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

Przegląd badań reprezentacji społecznych obiektów i zjawisk z obszaru edukacji – część 2

DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2017.011>

Review of Research on Social Representations of Objects and Phenomena in the Field of Education - part 2

Abstract

The aim of this article is to promote the social representations theory created, described and developed by the French psychologist Serge Moscovici in pedagogy research. The article *Social representation theory by Serge Moscovici. Quantitative methods of collecting and analysing data* (part 1) presents an extensive set of qualitative methods. The proposed text (part 2), provides examples of an approach that combines qualitative and quantitative strategies carried out within the paradigm of the social representations theory. The article includes an exploration of chosen representations of objects and phenomena which are crucial for the field of education. Meta-analysis is restricted to the following issues: the perception of the role and function of a teacher, the educational potential of children, cooperation, intelligence, inclusive education and other issues connected with educational theory and practice, e.g. from school didactics.

Key words: social representations theory, education, the work of a teacher.

Wprowadzenie

Artykuł stanowi kontynuację analiz zawartych w tekście *Teoria reprezentacji społecznych Serge'a Moscoviciego. Jakościowe metody zbierania i analizowania danych* (cz. 1). Przedstawiliśmy w nim główne założenia teorii reprezentacji społecznych (dalej: TRS), definicję reprezentacji społecznych za Serge'em Moscovicim oraz omówiliśmy podstawowe, najczęściej stosowane w badaniu reprezentacji społecznych metody jakościowe. Przede wszystkim zaś podałyśmy wskazówki, do jakiej literatury można się odwołać, chcąc zgłębić rozległą problematykę TRS. Konstruując wypowiedź, będącą rezultatem naszych kilkuletnich zainteresowań badawczych, w niniejszym artykule odwołujemy się głównie do piśmiennictwa anglo- i francuskojęzycznego, w tym do najnowszej monografii *The Cambridge Handbook of Social Representations* (Sammut i in., 2015). W opublikowanych dotychczas artykułach staramy się wykazać przydatność TRS w badaniach pedagogicznych, zarówno jako ramy teoretycznej, jak i podejścia metodologicznego. Ze względu na obszernie omówienie możliwości zastosowania wybranych metod jakościowych w części 1, podstawowe kwestie, związane z łączeniem podejścia jakościowego i ilościowego zostały ujęte w części 2. Tu zostały także przedstawione przykłady wybranych badań reprezentacji społecznych obiektów i zjawisk istotnych dla teorii i praktyki edukacyjnej.

1. Łączenie podejścia jakościowego i ilościowego

Łączenie podejścia jakościowego z ilościowego budzi coraz większe zainteresowanie badaczy, widoczne np. w publikacjach w czasopiśmie „Journal of Mixed Methods Research”. Współtwórca tego czasopisma, John Creswell, podkreśla, że „badań jakościowych i ilościowych nie należy traktować jako biegunowych przeciwieństw czy dychotomii, lecz jako punkty krańcowe pewnego kontinuum”, wzajemnie się niewykluczające (Creswell, 2013, s. 29). W pracy naukowej może zaznaczać się tendencja do stosowania raczej podejścia ilościowego lub jakościowego, bądź przeciwnie (tamże; także: de Sousa, 2012; Flick i in., 2015, s. 78-79; Ferrara, Friant, 2015).

Łączenie strategii ilościowych i jakościowych w badaniach reprezentacji społecznych odbywa się na bazie kryteriów wyprowadzonych z celu badania oraz z założeń strategii ilościowej i jakościowej – określenie kryterium łączenia jest niezbędne do tego, aby triangulacja nie okazała się sprzeczna paradygmatycznie. Najczęściej w ramach badania reprezentacji społecznych dokonuje się ilości-

wego pomiaru badanego konstrukt (obiektu reprezentacji), a potem sprawdza się w badaniu jakościowym, jak respondenci opisują swoje doświadczenia w obszarze opisanym przez konstrukt. Wówczas dane jakościowe pogłębiają obraz ilościowy (choć nadal mamy dwa obrazy badanej rzeczywistości). Strategie jakościowe i ilościowe są wtedy wobec siebie komplementarne, a nie konkurencyjne.

1.1. Badanie rdzenia i peryferii reprezentacji (teoria rdzenia Jean-Clauda Abrica)

Dobrym przykładem podejścia łączącego strategie ilościowe i jakościowe jest badanie jądra/rdzenia reprezentacji, umożliwiające ustalenie struktury i treści badanych reprezentacji społecznych. Podstawą teoretyczną dla takiej strategii badawczej jest teoria rdzenia (franc. *noyau central*) Jean-Claude’a Abrica. Bazuje ona na założeniu, że „reprezentacje społeczne są zorganizowane w dwudzielnym systemie, bez względu na obiekt społeczny. Główną funkcją systemu dwudzielnego jest utrzymanie stabilności reprezentacji w grupie, która ją stworzyła. Innymi słowy system ten stabilizuje znaczenie, które członkowie grupy kojarzą z obiektem reprezentacji” (Abric, Moliner, 2015, s. 83).

