. Mogą one następnie zostać poddane dyskusji z uczestnikami i zmienione w razie konieczności.

Rosaline Barbour (2011) sugeruje, aby podczas wywiadu w ramach grupy fokusowej wykorzystać zintegrowane podejście związane z włączeniem do badań także metody analizy konwersacji po to, aby obserwować, jak pewne rzeczy są mówione w badanych grupach, jak organizowane są zmiany w rozmowie i co to mówi o dynamice grupy. Można wówczas zająć się rozważaniami nad praktykami komunikacyjnymi związanymi z rozwojem i utrzymaniem reprezentacji społecznych i rodzajem analizy, która może wziąć tę interakcję pod rozwagę, jak na przykład analiza z perspektywy dialogicznej, która może być bardziej odpowiednia niż analiza tematyczna (Markova, 2003). Badane grupy mogą podczas badań fokusowych ujawnić to, jak reprezentacje społeczne są konstruowane i zmieniane w interakcjach.

4.1.3. Obserwacja uczestnicząca

W licznych dyskusjach dotyczących badań reprezentacji społecznych Flick wskazuje na trudność badania reprezentacji, które nie zawsze są w pełni uświadomione. Pojawia się wówczas pytanie, czy uczestnicy badania mają dostęp do wszystkich aspektów danej reprezentacji. W przypadku planowania badań takich, nie zawsze uświadomianych sobie przez respondentów, fenomenów (np. przejawów dyskryminacji) albo reprezentacji obiektów, które mogą stygmatyzować konkretne kwestie albo grupy (np. reprezentacji chorób psychicznych), użyteczne okazują się obserwacje uczestniczące i zbieranie danych z zastosowaniem metod etnograficznych. Strach przed byciem postrzeganym jako osoba dyskryminująca może oznaczać, że niektórzy uczestnicy powstrzymają się od powiedzenia tego, w co prywatnie wierzą, a nawet mogą publicznie demonstrować inne poglądy. W takich wypadkach jest możliwe, że uczestnicy badań będą w pełni świadomi aspektów swojej reprezentacji konkretnych kwestii (np. postrzegania osób niepełnosprawnych intelektualnie), ale nie będą gotowi mówić o nich otwarcie, nawet jeśli badacz w swoich próbach uzyskania tych informa-

cji będzie bardzo kreatywny. Paradygmatyczny (i często cytowany) przykład owocnych studiów etnograficznych (łączy nieformalną dyskusję i obserwacje społeczeństwa ze szczegółową analizą materiału dokumentalnego i wywiadami częściowo ustrukturyzowanymi) pochodzi z serii klasycznych badań Denise Jodelet (1989/1991), które obejmowały reprezentacje szaleństwa (chorób umysłowych) w społeczeństwie francuskim. Zastosowanie podejścia etnograficznego nie tylko pozwala uzyskać dostęp do części nielingwistycznych, interakcyjnych i nieświadomych aspektów reprezentacji (np. chorób i zdrowia psychicznego), ale umożliwia również zrozumienie elementów, które są zwykle niewidoczne dla innych.

Formę tzw. umotywowanej obserwacji etnograficznej dzieci przedszkolnych psychologowie stosowali w serii badań dotyczących ontogenezy i struktury tożsamości płciowej we wczesnym dzieciństwie (Duveen, Lloyd, 1992). Dzieci przychodzą na świat w społecznościach ustrukturyzowanych przez krążące w nich reprezentacje, które w trakcie rozwoju stają się częścią ich psychospołecznego świata. Jedną z najważniejszych kategorii determinujących społeczno-kulturową egzystencję dziecka jest płeć. Obserwacje etnograficzne prowadzono podczas zabaw dziecięcych. Uwagę badaczy przykuwał sposób zorganizowania aktywności i rodzaj używanych zabawek. Dowiedziono, że już od 4 roku życia preferencje zabawowe dzieci zdeterminowane są przez płeć. Ponadto obserwacje etnograficzne socjalizacji, rozpoczynającej się rodzinie, a następnie umacnianej w przedszkolu i szkole, pozwoliły zrekonstruować dziecięce reprezentacje własnej osoby (autoreprezentacje).

