

Marta Krasuska-Betiuk

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Instytut Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji, Zakład Wczesnej Edukacji*

## Sfera publiczna i edukacja w świetle teorii reprezentacji społecznych<sup>1</sup>

**ABSTRAKT:** W tekście podjęto próbę pokazania związków, zachodzących między sferą publiczną a edukacją przez pryzmat głównych założeń teorii reprezentacji społecznych (SRT – *Social Representations Theory*) Serge’a Moscoviciego. W tym celu na początku przedstawione zostało pokrótce Habermasowskie rozumienie sfery publicznej, a następnie przywołano, za Jovchelovitch, tezę o istnieniu dialektycznej relacji między sferą publiczną a reprezentacjami społecznymi. Na koniec, podniesiono kwestię funkcjonalności podejścia, związanego z reprezentacjami społecznymi w badaniach empirycznych, prowadzonych w polu edukacji, zamieszczono także kilka przykładów i wniosków z międzynarodowych badań, dla których teoria społecznych reprezentacji stanowiła główną perspektywę teoretyczną i metodologiczną.

**SŁOWA KLUCZOWE:** sfera publiczna, edukacja, teoria społecznych reprezentacji.

Kontakt:	Marta Krasuska-Betiuk mbkar@aps.edu.pl
Jak cytować:	Krasuska-Betiuk, M. (2015). Sfera publiczna i edukacja w świetle teorii reprezentacji społecznych. <i>Forum Oświatowe</i> , 27(1), 11–27. Pobrane z: <a href="http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/291">http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/291</a>
How to cite:	Krasuska-Betiuk, M. (2015). Sfera publiczna i edukacja w świetle teorii reprezentacji społecznych. <i>Forum Oświatowe</i> , 27(1), 11–27. Retrieved from <a href="http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/291">http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/291</a>

## SPOSOBY ROZUMIENIA ANTYNOMII: PUBLICZNE VS PRYWATNE, I KILKA REFLEKSJI O SFERZE PUBLICZNEJ

Sfera problemów badawczych, zakreślonych terminami „publiczne”–„prywatne”, może być ulokowana w trzech odmiennych metaforykach lub w trzech grupach podejść badawczych (Mikiewicz, Czubak-Koch, 2014). Pierwszą sferę konstituuje rozumienie sfery publicznej jako przestrzeni dyskursywnej negocjowania i wypracowywania rozwiązań na rzecz ogółu. „Prywatne”, indywidualne, rozumiane jest w tym kontekście jako jednostkowe, nie-negocjowane. Taki sposób myślenia zakorzeniony jest w myśli politycznej i analizach, biorących pod uwagę demokrację, liberalizm, dyskurs publiczny. Drugi sposób rozumienia dystynkcji „publiczne”–„prywatne” wyznacza tradycja interakcjonistyczna, rozróżniająca prywatne, osobiste, własne od tego, co wystawione na pokaz, publiczne, czyli wydane na osąd publiczności, innych osób, przed którymi odgrywa się role. Trzeci sposób rozumienia antynomii „prywatne” – „publiczne” wiąże się z analizą zasobów społecznych, „prywatne” to partykularne, podporządkowane interesowi indywidualnemu, „publiczne” to cechy społeczności, wypracowywane w toku kreowania struktur wymian, wartości, kontroli społecznej.

Sfera publiczna, jako elementarne zjawisko społeczne, jest różnie definiowana w filozofii społecznej, politologii oraz socjologii życia publicznego. Najogólniej można powiedzieć, że nazwą „sfera publiczna” obejmuje się osoby, działania tych osób i wytwory działalności – intelektualne, ideowe, organizacyjne, materialne – na użytek publiczny, ogólnospołeczny, oraz funkcjonujące w społeczeństwie, w różnych formach życia społecznego. Intencją aktywności ludzi, celem działalności osób i instytucji staje się możliwie wyraźne zaznaczenie swojej obecności w życiu społecznym i oddziaływanie na innych ludzi – na ich poglądy, zachowania. Co więcej – działania te mają być prowadzone na użytek społeczny – powinny być pozytywne i społecznie aprobowane (Lewowicki, 2007). Dla prowadzonych w niniejszym artykule rozważań przyjęto Habermasowskie (Habermas, 2005) jej rozumienie, zgodnie z którym

sferę publiczną najlepiej da się opisać jako sieć komunikowania treści i stanowisk, a więc opinii; przepływy komunikacyjne są przy tym tak filtrowane i syntetyzowane, że zagęszczają się do powiązanych w określone tematy opinii

publicznych. [...] Sfera publiczna reprodukuje się poprzez działania komunikacyjne [...], jest nastawiona na powszechną zrozumiałość codziennej praktyki komunikacyjnej, [...] wyróżnia ją taka struktura komunikacyjna, która odnosi się do wytwarzanej w działaniach komunikacyjnych przestrzeni społecznej (s. 380).

Niemiecki filozof charakterystykę sfery publicznej odnosi nie tyle do obywateli państwa, co, przede wszystkim, do obywateli społeczeństwa, zainteresowanych kwestiami publicznymi. Interesuje go w szczególności świat życia, zakorzenionych w intersubiektywności działania komunikacyjnego, praktyk społecznych. Habermas traktuje racjonalność komunikacyjną jako środek, dzięki któremu intersubiektywność może zredukować roszczenia „systemu” i poszerzyć obszar świata życia. Odbywa się to przez interakcję komunikacyjną, w której akty mowy lub wypowiedzi są potencjalnie „dyskursywnie uzasadnianymi roszczeniami do słuszności” (Beck, Giddens, Lash, 2009, s. 197). Aktorzy działający komunikacyjnie spotykają się w sytuacji, którą w swych kooperatywnie uzgadnianych interpretacjach zarazem konstytuują. Intersubiektywnie dzielona przestrzeń otwiera się dzięki stosunkom interpersonalnym, w które wchodzi uczestnicy, gdy zajmują stanowisko wobec ofert wzajemnie składanych w aktach mowy i podejmują zobowiązania illokcyjne. Każde spotkanie, które żywi się wzajemnym przyznawaniem sobie wolności komunikacyjnej, porusza się w językowo ukonstytuowanej przestrzeni publicznej. Jest ona zasadniczo otwarta dla potencjalnych partnerów rozmowy, którzy są obecni lub mogą wkroczyć. Taka, ufundowana w działaniach komunikacyjnych przestrzenna struktura prostych i epizodycznych spotkań, może być uogólniona i utrwalona w abstrakcyjnej formie dla większej publiczności osób obecnych, np. na forach, arenach, scenach. Wirtualna obecność rozproszonych czytelników, widzów i słuchaczy, zapośredniczona przez media, uabstrakcyjnia i generalizuje przestrzenne struktury prostych interakcji w sferze publicznej.