W opinii Abrica, treść reprezentacji jest zorganizowana wokół centralnego jądra utworzonego przez niektóre konsensualne, uzgodnione znaczenia. Centrum jest związane ze zbiorowymi wspomnieniami i można je uznać za odporne na zmiany. Jądro jest fundamentalnym elementem, który determinuje znaczenie i strukturę reprezentacji. Wokół centrum znajdują się elementy peryferyjne, które są bardziej podatne na natychmiastowy, bezpośredni kontekst, są bardziej elastyczne. Komponent peryferyjny reprezentacji społecznych składa się z przekonań, idei i stereotypów, które sprawiają, że reprezentacje społeczne są odpowiednie dla danego środowiska, mają zastosowanie w konkretnej społeczności. Idee peryferyjne są podatne na zmiany i pomagają w dostosowaniu się reprezentacji społecznych do zmieniających się realiów społecznych (Abric, 2001). Według badacza, analiza reprezentacji musi brać pod uwagę dwa podstawowe ich komponenty: treść i strukturę oraz ich zorganizowanie wokół rdzenia: „Analiza strukturalna będzie zatem rozważać trzy podstawowe elementy: treść, strukturę wewnętrzną i rdzeń. Nie istnieje metoda (dotychczas jej nie wymyślono) do gromadzenia tych trzech elementów łącznie, co oznacza, że każde badanie reprezentacji musi opierać się na podejściu multimetodycznym, na trzech etapach” (Abric, 2003, s. 376; za: Ferrara, Friant, 2015, s. 2).

Strukturalna wersja TRS wymaga więc zarówno analiz statystycznych, jak i interpretacji jakościowej uzyskanych wyników w celu przeprowadzenia

wszechstronnej analizy problemu badawczego (Moliner, Abric, 2015). Jednocześnie zbiera się obydwie rodzaje danych, by stworzyć z nich jedną interpretację całości. Standardowe metody eksploracyjne stosowane w badaniu rdzenia i peryferii reprezentacji społecznych to metoda wolnych skojarzeń werbalnych (ang. *free association*) i ewokacji hierarchicznej (ang. *hierarchical evocation*). Są one zbliżone do stosowanych w diagnozie funkcji poznawczych technik fluencji werbalnej (ang. *verbal fluency*), np. Gawda, Szpietowska (2015). Tadeusz Pilch (1995) zalicza metodę wolnych skojarzeń do technik projekcyjnych o charakterze werbalnym. Metoda ta jest stosowana od kilkudziesięciu lat w badaniach empirycznych zarówno w ramach dyscyplin społecznych, jak i humanistycznych. Uznaje się, że pozwala ona ujawnić prawdziwe przyczyny, często zupełnie nieświadomego postępowania czy myślenia badanych. Dostarcza bogatych i urozmaiconych informacji bez ukierunkowania, sugerowania czy wymuszania odpowiedzi, tak jak dzieje się to w wypadku standaryzowanego kwestionariusza ankietowego. Według Abrica, metoda ta „jest spontaniczna, a tym samym o wiele łatwiej i szybciej niż w wywiadzie daje dostęp do mniej kontrolowanych elementów, które stanowią semantyczne *universum* pojęcia lub obiektu badanego. Metoda wolnych skojarzeń umożliwia [werbalną – przyp. autorek] realizację niejawnych lub ukrytych elementów, które byłyby głęboko zakryte lub przemilczane w wypowiedziach dyskursywnych” (Abric 2003, s. 377; za: Ferrara, Friant, 2015, s. 5).

Metoda wolnych skojarzeń jest mocno sprzężona z teorią rdzenia i badaniem treści reprezentacji społecznych. Skoro teoria jądra jest przede wszystkim teorią znaczenia, badanie reprezentacji społecznych właśnie w ten sposób odkrywa znaczenie, które jednostki przypisują do obiektu (de Silva, 2012). Język jest tutaj traktowany jako medium, dzięki któremu można dotrzeć do takich systemów przekonań o świecie, które konstytuują grupową rzeczywistość.

Pierwszy krok w badaniu metodą wolnych skojarzeń polega na poproszeniu badanych o wymienienie 5 słów/wyrażeń, które przychodzą im na myśl po odczytaniu słowa-induktora. W ten sposób uzyskuje się korpus danych, na którym można przeprowadzić analizy leksykalno-metryczne (ilość różnych słów, częstotliwość itp.), a także analizę treści reprezentacji (tematy i wymiary, na podstawie których ułożony jest korpus). Jednakże zbadanie struktury reprezentacji wymaga połączenia zbierania danych z fazą ekspertyzy przeprowadzoną przez samych respondentów. Wymaganie to spełnia metoda ewokacji hierarchicznej. Zawiera ona element pytania respondentów o ważność, jaką mają skojarzenia, które przedstawiają w ankiecie (Moliner, Abric, 2015). Osiąga się ten cel poprzez sugestię, aby studenci nadali swoim skojarzeniom odpowied-