4.2. Analiza dokumentów jako grupa metod analizowania danych

Analiza dokumentów może być istotną częścią etnografii, ale często stosowana jest jako niezależna metoda, zwłaszcza gdy zajmujemy się badaniami reprezentacji na poziomie socjogenetycznym. Analizujemy wówczas, w jaki sposób reprezentacje krążą w społeczeństwie. Badane są zazwyczaj media, ale badacz koncentruje się nie tylko na tekstach artykułów, ale również na zdjęciach i ruchomych obrazach w prasie, telewizji i w filmie (Trutkowski, 2000; Höijer, 2011; Szwed, 2011; Zbróg, 2016b). Coraz bardziej popularne staje się także badanie materiałów dostępnych w internecie, w tym za szczególnie przydatne do badania reprezentacji społecznych uznaje się wypowiedzi naturalne, np. na forach, czatach lub będące komentarzami do artykułów oficjalnych.

W ostatnich latach, za sprawą podręczników metodologicznych wyjaśniających krok po kroku, jak przebiega proces analizy jakościowej, w tym sposoby

kodowania, kategoryzowania, analizowania i interpretacji danych, coraz bardziej popularne stają się analizy tematyczne (np. wydania polskie: Rapley, 2010; Flick, 2011, 2012; Gibbs, 2011; Kvale, 2011; Urbaniak-Zajac, Kos, 2013). Są one przydatne także w badaniach reprezentacji społecznych (Flick, 2011). Przykładem zastosowania kilkustopniowych tematycznych analiz zawartości są badania reprezentacji różnych idei, form kształcenia czy wizji edukacji odzwierciedlane w dyskursie medialnym. Prasa jest szczególnie dogodnym medium badań, ponieważ jej zawartość stanowi gotowy materiał do analiz (kodowania, interpretacji) debat społecznych. Media reagują niezwykle żywiołowo na różne propozycje decydentów oświatowych. W Kanadzie swego czasu pojawiła się propozycja utworzenia w Toronto szkół dla dzieci mniejszości Afrykanów (*Africentric schools*) i mieszkańców Wysp Karaibskich (*Black community*). Badacze z Uniwersytetu w Ottawie (Laflamme-Lagoke, Negura, 2014), analizując zawartość artykułów prasowych, publikowanych w okresie od 2007 do 2011 roku, zrekonstruowali odmienne dyskursy różnych grup społecznych wywołane tym pomysłem. Kluczowe okazały się dwie kategorie tematyczne: segregacja i uprawnienia (reprezentacje polemiczne), wokół których skupiały się dyskusje oponentów i zwolenników idei. Zbróg (2016) zanalizowała materiały prasowe na temat reformy obniżenia wieku szkolnego opublikowane w internetowych wydaniach „Rzeczpospolitej”, „Gazety Wyborczej” oraz na portalu Interia w latach 2013–2014. Ich wymowa miała charakter właściwie jednostronny. Wyrazy o charakterze militarno-batalistycznym, takie jak: *walka, bitwa, bój, szturm, front*, a także *odroczenie* (jak od służby wojskowej), pokazały dramatyczny wymiar problemu i zakotwiczenie go w dobrze znanych medialnych dyskursach zagrożenia, strachu, ujmowanego w coraz bardziej alarmujących raportach prasowych (np. *Szkola pełna strachu*).

Podsumowanie

TRS umożliwia nowe teoretyczne powiązanie trzech społecznych stanowisk (punktów widzenia): procesów indywidualnych, procesów zbiorowych, praktyki edukacyjnej i związku między nimi. Omówione w artykule kwestie metodologiczne uznałyśmy za ważne dlatego, że jakkolwiek zestaw narzędzi do empirycznych badań reprezentacji społecznych jest spory, jednakże im więcej metod jest dostępnych i używanych z powodzeniem w badaniach reprezentacji społecznych, tym więcej badaczy napotyka potrzebę podjęcia decyzji dotyczącej metody, która byłaby odpowiednia zarówno dla analizy szczegółowego zagadnienia (obiektu będącego przedmiotem reprezentacji), jak i spójna z założen-

niami TRS. Artykuł ten może więc pomóc zorientować się, na jakiej podstawie można podjąć decyzję o zastosowaniu danej metody badawczej w sytuacji, gdy „teoria reprezentacji społecznych nie jest związana z żadnym konkretnym podejściem metodologicznym, a jednocześnie niemal wszystkie metody psychologii i nauk społecznych były w taki czy inny sposób stosowane w badaniach reprezentacji społecznych” (Flick i in., 2015, s. 80). Bardzo często podejście do badania reprezentacji ma charakter multimetodologiczny i jest procesem bardziej złożonym, uwzględniającym wielość metod i podejść badawczych.

