

MARTA KRASUSKA-BETIUK  <https://orcid.org/0000-0002-8743-1481>

Instytut Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji
Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie
Institute of Assisted Human Development and Education
The Maria Grzegorzewska University in Warsaw (APS)
e-mail: mbkar@aps.edu.pl

Co łączy teorię reprezentacji społecznych Serge’a Moscoviciego z psychologią rozwojową?

What does Serge Moscovici’s Theory of Social Representations Have in Common with Developmental Psychology?

Abstract. The purpose of the text is to point out the elements linking social representation theory and developmental psychology. Despite the differences that may seem obvious between developmental psychology and social psychology, in reality there is a deep bond that unites them; a continuity, resulting from the notion that both sub-disciplines explore issues of knowledge transformation: the former studies the transformation of knowledge over time, the latter over space. It seems interesting to show the connections and differences between these elements of the theories of Jean Piaget, Lev Vygotsky and Serge Moscovici, which deal with the concept of the development of children’s knowledge of the world in a socio-cultural context. In addition, the epistemology of social representations developed by Gerald Duveen on the basis of Piaget’s concept is important for showing these connections.

Keywords: social representation theory, Moscovici and Piaget, knowledge transformation

Słowa kluczowe: teoria reprezentacji społecznych, Moscovici i Piaget, transformacja wiedzy

WPROWADZENIE

Francuski psycholog społeczny rumuńskiego pochodzenia, Serge Moscovici (1925–2014), poznał Jeana Piageta (1896–1980) i przeczytał jego dzieła w latach 50. XX wieku w Paryżu, kiedy to szwajcarski psycholog został mianowany następcą Maurice’a Merleau-Ponty’ego w Katedrze Psychologii Dziecka na Sorbonie. W 1960 roku Piaget zaprosił Moscoviciego do Genewy na wykład z zakresu psychologii społecznej (Moscovici, Kalampalakis, 2019). Moscovici poznał także Lwa Wygotskiego w Nowym Jorku i był zaintrygowany jego pracami. Z okazji stulecia urodzin obu psychologów w 1996 roku na Second Conference on Sociocultural Studies

w Genewie Moscovici wygłosił wykład *Historia świadomości społecznej*, w którym porównał założenia teorii Piageta i Wygotskiego, wskazał podobieństwa i różnice między teoriami oraz źródła wizji społecznych obu uczonych. Lokował je w kolektywnych/zbiorowych reprezentacjach pochodzących z koncepcji Émile’a Durkheima i Luciena Lévy’ego-Bruhla. Uważał, że Piaget podążał tropem Durkheima w kwestiach myślenia symbolicznego i ocen moralnych, Wygotski zaś tropem Lévy’ego Bruhla. Gerald Duveen w swojej analizie objaśniającej relacje pomiędzy Piagetem i Moscovicim stwierdza, że „nie chodziło o to, że Moscovici po prostu dostosował psychologię Szwajcara, ale znalazł w jego konstruktywistycznej epistemologii

pewne elementy pojęciowe i teoretyczne lub idee, nad którymi mógł pracować i które rozwijał” (Duveen, 2013). W przeciwieństwie do Durkheima Piaget kładł nacisk na twórczy aspekt reprezentacji – reprezentacja wiedzy o świecie angażuje procesy, w których każde dziecko musi stworzyć świat na poprzednich formach wiedzy. Opracowując tak obszerny plan koncepcyjny, uwzględniający ontogenezę i socjologię reprezentacji, koncepcja Piageta dała podwaliny stworzonej przez Moscovicio społeczną psychologię wiedzy. Psychologię rozwojową i społeczną w rzeczywistości łączy głęboka ciągłość wynikająca właśnie ze stosunku do kwestii transformacji wiedzy: pierwsza bada przemiany wiedzy w czasie, druga w przestrzeni (Moscovici, 1990). Duveen (1994) podkreślał, że wyzwaniem dla psychologów społecznych jest przyjęcie podejścia genetycznego podczas opracowywania reprezentacji społecznych, dla psychologów rozwojowych zaś wyzwaniem jest wyjaśnienie, w jaki sposób dzieci stają się aktorami społecznymi. Innymi słowy, obie dyscypliny badają to samo zjawisko, ale pierwsza robi to na poziomie analizy pozycyjnej lub kolektywnej, druga natomiast przyjmuje punkt widzenia skoncentrowany na intraindywidualnych procesach psychologicznych. Podczas analizy procesów ontogenezy reprezentacji zakłada się zgodność między psychologią rozwojową a psychologią społeczną, opartą na wspólnych ontologicznych i epistemologicznych założeniach, że badane zjawiska psychospołeczne są konstytutywnie związane z kulturą. Badacze przyjmują zrewidowaną perspektywę Piageta, która potwierdza, że znaczenie jest konstruowane i wyrażane w praktyce z innymi, że podmioty aktywnie rozumieją świat, którego są częścią, oraz że jednostki są konstytutywnie powiązane ze społeczeństwem (Bareiro, Castorina, 2017).

REPREZENTACJE SPOŁECZNE JAKO PERSPEKTYWA W PSYCHOLOGII SPOŁECZNEJ

Teoria reprezentacji społecznych (*social representation theory*) przedstawiona przez Serge’a Moscovicio w założycielskim dziele

La psychanalyse, son image et son public (1961) i rozwijana przez jego bliskich współpracowników ma już ponad 50-letnią historię i obszerną recepcję w dziedzinie psychologii społecznej oraz w naukach pokrewnych. Główny problem ukierunkowujący poszukiwania badawcze można sprowadzić do następujących pytań: W jaki sposób ludzie nadają sens otaczającemu ich światu? Jak go rozumieją? Intelktualnych źródeł teorii należy poszukiwać w różnych koncepcjach, jedną z głównych stanowią reprezentacje zbiorowe Émile Durkheima. Ludzkie zachowania są w ramach *social representation* (SR) wyjaśniane na poziomie społeczno-kulturowym, który je uprawomocnia i uzasadnia. Koncepcja ewoluowała, zyskując w naukach społecznych status paradygmatu (Bauer, Gaskell, 1999) oraz zapewniając teoretykom ramy do badania i rozumienia procesów nadawania sensu fenomenom społecznym. W początkowym okresie krystalizowania się teorii reprezentacji społecznych, w latach 1960–1980, pierwsi zwolennicy tego podejścia we Francji próbowali ustalić dwie kwestie: zorientować psychologię społeczną epistemologicznie jako dyscyplinę, a jednocześnie dać jej konkretny wymiar, horyzont epistemologiczny, pogłębiający teorię wiedzy społecznej zainicjowaną przez Moscovicio.