Czerpiąc z przemyśleń Habermasa – Kemmis i McTaggart (2009) zidentyfikowali kluczowe cechy sfer publicznych następująco: powstają dla dyskursu publicznego, nakierowanego na intersubiektywne porozumienie, wzajemne zrozumienie i niewymuszony konsensus; dążą do inkluzywności i komunikowania w języku potocznym; zakładają wolność komunikacyjną; powstają w odpowiedzi na deficyty legitymizacji; ich wpływ na systemy społeczne jest pośredni; często pojawiają się w relacji do praktyk lub poprzez te praktyki w sieciach komunikacyjnych związanych z ruchami społecznymi. Sfera publiczna to przestrzeń, w której rozwijana jest zasada odpowiedzialności.

W dorobku polskiej pedagogiki znajdujemy znakomitą rozprawę, poświęconą wieloaspektowym relacjom między edukacją i sferą publiczną (Giroux, Witkowski, 2010), stąd też znane jest pojmowanie sfery publicznej jako szczególnej formy stosunku społecznego, umożliwiającej otwarty dialog pomiędzy tymi, którzy w sposób wolny chcą wyrazić swe poglądy etyczne, religijne i polityczne (nierzadko krytykując władzę państwową) i którzy zarazem łącznie upominają się o własną podmioto-

wość obywatelską. W głosach do tego dzieła Śliwerski uwypatnia kilka ważkich dla polskich pedagogów tez, odniesionych m.in. do powinności walki o demokratyzację szkoły, roli uniwersytetów w tym procesie, postaw obywatelskich pedagogów-naukowców i nauczycieli szkolnych. Warto przypomnieć, że Giroux (b.d.) zobowiązuje akademików i nauczycieli do działalności publicznej, by w ten sposób stawali się dla swoich studentów i uczniów wzorem publicznego intelektualisty.

Na gruncie psychologii społecznej dialektyczną relację między sferą publiczną i reprezentacjami społecznymi analizowała Sandra Jovchelovitch – profesor London School of Economics and Political Science. Bazując na Habermasowskiej koncepcji sfery publicznej, badaczka wyjaśnia różnice między kolektywnymi reprezentacjami Durkheima i reprezentacjami społecznymi Moscovicio, w kontekście społeczno-konstruowania wiedzy (Jovchelovitch, 2001). Reprezentacje społeczne postrzega jako formy symbolicznej mediacji, silnie oparte na sferze publicznej, która, będąc przestrzenią rzeczywistości intersubiektywnej, jest obszarem generowania, precyzowania i ostatecznego przekształcania reprezentacji. Życie publiczne wraz z jego specyficznymi instytucjami, rytuałami i znaczeniami jest miejscem, w którym społeczne reprezentacje powstają i przyjmują realną postać, rozwijają się, krystalizują i są przekazywane innym. To formy wiedzy, przynależące do zdetradycjonalizowanych sfer publicznych, w których egzystują, rywalizują i są nieustannie negocjowane – tradycyjne i opozycyjne wobec tradycyjnych – wartości, idee, przekonania. Społeczne reprezentacje powstają wtedy, gdy ludzie spotykają się w ramach sfery publicznej, rozmawiają i nadają sens codziennemu życiu. Element nowości odgrywa w tych sferach kluczową rolę (Jovchelovitch, 1995).

Badania, prowadzone w ramach koncepcji reprezentacji społecznej, tworzą nowy model pojmowania zjawisk społeczno-psychologicznych. Nakreślona zarówno poprzez tradycje z zakresu socjologii, jak i psychologii, przez takich pionierów, jak Piaget, Wygotski i Freud, teoria ta stanowi próbę przeciwstawienia się perspektywie indywidualistycznej w obszarze psychologii społecznej. Ponadto, dąży ona do opisanego wielu różnic, takich jak te pomiędzy (a) podmiotem a przedmiotem, (b) jednostką a społeczeństwem oraz (c) teorią a metodą, które to niezmiennie naruszają założenia psychologii społecznej. W porównaniu z filozofią „czystego” podmiotu oraz filozofią „czystego” przedmiotu, teoria reprezentacji społecznej jawi się jako model, który skupia się na epistemologicznym spojrzeniu na zależność pomiędzy nimi.

#### REPREZENTACJE SPOŁECZNE – ŹRÓDŁA TEORII, DEFINICJE, NAJWAŻNIEJSZE FUNKCJE

Moscovici, francuski psycholog społeczny, rozwijając koncepcję reprezentacji, czerpał z wielu źródeł, począwszy od antropologicznego dzieła Levi-Bruhla po prace Piageta. Najsilniejszy jednak wpływ na podejście badacza miał Durkheim i jego teoria kolektywnych reprezentacji *collective representations* (Augoustinos, Walker, Donaghue, 1995). Centralne znaczenie reprezentacji wynika z faktu, iż rzeczywistość jawi się jednostkom, nie inaczej jak poprzez świat społeczny, w którym żyją, świat,

będący zbiorem reprezentacji, które nadają rzeczywistości społeczny charakter. Możemy powiedzieć, że stanowią one społecznie i kulturowo podzielane rozumienie obiektów społecznych, które dostarcza zdroworozsądkowej wiedzy o świecie. Reprezentacje są fundamentem interakcji społecznych, narzędziem postrzegania świata i nadawania mu sensu (Szwed, 2011). W ujęciu Moscovicięgo, reprezentacje zarówno konstruują rzeczywistość dla grup społecznych, jak i same są konstruktami tych grup. Ich wytwarzanie następuje w procesie komunikowania się członków grupy, jednocześnie samo ich istnienie umożliwia proces komunikacji. Autor, wydanego w 1961 roku studium *La psychoanalyse, son image et son public*, zaproponował teorię społecznych reprezentacji do analizy sposobu, w jaki teoria naukowa, dotycząca psychoanalizy, przenika do społeczeństwa, odmienia jego język, myślenie i zachowanie. Psycholog powiązał badanie społecznych reprezentacji z badaniem myślenia potocznego, czyniąc swoje podejście bardzo zbliżonym do koncepcji społecznego konstruowania rzeczywistości (Berger, Luckmann, 2010).

W kwestii sformułowania związanej definicji reprezentacji społecznych poglądy badacza ewoluowały, opublikowana w roku 1998 definicja brzmiała:

W wymiarze statycznym reprezentacje społeczne okazują się być podobne do teorii, które grupują się wokół jakiegoś tematu i stanowią zbiór założeń, umożliwiających sklasyfikowanie rzeczy i ludzi, opisanie ich charakterystyk, wyjaśnienie ich działań, uczuć itd. Każda z tych teorii zawiera serie konkretnych przykładów, ilustrujących wartości wprowadzające hierarchie oraz odpowiadające im modele zachowań [...]. W ujęciu dynamicznym wyglądają jak „sieć” pojęć, metafor i obrazów, mocniej lub słabiej powiązanych ze sobą, mobilnych i płynnych niż teorie. Nie możemy pozbyć się wrażenia, że jesteśmy w posiadaniu „encyklopedii” takich pojęć, metafor i obrazów, połączonych ze sobą zgodnie wymogami rdzennych przekonań zachowanych w naszej zbiorowej pamięci, wokół których owe sieci się tworzą (Trutkowski, 2000, s. 382).