nią rangę od 1 (skojarzenie najważniejsze) do 5 (skojarzenie najmniej ważne) (de Silva, 2012). Dzięki rangowaniu dla każdego skojarzenia można ustalić częstotliwość występowania w badanej populacji i średnią rangę, a następnie określić elementy jądra reprezentacji, czyli pojęcia/wyrażenia wykazujące największą częstotliwość występowania i największą średnią rangę. Metoda wolnych skojarzeń pozwala w ten sposób ustalić reprezentacje często występujące i ważne dla badanych. Następnie uzyskane dane są interpretowane, przy czym jest to interpretacja konstruowana przez badacza. Dokonując oglądu uzyskanych w wyniku badania zestawu skojarzeń, badacz ma świadomość, że jego reprezentacje, które posiada w związku z badanymi kategoriami, wyznaczają charakter dokonywanej przez niego interpretacji. „Oznacza to, że w trakcie interpretacji badacz podejmuje decyzje, wynikające ze sposobu rozumienia przez niego analizowanych znaczeń. Owe decyzje mają wpływ na kształt konkluzji, formułowanych w wyniku interpretacji. W zależności od perspektywy reprezentowanej przez badacza, warunkowanej przez rozmaite czynniki kulturowe, owe decyzje mogą przybierać różny kierunek, jednak żaden z nich nie jest ostatecznie prawomocny. W związku z tym wszystkie interpretacje, dokonywane przez badaczy w obszarze podejścia interpretatywnego przyjmują – z konieczności – charakter nieskończony, prowizoryczny i niekompletny” (Męczkowska, 2002, s. 75).

Adriane Lopes da Silva (2012, s. 52) uważa, że „w procesie identyfikacji reprezentacji, ważne jest zrozumienie, w jaki sposób były one utworzone/uformowane i obserwowanie mechanizmów, które podtrzymują ich strukturę”. Dlatego proponuje ona kategoryzację tematyczną skojarzeń tworzących jądro reprezentacji (badanego obiektu) według związków, jakie między nimi widzą sami badani. Ta część badania przybiera postać dyskusji w grupie fokusowej, w czasie której dochodzi do współkonstruowania znaczeń i negocjowania wspólnego stanowiska. Badani sami określają kryteria podziału wyrazów/wyrażeń, decydujące o umieszczaniu danego słowa w grupie tematycznej, a także mają wolny wybór co do liczby tworzonych grup (kategorii). Po uformowaniu kategorii badani są proszeni o nadanie tytułu każdej grupie skojarzeń oraz ustne uzasadnienie swojego wyboru związanego z kategoryzowaniem wyrazów/wyrażeń. Nadawanie tytułów spełnia funkcję syntezy idei, ujawnia możliwości komponowania poszczególnych elementów w spójną całość. Uzasadnienia ujawniają zaś linię rozumowania badanych, identyfikując dokładniej wspólne reprezentacje.

W badaniach z wykorzystaniem teorii rdzenia najpierw dokonuje się więc ilościowego pomiaru struktury i treści reprezentacji społecznych w ramach ba-

dania 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) (da Silva, 2012; Moliner, Abric, 2015). Przykład wykorzystania teorii rdzenia znajduje się także w części 2.1.

Melanie Ferrara i Nathanaël Friant (2015) wykorzystali w swoich badaniach rdzenia reprezentacji jeszcze inne metody analizy danych, korzystając głównie z programów komputerowych do badań ilościowych i jakościowych. Jest to jednak kolejny, bardzo obszerny wątek, który w związku z tym nie może zostać opisany w tym artykule.

2. Przykłady empirycznych badań reprezentacji społecznych edukacji szkolnej

W dyskursie edukacyjnym, niezależnie od kontynentu i systemu edukacji danego kraju, zawsze aktualne jest pytanie dotyczące wizji edukacji obecnej w różnych grupach społecznych, pytanie o to, kto ma prawo do edukacji i jakiego typu ma to być edukacja. Badania nad społecznymi reprezentacjami istniejącymi w systemie edukacji prowadzone są głównie w społecznościach osób uczących się i nauczających innych.

2.1. Praca nauczyciela

Analizy społecznych reprezentacji roli nauczyciela mają na celu zrozumienie, w jaki sposób nauczyciele interpretują i wyjaśniają znaczenie swojej pracy i jej efekty, które prowadzą do sukcesu, jak postrzegają związki między tożsamością i praktyką zawodową.

W 2006 roku Wydział Badań Edukacyjnych Fundacji Carlosa Chagasa (Sao Paulo, Brazylia) stworzył Międzynarodowe Centrum Studiów nad Reprezentacjami Społecznymi. Jeden z prowadzonych tam projektów miał na celu zidentyfikowanie, jak studenci kierunków pedagogicznych definiują (opisują) swój przyszły zawód, przez analizę społecznych reprezentacji funkcjonujących w grupie kobiet i mężczyzn (de Silva, 2012). Korzystając ze strukturalnej odmiany TRS, teorii rdzenia Abrica (Moliner, Abric, 2015), dowiedziono współistnienie różnych tożsamości tego zawodu. Mimo tego, że badani dzielą historię zdeterminowane reprezentacje tożsamości zawodu nauczyciela, zaobserwowano również różnice w reprezentacjach pomiędzy płciami. Bada-

