



## **Reprezentacje społeczne jako nośniki pamięci zbiorowej**

### **STRESZCZENIE**

**CEL NAUKOWY:** Celem artykułu jest przedstawienie teoretycznych podstaw, nieznannej jeszcze szerzej w polskiej myśli humanistycznej i społecznej, koncepcji reprezentacji społecznych jako nośników pamięci zbiorowej.

**PROBLEM I METODY BADAWCZE:** Przedstawiony problem badawczy dotyczy odpowiedzi na pytanie: jak można wykorzystać teorię reprezentacji społecznych do analiz rozumienia podstawowych pedagogicznych kategorii pojęciowych? Zastosowano analizę literatury przedmiotu oraz eksploracyjne metody badań wykorzystywane w ustalaniu rdzenia i elementów peryferii reprezentacji społecznych: wolnych skojarzeń werbalnych i ewokacji hierarchicznej.

**PROCES WYWODU:** Po wstępnym zdefiniowaniu celu pracy oraz zasadniczych pojęć (pamięć, pamięć zbiorowa, reprezentacje społeczne) omówiono różne rodzaje modalności, poprzez które działa pamięć zbiorowa (ciało, język i organizacja przestrzeni) oraz na przykładzie analizy pojęcia „wychowanie” pokazano sposób ustalania struktury reprezentacji społecznych.

**WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:** Przykładowa analiza studenckich reprezentacji wychowania dowiodła, że omawiana teoria stanowić może adekwatną podstawę metodologiczną do ustalenia struktury reprezentacji społecznych podstawowych pojęć pedagogicznych.

**WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE:** Teoria reprezentacji społecznych stwarza duże możliwości analizy i interpretacji danych w kontekstach kulturowych i historycznych. Studiowanie struktury reprezentacji umożliwia identyfikację dominujących reprezentacji wybranego obiektu społecznego, a badania longitudinalne mogą pokazać jakościowe zmiany najpierw w elementach peryferyjnych, a następnie centralnych. Pozwala to na przemyślane planowanie modyfikacji reprezentacji społecznych w kierunku powszechnie oczekiwanym (np. w edukacji).

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** PAMIĘĆ ZBIOROWA, REPREZENTACJE SPOŁECZNE, WYCHOWANIE

Sugerowane cytowanie: Zbróg, Z. i Zbróg, P. (2016). Reprezentacje społeczne jako nośniki pamięci zbiorowej. *Horyzonty Wychowania*, 15 (36), 11-27. DOI: 10.17399/HW.2016.153601.

**ABSTRACT**

---

*Social Representations as the Collective Memory Medium*

**RESEARCH OBJECTIVE:** The aim of the article is to present the theoretical basis of the concept of social representations as collective memory medium with which the Polish humanities and social science is not yet familiar.

---

---

**THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS:** The presented research problem concerns the answer to the following question: how can the social representation theory be applied to analyse the understanding of the basic, pedagogical conceptual categories. The analysis of source literature was applied as well as exploratory research methods used in the establishment of the core and elements of periphery of social representations: free verbal associations and hierarchical evocation exploratory methods: free association and hierarchical evocation

---

---

**THE PROCESS OF ARGUMENTATION:** After the aim of the article and basic terms (memory, collective memory, social representations) were initially defined, different types of modality through which the collective memory acts (body, language and space organization) were discussed. The analysis of the term 'up-bringing' served as an example to present the way in which the structure of social representations is established.

---

---

**RESEARCH RESULTS:** A sample analysis of students' representations of upbringing has proven that the discussed theory may be an methodological foundation adequate for the establishment of the structure of social representations of the basic pedagogical terms.

---

---

**CONCLUSIONS, INNOVATIONS, RECOMMENDATIONS:** The social representation theory creates possibilities for the analysis and interpretation of data in cultural and historical contexts. The studying of the structure of representations enables us to identify the dominant representations of a given social object and the longitudinal study may show the qualitative changes at first in the periphery elements and then in the central elements. This allows us to plan the modifications of social representations in the commonly expected direction (e.g. in education).

---

---

→ **KEYWORDS: COLLECTIVE MEMORY, SOCIAL REPRESENTATIONS, UPBRINGING**

## Wprowadzenie

W artykule omówiona zostanie koncepcja reprezentacji społecznych jako nośników pamięci zbiorowej. Z perspektywy teorii reprezentacji społecznych pamięć jest aktywnie zaangażowana, usytuowana społecznie i materialnie, rekonstruktywna oraz zorientowana na przyszłość. Reprezentacje społeczne są konceptualizowane jako ślady pamięci z wewnętrzną strukturą organizacyjną, oddziałujące z nieodłącznymi wymiarami normatywnymi i wartościującymi. Dlatego też rozumie się je jako przyswojoną wiedzę społeczną, składającą się z przekonań, idei i stereotypów. W artykule zwrócona zostanie uwaga na to, że reprezentacje, odpowiednie dla danego środowiska, mają zastosowanie w określonej społeczności, w konkretnej grupie osób komunikujących się wzajemnie. Uznaje się je w związku z tym za ramy odniesienia dla naszych zachowań i ramy rozumienia otaczającego świata, a także za nośniki pamięci zbiorowej – poprzez nie doświadczenia z przeszłości kształtują teraźniejszość i oddziałują na przyszłość. Komunikacja członków danej grupy/społeczności umożliwia ewolucję reprezentacji społecznych w czasie w sposób podobny do epidemii. Z tego względu, dokonując oglądu reprezentacji danego obiektu w ujęciu historycznym, możemy zrekonstruować to, jak poprzez zbiorową pamięć danej społeczności zmienia się na przestrzeni czasu treść i struktura danej reprezentacji, np. jak zmienia się rozumienie pojęć. Jako przykład przedstawiony zostanie wyimek z badań własnych nad reprezentacjami społecznymi wychowania wśród studentów wczesnej edukacji.