Grupa badaczy, pracujących w kręgu teorii społecznych reprezentacji (Wagner i in., 1999), zaproponowała następujące wyjaśnienie:

Społeczna reprezentacja jest zjawiskiem kolektywnym, współkonstruowanym przez jednostki podczas ich codziennych działań i rozmów. Najlepiej wyobrazić je sobie (jako zjawisko) rezydujące pomiędzy umysłami, przypominające baldachim utkany z połączonych ludzkich rozmów i działań. W skrócie: społeczna reprezentacja jest zespołem myśli i uczuć, wyrażanych w jawnych i werbalnych zachowaniach aktorów, który konstituuje obiekt dla grupy społecznej [tłum. Cezary Trutkowski] (s. 95).

Głównymi procesami, które generują społeczne reprezentacje, czyli czynią nieznanym, są zakotwiczenie (*anchoring*) i obiektyfikacja (*objectification*). Ponadto, dla swej teorii psycholog zapożyczył od Geralda Holtona koncepcję paradygmatycznych problematów – *themata*, będące zbiorem opozycyjnych prekoncepcji, zawsze obecnych w dialogu i organizujących poznanie, stanowiące lingwistyczny zasób swego rodzaju aksjomatów, podzielanych i utrwalanych społecznie. *Themata* mogą przybrać formę przekonań (np. polskie dyskusje o *gender* lub odbieraniu dzieciństwa sześciolatkom w szkole), maksym, definicji społecznych, kategorii („dobre praktyki”) lub symbolicznych przykładów (np. eurowaluta). Dla opisanego zaś paralelności zdroworozsądkowych teorii, przekonań, idei w myśleniu Moscovici zastosował interesującą kategorię poznawczą wielopostaciowości (*cognitive polyphasia*), oznaczającą elastyczność komunikacyjną i pluralizm w dyskursie publicznym. *Cognitive polyphasia* odnosi się do stanu, w którym różne rodzaje wiedzy, charakteryzujące się różnymi racjonalnościami, funkcjonują w umyśle jednostki lub świadomości społecznej. Różniące się od siebie reprezentacje tych samych obiektów (alternatywne reprezentacje, np. kwestii wieku rozpoczęcia edukacji szkolnej) odnajdujemy nie tylko w różnych grupach czy światach społecznych, lecz nawet w obrębie tej samej (tożsamościowo) grupy, a także u tych samych jednostek dlatego, że sprzeczne obrazy tej samej rzeczywistości nie istnieją w izolacji, ale są nieustannie ze sobą konfrontowane, zderzane i weryfikowane (Szwed, 2011). Wybiórcze prezentowanie przez polskie ministerstwo edukacji wyników osiągnięć uczniów z testów wiedzy i kompetencji PISA, żeby można było mówić i pisać o sukcesach szkoły, można uznać za próbę wytworzenia u jak największej części społeczeństwa hegemonicznych reprezentacji sukcesu edukacyjnego. Przykładem hegemonicznego podzielenia reprezentacji szkolnictwa wyższego jest jego obraz prezentowany w polskiej prasie wysokonakładowej w latach 2008–2012. Na podstawie analizy tekstów, publikowanych w wybranych dziennikach („Gazeta Wyborcza”, „Rzeczpospolita”, „Dziennik Gazeta Prawna”) i tygodnikach („Polityka”), dokonano rekonstrukcji głównych składowych dyskursu. Zimniak-Hałajko (2013) stawia tezę, że debata o szkolnictwie wyższym w polskiej prasie miała w ostatnich latach charakter ideologiczny i stanowiła wsparcie dla systemu wprowadzanych w świecie nauki neoliberalnych reform (Zimniak-Hałajko, 2013).

Podstawową funkcją reprezentacji jest ich preskryptywność – zdolność do konstruowania rzeczywistości, która sprawia, że narzucają nam się z nieodpartą siłą. Ich rolę sprowadzić możemy do konwencjonalizacji i standaryzacji obiektów, osób i zdarzeń oraz lokowanie ich w znajomym kontekście kategorialnym. Zdolność społecznych reprezentacji zblizania świata nauki do świata zdrowego rozsądku była wielokrotnie podkreślana przez Moscovicio (Trutkowski, 2000). Z perspektywy jednostek i grup społecznych reprezentacje pełnią trzy istotne funkcje (Szwed, 2011). Po pierwsze, decydują o sposobie myślenia i postrzegania rzeczywistości, ukierunkowują percepcję, służą kategoryzacji obiektów (np. społeczne postrzeganie ubóstwa), osób (np. autystycznych), grup (np. mniejszości etnicznych) i wydarzeń, nadają sens i znaczenie obiektom rzeczywistości. Po drugie, reprezentacje konsolidują grupy i odróżniają je od innych. Przekazywane w procesie socjalizacji, stają się czynnikiem

jednostkowej identyfikacji i tożsamości zbiorowej. Podzielane społecznie decydują o pozytywnym lub negatywnym, pożądanym lub niepożądanym charakterze obiektów usytuowanych w kontekście grupy. W dyskursie publicznym istnieją w formie zasobów, które stanowią repertuar społecznych norm i wartości, wykorzystywanych w razie potrzeby. Po trzecie wreszcie, podzielane reprezentacje umożliwiają jednostkom i grupom komunikację oraz budowanie wzajemnych relacji. Dlatego reprezentacje jednocześnie kierują działaniami społecznymi jednostek i grup (np. reprezentacje, dotyczące kwestii obniżania wieku szkolnego dzieci) i umożliwiają ich rozumienie przez innych (np. reprezentacje psychologii w prasie popularnonaukowej).

#### WIEDZA NAUKOWA I POTOCZNA – WSZECHŚWIATY KONSENSUSU I REIFIKACJI

W pismach Moscoviciogo dają się odróżnić dwie teorie: teoria fenomenów, opisująca zjawiska społecznych reprezentacji jako społecznie i kulturowo warunkowane sposoby rozumienia codziennej rzeczywistości, i meta-teoria, która odnosi się do twierdzenia psychologa o istnieniu dwóch porządków wiedzy: zreifikowanego (*reified universe*) wszechświata nauki i konsensualnego (*consensual universe*) wszechświata myślenia potocznego, w którym włada zdrowy rozsądek. Wszechświat konsensualny obejmuje społeczne reprezentacje, które są tworzone, wykorzystywane i rekonstruowane przez ludzi przy nadawaniu sensu życiu codziennemu. Uniwersum konsensusu zorganizowane jest na podstawie logiki komunikacji, a kontakt między aktorami społecznymi nakierowany jest na porozumienie: Każdy działa, przyjmując postawę „naukowca amatora” lub „ciekawego świata obserwatora”.