Bibliografia

- Augoustinos M., Walker I., Donaghue N. (2014), *Social Cognition: an Integrated Introduction*, Second Edition, Sage, London.
- Barbour R. (2011), *Badania fokusowe*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bauer M.W., Gaskell G. (1999), *Towards a Paradigm for Research on Social Representations*, „Journal for the Theory of Social Behaviour”, nr 29(2), s. 163–186.
- Chaib M., Danermark B., Selander S. (red.) (2011), *Education, Professionalization and Social Representations. On the Transformation of Social Knowledge*, Routledge, London.
- Duveen G., Psaltis C. (2008), *The Constructive Role of Asymmetries in Social Interaction*, w: U. Mueller, J. Carpendale, N. Budwig, B. Sokol (red.), *Social Life and Social Knowledge: Toward a Process Account of Development*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Flick U. (1998), *Psychology of the Social*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Flick U. (2011), *Jakość w badaniach jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Flick U. (2012), *Projektowanie badania jakościowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Flick U., Foster J., Caillaud S. (2015), *Researching Social Representations*, w: G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, J. Valsiner (red.), *The Cambridge Handbook of Social Representations*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Gibson S. (2015), *From Representations to Representing: on Social Representations and Discursive-Rhetorical Psychology*, w: G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, J. Valsiner (red.), *The Cambridge Handbook of Social Representations*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Glaser B.G., Straus A.L. (2009), *Odkrywanie teorii ugruntowanej. Strategie badania jakościowego*, Nomos, Kraków.

- Höijer B. (2011), *Social Representations Theory. A New Theory for Media Research*, „Nordicom Review”, nr 32, s. 3–16.
- Jodelet D. (1989/1991), *Madness and Social Representations: Living with the Mad in One French Community*, Harvester Wheatsheaf, Hemel Hempstead.
- Jodelet D. (2003), *Représentations sociales: un domaine en expansion*, w: D. Jodelet (red.), *Les représentations sociales*, Presses Universitaires de France, Paris; DOI: 10.3917/puf.jodel.2003.01; <http://www.cairn.info/les-representations-sociales--9782130537656.htm>.
- Jodelet D. (2011), *Foreword*, w: M. Chaib, B. Danermark, S. Selander (red.), *Education, Professionalization and Social Representations. On the transformation of Social Knowledge*, Routledge, London.
- Jovchelovitch S., Bauer M.W. (2000), *Narrative Interviewing*, London: LSE Research Online. Available at: <http://eprints.lse.ac.uk/2633>.
- Krasuska-Betiuk M. (2014), *Teoria społecznych reprezentacji w badaniach uczestników praktyk pedagogicznych*, w: J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Codziennosc szkoły. Nauczyciel*, Impuls, Kraków.
- Krasuska-Betiuk M. (2015a), *Interakcje w klasie szkolnej z perspektywy społecznych reprezentacji i oczekiwań interpersonalnych*, „Studia z Teorii Wychowania”, t. 6, nr 3 (2015), s. 49–77.
- Krasuska-Betiuk M. (2015b), *Sfera publiczna i edukacja w świetle teorii reprezentacji społecznych*, „Forum Oświatowe”, 27(1), 11–27, <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/291>.
- Krasuska-Betiuk M. (2016), *Dialog w partnerstwie edukacyjnym: teoretyczne implikacje zastosowania teorii reprezentacji społecznych*, w: D. Jankowska, M. Grzelak-Klus (red.), *Pedagogika dialogu: dialog jako droga rozumienia i samorozumienia*, Wydawnictwo Naukowe APS, Warszawa.
- Krasuska-Betiuk M., Zbróg Z. (2016), *Spoleczne reprezentacje kreatywnosci i kreatywnego nauczyciela podzielane przez studentow pedagogiki wczesnoszkolnej*, w: I. Adamek, J. Bałachowicz (red.), *Kreatywnosc jako wymiar profesjonalizacji przyszlych nauczycieli wczesnej edukacji*, Wydawnictwo Naukowe APS, Warszawa.
- Kubinowski D. (2016), *Istota jakościowych badań pedagogicznych – wprowadzenie*, „Jakościowe Badania Pedagogiczne”, nr 1, s. 5–14.
- Kvale S. (2010), *Prowadzenie wywiadów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Laflamme-Lagoke M., Negura L. (2014), *Social Representations of the Africentric School as Portrayed Through the Toronto Newspapers*, „Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy”, Vol. 48, No 2.