W minionym półwieczu *social representation theory* podlegała zmianom, interpretacji i krytyce w społecznościach naukowców z różnych kręgów, zarówno w opracowaniach oryginalnych (w źródłowym języku francuskim), jak i hiszpańsko- czy anglojęzycznych (Duveen, Lloyd, 1990; Moscovici, 2001; De Rosa, 2013; Sammut i in., 2015; Jodelet, Kalampalikis, 2019; Moscovici, Kalampalikis, 2019). Generatywność teorii reprezentacji społecznych doprowadziła do powstania dwóch szkół naukowych, które ze względu na przyjmowane podejścia metodologiczne i techniki oraz swoją instytucjonalną przynależność zyskały nazwy: „szkoła Aix-en Provence” dla „podejścia strukturalnego” i „szkoła genewska” dla „podejścia społeczno-dynamicznego” (De Rosa i in., 2018). Długą tradycję badań prowadzonych w ramach SRT mają Włochy (Contarello, 2022) i kraje Ameryki Łacińskiej (Prado de Sousa, Serrano Oswald, 2021). Podsumowania

trendów myślowych w rozwijającej się dziedzinie SR dokonała Denise Jodelet w pracy *Représentations sociales et mondes de vie*. (2015). Ivana Markowa (2017) przedstawiła intelektualne źródła dostępne Moscoviciemu w czasach, gdy formułował założenia swojej teorii. Te zasoby ukształtowały jego epistemologię i wyraźnie odróżniły teorię reprezentacji społecznych od innych podejść w psychologii społecznej. Z kolei Sandra Jovchelovitch (2019) argumentowała, że rozszerzona architektura reprezentacji leży u podstaw wszystkich form ludzkiej wiedzy; prześledziła i zrewidowała debaty, które odbyły się w czasie, gdy granice dyscyplin miały mniejsze znaczenie niż dzisiaj. Badaczka zajęła się analizą pionierskich prac Piageta, Wygotskiego, Durkheima i Lévy'ego-Bruhla, opracowała psychologię reprezentacji zaproponowaną przez Moscoviciego, przyjmując perspektywę otwartą na inne dziedziny psychologii i nauk społecznych jako całości (Jovchelovitch, 2019). Dowiodła, że wszyscy analizowani badacze, choć na różne sposoby, potwierdzają triadyczny model umysłu i prymat intersubiektywności w badaniu poznania. Z tej perspektywy wytwarzanie, konsolidacja i transformacja wiedzy nie są wytworami indywidualnego umysłu, lecz rozciągają się na inne interakcje i przedmioty, które istnieją w skonstruowanej niszy społeczno-kulturowej.

EPISTEMOLOGICZNE PODSTAWY EMPIRYCZNYCH BADAŃ REPREZENTACJI

Epistemologiczne podstawy empirycznych badań reprezentacji przedstawili Gerald Duveen i Barbara Lloyd (1990) we wstępie do pracy *Social Representations and the Development of Knowledge*. Celem opracowania było pokazanie głębokich związków między psychologią społeczną i psychologią rozwojową, najwyraźniej widocznych w teorii reprezentacji społecznych (Duveen, Lloyd, 1990). Koncepcja reprezentacji społecznej w wersji Moscoviciego miała na celu przywrócenie psychologii wymiaru społecznego poprzez dostarczenie narzędzi do zrozumienia życia społecznego z perspektywy psychologicz-

nej. Taka perspektywa jest niezbędnym warunkiem pojmowania związków między relacjami społecznymi i procesami psychicznymi. Moscovici zdefiniował reprezentacje społeczne jako:

system (-y) wartości, idei i praktyk, które pełnią podwójną funkcję: po pierwsze ustanawiają porządek, który umożliwia jednostkom orientację w ich materialnym i społecznym świecie ORAZ opanowanie go; a po drugie umożliwiają komunikację między członkami społeczności, dostarczając im kodu wymiany społecznej i kodu do nazywania i klasyfikowania różnych aspektów ich świata oraz ich indywidualnej i grupowej historii (Duveen, Lloyd, 1990, s. 1).

Definicja ta określa reprezentacje społeczne jako szczególne typy struktur, które funkcjonują w celu zapewnienia społeczności intersubiektywnie podzielanych sposobów zrozumienia i komunikacji. Poza traktowaniem reprezentacji społecznych jako struktur Moscovici używa również terminu „reprezentacja” do określenia procesu, w którym takie struktury są konstruowane i przekształcane¹. Jako proces reprezentacja społeczna nie jest związana z kanonami logicznego dyskursu ani regulowana przez procedury empirycznej weryfikacji lub falsyfikacji. Reprezentacja społeczna jest raczej interpretowana jako składająca się z dwóch uzupełniających się faz: zakotwiczenia (dzięki czemu nieznanne lub odległe pojęcia są absorbowane w znane kategorie codziennego poznania) i obiektywizacji (przy czym reprezentacje są rzutowane na otaczający świat aby to, co było abstrakcyjne, zostało przekształcone w coś konkretnego). Konceptualizacja procesu reprezentacji społecznej zaproponowana przez Moscoviciego jest związana z konsensualnym wszechświatem reprezentacji społecznych i reifikowanym wszechświatem dyskursu naukowego, który respektuje prawa logiki oraz jest otwarty na badania empiryczne (1981). Celem tego rozróżnienia nie jest zaproponowanie konkretnej filozofii nauki, ale wskazanie na centralne zjawisko naszego społeczeństwa, w którym kategorie naukowego rozumienia odróżniają się od kategorii codziennego lub zdrowego rozsądku. Proponuje się zatem, że te dwa wszechświaty,

zreifikowany (urzeczwiony) i konsensualny, odpowiadają określonej reprezentacji społecznej, w której sfera naukowa różni się od rzeczywistości zdrowego rozsądku (Callaghan, Augoustinos, 2013).