nie to wskazuje, że w przypadku badanych kobiet, zmiany w reprezentacjach sugerują zwrot ku mniej stereotypowym poglądom na temat zawodu, wskutek kontekstu społecznego, w wyniku edukacji i indywidualnej historii badanych. Zauważono także, że tradycyjne reprezentacje, chociaż współwystępują z nowymi, zachowują jednak dominację. Nowsze poglądy wyrażane przez pojęcia *wiedza*, *nauka*, razem z bardziej konwencjonalnymi pojęciami *miłości* i *poświęcenia* (oddania), tworzą złożoną grupę znaczeniową. Jednakże ten zmienny zestaw znaczeniowy był mniej zaakcentowany u badanych mężczyzn, wskazując na bardziej jednolite poglądy w tej grupie. Rezultaty badań składają się na elementy debaty na temat kształcenia nauczycieli, bo wskazują na wspólne, „zdroworozsądkowe” rozumienie zawodu nauczyciela. Identyfikacja „zdroworozsądkowych” pojęć może bardziej uświadomić nauczycielom uniwersyteckim trwałość stereotypów i pokazać drogę walki z nimi tak, by promować zmiany w środowisku akademickim.

Clariza Prado de Sousa (2011) zasygnalizowała zarys badań (jeszcze nieukończonych) nad reprezentacjami (pracy) nauczyciela, analizując takie wymiary, jak: rozumienie i wyjaśnianie znaczenia swojej pracy; czynniki, które prowadzą do dobrych wyników; więzi, które utrzymują w swojej praktyce i które definiują tożsamość społeczną nauczycieli; oczekiwania dotyczące życia zawodowego w przyszłości, które kierują ich wyborami odnośnie do dalszego kształcenia. Badaczka ta zamierza ustalić, jak nauczyciele konstruują ramy wiedzy o zawodzie na podstawie swoich doświadczeń. Chce także pokazać związki z wiedzą zdroworozsądkową, potoczną, nabywaną na podstawie informacji np. medialnych z tym, w jaki sposób nauczyciele budują swoją wiedzę naukową na temat edukacji dzięki kształceniu na uczelni. De Sousa sprawdzi również, co jest charakterystyczne dla wiedzy naukowej, a co dla wiedzy zdroworozsądkowej oraz jak taka wiedza jest wytwarzana i jak prowadzi ona nauczyciela w realizacji czynności/działań edukacyjnych.

Vera Maria Nigro de Souza Placco and Vera Lucia Trevisan de Souza (2011) utworzyły grupę składającą się z nauczycieli pracujących w szkołach i na uczelni oraz ze studentów –przyszłych nauczycieli, spotykając się w zespole przez 3 lata co 2 tygodnie. Celem badań było zrozumienie podstawowych procesów związanych z kształceniem nauczycieli. Główne pytanie problemowe wynikało z analizy procesu kształcenia nauczycieli: Jak uczą się nauczyciele (jako ludzie dorośli)? To pytanie spowodowało wyłonienie pytań szczegółowych: Co jest charakterystyczne dla wiedzy w nauczaniu? Jak jest taka wiedza zbudowana u dorosłych-praktykantów? Co jest źródłem tej wiedzy? Badania prowadzoną metodą wywiadów narracyjnych odnoszących się do ważnych wydarzeń z bio-

grafii członków grupy oraz długich dyskusji w ramach grupy fokusowej. Badaczki koncentrowały się na języku wykorzystywanym do opisu zachodzących procesów po to, aby zrozumieć związek między tworzeniem/przekształcaniem nauczycielskiej tożsamości oraz reprezentacjami, jakie mają oni na temat ich pracy nauczyciela. Posługując się ustaleniami z literatury przedmiotu badań, grupa zastanawiała się nad praktykami nauczycielskimi, w celu identyfikacji wymiarów wiedzy oraz jej źródeł, to znaczy, skąd ona pochodzi i jak jest zbudowana. Rezultatem badań było zrozumienie związków między reprezentacjami społecznymi (pracy) nauczyciela i kształtowaniem się tożsamości zawodowej badanych. Ustalono m.in., że uczenie się dorosłych zachodzi podczas grupowego konstruowania wiedzy dzięki analizowaniu różnych pomysłów. Ma ono charakter indywidualny, gdyż wymaga świadomego wyboru i autentycznego zaangażowania się w ten proces. Punktem wyjścia do uczenia się są gromadzone doświadczenia oraz przypisywanie znaczeń różnym obiektom z odpowiedziałnym i przemyślanym używaniem języka.