- Marková I. (1996), *Towards an Epistemology of Social Representations*, „Journal for the Theory of Social Behaviour”, nr 26(2), s. 177–193.
- Marková I. (2003), *Dialogicality and Social Representations. The Dynamics of Mind*, Cambridge University Press, Cambridge UK.
- McKinlay A., Potter J., Wetherell M. (1993), *Discourse Analysis and Social Representations*, w: G. Breakwell, D. Canter (red.), *Empirical Approaches to Social Representations*, Oxford University Press, Oxford.
- Menin M.S., Shimizu A., Lima A.C. (2011), *The Theory of Social Representation as a Theoretical and Methodological Tool for Research on Teachers in Brazil: Analyses of Theses and Dissertations*, w: M. Chaib, B. Danermark, S. Selander (red.), *Education, Professionalization and Social Representations. On the Transformation of Social Knowledge*, Routledge, London.
- Moliner P., Abric J.-C. (2015), *Central Core Theory*, w: G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, J. Valsiner (red.), *The Cambridge Handbook of Social Representations*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Moscovici S. (1984), *The Phenomenon of Social Representations*, w: R. Farr, S. Moscovici (red.), *Social Representations*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Moscovici S. (2000), *Social Representations. Explorations in Social Psychology*, Polity Press, Cambridge.
- Potter J., Edwards D. (1999), *Social Representations and Discursive Psychology: from Cognition to Action*, „Culture and Psychology”, 5(4), s. 447–458.
- Rapley T. (2010), *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Sammut G., Andreouli E., Gaskell G., Valsiner J. (red.) (2015), *The Cambridge Handbook of Social Representations*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Silva A. de (2012), *Social Representations of Undergraduates about Teacher Identity and Work a Gender Perspective*, „Educação, Sociedade & Culturas”, 36, 49–64.
- Smolińska-Theiss B., Theiss W. (2010), *Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie*, w: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk.
- Szwed R. (2011), *Reprezentacje opinii publicznej w dyskursie publicznym*, Wyd. KUL, Lublin.
- Trutkowski C. (2000), *Społeczne reprezentacje polityki*, Scholar, Warszawa.
- Trutkowski C. (2004), *Wybór czy konieczność – o potrzebie wykorzystania analizy dyskursu w socjologii*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1, s. 35–50.

- Trutkowski C. (2007), Teoria społecznych reprezentacji i jej zastosowania, w: M. Marody, (red.), *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, Scholar, Warszawa.
- Urbaniak-Zajac D., Kos E. (2013), *Badania jakościowe w pedagogice*, PWN, Warszawa.
- Zbróg Z. (2013), *Badanie społeczności/zjawisk społecznych z wykorzystaniem (elementów) teorii reprezentacji społecznych – perspektywa pedagogiczna*, „Pedagogika. Badania, dyskusje, otwarcia. Specyfika pomiaru w badaniach społecznych”, nr 2, s. 45–60.
- Zbróg Z. (2014), *Reprezentacje społeczne praktyk pedagogicznych – konstruowanie profesjonalizmu wykładowców, nauczycieli i studentów*, w: J. Piekarski, E. Cyrańska, B. Adamczyk (red.), *Doskonalenie praktyk pedagogicznych – dyskusja*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Zbróg Z. (2015), *The Episodic-Narrative Interview as a Method of Research of Social Representations*, „Acta Universitatis Matthaei Belii” Belianum, Vydavatel'stvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, s. 41–51.
- Zbróg Z. (2016a), *Uczenie się przez oduczanie – modyfikowanie reprezentacji społecznych przeszłych nauczycieli*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 1.
- Zbróg Z. (2016b), *Obniżenie wieku rozpoczęcia obowiązków szkolnego – reprezentacje społeczne problemu w debacie publicznej*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 4.
- Zbróg Z. (2016c), *Teoria reprezentacji społecznych w badaniach zmiany szkoły – możliwe zastosowania*, w: M.J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg (red.), *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany*, Wydawnictwo APS, Warszawa.