Teorię reprezentacji społecznych, bardzo często wykorzystywaną w badaniach na świecie, w Polsce stosują przede wszystkim badacze nauk społecznych (Trutkowski, 2000; 2007; Niesiołędzka, 2005; Szwed, 2011; Zbróg, 2014; 2016b; Krasuska-Betiuk i Zbróg, w druku). Dotychczas nie stanowiła ona podstawy metodologicznej badań nad pamięcią zbiorową. Wydaje się, że z uwagi na swą specyfikę jest ona szczególnie do tego obszaru predestynowana.

### 1. Pamięć jako przedmiot badań

Pamięć należy do najważniejszych kategorii pojęciowych we współczesnej nauce, dlatego koncepcje pamięci stanowią teoretyczną podstawę w badaniach przedstawicieli wielu dyscyplin. Wiąże się to z koniecznością operacjonalizacji pojęcia „pamięć” w analizach własnych, ponieważ wraz z wielością dyscyplin naukowych pojawia się różnorodność znaczeń i kontekstów użycia tego terminu.

Psychologia poznawcza definiuje pamięć jako zdolność (właściwość jednostki, element jej psychicznego wyposażenia) i jako proces (złożony z uniwersalnych faz, którego konsekwencje ujawniają się w zachowaniu) (Maruszewski, 2011).

Wśród badaczy nauk społecznych zajmujących się pamięcią zbiorową, kulturową czy też społeczną istnieje wyraźne rozróżnienie na *collected memory* – to „pamięć człowieka, w której objawia się całość zebranej przez niego wiedzy oraz doświadczeń, wynikających z członkostwa w społeczeństwie czy przeżywania historii; innymi słowy to pamięć jako fenomen kulturowy”, oraz *collective memory* – „to pamięć zbiorowa rozumiana jako wspólna wartość społeczności” (Saryusz-Wolska, 2009, s. 34-35).

W dalszych rozważaniach interesować nas będzie ujęcie pamięci charakterystyczne dla nauk społecznych, odnoszące się do pamięci w jej kolektywnym wymiarze. Prekursorem społecznego podejścia do pamięci był Emile Durkheim (2000), który udowodnił, że pamięć jest aktywnie zaangażowana i usytuowana społecznie. Maurice Halbwachs (2008) jeszcze bardziej uszczegółowił twierdzenia Durkheima, podkreślając, że to właśnie w społeczeństwie wspomnienia są przywoływane, rozpoznawane i lokalizowane. Stworzony przez niego termin *ramy społeczne pamięci* odnosi się do przekonania, że nasza pamięć istnieje tylko dzięki byciu członkiem społeczności. Każda grupa społeczna zapewnia swoim członkom szczególną *ramę społeczną*, poprzez którą doświadczają i przywołują oni świat.

Halbwachs podkreślał, że każda grupa społeczna tworzy specyficzny tylko dla niej obraz swojej społeczności, dzięki któremu grupa utrzymuje spójność. Oczywiście, obraz ten jest konstruowany i podtrzymywany poprzez wspólny język, w którym ujawniają się reprezentacje. Wyrażenia takie jak np.: „w naszej grupie nikt by czegoś takiego nie zrobił” czy „wszyscy jesteśmy wierzący”, ukierunkowują grupę na określone standardy moralne, tworzą niepisany wzór postępowania, z którym identyfikują się członkowie grupy. Zbiorowe wspomnienia członków danej grupy koncentrują się właśnie na żywych obrazach, gromadzą się w ich pamięci w postaci śladów zdarzeń i wypowiedzianych kwestii, w postaci skojarzeń i emocji pojawiających się wraz z retrospekcją. Wszystkie te pamięciowe obrazy stają się prototypem, modelem, z którym identyfikują się członkowie danej grupy (np. rodziny, koła zainteresowań, zespołu wokalnego). Wszystkie reprezentacje siebie, grupy, do której należymy, innych grup, reprezentacje świata powstają dzięki interakcjom komunikacyjnym: „Nie można myśleć o wydarzeniach z przeszłości bez rozprawiania o nich. Ale rozprawianie o czymś oznacza połączenia opinii naszych i ludzi nam bliskich do jednego systemu idei” (Halbwachs, 2008, s. 123).

Do Halbwachsa nawiązuje m.in. brytyjski psycholog Frederic Bartlett, znany ze swoich badań nad myśleniem i pamięcią – wprowadził pojęcie pamięć aktywna oraz pojęcie schematu poznawczego (myślowego). Bartlett skupiał się na tym, jak znaczenia społeczne i relacje wchodzą do pamięci jednostek. Zwracał uwagę na złożoną wzajemną zależność pomiędzy interesami jednostki, poprzednimi doświadczeniami, przynależnością do grupy i otoczeniem społecznym. Uważał, że pamiętanie jest dokonywane w *grupie*, a nie *przez grupę* (za: Wagoner, 2015, s. 146).

Należy zauważyć, że zarówno w literaturze odnoszącej się do pamięci zbiorowej (np. Tarkowska, 1987; 2013; Nora, 2001; Assmann, 2008, 2011; Halbwach, 2008), jak i do teorii reprezentacji społecznych (np. Moscovici, 1988; 2000; 2001; Augoustinos i in., 2014; Wagoner, 2015) podkreśla się, że cała nasza wiedza (także o sobie) jest konstruowana społecznie przez daną zbiorowość i że jej zdobycie nie jest indywidualnym, wewnętrznym procesem, ale procesem społeczno-interakcyjnym. W procesie socjalizacji człowiek uczy się sposobów rozumienia i interpretowania świata dominujących w grupie, w której na co dzień funkcjonuje. Nasze relacje oraz reakcje na dane zdarzenie także mają charakter społeczny, właściwie uniwersalny, schematyczny, o charakterze reprezentacji społecznej danego zdarzenia.