PRZEGLĄD INTELEKTUALNYCH ŹRÓDEŁ TEORII REPREZENTACJI SPOŁECZNYCH

Badacze, którymi inspirował się Moscovici, wywodzą się ze wspólnej tradycji w naukach społecznych: Émile Durkheim i Lucien Lévy-Bruhl są przedstawicielami francuskiej szkoły socjologicznej. Wyraźnie widoczne są także inspiracje pracami psychologów rozwojowych. Piaget i Vygotsky skoncentrowali się na ontogenezie, rozwoju wiedzy u dziecka i badaniu, w jakim stopniu myślenie dziecka mogło być porównane z myśleniem człowieka pierwotnego (Jovchelovitch, 2019). Uznanie konstytutywnego wpływu relacji społecznych na kształtowanie wiedzy wymaga akceptacji istnienia odmiennych form wiedzy. Z założenia, że wiedza jest związana ze środowiskiem społecznym – kontekstem, wynika, że wiedza różni się, istnieje wiele formacji społecznych, które tworzą odmienne formy wiedzy społecznej. Odwiecznym problemem nowoczesności jest poszukiwanie oświeconej racjonalności. Podążanie za myśleniem Kartezjusza dyktowało konieczność postępu i rozwoju jako procesu indywidualizacji wiedzy. Wolna od kultury, zwyczaju, tradycji i emocji, które zwykle ją „zanieczyszczają”, racjonalna wiedza może zaistnieć jako osiągnięcie suwerennej jednostki. Ich problemem było zrozumienie, „jak ludzie stają się racjonalnymi istotami, jak opowiadają własne zachowanie i jak niezależniają się od środowiska i tradycji” (Moscovici, 2000a, s. 209). Różne spojrzenia na ten podstawowy problem nowoczesności wyjaśniają różnice między Piagetem i Vygotskim, Durkheimem i Lévy-Bruhlem a kierunkiem myślenia podjętym przez Moscovicię (1976a; 1998; 2000a). W poglądach Durkheima i Piageta było rzeczą oczywistą, że wyższe formy wiedzy, które można spotkać u dorosłych i „cywilizowanych” ludów, musiały zastąpić niższe formy występu-

jące u dzieci i „ludów pierwotnych” (Durkheim, 1973). Wspólnym ich założeniem jest idea, że rozum przechodzi od podstawowych do w pełni rozwiniętych form poprzez porzucanie ich elementów społecznych i emocjonalnych. Myślenie i wiedza – „zmaćcone” przez czynniki społeczne i emocje – nie są racjonalne, a wraz z rozwojem dziecka i prymitywnych społeczeństw ostatecznie osiągają etap racjonalności. Durkheim, jak sam stwierdził Piaget, „był daleki od wyprowadzania wielu mentalności ze społecznego źródła rozumu, uważał, że socjomorfizm widziany po prostu wstępnie zakłada uwspólnione myślenie. Logika jest pojedyncza, trwała i uniwersalna” (Piaget 1995c, s. 135).

SERGE MOSCOVICI I JEAN PIAGET – WZAJEMNE POWIĄZANIA I RÓŻNICE

Najogólniej podstawowy pogląd Piageta można ująć następująco: na każdym etapie swego rozwoju dziecko – budując schematy poznawcze – konstruuje obraz rzeczywistości, a przejście z jednego etapu do drugiego wiąże się z procesem rekonstrukcji istniejących reprezentacji świata. Rozwój poznawczy oznacza tu zatem indywidualne „konstruowanie konstruktywnych konstruktów” (budowanie użytecznych struktur poznawczych), których funkcją jest rozwiązywanie sytuacji problemowych (Amsterdamska, 1992). Mimo że Moscovici porzucił Piagetowski opis rozwoju człowieka jako ewolucyjnego, linearnego procesu, zachował ideę kooperatywnej interakcji w rozwoju wiedzy, jak również twórczy aspekt reprezentacji, co oznacza, że zdobywając nową wiedzę, dzieci muszą wymyślać świat na nowo, ponieważ często nie mają znanych im podstaw tych aspektów środowiska, z którymi stykają się po raz pierwszy (Jovchelovitch, 2019). Koncepcje Moscovicię i Piageta łączą wspólne stanowisko epistemologiczne: świat, jaki znamy, jest światem, który skonstruowaliśmy dzięki naszej aktywności psychicznej, wysiłkom poznawczym naszego umysłu. Piaget opracował i bronił pozycji konstruktywistycznej czy genetycznej w opozycji zarówno do założeń aprioryzmu, jak i empiryzmu. Wiedza nie jest ani produktem wrodzonej cechy umysłu, ani też

nie jest odbiciem wpływów środowiskowych. W koncepcji Piageta wiedza rozwija się u dzieci poprzez ich interakcję ze środowiskiem, w trakcie której najpierw same koordynują swoje działania, a następnie robią to abstrakcyjnie za sprawą bardziej ogólnych operacji umysłowych. Podobnie Moscovici (1972) opracował i bronił tego, co opisywał jako systematyczną psychologię społeczną; był przeciwny twierdzeniom teorii psychologii społecznej opierającym się na epistemologii *a priori* lub na empiryzmie. W późniejszym tekście Moscovici (Moscovici i in., 1976) określił swoją pozycję jako ilustrację genetycznej psychologii społecznej, a samo użycie słowa „genetyczna”, tak przywołujące na myśl Piageta (Piaget, 1977; Zamiara, 1979) – twórcę epistemologii genetycznej, powinno nas przekonać o istnieniu harmonii pomiędzy tymi dwoma uczonymi. Epistemologia genetyczna Piageta usiłuje dostarczyć opisu tworzenia się struktur myślenia, a ostatecznie opisu racjonalnego fundamentu samej natury, jedynie na podstawie teorii uczenia się. Jako taki całościowy projekt Piageta stanowi również znaczący przyczynek filozoficzny (Lubomirski, 1987)². W głoszonych przez siebie ideach, rozwijanych w granicach tradycji neokantowskiej, usiłował pogodzić rozbieżne epistemologie empiryzmu i racjonalizmu: dawniejszy sposób pojmowania rzeczywistości jako pozwalającej ująć się w syntetyczne prawdy możliwe do ujawnienia w bezpośrednim doświadczeniu oraz nieco późniejszy sposób analitycznego ujmowania rzeczywistości poprzez działania samego tylko czystego rozsądku. W schemacie rozwoju poznawczego piagetowskie kategorie rozumienia mogą być potraktowane jako kantowskie syntetyczne prawdy aprioryczne, które stanowią immanentne warunki rozumienia, niedostępne dla analizy logicznej. Nie sposób zrekonstruować głównych idei metateoretycznych Piageta, ale dla niniejszego opracowania ważne jest to, że harmonia między uczonymi widoczna jest najwyraźniej właśnie w ich wspólnym podejściu genetycznym.