We wszechświecie zreifikowanym rządzą prawa nauki, zadomowił się w nim ekspert naukowiec, który poddaje rzeczywistość rygorystycznemu badaniu i eksperymentom, myśl ludzka przybiera w tym obszarze postać logicznej i racjonalnej. Gromadzenie danych (faktów) przez profesjonalistów, działających w ramach instytucji i organizacji, jest zaplanowane i bezstronne, a jego rezultaty poddawane są eksperckiej ocenie w procesie racjonalnego i refleksyjnego rozumowania. Dlatego działania jednostek ściśle podlegają procedurom, normom i przepisom. W zreifikowanym uniwersum podstawową rolę odgrywają abstrakcyjne idee i koncepcje, oderwane od świata uczuć i namiętności.

Nasilająca się proliferacja nauki i wiedzy eksperckiej czyni z laików naukowców „amatorów”, przydaje zreifikowanemu wszechświatu wagi w nowoczesnym świecie. Ta ekspercka wiedza jest przekształcana, reprezentowana i dostosowywana we wszechświecie konsensualnym, dzięki czemu staje się łatwiej dostępna i zrozumiała. Jej reprezentowana wersja w końcu powiększa zasoby wiedzy potocznej, z której czerpią ludzie, by zrozumieć społeczną rzeczywistość. Laicy redukują złożone idee i teorie do metaforycznego jądra przedstawień i pojęć, aby móc reprezentować tę wiedzę w formie uproszczonej i kulturowo dostępnej (Augustinos i in., 1995).

Fenomen wiedzy człowieka ma proveniencję filozoficzną i jest przedmiotem refleksji antropologicznej, epistemologicznej oraz metodologicznej. Również pedagogii-



ka przyczynia się do poszerzania interdyscyplinarnego charakteru fenomenu wiedzy ludzkiej, czyniąc kluczowym zagadnienie dwuaspektowości wiedzy (potoczna/naukowa). Gdy pojęcia z obszaru nauki wkraczają do dyskursu publicznego, zaczynają żyć własnym życiem. Relacje między dwoma rodzajami wiedzy nie koncentrują się tylko na różnicach, ale dotyczą stopnia dyfuzji i przeobrażeń. Szeroko pojęta praktyka edukacyjna wiąże się nierozzerwalnie z istnieniem potocznej wiedzy o edukacji, zaś aktywność edukacyjna człowieka wyprzedza istnienie pedagogiki naukowej. W edukacji, będącej zespołem codziennych, powszechnych zdarzeń, uczestniczy każdy człowiek, szczególnie dziś, gdy idea *lifelong learning* stała się imperatywem rozwoju osobistego. Powiązanie wiedzy naukowej z wiedzą potoczną powinno być rozumiane w kontekście pedagogii, będącej społeczną praktyką wychowawczą, mającą swoje uzasadnienie w refleksji, doświadczeniu biograficznym, a więc zarówno wiedzy potocznej, jak i naukowej. Pedagogizowanie wpisane jest powszechnie w poczucie własnej kompetencji osób niezwiązanych profesjonalnie z kształceniem oraz łączone z wiedzą dostępną z codzienności (Klus-Stańska, 2010). Z perspektywy społecznych reprezentacji istotne są pytania o to, jaka wiedza o edukacji ujawnia się w dyskursie publicznym, jak reprezentacje edukacji cyrkulują w życiu publicznym. Empirycznie weryfikowano w badaniach pedagogicznych kierunki definiowania wiedzy potocznej, strukturę i treść jednostkowej wiedzy polskich rodziców o wychowaniu (Opozda, 2012). Empiryczna weryfikacja medialnych (serialowych) reprezentacji szkoły dowiodła, że społeczeństwo polskie, uruchamia zróżnicowane punkty widzenia i sposoby rozumienia procesów kształcenia (Świątkiewicz-Mośny, Wagner, 2010).

#### JĘZYK, DYSKURS I KOMUNIKACJA A SPOŁECZNE REPREZENTACJE

Jak już zostało powiedziane, źródłem reprezentacji jest dyskurs i społeczna interakcja. Język ujmowany jest w teorii społecznych reprezentacji jako medium przekazywania i przemiany treści reprezentacji, jednakże Moscovici wielokrotnie czynił zastrzeżenia odnośnie do hegemonii języka, podkreślając, iż nie powinno się ograniczać analizy treści reprezentacji do analizy sfery konstruktów językowych, albowiem są one czymś więcej. Zadaniem badaczy powinno być studiowanie „myślącego społeczeństwa”, którego członkowie nie są biernymi odbiorcami dostępnych treści, „lecz na ulicach, w kafejkach, barach, szpitalach, laboratoriach itd. analizują, komentują i preparują spontaniczne, nieoficjalne filozofie, wywierające następnie znaczący wpływ na ich społeczne relacje, ich wybory, sposoby, w jakie wychowują dzieci, plany dotyczące przyszłości itd.”. Obiekt czy idea „przekształca się w reprezentację z chwilą przeniknięcia do codziennej rozmowy i mass mediów, gdy zaczyna być używany przez jednostki w procesie rozumienia i działania na forum społeczeństwa, służąc im jako punkt odniesienia dla ich myśli i decyzji” [tłum. Cezary Trutkowski] (Moscovici, 1984, s. 952). W pracach Moscoviego wielokrotnie pojawiał się dyskursywny wymiar reprezentacji, choć z wartym podkreślenia zastrzeżeniem, że reprezentacje do dyskursu się nie sprowadzają. Reprezentacje są zatem społecznie i dyskursywnie konstruowane w toku codziennej komunikacji, a ich sens powstaje *in situ*, w ramach



określonego kontekstu, w konkretnej chwili czasu, jak wyraźnie widoczne w ostatnim czasie w polskim dyskursie medialnym, dyskredytujące reprezentacje pedagogiki jako kierunku studiów bez perspektyw na przyszłość. Niezmiernie istotną rolę w wytwarzaniu i podtrzymywaniu społecznych reprezentacji odgrywają dziennikarze informacyjni/polityczni, którzy są nieustannie obecni w sferze publicznej za pośrednictwem dominującego medium ekranu telewizyjnego czy komputerowego. To oni przedstawiają i uzasadniają wybór takich, a nie innych ram interpretacyjnych, zestawów znanych metafor i obrazów, niezbędnych do reorganizacji i renegocjacji nowych zjawisk. Ich specyficzne usytuowanie czyni z nich jedną z najważniejszych grup społecznych, wpływających na wytwarzanie społecznych reprezentacji problemów, nowych zjawisk, odkryć, konfliktów i katastrof (Lisowska-Magdziarz, 2014).