2.2. Reprezentacje społeczne wybranych fenomenów: potencjału edukacyjnego, osiągnięć szkolnych uczniów, inkluzji, inteligencji, współpracy (między nauczycielami i rodzicami), systemów wiedzy

W Finlandii powtórzono po 20 latach (Räty i in., 1998, 2012) badania opinii rodziców na temat społecznych reprezentacji *educability* (pojęcie to w języku polskim odpowiadałoby podatności na nauczanie, **wyuczalności**, czyli potencjałowi do uczenia się osób lub grup społecznych, możliwości/zdolności bycia edukowanym). Ogólnokrajową próbę rodziców poproszono o odniesienie się do zestawu 65 stwierdzeń zawartych w kwestionariuszu badań sondażowych. Wyselekcjonowane w toku badań jakościowych stwierdzenia dotyczyły aktualnych tematów edukacyjnych dyskutowanych w trakcie przeprowadzania reform w Finlandii: definicji uzdolnień, celów edukacji szkolnej i sposobu ewaluacji szkół publicznych, równości, rywalizacji, standardów, pracy grupowej, wolności wyboru szkoły, edukacji do przedsiębiorczości, uczniów imigranckich. Rezultaty badania wskazały, że dyskusja na temat edukacji koncentruje się wokół dwu głównych, rywalizujących ze sobą reprezentacji inteligencji: jako cechy naturalnej/wrodzonej i nabywanej/rozwijanej w toku kształcenia, „społecznej”. Z reprezentacjami tymi korespondowały przekonania na temat polityk oświatowych: polityki edukacji „wybiórczej” (selektywnej) i „wszechstronnej” (ogólnej). Reprezentacja wszechstronna (ogólna) znalazła uznanie szczególnie wśród rodziców o wykształceniu zawodowym, zaniepokojonych

kwestiami równouprawnienia społecznego, podczas gdy reprezentacja wyborcza (selektywna), tj. ideologia naturalnych uzdolnień, znalazła poparcie wśród ojców o wykształceniu akademickim. Reprezentacje „wyuczalności” miały charakter ugruntowany, wskazując na stosunkową ciągłość debaty o oświacie w Finlandii.

Teoria reprezentacji społecznych wykorzystywana była jako teoretyczna i metodologiczna rama do analizy tekstów propagandowych ze stron internetowych partii politycznych biorących udział w kampanii wyborczej w 2010 roku w Szwecji w celu zbadania respektowania przez te partie prawa dzieci do sprawiedliwej edukacji (Francia, 2011). Analiza pokazała, że społeczne reprezentacje *osiągnięć szkolnych uczniów* mogą być wykorzystywane jako system interpretacyjny umożliwiający politykom zarządzanie sprzecznościami w polityce równościowej szkolnictwa, realizowanej w Szwecji (sprzeczności pomiędzy ideą sprawiedliwej edukacji dla wszystkich dzieci wyrażonej hasłem „jedna szkoła dla wszystkich uczniów” a celem wspierania idei różnorodności i wolnego wyboru wyrażonej hasłem „jedna szkoła dla każdego ucznia”). Analiza treści tekstów programowych partii politycznych wykazała brak krytycznej perspektywy wobec wpływu negatywnych skutków strategii rynkowych na przestrzeganie praw dzieci do sprawiedliwej edukacji. Ponadto, dominacja reprezentacji uczniów jako jednostek mających prawo do edukacji zindywidualizowanej według ich własnych zdolności, zainteresowań i stylów uczenia się utrudnia krytykę neoliberalnego modelu opartego na wizji „jednej szkoły dla każdego ucznia”. Mimo że społeczeństwo szwedzkie zakwestionowało neoliberalny model edukacji, partie polityczne nie zrezygnowały z jego promowania.

Smadar Tuval (2014) opisuje część etnograficznego studium badawczego, dotyczącego społecznych reprezentacji *inkluzy*, stratyfikacji i różnorodności (*diversity*) – koncepcji teoretycznych funkcjonujących w szkołach podstawowych w Izraelu. Użycie teorii reprezentacji społecznych, łączącej to, co zbiorowe i indywidualne, pozwoliło badaczom na przyjrzenie się codziennie występującym w szkole sytuacjom przez pryzmat nauk psychologicznych i socjologicznych, albowiem analizowane kategorie badawcze pochodzą z odrębnych źródeł teoretycznych. Inkluzja jest pojęciem centralnym w badaniach systemu oświatowego, „stratyfikacja” jest z kolei pojęciem często używanym w socjologii. Dwa inne powiązane pojęcia to „wykluczenie” (*exclusion*), pojęcie pochodzące z krytycznych badań politycznych oraz zróżnicowane wzorce zachowań nauczycieli – termin wywodzący się z podejścia psychologicznego, skoncentrowanego na jednostce. Wyniki badania etnograficznego, prowa-