Podobieństwa. Kluczową kategorią rozwoju jest transformacja jednej struktury w drugą, studiowanie zdroworozsądkowej wiedzy dzieci jest zbliżone do studiowania zdroworozsądkowej

wiedzy dorosłych, podobne są metody – obserwacja i wywiady grupowe – oraz postrzeganie problemów psychologicznych w wymiarach: społeczny vs indywidualny. W architekturze koncepcji obu myślicieli znajdują się podobne kategorie na określenie sposobów regulowania relacji człowieka ze środowiskiem: akomodacja i asymilacja u Piageta, zakotwiczenie i obiektywizacja u Moscoviciego oraz innowacja i adaptacja u obu. W serii eksperymentów Piageta dzieci rekonstruowały zreifikowany wszechświat matematyki, fizyki i logiki. W taki sam sposób w pracy Moscoviciego (1961/1976) zwykli ludzie rekonstruowali zreifikowaną naukową dziedzinę psychoanalizy rozpowszechnioną w formie *common sense*.

Jedno źródło okazało się szczególnie inspirujące – *Child's Conception of the World* – książka, w której Piaget (2006) bada treść i logikę, na której opiera się świat dziecka. Szwajcarski psycholog w wywiadach analizował te odpowiedzi z wywiadów, które odzwierciedlały prawdziwe, podstawowe przekonania dzieci na temat świata, tak jak go rozumiały i reprezentowały. W bogatym materiale etnograficznym analizował dziecięce teorie konstruujące myślenie, nazywanie i marzenia, przekonania na temat początku słońca i księżyca, nieba, chmur, wyjaśnienie nocy, rzek, jezior i morza, lodu, śniegu, początków drzew, gór i ziemi. Uważana do dziś za jedną z najbardziej fascynujących książek Piageta, jest zarazem psychologiczną i antropologiczną próbą wejścia do świata dziecka, zrozumienia jego kodeksów, współodczuwania z dzieckiem, próbą zobaczenia świata z jego pozycji. W rzeczywistości jest to badanie dziecięcych wyobrażeń zbiorowych, najbardziej Durkheimowska ze wszystkich książek Piageta, a co za tym idzie – książka, która doprowadziła Moscoviciego do Durkheima: „Kuszące były wczesne prace Piageta jako badanie naszej kultury przez dyskurs dziecięcy, a materiał, który zebrał, stanowił emanację dziecięcego myślenia zawierającego elementy ludzkie, zdrowy rozsądek i wiedzę o świecie” (Moscovici, 1998, s. 411).

Przypomnijmy za Duveenem (2013, s. 60) dwa centralne motywy teorii Piageta: pierwszy to jego przywiązanie do biologicznej epistemologii, przekonanie, że ludzka wiedza jest

szczególnym przypadkiem adaptacji biologicznej samoregulującego się organizmu (piagetowska teoria *par excellence*); drugi dotyczy idei transformacji jako relacji między strukturami poznawczymi (rola asymilacji i akomodacja w procesie adaptacji). To właśnie problem transformacji wiedzy w pracy Piageta znajduje się w centrum teorii reprezentacji społecznych, która – jak wcześniej wspomniano – jest teorią generowania i przekształcania wiedzy. To u Piageta Moscovici znalazł echa tego, co nosiło znamiona teorii przekształcania się wiedzy w miarę przemieszczania się z jednej struktury w inną. We wczesnych pracach w swojej interpretacji rozwoju poznawczego Piaget zastosował kategorie, które koncentrowały się na ogólnej charakterystyce dziecięcych reprezentacji z punktu widzenia realizmu, animizmu i artyficyalizmu. W każdym przypadku analizował rozwój dziecka od pewnej formy nieodróżnicowanej (charakterystycznej dla myślenia egocentrycznego małego dziecka) do bardziej dojrzałej i zróżnicowanej: między Ja a światem zewnętrznym w przypadku realizmu, między przyrodą ożywioną a nieożywioną w przypadku animizmu oraz między działaniem człowieka a przyczynami naturalnymi w przypadku artyficyalizmu. Oryginalne, twórcze i najbardziej charakterystyczne dla społeczno-psychologicznej wyobraźni Moscoviciego jest uwypuklenie procesu zmiany społecznej, próba tematyzacji zmiany (Duveen, 2013, s. 61). Jak wiemy, Piaget rozpatruje rozwój jako serię przekształceń, w trakcie których można dostrzec konstruowanie coraz bardziej złożonych form myślenia – w miarę jak najbardziej elementarne schematy działania przekształcają się ostatecznie w operacje formalne. W tej sekwencji zmiana strukturalna znajduje się w funkcjonalnej stałości, to znaczy zarówno schematy, jak i operacje odgrywają tę samą funkcjonalną rolę w regulacji interakcji organizmu z jego otoczeniem. Ale jest to również zmiana o określonym kierunku, w istocie bowiem sama koncepcja rozwoju w myśli Piageta zakłada przejście w kierunku bardziej adaptacyjnej organizacji wymiany między organizmem a środowiskiem. Dziecko jako podmiot epistemiczny może mieć charakterystyczną mentalność, ale jest to mentalność

zidentyfikowana, zdefiniowana i rozumiana w kategoriach transformacji w stronę mentalności dorosłego. Dla Moscoviciego natomiast zmiana struktur reprezentacji nie jest regulowana przez jakiś ustalony punkt końcowy w taki sam sposób. Niezależnie od tego, jaki kierunek można przypisać transformacjom reprezentacji, ich konstrukcja wynika z ograniczeń związanych z tematem, kwestiami istotności i formami stosunków społecznych. Innymi słowy, zmiana strukturalna w organizacji reprezentacji nie jest pojmowana w kategoriach triumfalnego marszu ku wyżynom naukowego rozumienia. W rzeczywistości, jak można wywnioskować z pionierskich badań Moscoviciego opisanych w *La Psychanalyse* (1961), jednym z jego trwałych zainteresowań był właśnie ruch przeciwny – zmian reprezentacji wywołanych przez transformacje myślenia naukowego w zdrowy rozsądek. Uogólniając, można powiedzieć, że przekształcenia reprezentacji społecznych nie są regulowane przez jakiś zewnętrzny zestaw predefiniowanych, uniwersalnych kryteriów, ale raczej odzwierciedlają potrzeby narzucone przez różnego rodzaju ewentualności, w których wiedza i zrozumienie są wypracowywane oraz komunikowane przez różne grupy społeczne. Aby lepiej zrozumieć transformacje wiedzy dokonywane przez reprezentacje społeczne, musimy uznać dynamiczny charakter reprezentacji. Reprezentacje mogą być pojmowane jako szczególne lub specyficzne organizacje idei, wartości i praktyk, ale jako struktury są zawsze osadzone w specyficznym kontekście komunikacji, zarówno bezpośredniej, jak i pośredniczanej przez media. Dla Piageta geneza i struktura są ze sobą ściśle powiązane, ponieważ struktura jest zawsze stosunkowo trwałą organizacją funkcji. Ale organizacja zakłada, że struktury zawsze osiągają pewien stopień zamknięcia, podobnie reprezentacje społeczne wymagają również formy zamknięcia, jeśli mają stać się zorganizowanymi strukturami. W tym przypadku jednak zamknięcie jest skutkiem równowagi procesów wpływu w danej sytuacji. Wpływ społeczny jest zawsze ukierunkowany na podtrzymywanie lub przekształcanie reprezentacji i jest on ważny dla społeczno-psychologicznej wyobraźni Moscoviciego (Duveen, 2013).