## 2. Istota (teorii) reprezentacji społecznych

Według Serge'a Moscoviciego, twórcy teorii reprezentacji społecznych, reprezentacje są współczesną wersją zdrowego rozsądku, stanowią zestawy wzajemnie powiązanych pojęć i definicji codziennego świata. Można traktować je także jako systemy myślowe społeczeństw lub grup społecznych. Nie powinny być postrzegane jako logiczne i spójne wzorce myślowe. Mogą być one także pełne fragmentów myśli i idei sprzecznych. Najistotniejsza ich funkcja dotyczy ustalenia porządku, który pozwala jednostkom orientować się w swoich doświadczeniach, przeżyciach i świecie społecznym oraz umożliwia komunikację między członkami społeczności przez wyposażenie ich we wspólne kody potrzebne do wymiany społecznej, w tym np. kod do nazewnictwa i jednoznacznej klasyfikacji różnych aspektów świata oraz jednostkowej i grupowej historii. Są one zawsze związane ze społecznymi, kulturowymi i/lub symbolicznymi obiektami, są reprezentacjami czegoś (Moscovici, 2001). Obiektem reprezentacji może być pojęcie, proces, zjawisko, przedmiot, osoba itp. Samo pojęcie reprezentacji odnosi się do struktury poznawczej przechowywanej w pamięci,

składającej się „z wiedzy i przekonań na temat jakiegoś obiektu, z faktów, których doświadczyliśmy, i wniosków” (McGraw, 2008, s. 363). Ludzie budują reprezentacje zdarzeń lub działań, czyli konstruują subiektywne wyobrażenia o danym zdarzeniu, sytuacji lub procesie.

Najbardziej znana definicja reprezentacji społecznych, sformułowana przez Moscovicio, mówi, że dotyczą one

treści codziennego myślenia i zasobu idei, które nadają spójność naszym przekonaniom religijnym, ideom politycznym i związkom, które tworzymy tak spontanicznie, jak oddychamy. Pozwalają one nam zaklasyfikować osoby i obiekty, porównać i wyjaśnić zachowania i zobiektywizować je jako część naszej otoczenia/kontekstu społecznego. Chociaż reprezentacji są często ulokowane w umysłach mężczyzn i kobiet, mogą być równie często w świecie, i jako takie badane oddzielnie (Moscovici, 1988, s. 214).

Dlaczego mówimy o reprezentacjach „społecznych”? Określeniem „społeczne” Moscovici chciał wskazać, jak powstają reprezentacje. Są one konstruowane dzięki interakcjom społecznym i komunikacji pomiędzy jednostkami i grupami. „Społeczne” oznacza również, że treść reprezentacji ma charakter społeczny, że przenika do społeczności, zmieniając jej język, myślenie i zachowanie. Reprezentacje społeczne odzwierciedlają na różne sposoby konteksty historyczne, kulturowe i ekonomiczne, okoliczności/warunki i praktyki.

Społeczne reprezentacje są więc ściśle związane z procesem komunikacji, są produktem dyskursu, a ich nośnikiem jest język, który z kolei można uznać za formę działania kształtującą rzeczywistość. „Poprzez język nazywamy i kategoryzujemy przeżycia i przez to przyłączamy je do większego systemu myśli, sieci relacji i znaczeń” (Wagoner, 2015, s. 145). Źródłem społecznych reprezentacji obiektów jest więc krążąca w dyskursie (poprzez język) wiedza, ujawniająca się w komunikacji (dyskurs i społeczna interakcja). Czasami proces budowania reprezentacji rozpoczyna się w dyskursie naukowym, a innym razem wyrasta ze sfery potoczności. Oba typy wiedzy nie rywalizują z sobą, raczej funkcjonują obok siebie lub przenikają się wzajemnie.

### 3. Reprezentacje społeczne jako nośniki pamięci zbiorowej

W ramach teorii reprezentacji społecznych (TRS) badacze nie są zainteresowani samym faktem posiadania pamięci przez człowieka, ale indywidualnym i kulturowym rezultatem używania pamięci, w tym przejawami, śladami jej obecności w sposobie myślenia człowieka.

Koncepcja reprezentacji społecznych jako nośników pamięci zbiorowej różni się od psychologicznego rozumienia pamięci kojarzonej najczęściej jako *coś* (np. *informacja*), co składujemy w mózgu jak na dysku twardym komputera. W paradygmacie reprezentacji społecznych pamięć jest „aktywnie zaangażowana, usytuowana społecznie i materialnie, rekonstruktywna i zorientowana na przyszłość”. Obejmuje ona „generalizację doświadczenia w formy konwencjonalne (np. zwykłe działania), ale także poprzez gromadzenie doświadczeń z różnych źródeł w akcie pamiętania” (Wagoner, 2015, s. 143).

Reprezentacje społeczne są konceptualizowane jako ślady pamięci z wewnętrzną strukturą organizacyjną, oddziałujące z nieodłącznymi wymiarami normatywnymi i wartościującymi. Dlatego też rozumie się je jako przyswojoną wiedzę społeczną, składającą się z przekonań, idei i stereotypów. Kierują one naszymi wyborami, umożliwiając szybkie przetworzenie informacji społecznej. Badania nad reprezentacjami społecznymi i podobnymi do nich schematami poznawczymi podkreślają, że ludzie bezwiednie i automatycznie posługują się skrótami kognitywnymi albo heurystykami w przetwarzaniu informacji społecznych, co niejednokrotnie prowadzi do błędów poznawczych w klasyfikowaniu, we wnioskowaniu i innych (Augoustinos i in., 2014).