### SPÓŁCZNE REPREZENTACJE A SFERA PUBLICZNA

W dyskursie publicznym stykają się, przenikają i ścierają reprezentacje, pochodzące z różnych światów społecznych. Ludzie stają wobec siebie w dialogu pełnym napięć, odwołują się do różnych motywacji i wykorzystują podzielane i indywidualne swoiste zasoby wiedzy. Dyskurs w Habermasowskiej teorii działania komunikacyjnego implikuje w sferze publicznej różnice i podobieństwa, konflikt i wspólnotę znaczeń (Szwed, 2011). Podstawą dialogu jest komunikacja, która łączy światy społeczne, odmienne perspektywy postrzegania rzeczywistości i realizuje się dzięki społecznym reprezentacjom, utwalonym w symbolach, tekstach i ideach, a także w dziełach sztuki.

Złożoną relację między sferą publiczną a reprezentacjami społecznymi teoretycznie analizowała i empirycznie weryfikowała przywoływana już Sandra Jovchelovitch. Pierwszy poziom analizy obejmował logikę tworzenia reprezentacji społecznych w sferze publicznej jako przestrzeni rzeczywistości intersubiektywnej, kształtującej reprezentacje społeczne i zapewniającej podstawę ku ich powstaniu. Drugi poziom analiz dotyczył problemu reprezentacji społecznych, należących do sfery publicznej, a mianowicie oglądu tego, jak sama sfera publiczna staje się obiektem społecznych reprezentacji. Argumenty przedstawione w niniejszej pracy zakorzenione są w procesach, poprzez które podmiot ludzki rozwija się jako „ja”, tworzy symbole i otwiera się na różnorodność świata pozostałych ludzi. Nawiązując do koncepcji przestrzeni potencjalnej Winnicotta, Jovchelovitch dostrzega analogię pomiędzy rozwojem symboli w obrębie podmiotu jednostkowego a kształtowaniem reprezentacji społecznych. Dwa aspekty problemu rozpatrywanego przez autorkę – reprezentacje społeczne w sferze publicznej oraz reprezentacje społeczne sfery publicznej, skutkują szczególną konfiguracją. W przypadku gdy reprezentacje społeczne ograniczane są sferą publiczną, a jednocześnie, gdy w procesie ich tworzenia, sformułowana jest uprzedmiotowiona wiedza sfery publicznej, spojrzenie na ich treść oraz formę stanowi w konsekwencji istotę każdej perspektywy intelektualnej, dotyczącej możliwości wspólnego życia, które, co prawda, wykracza poza sprywatyzowane zainteresowania jednostki, ale pozwala zachować indywidualny pogląd.

## UŻYTECZNOŚĆ TEORII SPOŁECZNYCH REPREZENTACJI W POLU EDUKACJI I PRZYKŁADY EMPIRYCZNEJ WERYFIKACJI JEJ ZAŁOŻEŃ

Związki między obszarami badań reprezentacji społecznych i edukacji mają charakter historyczny i logiczny (Jodelet, 2011). Historyczny dlatego, że od początku istnienia *Social Representation Theory* skupiała się na analizowaniu relacji między dwiema formami wiedzy naukowej/akademickiej i wiedzy ujawniającej się w życiu codziennym, czy, innymi słowy, dyfuzją wiedzy naukowej oraz jej transformacją po przeniknięciu do sfery publicznej. Powiązania logiczne między społecznymi reprezentacjami a edukacją dotyczą kompleksowego podejścia wobec transmisji wiedzy w społeczeństwie, zawierającego 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. Nowe orientacje, powstające w odpowiedzi na zmiany społeczne i ogromny wzrost systemu szkolnictwa publicznego, 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 bazują na swoich doświadczeniach, przyczyniają się do wzrostu reprezentacji na temat statusu nauczyciela, jego praw i obowiązków oraz natury pracy pedagogicznej (Jodelet, 2011).

Wielu badaczy dostrzega 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, podzielają polityczne i religijne reprezentacje na temat roli systemu edukacji. Analiza społecznych reprezentacji systemu edukacji wyzwała wiele innych istotnych pytań, m.in. o to, jak wyglądają RS edukacji wśród różnych grup społecznych: rodziców, nauczycieli, kadry kierowniczej, pracowników, specjalistów? W jaki sposób różne RS korespondują z pozycją społeczną osób, które ujawniają dane reprezentacje? W jaki sposób powstają RS i jak się zmieniają? Kto/które grupy mają największy udział w ich wytwarzaniu oraz reprezentacje których grup są najsilniejsze? Warto szukać odpowiedzi na nie w obszarze polskiej edukacji. Dalej przedstawionych zostanie kilka wybranych przykładów badań empirycznych, podejmowanych na świecie w paradygmacie społecznych reprezentacji w polu edukacji.

W 2006 roku Wydział Badań Edukacyjnych Fundacji Carlosa Chagasa (Sao Paulo, Brazylia) stworzył Międzynarodowe Centrum Studiów nad Reprezentacjami Społecznymi. Instytucja ta ma na celu badania na polu edukacji poprzez studiowanie teorii reprezentacji społecznych. W jednym z prowadzonych tam projektów badacze

zidentyfikowali przez analizę społecznych reprezentacji funkcjonujących w grupie kobiet i mężczyzn (Silva, 2012), jak studenci kierunków pedagogicznych definiują (opisują) swój przyszły zawód. Francuskie badania empiryczne społecznych reprezentacji języka i nauczania dowiodły, że podzielane przekonania, istniejące w danej grupie społecznej lub społeczeństwie na temat innych grup i ich języków, mogą mieć znaczący wpływ na stosunek do tych języków, a ostatecznie na zainteresowanie nimi uczniów (Castellotti, Moore, 2002).

W szkołach podstawowych w Izraelu prowadzono etnograficzne analizy społecznych reprezentacji *idei edukacji włączającej* (jako przeciwieństwa wykluczenia i „stratyfikacji”) (Tuval, 2014). Interesujących danych dostarczają międzynarodowe studia, poświęcone społecznym reprezentacjom *inteligencji* i możliwości jej rozwoju (Mugny, Carugati, 1985), a także ich replika na gruncie fińskim (Räty, Komulainen, Hirva, 2012). W Portugalii badano zarówno sposób definiowania inteligencji, jak i postrzeganie przez dorosłych, pełniących różne role edukacyjne (rodzice, nauczyciele, rodzice będący nauczycielami), udziału rodziny i szkoły w jej rozwijaniu (Miguel, Valentim, Carugati, 2010). 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. W polskiej edukacyjnej codzienności (dyskurs medialny, polityczny) podkreśla się raczej negatywne reprezentacje nauczycieli na temat kompetencji wychowawczych rodziców, tymczasem wyniki badań prowadzonych w Luxemburgu (Pelt, Poncelet, 2012) wskazują na bardzo pozytywne opinie na temat relacji nauczycieli z rodzicami, przy czym to właśnie bezpośrednie relacje z nauczycielem są o wiele istotniejsze niż kontakty rodzica ze szkołą i jej agendami. Teoria reprezentacji społecznych wykorzystywana była jako teoretyczna i metodologiczna rama do analizy tekstów propagandowych z witryn internetowych partii politycznych, biorących udział w kampanii wyborczej w 2010 roku w Szwecji, do zbadania respektowania przez te partie prawa dzieci do sprawiedliwej edukacji (Francia, 2011). Badania dyskursu politycznego pokazały, 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 różnorodność i wolnego wyboru, wyrażonej hasłem „jedna szkoła dla każdego ucznia”). Analiza tekstów programowych partii politycznych wykazała brak krytycznej perspektywy wobec negatywnych skutków strategii rynkowych na prawa dzieci do sprawiedliwości. Ponadto, dominacja reprezentacji uczniów jako jednostek, mających prawo do edukacji zindywidualizowanej według ich własnych zdolności, zainteresowań i stylów uczenia się, utrudnia krytyczne kwestionowanie neoliberalnego modelu opartego na wizji „jednej szkoły dla każdego ucznia”.