Raczej częściej zdarza się, że reprezentacje ucieleśniają formę współistnienia idei, wartości i praktyk zaczerpniętych z niespójnych lub nawet sprzecznych elementów, co Moscovici określił mianem polifazji kognitywnej (*cognitive polyphasia*; wielopostaciowość poznawcza). Wiąże się ona z utrzymywaniem się magicznych form myślenia w codziennym świecie zdrowego rozsądku (Moscovici, 1992). Ta idea polifazji poznawczej w teorii Moscoviciego stanowi ważny punkt kontrastujący z naciskiem Piageta na zasady logiki. Kontrast ten jest najbardziej widoczny w dyskusji Piageta na temat różnicy między współpracą i przymusem jako formami stosunków społecznych, które implikują odmienne przekształcenia wiedzy. Według Piageta logika – i nauka, która była jej owocem – wyparła magię; taka jest natura rozwoju poznawczego, a zatem między jedną a drugą fazą może istnieć tylko radykalna nieciągłość.

SPÓŁECZNE REPREZENTACJE JAKO TEORIA GENETYCZNA

Koncepcja reprezentacji społecznych kryje w sobie perspektywę genetyczną – jest ona implicytnie wpisana w koncepcję RS w tym sensie, że struktura jakiegokolwiek konkretnej reprezentacji społecznej jest pewną konstrukcją, a zatem wynikiem jakiegoś procesu rozwojowego. Prace Jeana Piageta i Luciena Goldmanna przedstawiały podobny punkt widzenia. Obaj badacze byli reprezentantami strukturalizmu genetycznego, obaj kontynuowali tradycję neokantowską i obaj wskazywali dychotomię między wyjaśnianiem a rozumieniem. Struktura jest zawsze postrzegana jako szczególny moment w rozwoju. Jest względnie trwałą organizacją funkcji, podczas gdy realizacja funkcji zakłada jej organizację w strukturze. Teoretyczną perspektywę reprezentacji społecznych Duveen i Lloyd wpisują w ramy genetycznej psychologii społecznej (*genetic social psychology*). Badacz SR w każdym przypadku musi przejść przez identyfikację tego, co francuski filozof Lucien Goldmann opisał jako *significant structure* (Goldmann, 1978; Muszyński, 2015), przez co rozumiał on strukturę, która jest funkcjonalnie

niezbędna dla określonej grupy. Reprezentacje społeczne jako znaczące struktury identyfikują zarówno grupę, która tworzy reprezentację, jak i treść, która jest reprezentowana. Nawet jeśli reprezentacje społeczne jako struktury nie spełniają surowych kryteriów formalnych zaproponowanych przez Piageta, to jednak stanowią zorganizowane całości, z określoną funkcją umożliwiającą komunikację i zrozumienie.

Aby jednak pełniej zrozumieć złożoność tej koncepcji, warto rozróżnić trzy typy transformacji związanych z reprezentacją społeczną: proces socjogenezy, który dotyczy budowy i transformacji społecznych reprezentacji konkretnych obiektów generowanych przez grupy społeczne, procesy ontogenezy, które dotyczą rozwoju jednostek w odniesieniu do reprezentacji społecznych, oraz mikrogenezy, które dotyczą ewolucji reprezentacji społecznych w interakcjach społecznych (Duveen, Lloyd, 1990, s. 6). Rozważmy pokrótce procesy onto- i mikrogenezy.

Ludzkie niemowlęta rodzą się w świecie społecznym skonstruowanym na podstawie reprezentacji społecznych swoich rodziców, rodziców, nauczycieli itp. Reprezentacje posiadane przez opiekunów dziecka (np. dotyczące dzieciństwa, rozwoju) również strukturyzują ich interakcje z dzieckiem. Jeśli – jak zapewniał Moscovici (2001, s. 28) – społeczeństwo, w którym rodzą się dzieci, jest „społeczeństwem myślącym”, to jego reprezentacje społeczne stanowią „środowisko myślenia” dla dziecka. Rozwijanie kompetencji do uczestnictwa jako aktorów/podmiotów owego myślącego społeczeństwa oznacza, że dzieci mogą uzyskać dostęp do społecznych reprezentacji swojej społeczności. To właśnie ten proces nazywamy **ontogenezą** reprezentacji społecznych, chociaż ontogeneza jako proces nie ogranicza się do dzieciństwa, ale występuje wtedy, gdy osoby, dzieci lub dorośli, przyswajają nowe reprezentacje społeczne, aby uczestniczyć w życiu grupy. Wyjaśnienie ontogenezy wymaga opisania, w jaki sposób reprezentacje społeczne stają się psychologicznie aktywne dla jednostek. Duveen i Lloyd (1986) sugerowali, że ontogeneza jest procesem, poprzez który jednostki rekonstruują reprezentacje społeczne, a czyniąc to, rozwijają