Reprezentacje, odpowiednie dla danego środowiska, mają zastosowanie w konkretnej społeczności, w konkretnej grupie osób komunikujących się wzajemnie. Uznaje się je w związku z tym za ramy odniesienia dla naszych zachowań i ramy rozumienia otaczającego świata, a także za nośniki pamięci zbiorowej. Jak twierdzi Brady Wagoner, poprzez reprezentacje społeczne „doświadczenia z przeszłości kształtują teraźniejszość” (Wagoner, 2015, s. 143). Sądzymy, że należałoby dodać, iż reprezentacje społeczne jako konstrukty uwarunkowane historycznie i kulturowo nie tylko kształtują teraźniejszość, ale i oddziałują na przyszłość. Są one elastyczne i dynamiczne, to znaczy zmieniają się w czasie razem z ewolucją kulturową. Dlatego reprezentacje społeczne zapewniają grupom społecznym pewien stopień ciągłości w czasie. Dokonuje się to poprzez elastyczne użycie przeszłości, aby sprostać wymaganiom teraźniejszości i przejść w stronę przyszłych wyzwań, przewidywanych zjawisk, procesów czy też obiektów – jak nazywa się w TRS wszystkie przedmioty badania.

#### 4. Modalność pamięci zbiorowej w TRS

Twórca TRS, Serge Moscovici, zaobserwował współlistnienie różnych przekonań i modalności rozumowania procesów i zjawisk. Wagoner



(2015) rozwinął ten wątek, dochodząc do wniosku, że jakikolwiek akt pamiętania może równocześnie zawierać różne modalności<sup>1</sup>, poprzez które działa pamięć zbiorowa (ciało, język i organizacja przestrzeni).

## 4.1. Pamiętanie poprzez ciało

Idea pamiętania za pośrednictwem ciała wiąże się z koncepcją ucieleśnienia, dość popularną we współczesnych naukach społecznych. Odnosi się ona do analizy wspomnień „skoncentrowanej na ciele w działaniu, w konkretnym otoczeniu, które jest ustanowione społecznie” (Wagoner, 2015, s. 150). Zgodnie z wynikami badań na temat „pamięci masowej”, prowadzonych przez francuską psycholog w paradygmacie reprezentacji społecznych, Denise Jodelet (1988, s. 14), „pamięć utrzymywana jest w ciele poprzez emocje” (np. strachu). Stwarza to możliwości dzielenia się z innymi swoimi doświadczeniami i utożsamianiem się z grupą o tych samych przeżyciach. Proces ten pomaga odczuwać poprzez ciało te same emocje przez wszystkie osoby należące do tej samej grupy, jest więc procesem masowym (zbiorowym). Jodelet (1988, s. 14) powołuje się też na twierdzenia Halbwachsa o tym, że „pamięć zbiorowa jest mnoga (ang. *plural*), powiązana z życiem grupy, z jej tożsamością, utrwalaniem jej uczuć, obrazów i myślenia”. Ma wpływ na to, co dzieje się z grupą i może mieć wpływ na to, co dzieje się ze społeczeństwem, z narodem, ponieważ reprezentacje społeczne dotyczą jednostek, grup mniejszych i większych, jak i całych społeczności (Moscovici, 1984).

Koncepcja ucieleśnienia może być postrzegana jako jeden z nurtów teorii reprezentacji społecznych, w którym ciało jest środkiem, poprzez który reprezentacje są wykonywane w praktykach społecznych. „W tym sensie reprezentacje społeczne mogą nawet nie być dostępne dla świadomej refleksji. Są one przekazywane poprzez udział w stałych praktykach, gdzie są włączane do ciała” (Wagoner, 2015, s. 150). To rozumienie reprezentacji społecznych jest zbliżone do teorii praktyki Pierre’a Bourdieu (2007), która również czerpie z podejścia Durkheima, ale skupia się przede wszystkim na tym, jak różnice społeczne są reprodukowane w społeczności. W obydwu podejściach ucieleśniona pamięć społeczna ma związek z praktykami społecznymi dominującymi w danej grupie. Harold Garfinkel w *Studiach z etnometodologii* (2007) podaje przykład „uspołecznionych postaw ciała”, które w swojej naturze nie funkcjonują jako wskaźniki reprezentacji społecznych (np. płci), ale stają się takie,

---

<sup>1</sup> sjp.pwn.pl: modalność – w ontologii: dotyczy sposobu istnienia rzeczy lub zjawisk.



jeśli zostaną połączone z różnymi praktykami i tożsamościami społecznymi. W procesie uspołeczniania ciała dorośli poprawiają postawy dzieci fizycznie albo za pomocą wyrażeń takich, jak: „dziewczynki tak nie siadają” lub „siedź jak mężczyzna”. Reprezentacje społeczne tego, co oznacza być mężczyzną albo kobietą, są włączane do ciała i wykonywane bez zastanowienia. Dlatego w (teoretycznym) wypadku zmiany płci, w późniejszym wieku, potrzebna jest nie tylko zmiana fizyczna, ale także zmiana postawy własnego ciała.

We współczesnej interpretacji koncepcja ucieleśnienia wiąże się z przywoływaniem z pamięci swoich odczuć i emocji, co daje pewność, że dochodzące do głosu wspomnienia są w jakiś sposób namacalnie odczuwalne w ciele, np. w postaci drżenia rąk, mrowień, mdłości, odczucia zadowolenia. Dzięki tego typu nawiązaniom do swoich przeżyć własne wspomnienia są łatwiejsze do wyobrażenia sobie i bardziej zrozumiałe dla innych osób (np. słuchających) w grupie (Davies i Gannon, 2012).