Równie istotnych danych dostarczają wnioski z badań nad rozwojem dziecięcych reprezentacji sfery publicznej w kontekście socjoekonomicznym i kulturowym.

Psychologowie, pracujący w ramach teorii społecznych reprezentacji, analizowali, w jaki sposób 7- i 10-letnie dzieci, pochodzące z czterech kultur (Meksyku, Brazylii, Niemiec i Rumunii) i społeczno-ekonomicznych kontekstów (środowisk zdeprawowanych i dostatnich), konstruują światy społeczne i swoje w nim miejsce (m.in. na rysunkach i wypowiedziach), jak konteksty reprezentacji kształtują formę i treść myślenia i wiedzy dzieci o świecie społecznym, w którym się urodziły (Jovchelovitch, Priego-Hernandez, Glaveanu, 2013). Z uwagi na niewystarczającą liczbę badań<sup>2</sup> nad historią rozwoju sfer publicznych i nad tym, jak dzieci angażują się w życie społeczne, a także ponieważ niewiele wiemy na temat dziecięcych reprezentacji społecznych ich otoczenia (świata) publicznego i tego, jak poszczególne sfery publiczne kształtują samą istotę wiedzy dziecka. W dalszej części zamieszczam najważniejsze ich konkluzje. Wyniki dociekań porównawczych wskazują, że konteksty kulturowe społecznych reprezentacji tworzą systemy mediacji semiotycznej, które z kolei składają się na wiedzę dzieci na temat świata publicznego. Jak można oczekiwać, wiek i kultura narodowa są głównymi czynnikami determinującymi przejście z subiektywnych do obiektywnych opisów. Otoczenie społeczno-ekonomiczne w obrębie kultur narodowych jest w równym stopniu istotne, zmieniając kierunek trajektorii rozwoju i treść wiedzy społecznej dzieci. Ponadto, otrzymane wyniki wspierają koncepcję rozwoju jako procesu usytuowanego, który jest zmienną funkcji: wieku, otoczenia społeczno-ekonomicznego i kultury sfery publicznej, w której dziecko dorasta. Tradycyjne teorie rozwoju opierały się na idei liniowego postępu w wiedzy dzieci i ich zaangażowaniu w świat, od egocentryzmu do decentracji, od mniej do bardziej złożonych reprezentacji (Piaget). Czerpiąc z teorii reprezentacji społecznych, przywoływani autorzy badań dowiedli, że wiedza społeczna dzieci nie może być zredukowana do postrzegania jej jako słabiej rozwiniętej wersji wiedzy dorosłych. Wprost przeciwnie, jest to usytuowany (umieszczony w kontekście) wyrazisty system, który pozwala dzieciom uchwycić znaczenie i nadać sens ich światu społecznemu. Ma to ważne, teoretyczne konsekwencje dla społeczno-kulturowego i historycznego rozumienia procesu rozwoju i dla samej teorii społecznych reprezentacji, jako że wskazuje na wpływ kulturowych koncepcji sfery społecznej na rolę dzieci jako kształtujących się uczestników życia społecznego. Badania te kwestionują typową („Piagetańską”) ścieżkę rozwoju od subiektywnych do obiektywnych opisów świata, przekonując, że ścieżka ta nie jest uniwersalna, ale charakterystyczna głównie dla indywidualistycznego i zamożnego świata zachodniego. Jest to szczególnie widoczne w przypadku niemieckich i brazylijskich dzieci z zamożnych środowisk. Z kolei, sfery publiczne, charakteryzujące się ubóstwem, kolektywizmem i/lub marginalizacją, sprawiają, że świat publiczny i jego złożoność wysuwają się na pierwszy plan dziecięcego opisu/obrazu świata i wydają się przyspieszać decentrację. Dzieci meksykańskie od początku tworzą głównie intersubiektywne obrazy. Rysują siebie, rodzinę i innych ludzi, skupionych w obrębie placów, instytucji i innych miejsc spotkań. Widać u nich silne więzi społeczne i bliskość z innymi, które charakteryzują kolektywistyczną sferę publiczną. Obserwacja ta odnosi się również do dzieci brazylijskich z biedniejszych dzielnic, o silnych lokalnych powiązaniach społecznych. Tendencja do obiektywizacji

cji jest również zaakcentowana u dzieci meksykańskich z ubogich domów i u prawie wszystkich grup dzieci rumuńskich, które opisują świat społeczny głównie przez jego obiektywne składniki. Warto odnotowania jest to, że zarówno biedne brazylijskie dzieci, jak i dzieci rumuńskie z domów dziecka (lub podobnych instytucji) w młodszej grupie wiekowej, żyjące w skrajnie złych warunkach, przejawiają na przemian ograniczony subiektywizm i otwieranie się na świat zewnętrzny, który pozostaje dla nich do pewnego stopnia nieznanym i poza granicami sąsiedztwa ich domu bądź instytucji, w której zostały umieszczone. Zaobserwowane wzorce stanowią łącznie dowód różnorodności sposobów, w jaki różne kultury i społeczno-ekonomiczne konteksty kształtują zarówno treść i procesy wiedzy społecznej dzieci, jak i tok rozwoju sfer publicznych. Dzieci istnieją w świecie społecznym i angażują się w jego funkcjonowanie na różnych poziomach i w zróżnicowany sposób. Od bezpiecznego (chronionego) środowiska domowego, opisywanego przez dzieci niemieckie, do życia w powiązanej społeczności (wspólnocie), widocznego w rysunkach dzieci meksykańskich i brazylijskich, i w końcu – do neutralnego i czasami bezosobowego opisu przestrzeni publicznej u dzieci rumuńskich, świat dziecka różni się i różni się reprezentacje, stworzone, by zrozumieć ten świat. Rozwój poznawczy i rozwój społeczno-kulturowych odniesień są głęboko powiązane. Wnioski te potwierdzają pogląd, że zdolność dziecka do przedstawienia i zrozumienia jego świata społecznego jest umiejętnością, zakorzenioną w interakcjach społecznych i szerszym otoczeniu społecznym. Dzieci posiadają adekwatną wiedzę i są aktywnymi uczestnikami życia publicznego, nie przedstawiają nam błędnego lub niedokładnego obrazu świata społecznego, ale oferują wgląd (zrozumienie) i opisują złożone cechy środowisk, w których żyją. Wiedza dzieci oparta jest na doświadczeniu i usytuowana w kontekście, nie będąc kopią tego, co w świecie postrzegają. Niesie ze sobą wyobrażenia, pragnienia, własną tożsamość i nadzieje: jej wartość i funkcjonalność nie pochodzą z poznawczej dokładności, ale z jej siły symbolicznej. Jeśli pozbedziemy się „perspektywy” osoby dorosłej, przez którą badacze zwykli oceniać, jaką wiedzę dzieci posiadają, zaczniemy doceniać specyficzność, wyrazistość i funkcjonalność tej wiedzy. Zwrócenie uwagi na tworzone przez dzieci pojęcia i interpretacje może nas wiele nauczyć, nie tylko o treści ich społecznych reprezentacji, ale także o warunkach, w jakich je nabyły. Wiedza społeczna dzieci ma wreszcie wpływ na odtworzenie i zachowanie ciągłości samych sfer publicznych. Ramy myślowe, które dzieci tworzą i których używają, by nadać sens światu społecznemu, są fundamentem tego, jakie miejsce w tym świecie ostatecznie zajmą i jak zrozumieją swoje relacje społeczne.