konkretne tożsamości społeczne. Jako tożsamości społeczne reprezentacje społeczne stają się psychologicznie aktywne dla jednostek. Można więc powiedzieć, że wyrażając lub domagając się uznania określonej tożsamości społecznej, ludzie korzystają z zasobów udostępnianych przez reprezentacje społeczne. Tożsamość społeczna z perspektywy teorii reprezentacji pojawia się jako funkcja reprezentacji społecznych. Dotyczy to zarówno procesu identyfikacji, jak i procesu bycia identyfikowanym i może być interpretowane jako punkt lub pozycja w symbolicznym polu kultury. Reprezentacje zawsze zawierają proces formowania się tożsamości, w trakcie którego tożsamości są zinternalizowane, w rezultacie czego wyłaniają się aktorzy społeczni. Ponadto dostarczają sposobów organizowania znaczeń w celu utrzymania poczucia stabilności. Istnieje różnica między tożsamościami społecznymi a reprezentacjami społecznymi. Dzieci rodzą się w określonej kulturze, aby więc stać się kompetentnymi, aktywnymi członkami tej kultury, muszą zrekonstruować dla siebie jej kategorie (Duveen, Lloyd, 1986). Do skonstruowanych w ten sposób reprezentacji społecznych można się odwołać w celu wyjaśnienia rozwoju zrozumienia przez dzieci społeczności dorosłych, w której się urodzili. Reprezentacje społeczne regulują konstrukcję rzeczywistości dziecka – podobnie jak w analizie rozwoju poznawczego Piageta to zamknięte struktury systemów logicznych regulują rekonstrukcję struktur logiczno-matematycznych dziecka. W przypadku rozwojowej rekonstrukcji kategorii kulturowych nie wszystkie kategorie mają dla dziecka jednakowe znaczenie. Szczególny sens niektórych kategorii jest osadzony w interakcjach społecznych codziennego życia. Kategorie związane z wymiarami, takimi jak wiek, płeć i klasa społeczna, wywierają duży wpływ na procesy interakcji interpersonalnej, co nadaje im wysoki stopień istotności. Skutkiem społecznego naznaczenia tych systemów kategorii jest oferowanie przez nie solidnych ram dla wysiłków rekonstrukcyjnych małego dziecka. Można się spodziewać, że bardziej znaczące i wyraziste społecznie systemy kategorii będą jednymi z najwcześniejszych, które zostaną odtworzone przez małe dzieci. Reprezentacje społeczne stanowiące szczególnie

istotne elementy w środowiskach kulturowych dzieci to te, które nadają im określone pozycje w systemie społecznym. Należy do nich płeć dziecka. W naszej kulturze nie można być po prostu człowiekiem, trzeba być mężczyzną lub kobietą, młodym lub starym. Bycie członkiem poszczególnych kategorii społecznych zapewnia osobom zarówno pozycję społeczną, jak i wartość w stosunku do innych osób skategoryzowanych społecznie. Są to jedne z podstawowych warunków uczestnictwa w życiu społecznym i można je opisać jako tożsamość społeczną. Koncepcja reprezentacji społecznej służy wyjaśnieniu istoty relacji „indywidualny–społeczny” w perspektywie konkretnych systemów wartości, idei i praktyk różnych społeczności. Pojęcie tożsamości społecznej oznacza sprzęgnięcie wymiaru indywidualnego ze społecznym i jest interpretowane jako konstruowanie tożsamości jednostek w odniesieniu do społecznej reprezentacji znaczących grup w ich społeczeństwie. Najwcześniejsze konstrukcje tożsamości społecznej były naukowo prześledzone i zarejestrowane w sferze płci, ponieważ jest to wszechobecna cecha życia społecznego, polegająca na identyfikowaniu przez ludzi tylko dwóch grup: są one niejako obligatoryjne i wykorzystują różnice fizyczne, aby dostarczyć elementów oznaczających w semiotycznym systemie reprezentacji społecznych (Duveen, Lloyd, 1986). Relacja między „jednostką” a „społeczeństwem” jest nieustannie zapośredniczana przez szczególnie kontekst, w którym się znajduje.

Badania dotyczące płci wykazały, że ta sama reprezentacja społeczna może wspierać odrębne tożsamości społeczne, na przykład chłopcy i dziewczęta pod wieloma względami rozwijają podobne reprezentacje płci, ale nie zachowują się w podobny sposób. Wpływ wywierany przez reprezentacje społeczne na jednostki może przybierać różne formy. Niektóre reprezentacje społeczne nakładają na jednostki bezwzględny obowiązek przyjęcia określonej tożsamości społecznej. Tak jest na przykład w odniesieniu do reprezentacji płci lub pochodzenia etnicznego, gdzie jednostki są niejako ograniczone do konstruowania adekwatnej tożsamości społecznej. W takich przypadkach istnieje zewnętrzny obowiązek wynikający ze sposobu, w jaki inni

identyfikują daną osobę w ramach określonych kategorii społecznych. W innych wypadkach wpływ reprezentacji społecznych jest realizowany poprzez zobowiązanie umowne, a nie nakazowe.

Trzecim aspektem genetycznym reprezentacji społecznych jest interakcja społeczna, w trakcie której jednostki spotykają się, rozmawiają, dyskutują, rozwiązują konflikty – krótko mówiąc – komunikują się ze sobą (Mead, 1975). Język jest centralnym medium tych interakcji, a kluczową rolę odgrywają pragmatyczne aspekty komunikacji. Ludzkie umysły rozwijają się poprzez uczestnictwo w środowisku społeczno-kulturowym (Vygotsky, 1978). Genetyczne prawo rozwoju Vygotsky'ego nie tylko wpisało społeczne interakcje w rdzeń psychologii człowieka, ale także sformułowało jego prymat: „Jakkolwiek funkcja w rozwoju dziecka pojawia się dwa razy lub na dwóch płaszczyznach. Najpierw pojawia się na płaszczyźnie społecznej, a następnie na płaszczyźnie psychologicznej. Najpierw pojawia się między ludźmi jako kategoria interpersonalna, a następnie w umyśle dziecka jako kategoria intrapsychologiczna” (Vygotsky, 1997, cyt. za: Jovchelovitch, s. 15).

Zdaniem Moscovicię to, co efektywnie przekazujemy w wypowiedziach w trakcie interakcji społecznej, jest niedookreślone przez wprowadzoną zawartość semantyczną, z tego też powodu to, co przekazujemy o reprezentacji, jest tylko częściowo przekazywane przez znaczenie zdania. Pod warstwami słów i obrazów skrywają się presupozycje, które krążą w głowach interlokutorów, regulują komunikację do momentu jej przerwania. Należy pamiętać o częściowo wspólnym charakterze reprezentacji, który umożliwia komunikację oraz jej zerwanie. Gdybyśmy całkowicie podzielali poglądy innych, nie byłoby potrzeby komunikowania się, a gdybyśmy nie mieli ze sobą nic wspólnego, proces komunikacji nie byłby możliwy.