## 4.2. Pamiętanie poprzez język

Według TRS język pośredniczy w akcie pamiętania, ponieważ jest używany do nazywania i kategoryzowania doświadczeń (Moscovici, 1984). W czasach przedpiśmiennych lub w grupach niepiśmiennych środkiem do przekazywania wiedzy i pamięci grupy z pokolenia na pokolenie były przede wszystkim opowieści i mity. Stabilność ustnie przekazywanej wiedzy była niewielka. Przejście od oralności do piśmienności, jak twierdzi Jan Assmann (2011), było krokiem milowym w rozwoju pamięci zbiorowej nie tylko z tego względu, że źródła pisane zwykle zachowują dla potomnych więcej informacji niż ludzka pamięć. Ważne jest zagadnienie cyrkulacji wyobrażeń o przeszłości w poszczególnych społeczeństwach. Źródła pisane pozwalają, jeśli nie na modyfikacje, to na wielość odczytań. W nowoczesnych demokratycznych społeczeństwach, z pełnym dostępem do nowych źródeł komunikacji (mass media, internet), dochodzi do dużych i bardziej dynamicznych zmian w reprezentacjach społecznych różnych obiektów. Mamy do czynienia bowiem z wolną wymianą idei, z intensywnym negocjowaniem znaczeń w sferze publicznej. Współczesna komunikacja może więc z jednej strony szybciej przekształcać pamięć zbiorową, a z drugiej – z powodu nadmiaru tekstów, informacji – doprowadzić do zaniku czegoś, co nazywamy „kanonem”, który wiąże się z zestawem konkretnych tekstów, modelowych dla danej społeczności czy narodowości ze względu na niesioną w jego obrębie pamięć zbiorową (historyczną, patriotyczną itp.).

### 4.3. Pamiętanie poprzez miejsce/przestrzeń

Moscovici (1984, s. 23) zwracał uwagę na to, że „otoczenie człowieka jest wypełnione znaczeniem i wartościami społecznymi, które są konstruowanymi zewnętrznymi bodźcami, na podstawie których ludzie działają”, co oznacza, że TRS „konceptualizuje środowisko jako konstruowane (zarówno w sensie symbolicznym, jak i materialnym) przez grupy społeczne osadzone w tradycji kulturowej” (Wagoner, 2015, s. 154). Miejsca, pomniki są materialnymi wskaźnikami pamięci zbiorowej, które mogą być postrzegane jako „zbiorowo skonstruowany system znaków” (Wagoner, 2015, s. 154), oddziałując na jednostki, grupy i społeczności kulturowo związane z tymi znakami. Szczególne miejsce zajmuje w tym obszarze Pierre Nora (2001), który wyróżnił i porównał sztucznie skonstruowane miejsca pamięci (franc. lieux de memoire) i spontaniczne pamiętanie osadzone w codziennych zwyczajach i rytuałach (franc. milieux de memoire). Wszelkiego rodzaju budowle, pomniki, a nawet całe miasta mogą być postrzegane jako obiektyfikacje wartości społeczności, jako „celowo konstruowane znaki, które mają na celu stymulować kolejne pokolenia do pamiętania” (Wagoner, 2015, s. 157).

### 5. Teoria rdzenia Jean-Clauda Abrica – strukturalne podejście w badaniu reprezentacji społecznych „wychowania”

Teoria rdzenia autorstwa Jeana Claude’a Abrica po raz pierwszy została opisana przez niego w 1976 r., a następnie przez lata była doskonalona i eksperymentalnie weryfikowana, np. przez Pascala Molinera w kilku badaniach (1988; 1989; 1996). Już wczesna konceptualizacja teorii reprezentacji społecznych zakładała, że reprezentacje mają charakter strukturalny, tzn. że nasza wiedza o środowisku społecznym jest zorganizowana w strukturalne zestawy. Taka organizacja sugeruje, że wiedza jest z jednej strony ogromnie rozległa, ale z drugiej – badawczo dostępna.

Teoria rdzenia jest więc w zasadzie teorią struktur reprezentacji społecznych. 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. Ta stabilizacja zależy od tego, czy system potrafi uchronić konsensus w grupie, zezwalając na indywidualne niezgodności (Moliner i Abric, 2015, s. 83).

Strukturalne podejście do badania reprezentacji społecznych zaproponowane przez Abric (1993) umożliwia zrozumienie ich struktury/budowy (ang. *organisation*). W opinii tego badacza treść reprezentacji jest zorganizowana wokół centralnego jądra utworzonego przez uzgodnione społecznie znaczenia. Centrum jest związane ze zbiorową pamięcią i można je uznać za odporne na zmiany. Jądro jest fundamentalnym elementem, który determinuje znaczenie i strukturę reprezentacji. Komponent peryferyjny reprezentacji społecznych składa się z przekonań, idei i stereotypów, które są bardziej podatne na natychmiastowy, bezpośredni kontekst, są bardziej elastyczne. Elementy peryferyjne 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).

Dokonując oglądu jądra i peryferii danego obiektu w ujęciu historycznym, możemy zobaczyć, jak poprzez *zbiorową pamięć danej społeczności* zmienia się na przestrzeni czasu treść i struktura danej reprezentacji, np. jak zmienia się rozumienie pojęć. Jako przykład można podać fragment badań własnych Zuzanny Zbróg odnoszących się do identyfikowania reprezentacji społecznych wychowania. Zostały one wykonane w roku 2014 wśród wszystkich studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej studiujących na uczelniach w województwie świętokrzyskim i lubelskim (próba pełna). Badania będą cyklicznie powtarzane, co pozwoli ustalić zmiany w reprezentacjach społecznych badanych pojęć na przestrzeni czasu.