dzanego dodatkowo z użyciem teorii ugruntowanej, wskazują na rozdźwięk w życiu szkolnym pomiędzy „włączeniem” a „stratyfikacją”. Deklarowana przez nauczycieli ideologia szkolna to inkluzja i sprzeciw wobec wykluczenia, podczas gdy praktyka szkolna służy często celom stratyfikacji uczniów. By poradzić sobie, choćby tylko pozornie, z tymi sprzecznymi reprezentacjami społecznymi, nauczyciele rozwinęli strategię kamuflażu. Celem tych strategii było radzenie sobie z tymi sprzecznościami, rozwiązywanie bądź ignorowanie rozdźwięku pomiędzy sprzecznymi celami szkoły, bez konieczności podejmowania wyraźnego wyboru jednego z nich. Reprezentacja „włączenia” jest stanem pożądanym i idealnym – podczas gdy „stratyfikacja” postrzegana jest jako stan rzeczywisty, naturalna kolej rzeczy, coś oczywistego. Nauczyciele musieli wypracować kompromis pomiędzy ideologią wykluczenia i rzeczywistą stratyfikacją społeczną w szkole. Przedstawione w artykule Tuvala wyniki obserwacji etnograficznych pokazują, jak TRS może być w sposób krytyczny użyta do postawienia ważnych pytań na temat społecznej nierówności i niesprawiedliwości. Badanie to ujawnia bowiem społeczne reprezentacje, które determinują ich ścieżki edukacyjne już w momencie rozpoczęcia nauki.

Interesujących danych dostarczają międzynarodowe studia poświęcone społecznym reprezentacjom *inteligencji* i możliwości jej rozwijania/stymulowania (Mugny, Carugati, 1985; Carugati, Selleri, 2011), a także wzmiankowana już ich replika na gruncie fińskim (Räty, 2012, 2015). Pojęcie inteligencji jest niezwykle naładowane znaczeniem i ma znamiona cechy silnie wartościującej osobę we współczesnym społeczeństwie, gdyż zwykle inteligencję wiąże się z sukcesem. Stanowi ona jednocześnie przedmiot dyskusji sprzyjający rozwojowi i wyrażaniu zróżnicowanych społecznych reprezentacji. Jako jedna z pozytywnych wartości w naszej kulturze, inteligencja była od kilku wieków intensywnie badaną psychologiczną konstrukcją myślową. Zdroworozsądkowe definicje inteligencji jako umiejętności społecznych i zdolności przystosowawczych lub jako poznawczych zdolności rozwiązywania abstrakcyjnych problemów, zwłaszcza logicznych i matematycznych, odzwierciedlają możliwości społecznej reprezentacji w tworzeniu koncepcji świata i redukowaniu dystansu pomiędzy uczestnikami życia społecznego a światem przez tworzenie znaczeń i narzędzi zrozumienia świata.

Studia poświęcone społecznym reprezentacjom inteligencji ukazują konflikt między doświadczeniem rodzicielskim i profesjonalną identyfikacją nauczycieli. Rodzicielskie reprezentacje inteligencji budowane były wokół teorii zdolności, powstawały na bazie informacji, których źródłem były głównie porady specjalistów oraz ich własne doświadczenia – rozmowy z dziećmi, ich

nauczycielami, trudności napotymane przez dzieci. Inteligencja była zdeterminowaną biologicznie zdolnością obejmującą ten rodzaj umysłowych i społecznych sprawności, które umożliwiały odniesienie sukcesu w szkole. Dla nauczycieli inteligencja nie była jedynie kwestią zdolności i osiągniętych wyników, a głównym źródłem dostarczającym danych o możliwościach dzieci były ich doświadczenia związane z nauczaniem. Gdy nauczyciele zostawali rodzicami, dochodziło do konfliktu tożsamości, którego konsekwencją było odrzucenie odpowiedzialności nauczyciela i pojawienie się przekonania o wrodzonych uwarunkowaniach zdolności. Badania te dowiodły istnienia wielości i zmienności podejść wobec zdolności do uczenia się oraz tego, że sposób widzenia inteligencji wyznacza rodzaj wypracowywanych strategii pomocy dziecku i określa typ podejmowanych interakcji.

W Portugalii (Miguel, Valentim, Carugati, 2010) badano zarówno sposób definiowania inteligencji jak i jej postrzeganie przez dorosłych, pełniących różne role edukacyjne (rodziców, nauczycieli, rodziców będących nauczycielami) oraz udział rodziny i szkoły w rozwijaniu potencjału intelektualnego ucznia. Pytania wywiadu sformułowano w następujący sposób: *Co to znaczy być inteligentnym?*, *Jak rodzina może wspomóc rozwój inteligencji?*, *Jak szkoła może wspomóc rozwój inteligencji?* W omawianym badaniu użyto zarówno metod kwantytatywnych, jak i kwalifikatywnych, co pozwoliło spełnić dwa różne, ale uzupełniające się cele: podczas gdy analiza jakościowa umożliwiła zgłębienie zrozumienia, wgląd w sytuację i badane zjawiska – inteligencję i praktyki pedagogiczne, podejście ilościowe dało ogólny zarys przedmiotu badania. Przez połączenie obu metod uzyskano bardziej spójny i kompletny obraz badanego zjawiska, niż można by było to uczynić przy zastosowaniu metody jednorodnej. Użyte podejście jakościowe opierało się na tradycji analizy treści. Najważniejszą przyczyną użycia tak indukcyjnej metody była potrzeba zgłębienia fundamentalnych (podstawowych) motywów w wypowiedziach uczestników i zidentyfikowania ich społecznej konstrukcji w zakresie reprezentacji (postrzegania) inteligencji i praktyk edukacyjnych.