Społeczne reprezentacje są wywoływane we wszystkich interakcjach poprzez tożsamości społeczne potwierdzane i umacniane w aktywnościach jednostek. Tożsamości społeczne nie są jednak stałymi atrybutami, które jednostki wnoszą do każdej interakcji i które pozostają niezmiennie w trakcie jej trwania. Przeciwnie,

poszczególne tożsamości społeczne są konstruowane w drodze interakcji społecznych lub poprzez kolejne spotkania – negocjacje, które składają się na historię konkretnej relacji międzyludzkiej. We wszystkich interakcjach społecznych zachodzi proces genetyczny, w trakcie którego opracowuje się i negocjuje reprezentacje społeczne, na których opierają się określone tożsamości społeczne. Proces ten nazywamy **mikrogenezą** reprezentacji społecznych. Ewokacja reprezentacji społecznych w interakcji społecznej pojawia się przede wszystkim w sposobach, w jakie jednostki konstruują zrozumienie sytuacji oraz lokalizują siebie i swoich rozmówców jako podmioty społeczne. W wielu sytuacjach występuje wzajemność w budowaniu wspólnego rozumienia przez uczestników interakcji, co unieważnia potrzebę jakichkolwiek wyraźnych specyfikacji lub negocjacji tożsamości społecznych, chociaż nadal można opisać przebieg takich interakcji społecznych jako negocjacji tożsamości społecznych w takim samym sensie, w jakim mówi się o „statku, który przepływa przez kanał” (Duveen, Lloyd, 1990, s. 9). Ale tam, gdzie wzajemności zrozumienia nie można uznać za pewnik lub gdy zakładana wzajemność załamuje się, negocjowanie tożsamości społecznych staje się wyraźną i rozpoznawalną cechą interakcji społecznych. W takich sytuacjach negocjowanie tożsamości społecznych może się wiązać z koordynacją różnych punktów widzenia i rozwiązywaniem konfliktów. Proces mikrogenetyczny (Rzechowska, 2007) jest motorem przekształceń reprezentacji, zachodzi w każdej interakcji społecznej, w której są negocjowane tożsamości społeczne i ustalane wspólne ramy odniesienia; reprezentacje społeczne dostarczają środków tym procesom³. W rozważaniach na temat czynników rozwoju umysłowego Piaget zawsze podkreślał niezbędną rolę interakcji społecznych, utrzymując jednakże, że nie są one wystarczającym warunkiem rozwoju (por. Piaget, Inhelder, 1996). Szwajcarski psycholog zauważa, że „refleksja nie jest spontaniczna dla jednostek” (Piaget, 1977, s. 234), ale raczej powstaje w wyniku interakcji społecznych, ponieważ świadoma realizacja metod i procedur własnych działań jest mniej owocna, gdy

działanie jednostki nie jest odzwierciedlone w działaniach innych.

Interakcja społeczna jest również obszarem, w który są bezpośrednio zaangażowane procesy wpływu społecznego (Moscovici, 1976b), a w niektórych przypadkach wpływy te mogą również prowadzić do strukturalnych zmian w reprezentacjach uczestników.

W teorii wpływu społecznego rozwijanej przez Moscoviciego zdolność mniejszości do generowania zmian poprzez wpływanie na większość wynika ze stylów behawioralnych, które przyjmują. Stanowisko to można powiązać z rozróżnieniem Piageta (1995; 1977) między społecznymi relacjami współpracy – które sprzyjają powstawaniu i rozwiązywaniu konfliktów centracji, a tym samym dostarczają kontekstu, w którym dziecko jest w stanie zrekonstruować wiedzę – a społecznymi relacjami przymusu, w których wiedza nie jest rekonstruowana, ale po prostu akceptowana ze względu na prestiż źródła, z którego pochodzi. Piaget (1977, s. 232) definiuje relację współpracy jako „wzajemność między autonomicznymi jednostkami”, podkreśla również znaczenie refleksji dla rozwoju poznawczego, który uważa za związany z relacjami współpracy.

Teoretyczne wyjaśnienia relacji między interakcją społeczną a rozwojem poznawczym muszą uwzględniać triadyczną strukturę relacji, czyli związki między dziećmi oraz między dziećmi a zadaniem, co pozwala również uzyskać lepsze zrozumienie charakteru komunikacji między dziećmi, gdy pracują razem nad zadaniem (Perret-Clermont, Perret, Bell, 1991)⁴. Analizując interakcje między mniej lub bardziej zdolnymi rówieśnikami, sugerowano, że werbalizacja rozumowania przez obu partnerów była warunkiem wzrostu poznawczego podczas współpracy rówieśniczej, czyli, ściślej mówiąc, że bardziej kompetentny partner musiał zwerbalizować swoje rozumowanie, a mniej zaawansowane dziecko musiało to zaakceptować. Gdy dzieci pracują razem nad zadaniem, dynamika interakcji między nimi może być kształtowana przez wiele różnych czynników. Mogą istnieć między nimi różnice w ich początkowym poziomie zrozumienia problemu, ale każda rozmowa obejmuje również

inne źródła różnic i konfliktów, z których potencjalnie każdy może wpłynąć na formę i kształt rozmowy zainicjowanej się między dziećmi. Dlatego ważne staje się rozważenie kontekstu wiedzy wprowadzanego przez dzieci do tych rozmów, który – choć często może być ukryty – ma jednak wpływ na jej treść. Dzieci mogą na przykład zwracać uwagę na akademicką lub społeczną reputację swojego partnera bądź na charakter ich relacji z rozmówcą w szerszej sieci społecznej. Okazało się, że w eksploracjach na temat społecznych reprezentacji płci płęć wprowadza złożoną dynamikę do rozmowy (Lloyd, Duveen, 1992). Dzieci nie tylko inicjują rozmowę z własnym poczuciem tożsamości płciowej, ale także wnoszą do niej oczekiwania dotyczące partnera i wybierają odpowiednie do płci formy interakcji, które wynikają z ich wspólnych reprezentacji płci. Na przykład oczekiwania związane z autorytetem i władzą różniły się w tego rodzaju interakcji w zależności od płci partnera. Takie oczekiwania mogą oczywiście zostać zakwestionowane lub zmodyfikowane w trakcie interakcji – sama rozmowa może być zawsze produktywna w tym sensie – ale płęć pozostaje wszechobecnym elementem wpływu w rozmowach dzieci (wszystkie dzieci w tym badaniu były w wieku 9–10 lat). Lloyd i Duveen traktują reprezentacje społeczne jako znaczące struktury, które pozwalają badaczom zidentyfikować zarówno grupy, które je konstruują, jak i reprezentowaną treść.