## 5.1. Podstawowe metody badań w ramach teorii rdzenia – przykład z badań własnych

W ramach teorii jądra/rdzenia stosuje się dwa główne typy metod eksploracyjnych: metodę wolnych skojarzeń werbalnych (ang. *free association*) i ewokacji hierarchicznej (ang. *hierarchical evocation*) (da Silva, 2013). Są one zbliżone do stosowanych w diagnozie funkcji poznawczych technik fluencji werbalnej (ang. *verbal fluency*) (Gawda i Szpietowska, 2015). Język jest traktowany jako medium, dzięki któremu można dotrzeć do takich systemów przekonań o świecie, które konstytuują grupową

rzeczywistość. Jak wynika z literatury przedmiotu badań, ludzie budują wizerunek/wyobrażenie/reprezentacje określonego obiektu poprzez sieć skojarzeń tworzonych przez dłuższy czas w doświadczeniach poznawczych, emocjonalnych, behawioralnych z tym obiektem, jako rezultat regulacji wielu stymulatorów (Glińska, Florek i Kowalewska, 2009).

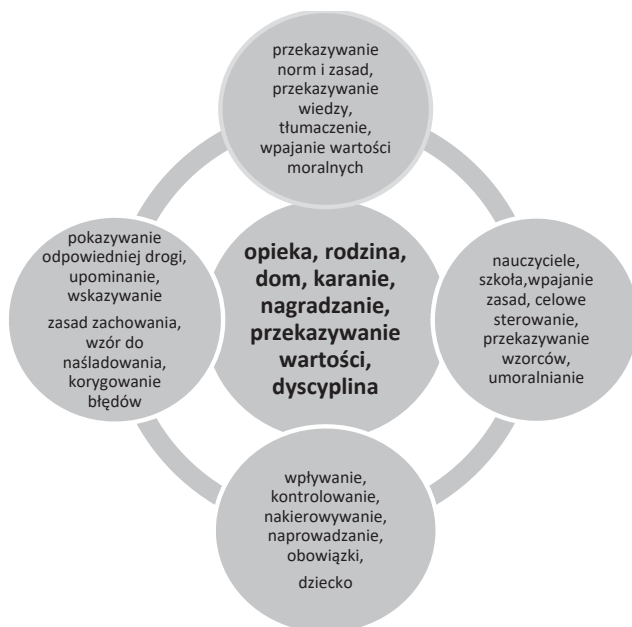
Pierwszy etap w badaniach własnych polegał na poproszeniu studentów o wymienienie pięciu słów i wyrażeń, które przychodzą im na myśl po odczytaniu słowa-induktora „wychowanie”. W ten sposób uzyskano korpus danych, na którym można przeprowadzić analizy leksykalno-metryczne (liczba różnych słów, częstotliwość itp.), a także analizę treści reprezentacji (tematy i wymiary, na podstawie których ułożony jest korpus). Wolne skojarzenia okazują się szczególnie elastyczną techniką dla badania treści reprezentacji społecznych. Jednakże zbadanie struktury reprezentacji wymaga połączenia zbierania danych z fazą ekspertyzy przeprowadzoną przez samych respondentów. Wymaganie to spełnia technika ewokacji hierarchicznej. Zawiera ona element pytania respondentów o ważność, jaką mają skojarzenia, które przedstawiają w ankiecie (Moliner i Abric, 2015). Osiągnięto ten cel poprzez sugestię, aby studenci porządkowali swoje przemyślenia/sądy w kolejności ważności, nadając im odpowiednią rangę od 1 (skojarzenie najważniejsze) do 5 (skojarzenie najmniej ważne) (da Silva, 2013). W ten sposób dla każdego terminu korpusowego 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 na wykrycie reprezentacji często występujących i ważnych dla badanych. Wbrew pozorom bazowanie na skojarzeniach, które mogą wydawać się wieloznaczne, niejednoznaczne, niedookreślone, jeśli chodzi o ich znaczenie,

rodzi szerokie możliwości zastosowania, niezależnie od teoretycznego lub światopoglądowego kontekstu (...). Trudno byłoby domagać się absolutnej jednoznaczności pojęć w naukach społecznych. Te same pojęcia przybierają różne znaczenia w zależności od teoretycznego, a jednocześnie światopoglądowego kontekstu, w którego ramach funkcjonują (Męczkowska, 2002, s. 119).

Wyniki interpretacji nie stanowią więc jednoznacznych konkluzji, ale są pewną wersją wyłonienia rozstrzygnięć uporządkowanych według metody badania reprezentacji społecznych. Wyrażone są one w języku, który z konieczności (wynikającej z metody) przyjmuje postać uproszczenia. Nie należy traktować jej jako obraz odzwierciedlający rzeczywistość, lecz

jako narrację, przedstawiającą pluralistyczny obraz świata, której celem jest uchwycenie najbardziej widocznych aspektów badanych obiektów.

Należy wyraźnie zaznaczyć, że w artykule przedstawiona jest wrywkowa, niepełna, przykładowa interpretacja fragmentu danych. Ich pełny opis uniemożliwia objętość artykułu.



Schemat 1. Reprezentacje społeczne „wychowania”: centralne (w środku) i peryferyjne (na zewnątrz).

Źródło: badania własne.

Interpretacja w odniesieniu do wyników z badań własnych ujętych na schemacie 1 pokazuje, że skojarzenia studentów ulokowane w rdzeniu reprezentacji wyraźnie dowodzą tendencji do zakotwiczenia wychowania w domenie przypisanej opiece nad dziećmi, za którą odpowiedzialni są przede wszystkim rodzina (dom), a dopiero w drugiej kolejności – *nauczyciele* i *szkoła* (peryferie). Przedmiot działania, czyli *dziecko*, nie mieści się w rdzeniu reprezentacji wychowania. Z kolei za najważniejsze cele wychowania studenci uznają, oprócz *opieki*, także *przekazywanie wartości* i *nauczenie dyscypliny*.