#### ZAKOŃCZENIE

Życie publiczne odgrywa kluczową rolę w procesach tworzenia i formułowania reprezentacji, wyobrażeń i symboli, które stanowią psychologiczne założenia reprezentacji społecznej. Ustanowienie zarówno życia jednostkowego, jak i społecznego, nie opiera się ani na jednostce, ani na społeczeństwie, lecz na tych przestrzeniach mediacji, które to łączą i dzielą jednocześnie. Zrozumienie niezbędnych współza-

leżności pomiędzy podmiotem i rzeczywistością społeczną pozwala dojść do sedna wiedzy społeczno-psychologicznej społecznego świata, w którym żyjemy. W tym sensie, życie publiczne nie jest zmienną i znacznie mniej wpływa na to, kim jesteśmy. Jest to spoiwo, które sprawia, że jesteśmy istnieniami zdolnymi do mowy i działania, myśli i pasji, podmiotami, podlegającymi warunkom życia, które sami tworzymy. Równie istotne jest to, iż reprezentacje symboliczne, odnoszące się do życia publicznego, stanowią składową tego, czym ono jest, a przyjrzenie się ich formie i treści jest niezbędne dla dokonania oceny współczesnych doświadczeń osobowości oraz możliwości zachowania zdrowego rozsądku (*sensus communis*).

Konieczność zachowania granic pomiędzy tymi dwoma sferami, publiczną i prywatną, oraz jednoczesne rozpoznanie ich kluczowej korelacji jest rozstrzygające dla współczesnego społeczeństwa. Rozstrzygające jest nie tylko dla utrzymania demokracji i obywatelstwa – tam, gdzie podmioty polityczne w ich przemowach oraz działaniach uczestniczą w sferze życia wspólnej dla wszystkich i stąd nie mogą polegać całkowicie na wyłącznie prywatnych korzyściach i zażyłości. Co więcej, jest to decydujące dla ustanowienia życia prywatnego, które ponosi pełne konsekwencje – jako że ludzie żyją razem – i niemożliwe jest istnienie jednostki, pozbawionej obecności innych istnień ludzkich (Jovchelovitch, 1995, s. 99).

Sfera publiczna jest zatem przestrzenią, w której grupy społeczne wytwarzają komplementarne lub wykluczające się społeczne reprezentacje, dotyczące różnorodnych aspektów edukacji, jej roli w nowoczesnym społeczeństwie, ram formalnych i możliwości inicjowania zmiany społecznej (Jovchelovitch, Priego-Hernandez, 2015). Do tego obszaru życia społecznego obywatele mają otwarty dostęp, a praktyki reprezentacyjne, podejmowane w sferze publicznej, obejmują konstruowanie społecznego *imaginarium*, związanego z systemem edukacji i kluczowymi elementami tego systemu, takimi jak szkoła, profesja nauczycielska, teorie uczenia się i nauczania, aspiracje edukacyjne rodziców. Obserwując zachowania niektórych przedstawicieli władz, można dostrzec dominujące wśród decydentów potoczne koncepcje funkcjonowania systemu edukacji. Profesjonalne reprezentacje często egzystują jedynie w środowiskach uniwersyteckich i z trudem przebijają się do świata rzeczywistości oświatowej, jakkolwiek rozwój alternatywnych i pozaformalnych ośrodków edukacji zdaje się temu przeczyć. Analiza treści i struktury reprezentacji różnych grup społecznych jest konieczna, ponieważ umożliwia poznanie form wiedzy społecznej na temat kluczowych kwestii, których konsekwencją są określone oczekiwania. Jak pisze w najnowszej książce *Edukacja (w) polityce: polityka (w) edukacji* Bogusław Śliwowski (2015):

demokracja następuje w drodze współdecydowania wszystkich obywateli o sprawach publicznych. W takich strukturach znosi się układ sprawowania władzy przez wąskie grono osób na rzecz układu, w którym władza znajdu-



je się w rękach znacznej liczby jednostek [...]. Współczesna szkoła powinna odpowiadać idei demokracji i społeczeństwa otwartego, w którym edukacja stawałaby się procesem istnienia człowieka (s. 617).