Analiza treści wywiadów indywidualnych rzuciła światło na związek pomiędzy poszczególnymi reprezentacyjnymi składnikami (komponentami) a przynależnością grupową badanych, definiowaną poprzez ich role edukacyjne. Wyodrębnione wymiary i typologie ilustrują złożoność społeczno-poznawczych reprezentacji zarówno poprzez rozróżnienie, które z domen budują zrozumiałe (czytelne) znaczenie inteligencji dla każdej z grup badanych, jak i przez zademonstrowanie funkcji reprezentacji społecznej w ochronie (zabezpieczeniu) pozytywnego wizerunku własnego.

Ważne dla praktyki edukacyjnej są wnioski z badań reprezentacji rodziców i nauczycieli na temat *współpracy* między nimi, ponieważ reprezentacje są nie tylko formą organizacji wiedzy, ale umożliwiają komunikację, równocześnie określają rodzaj podejmowanych przez aktorów systemu edukacyjnego oczekiwań i w konsekwencji zachowań. Jeżeli rodzice i nauczyciele nie dzielą wiedzy, wartości, idei, praktyk w stosunku do dziecka/ucznia, wówczas relacje między szkołą a domem nie są satysfakcjonujące. Zatem aby uruchomić jakiegokolwiek działania naprawcze i wypracować strategię owocnej współpracy, należy zrekonstruować organizację i strukturę wspólnej wiedzy obu grup. W polskiej edukacyjnej codzienności (dyskurs medialny, polityczny) podkreśla się raczej negatywne reprezentacje nauczycieli na temat kompetencji wychowawczych rodziców, tymczasem wyniki badań prowadzonych w Luxemburgu wskazują na bardzo pozytywne opinie na temat relacji nauczycieli z rodzicami, przy czym to właśnie bezpośrednie relacje z nauczycielem są o wiele bardziej istotne niż kontakty rodzica ze szkołą i jej agendami.

Reprezentacje społeczne mają większy lub mniejszy wpływ na uczenie się uzależnione od *charakteru obiektu wiedzy* (przedmiotu). Nauczanie historii, geografii i literatury może prowadzić do większego konfliktu interpretacji niż nauczanie „neutralnych” przedmiotów, takich jak matematyka, fizyka lub chemia, jakkolwiek są wyniki badań obalające tezę neutralności kulturowej, ukontekstowanego uczenia się przedmiotów ścisłych (Gorgorió, de Abreu, 2009). Niemniej jednak wiadome jest, iż pewne przedmioty czy tematy są silniej związane z przekonaniami ucznia i różnicami kulturowymi od innych. W przypadku historii konflikt może pojawić się w wyniku rozbieżności społecznych reprezentacji historii (reprezentacji konfliktowych) istniejących między uczniem a nauczycielem lub między uczniem a treściami eksponowanymi w podręcznikach nauczania. Nauczanie języka obcego może również prowadzić do konfliktu, jeżeli zaangażowane podmioty nie dzielą obrazu danego języka. Francuskie badania empiryczne społecznych reprezentacji języka i nauczania dowiodły, że podzielane przekonania istniejące w danej grupie społecznej lub społeczeństwie na temat innej grup i ich języków mogą mieć znaczący wpływ na stosunek do tych języków, a ostatecznie na zainteresowanie nimi uczniów (Castellotti, Moore, 2002).

Brytyjska badaczka Caroline Howarth dowodzi, iż krytyczny potencjał teorii reprezentacji społecznych polega na legitymizowaniu *różnych systemów wiedzy*, odkrywaniu ich możliwości i ograniczeń w analizie relacji społecznych, kontaktów interkulturowych i instytucjonalizacji wiedzy (Howarth, 2006). Przedmiotem prowadzonych za pomocą wywiadów fokusowych i in-

dywidualnych badań były m.in. konsekwencje wykluczenia czarnych uczniów w szkołach angielskich i pokazanie sposobów ignorowania ich kultury – historii ich państw nie było np. w programie szkolnym, co dla innych uczniów stanowiło jasny przekaz, że normy kulturowe czarnej społeczności znajdują się poza głównym nurtem społecznym i często są odrzucane (Howarth, 2004). Howarth dowodzi, że dzięki narzędziom oferowanym przez teorię społecznych reprezentacji możemy rozszyfrowywać praktyki wykluczenia społecznego w szkołach, a także próbować zaradzić wykluczeniu grup defaworyzowanych w systemie oświaty. Badania prowadzone za pomocą wywiadów indywidualnych i grupowych pozwoliły zidentyfikować, w jaki sposób reprezentacje społeczne przenikają do praktyki szkolnej i w konsekwencji jak te praktyki prowadzą do marginalizacji i stygmatyzowania niektórych uczniów i ich kultur jako „innych”.