Peryferyjne elementy pojęcia „wychowanie” łączą się najbardziej z oddziaływaniem na dziecko poprzez elementy centralne: karanie i nagradzanie, a więc wyraźnie w sposób charakterystyczny dla behawioryzmu według modelu: bodziec – reakcja (zob. Klus-Stańska, 2011). Inne skojarzenia także wskazują na funkcjonalistyczno-behawiorystyczny paradygmat wychowania, w którym to wychowawca jest osobą wyraźnie dominującą, manipulującą różnymi elementami sytuacji wychowawczej tak, aby przedmiot wychowania – wychowanek – miał możliwość dokonania jedynie słusznego wyboru. *Dziecko* jest więc jedynie biernym uczestnikiem relacji wychowawczej (co w badaniach własnych podkreślone jest wyrzuceniem tego rzeczownika w obszar peryferyjny).

W skojarzeniach studentów wyrażone jest przekonanie, że stosowanie przymusu o charakterze instrumentalnym jest nierozłącznie związane z procesem wychowania, to jego immanentny element. Kształt relacji między nauczycielem a uczniem w tym kontekście wiąże się z nadaniem uczniom przez przyszłych nauczycieli statusu podmiotu podporządkowanego władzy nauczyciela.

Już te pobieżne i cząstkowe analizy pokazują, jak głęboko „w pamiętaniu poprzez język”, w pamięci zbiorowej badanych usytuowane są reprezentacje społeczne wychowania w wymiarze paradygmatu behawioralnego. Studenci odtwarzają taką wizję wychowania, jakiej sami podlegali. Język posłużył w tym wypadku do transmisji ustalonych kulturowo norm wychowawczych. Na początku studiów (przed kształceniem specjalistycznym związanym z wczesną edukacją) badani używają normatywnego języka praw, reguł i przepisów odnośnie do pracy wychowawczej z najmłodszymi uczniami.

Wbrew pozorom modyfikacja tego typu reprezentacji wychowania w okresie kształcenia w uczelni wyższej jest bardzo trudna. Jak pamiętamy z teorii rdzenia, zmiana elementów centralnych wymaga długotrwałego i wielostronnego oddziaływania. Zapewne jedno pokolenie studentów to za mało, aby dokonać transformacji podejścia przyszłych nauczycieli do wychowania. Zgodnie z TRS, wszelkie rozbieżności w postaci odstępstw od reguł i norm uważa się za niepokojące, ponieważ zagrażają one tożsamości (przyszłych nauczycieli), czytelności reguł i koncepcji poprzez otwarcie symbolicznej granicy między tym, co stare, i tym, co nowe. Nieujęte w tym fragmencie danych z badań własnych kolejne skojarzenia ujawniają nikłą frekwencję wyrazów nacechowanym podejściem do wychowania zgodnym z konstruktywizmem społecznym, preferowanym we współczesnej pedagogice. Wyrazy takie, jak *miłość*, *rozwój*, *rozmańwanie*, *rozumienie*, *troska*, *cierpliwość*, *wsparcie* pojawiają się jako elementy peryferyjne w części odnoszącej się do „warunków wychowania”.

Są pozytywnym sygnałem, dającym nadzieję na zmiany w studenckich reprezentacjach wychowania na etapie studiów w uczelni wyższej.

## Wnioski

Na podstawie przedstawionych w artykule rozważań można stwierdzić, że teoria reprezentacji społecznych stanowi interesującą podstawę metodologiczną badań nad pamięcią zbiorową. Sposób jej zastosowania zilustrowany został wyimkiem z badań własnych, których przedmiotem były reprezentacje społeczne wczesnej edukacji. Studiowanie struktury reprezentacji, dzięki wykorzystaniu jako bazy teoretycznej teorii rdzenia Abrica, umożliwia identyfikację dominujących reprezentacji wybranego obiektu społecznego, a badania longitudinalne pokazują jakościowe zmiany najpierw w elementach peryferyjnych, a następnie centralnych. Pozwala to na przemyślane planowanie modyfikacji reprezentacji społecznych w kierunku powszechnie oczekiwanym (np. w edukacji).

Jak wynika z badań na temat modalności zbiorowej pamięci w ramach TRS, szczególnie efektywnymi mediami transmisji pamięci zbiorowej do następnych pokoleń są ciało, język i miejsce/przestrzeń, zaś wszelka zmiana odniesień do pamięci zbiorowej musi być poprzedzona wytrwałą i długotrwałą zmianą w ich obrębie. Pisze o tym np. Ch. Mias (2011) czy Z. Zbróg (2016a).

Tak zgromadzone wyniki badań nad reprezentacjami pamięci zbiorowej mogą zostać wykorzystane na różne sposoby, o których na koniec warto wspomnieć. Reprezentacje z przeszłości determinują działania grup, pomagają im wyjaśniać teraźniejszość oraz orientować je na przyszłość, wpływają także na sposoby widzenia świata. Mogą one jednak posłużyć także do demaskowania fikcji tradycji, do odkrycia sposobów myślenia nieprzystających do współczesnych uwarunkowań funkcjonowania świata, do identyfikacji reprezentacji wymagających głębokiej transformacji lub tylko niewielkiej modyfikacji. Posługiwanie się dziś starymi, nieadekwatnymi reprezentacjami obiektów społecznych prowadzi do nieadekwatnego funkcjonowania w społeczeństwie „dziś” i źle rokuje dla funkcjonowania w społeczeństwie przeszłości.