#### BIBLIOGRAFIA

- Augoustinos, M., Walker, I., Donaghue, N. (1995). *Social Cognition: An Integrated Introduction*. London: Sage Publications.
- Beck, U., Giddens, A., Lash, S. (2009). *Modernizacja refleksyjna: polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności* (J. Konieczny, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (2010). *Społeczne tworzenie rzeczywistości: traktat z socjologii wiedzy* (wyd. 2, J. Niżnik, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Castellotti, V., Moore, D. (2002). *Social Representations of Languages and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe. Pobrane z: <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreEN.pdf>
- Francia, G. (2011). Children's right to equitable education: A welfare state's goal in times of Neoliberalism. *Education Inquiry*, 2(3), 401–419. <http://dx.doi.org/10.3402/edui.v2i3.21991>
- Giroux, H. A. (b.d.). *The Public Intellectual: Henry A. Giroux*. Pobrane z: <http://www.truth-out.org/opinion/item/4327:the-public-intellectual-henry-a-giroux>
- Giroux, H. A., Witkowski, L. (2010). *Edukacja i sfera publiczna: idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Impuls.
- Habermas, J. (2005). *Faktyczność i obowiązywanie: teoria dyskursu wobec zagadnień prawa i demokratycznego państwa prawnego*. Warszawa: Scholar.
- Jodelet, D. (2011). Foreword. W: M. Chaïb, B. Danemark, S. Selander (red.), *Education, Professionalisation and Social Representations: On the transformation of Social Knowledge* (s. XV–XXII). New York, NY: Taylor & Francis.
- Jovchelovitch, S. (1995). Social Representations in and of the Public Sphere: Towards a Theoretical Articulation. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 25(1), 81–102. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-5914.1995.tb00267.x>
- Jovchelovitch, S. (2001). Social representations, public life and social construction. W: K. Deaux, G. Philogene (red.), *Representations of the Social: Bridging Theoretical Traditions* (s. 165–182). London: Blackwell Publishers. Pobrane z: <http://eprints.lse.ac.uk/2649>
- Jovchelovitch, S., Priego-Hernández, J. (2015). Cognitive polyphasia, knowledge encounters and public spheres. W: G. A. Sammut, *The Cambridge Handbook of Social Representations* (s. 163–178). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jovchelovitch, S., Priego-Hernández, J., Glaveanu, V.-P. (2013). Constructing public worlds: Culture and socio-economic context in the development of children's representations of the public sphere. *Culture & Psychology*, 19(3), 323–347. <http://dx.doi.org/10.1177/1354067X13489320>



- Kemmis, S., McTaggart, R. (2009). Uczestniczące badania interwencyjne: działanie komunikacyjne i sfera publiczna. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (tom 1, s. 775–831). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Lewowicki, T. (2007). Pedagogika wobec (nie)moralności sfery publicznej. W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja, moralność, sfera publiczna* (s. 34–41). Lublin: Verba.
- Lisowska-Magdziarz, M. (2014). Władza24: Dziennikarz informacyjny w świecie polityki zmediatyzowanej. *E-Politykon*, 12, 41–65. Pobrane z: <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-caa437c8-5818-4544-bed4-1fb4cd5fd54b>
- Miguel, I., Valentim, J. P., Carugati, F. (2010). Intelligence and its development: Social representations and social identities. *Papers on Social Representations*, 19, 20.1–20.33. Pobrane z: [http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2010/19\\_20Miguel.pdf](http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2010/19_20Miguel.pdf)
- Mikiewicz, P., Czubak-Koch, M. (red.). (2014). *Między sferą prywatną a publiczną*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Moscovici, S. (1984). The Phenomenon of Social Representations. W: R. M. Farr, S. Moscovici (red.), *Social Representations* (s. 3–69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mugny, G., Carugati, F. (1985). *Social Representations of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Opozda, D. (2012). *Struktura i treść jednostkowej wiedzy o wychowaniu: studium pedagogiczne wiedzy rodziców i jej korelatów*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Pelt, V., Poncelet, D. (2012). Analysis of the Semantic Field of Social Representation between Teachers and Parents of the School/Family Relationship. *Papers of Social Representation*, 21, 9.1–9.31. Pobrane z: [http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2012/2012\\_1\\_9.pdf](http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2012/2012_1_9.pdf)
- Räty, H., Komulainen, K., Hirva, L. (2012). Social representations of educability in Finland: 20 years of continuity and change. *Social Psychology of Education*, 15(3), 395–409. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-012-9188-0>
- Silva, A. L. (2012). Social representations of undergraduates about teacher identity and work: A gender perspective. *Educação, Sociedade & Culturas*, 36, 49–64. Pobrane z: [http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/ESC36\\_Ariane.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/ESC36_Ariane.pdf)
- Szwed, R. (2011). *Reprezentacje opinii publicznej w dyskursie publicznym*. Lublin: KUL.
- Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w) polityce: polityka (w) edukacji*. Kraków: Impuls.
- Świątkiewicz-Mośny, M., Wagner, A. (2010). Social Representations of School in Television Serials on the Example of Poland. *The New Educational Review*, 21(2), 209–217.
- Trutkowski, C. (2000). *Společne reprezentacje polityki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Tuval, S. (2014). Teachers Living with Contradictions: Social Representations of Inclusion, Exclusion and Stratification in Israeli Schools. *Papers on So-*

*cial Representations*, 23, 10.1–10.25. Pobrane z: [http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2014/2014\\_1\\_10.pdf](http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2014/2014_1_10.pdf)

Wagner, W., Farr, R., Jovchelovitch, S., Lorenzi-Cioldi, F., Marková, I., Duveen, G., Rose, D. (1999). Theory and method of social representations. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 95–125. Pobrane z: <http://eprints.lse.ac.uk/2640>

Zimniak-Hałaajko, M. (2013). Wokół reformy: szkolnictwo wyższe w polskim dyskursie prasowym. *Praktyka Teoretyczna*, 7(1). <http://dx.doi.org/10.14746/prt.2013.1.9>

#### PUBLIC SPHERE AND EDUCATION IN THE LIGHT OF SOCIAL REPRESENTATION THEORIES

**ABSTRACT:** The text is an attempt to show the relationship between the public sphere and education through the prism of the main assumptions of Serge Moscovici's social representation theory (SRT). With this end in view, the beginning briefly presents Habermas's understanding of the public sphere and then invokes by S. Jovchelovitch's thesis about the existence of a dialectical relationship between the public sphere and social representations. The end raises questions about the social representations of empirical research in the field of education, with several examples and conclusions of international studies, for which the theory of social representations was the main theoretical and methodological perspective.

**KEYWORDS:** public sphere, education, social representation theory.



- 
1. Inspiracją do napisania artykułu był udział w XXVII Letniej Szkole Młodych Pedagogów „Między sferą publiczną a sferą prywatną”, organizowanej przez Dolnośląską Szkołę Wyższą pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w roku 2013 w Wojanowie. Dziękuję kierownikowi naukowemu Szkoły, prof. zw. dr hab. Marii Dudzikowej, oraz sekretarzowi, dr hab. Piotrowi Mikiewiczowi, za konsultacje i cenne uwagi, które stanowiły impuls do napisania tekstu.
  2. Ten brak wiedzy autorzy przywoływanych badań tłumaczą przewagą reprezentacji kulturowych, umieszczających dzieci poza areną publiczną, jako przynależne do bezpiecznego otoczenia rodzinnego i szkolnego, w którym rozwijają się do roli w pełni kompetentnych członków społeczeństwa. Podczas gdy opis ten może mieć uzasadnienie w kulturach zachodnich, w których uprzemysłowione i indywidualistyczne sfery publiczne powodują, że dzieci utrzymywane są „pod kloszem”, nie dzieje się tak w przypadku kolektywistycznych i rozwijających się sfer publicznych, w których dzieci przyjmują kluczowe role pracowników i opiekunów, mieszkając na ulicach i wchodząc w interakcje z szerokim zakresem instytucji i uczestnikami życia społecznego.