Podsumowanie

W projektowaniu empirycznych badań reprezentacji społecznych dostępny jest szeroki wachlarz metod jakościowych i ilościowych oraz związanych z nimi narzędzi i metod analizy, np. analiza tematyczna, analiza dyskursu, analiza czynnikowa (Flick i in., 2015). Metody te mogą być zastosowane jako metody samodzielne albo w połączeniach. Podejmując badania w obszarze edukacji rozumianej jako ogół wielowymiarowych działań oraz procesów służących wychowaniu i kształceniu, należy rozważyć zastosowanie danej metody/metod ze względu na jej/ich odpowiedniość do badanej w ramach reprezentacji społecznych kwestii. I tak np. społeczne reprezentacje wybranej teorii (np. konstruktywizm, behawioryzm) lub kluczowych kategorii pojęciowych, takich jak inteligencja, zdolności, współpraca/demokracja szkolna, zagadnień etycznych czy kwestii oświatowych (np. edukacja włączająca, kwestia obniżenia wieku rozpoczynania obowiązku szkolnego) będziemy badać różnorodnymi metodami. Badacze w każdym przypadku muszą podjąć decyzje: Do jakiego momentu dane zebrane za pomocą każdej metody mogą być postrzegane jako wskaźnik reprezentacji? Dane, tak statystyczne, jak i inne formy wyników nie mogą być porównywane z reprezentacją społeczną jako taką. To połączenie jest interferencją teoretyczną, a w rezultacie interpretacją, którą badacze przedstawiają. Którą metodę należy zastosować oraz czy (i jakie) metody można łączyć – o tym należy zdecydować w zależności od badanego zjawiska. To, czyje reprezentacje i jakie poziomy reprezentacji społecznych zjawiska będą badane, to istotne punkty odniesienia dla decyzji metodologicznych.

Bibliografia

- Abric, J.C. (2001), *The Structural Approach of Social Representations*, w: K. Deaux, G. Philogène (red.), *Social Representations: Bridging Theoretical Traditions*, Blackwell Publishing, Malden.
- Carugati F., Selleri P. (2011), ...*Once Upon a Time... The Case of Social Representations of Intelligence*, „Papers on Social Representations”, Vol. 20, s. 33.1–33.15.
- Castellotti V., Moore D. (2002), *Social Representations of Languages and Teaching Language*, Council of Europe, Strasbourg.
- Creswell J.W. (2013), *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, tłum. J. Gilewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Ferrara M., Friant N. (2015), *The Application of a Multi-Methodology Approach to a Corpus of Social Representations*, „Qual Quant”, VI, 1-19; DOI 10.1007/s11135-015-0203-3.
- 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.
- Francia G. (2011), *Children's Right to Equitable Education: A Welfare State's Goal in Times of Neoliberalism*, „Education Inquiry”, Vol. 2, No. 3, s. 453–471.
- Gawda B., Szepietowska E.M. (2015), *Treść pojęć Radość i Strach w okresie dorosłości – fluencja werbalna jako narzędzie opisu pojęć emocjonalnych*, „Psychologia Rozwojowa”, t. 20, 2, s. 57–72.
- Gorgorió N., de Abreu G. (2009), *Social Representations as Mediators of Practice in Mathematics Classrooms with Immigrant Students*, „Educational Studies in Mathematics”, nr 72, s. 61–76.
- Howarth C. (2004), *Representation and Resistance in the Context of School Exclusion: Reasons to be Critical*, „Journal of Community and Applied Social Psychology”, nr 14, s. 356–377.
- Howarth C. (2006), *A social representation is not a quiet thing: exploring the critical potential of social representations theory*, „British Journal of Social Psychology”, nr 45(1), s. 65–86. DOI: 10.1348/014466605X43777.
- 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.

- Męczkowska A. (2002), *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Miguel I., Valentim J., Carugati F. (2010), *Intelligence and its Development: Social Representations and Social Identities*, „Papers on Social Representations”, Vol. 19, p. 20.1–20.33.
- 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.
- Mugny G., Carugati F. (1985), *Social Representations of Intelligence*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Pilch T. (1995), *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Placco V.M., de Souza V.L. (2011), *Social Representations and Cultures of Action*, w: M. Chaib, B. Danermark, S. Selander (red.), *Education, Professionalization and Social Representations. On the Transformation of Social Knowledge*, Routledge, London.
- Räty H., Komulainen K., Hirva L. (2012), *Social Representations of Educability in Finland: 20 Years of Continuity and Change*, „Social Psychology of Education”, Vol. 15, s. 395–409.
- Räty H. (2015), *Notions of Intelligence and Social-Educational Identity*, „Educational Studies”, 41:3, s. 272–275, DOI: 10.1080/03055698.2014.989814.
- Räty H., Snellman L. (1998), *Social Representations of Educability*, „Social Psychology of Education”, Vol. 1, No 4, s. 359–373.
- 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 & Cultura”, nr 36, s. 49–64.
- Sousa C. de (2011), *Education Processes of the Teacher as an Apprentice*, w: M. Chaib, B. Danermark, S. Selander (red.), *Education, Professionalization and Social Representations. On the Transformation of Social Knowledge*, Routledge, London.
- Tuval S. (2014), *Teachers Living with Contradictions: Social Representations of Inclusion, Exclusion and Stratification in Israeli Schools*, „Papers on Social Representations”, Vol. 23, s. 10.1–10.25.