BIBLIOGRAFIA

- Abric, J.-C. (1993). Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representation. *Papers on Social Representations*, 2(2), 75-78.
- Abric, J.-C. (2001). A structural approach to social representations. W: Deaux and Philogene (red.), *Representations of the Social*. Oxford: Blackwell, 42-47.
- Assmann, J. (2008). *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*. Tłum. Anna Kryczyńska-Pham. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Assman, J. (2011). *Cultural memory and early civilization*. Cambridge: University Press.
- Augoustinos, M., Walker, I. i Donaghue, N. (2014). *Social Cognition: An integrated introduction*. London: Sage Publications Ltd.
- Bourdieu, P. (2007). *Szkic teorii praktyki, poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kabyłów*. Kęty: Antyk Marek Derwiecki.
- Davies, B. i Gannon, S. (2012). Collective Biography and the Entangled Enlivening of Being. *International Review of Qualitative Research*, Volume 5, Number 4, 357-376.
- Durkheim, E. (2000). *Zasady metody socjologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Garfinkel, H. (2007). *Studia z etnometologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gawda, B. i Szepletowska, E.M. (2015). Treść pojęć Radość i Strach w okresie dorosłości – fluencja werbalna jako narzędzie opisu pojęć emocjonalnych. *Psychologia Rozwojowa*, 2, t. 20, 57-72.
- Glińska, E., Florek, M. i Kowalewska, A. (2009). *Wizerunek miasta: od koncepcji do wdrożenia*. Warszawa: ABC Wolters Kluwer Business.
- Halbwachs, M. (2008). *Spoleczne ramy pamięci*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hałas, E. (red.). (2012). *Kultura jako pamięć. Posttradycyjalne znaczenie przeszłości*. Kraków: Nomos.
- Jodelet, D. (1988). *Mass Memory or the Moral and Affective Side of History*. Lecture presented at the Symposium "The role of leaders in mass psychology", 24th International Congress of Psychology, Sydney. Pozyskano z: [http://www.europhd.eu/html/\\_onda02/07/PDF/12th\\_lab\\_scientificmaterial/jodelet/jodelet\\_masspsychology.pdf](http://www.europhd.eu/html/_onda02/07/PDF/12th_lab_scientificmaterial/jodelet/jodelet_masspsychology.pdf) (dostęp: 13.03.2016).
- Klus-Stańska, D. (2011). Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej. W: M. Szczepka-Pustkowska i D. Klus-Stańska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna. Dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: WAI P.
- Krasuska-Betiuk, M. i Zbróg, Z. (w druku). Społeczne reprezentacje kreatywności i kreatywnego nauczyciela podzielane przez studentów pedagogiki wczesnoszkolnej. W: I. Adamek i J. Bałachowicz (red.), *Kreatywność w percepcji studentów wczesniej edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Maruszewski, T. (2011). *Psychologia poznawcza*. Gdańsk: Gdańsk
- McGraw, K.M. (2008). Wizerunki polityczne: tworzenie i sterowanie. W: D.O. Sears, L. Huddy i R. Jervis (red.), *Psychologia polityczna*. Tłum. R. Andruszko. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Męczkowska, A. (2002). *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mias, Ch. (2011). Training and Ruptures. W: M. Chaib, B. Danermark i S. Selander (red.), *Education, Professionalization and Social Representations. On the Transformation of Social Knowledge*. London: Routledge.
- Moliner, P. i Abric, J.-C. (2015). Central core theory. W: G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell i J. Valsiner (red.), *The Cambridge Handbook of Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 83-95.
- Moscovici, S. (1984). The Phenomenon of Social Representations. W: R. Farr, S. Moscovici (red.), *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1988). Notes Towards a Description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- Moscovici, S. (2000). *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. Cambridge: Polity Press.
- Moscovici, S. (2001). Why a Theory of Social Representations? W: K. Deaux i G. Philogène (red.), *Representations of the Social*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Niesiobędzka, M. (2005). *Reprezentacje społeczne zjawisk ekonomicznych*. Białystok: Trans Humana.
- Nora, P. (2001). Czas pamięci. *Res Publica Nowa*, 7(154), 37-43.
- Saryusz-Wolska, M. (2009). Wprowadzenie. W: M. Saryusz-Wolska (red.), *Pamięć zbiorowa i kulturowa*. Kraków: Universitas.
- da Silva, A.L. (2013). Social representations of undergraduates about teacher identity and work a gender perspective. *Educação, Sociedade & Culturas*, 36, 49-64.
- Szwed, R. (2011). *Reprezentacje opinii publicznej w dyskursie publicznym*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Tarkowska, E. (1987). *Czas w społeczeństwie. Problemy, tradycje, kierunki badań*. Wrocław: Ossolineum.
- Tarkowska, E. (2013). Collective Memory, Social Time and Culture: The Polish Tradition in Memory Studies. *Polish Sociological Review*, 3 (183), 281-296.
- Trutkowski, C. (2000). *Spoleczne reprezentacje polityki*. Warszawa: Scholar.
- Trutkowski, C. (2007). Teoria społecznych reprezentacji i jej zastosowania. W: M. Marody (red.), *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*. Warszawa: Scholar.
- Wagoner, B. (2015). Collective remembering as a process of social representation. W: G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell i J. Valsiner (red.), *The Cambridge Handbook of Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 134-162.
- Zbróg, Z. (2014). Reprezentacje społeczne praktyk pedagogicznych – konstruowanie profesjonalizmu wykładowców, nauczycieli i studentów. W: J. Piekarski, E. Cyrańska i B. Adamczyk (red.), *Doskonalenie praktyk pedagogicznych – dyskusja*. Łódź: Wydawnictwo UŁ, 65-80.
- Zbróg, Z. (2016a). Uczenie się przez oduczanie – modyfikowanie reprezentacji społecznych przyszłych nauczycieli. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1 (w druku).
- Zbróg, Z. (2016b). Obniżenie wieku rozpoczęcia obowiązku szkolnego – reprezentacje społeczne problemu w debacie publicznej. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4 (w druku).

*Hemant Chhabra*

---

## Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>