EPISTEMOLOGIA REPREZENTACJI SPOŁECZNYCH GERARDA DUVEENA

Gerard Duveen (2000a; 2001b) od samego początku swojej kariery akademickiej do końca życia był krytycznie zaangażowany w psychologię piagetowską. Zaangażowanie to opierało się na podwójnym zobowiązaniu: do myślenia z Piagetem i przeciwko niemu (Jovchelovitch, 2010). Duveen (2002) dokonał ważnego rozróżnienia dwóch perspektyw epistemologicznych w odniesieniu do reprezentacji społecznych. Obie perspektywy są konstruktywistyczne, lecz na różne sposoby. Pierwsza dotyczy metody, jaką badacze społeczni konstruują swoje bada-

nia, uzasadniają zjawiska będące przedmiotem badań i tworzą wyjaśnienia na ich temat. W tym sensie epistemologia albo jest konstruktywistyczna (w przeciwieństwie do pozytywistycznej), albo nie. Teoria konstruktywistyczna traktuje podmiot i przedmiot wiedzy jako współzależne i współkonstrytuwne. Z tej perspektywy świat, który jest znany, stanowi produkt określonego zbioru struktur społeczno-psychologicznych, przez które został skonstruowany” (Duveen, 2002, s. 140). Innymi słowy, znając jakiegokolwiek zjawisko na świecie, możemy wiedzieć tylko to, co potrafimy uchwycić za pomocą dostępnych pojęć, doświadczeń indywidualnych i społecznych oraz sposobów komunikacji. Współtworzenie prowadzi do nowych form wiedzy, a tym samym do nowych rzeczywistości. Dlatego struktury psychologiczne znawcy umożliwiają mu stworzenie przedmiotu wiedzy, stąd też znawca i przedmiot wiedzy współtworzą się wzajemnie (Markova, 2010). Druga perspektywa epistemologiczna w odniesieniu do reprezentacji społecznych jest bardziej specyficzna. Reprezentacje społeczne mają wiele funkcji, na przykład funkcję potwierdzania tożsamości, ideologiczną i epistemiczną. To znaczy, że reprezentowanie jest konstruktywnym procesem, w wyniku którego przedmiot poznania jest przybliżany do znanego lub istniejącego zjawiska. W przeciwieństwie do pierwszej perspektywy epistemologicznej tutaj Duveen sugeruje, że możemy mówić o słabszych lub silniejszych sposobach konstruowania argumentów na temat przekonania lub wiedzy. Na przykład jego badania na temat rozwoju poznania dziecka pokazują, że funkcje epistemiczne związane z wyjaśnieniami i argumentami moralnymi wśród małych dziewczynek i chłopców mogą być silniejsze lub słabsze w zależności od ich autonomicznej lub heteronomicznej pozycji, a także od płci. Duveen zdecydowanie podkreśla, że tych dwu epistemologicznych wymiarów reprezentacji społecznych – czyli tej, która odnosi się do teorii reprezentacji społecznych jako teorii wiedzy społecznej, i drugiej, która odnosi się do epistemicznych funkcji reprezentacji społecznych – nie należy mylić, ponieważ implikują różne poziomy analizy. To właśnie w tej pierwszej perspektywie zadajemy pytania badawcze,

w drugiej zaś pytania uzyskują swoje znaczenia, które albo ograniczają, albo wyzwalaają zachowanie człowieka. Konstruktywistyczna perspektywa Duveena w epistemologii reprezentacji społecznych wywodzi się z konstruktywizmu, strukturalizmu i racjonalności Piageta. W swoim konstruktywistycznym stanowisku przyjmuje kolejno dwa dalsze założenia. Wskazuje, że „reprezentacje społeczne można uznać za konstruktywistyczną psychologię społeczną” (tamże, s. 41), ale w przeciwieństwie do stanowiska Piageta konstruktywistyczne stanowisko Duveena jest z natury społeczne. Oznacza to, że dziecko nie zdobywa wiedzy wyłącznie poprzez własne rozumowanie, adaptację i akomodację, ale zamiast tego dziecko zawsze konstruuje wiedzę w żywiole życia społecznego, w komunikacji i praktyce społecznej. Struktury psychologiczne są zatem produktami społecznymi. Duveen wraz ze współautorami (Psaltis i in., 2009) ponownie analizował Piagetowski wysiłek integracji domen: psychologicznej i społecznej. Badacze ci opracowali program badań eksperymentalnych i etnograficznych w Genewie, Sussex i Cambridge, a w ich wyniku sformułowali ideę działania w kontekście (*operativity-in-context*), która niejako kondensuje wieloletnie badania dotyczące tego, że konstrukcja mentalna jest nie tylko przepelniona przez interakcję społeczną, ale także od niej zależna. Badacze udowadniają, że tylko w kontekście – nigdy bez niego ani poza nim – pojawia się nowa jakość psychiczna. Tym samym obalają przekonanie o aspołeczności piagetańskiej teorii rozwoju. Problem nie polegał bowiem na tym, że Piaget ignorował czynnik społeczny, ale na tym, jak go traktował i jak nadmierny racjonalizm jego uniwersalnej sekwencji rozwoju przysłał rolę uwarunkowań kontekstowych. Aby rozwiązać ten problem, Duveen skorzystał z możliwości zintegrowania psychologii społecznej i rozwojowej, co cenił przez całą swoją karierę i co w pełni wyraża jego praca nad rozwojem (Duveen, Lloyd, 1990; Duveen, 1985; 1988; 1996; Lloyd, Duveen, 1992). Jak wielokrotnie podkreślał, dzieci rozwijają się w świecie uprzednio wytworzonych reprezentacji społecznych i radzą sobie z własnym rozwojem pośród napięć i potencjału istniejących tożsamości społecznych.

Oba zjawiska są częścią kontekstualnej macierzy rozwoju i należy je wziąć pod uwagę, jeśli chcemy w pełni zrozumieć, w jaki sposób ludzkie dziecko staje się osobą.

Drugie założenie, które Gerarda Duveena łączy z Piagetem, to argument genetyczny konstruktywistycznego punktu widzenia, opierający się na perspektywie hierarchii strukturalnych. Struktury społeczno-psychologiczne, dzięki którym poznajemy zjawiska, są już produktami struktur socjogenetycznych, ontogenetycznych i mikrogenetycznych (Duveen, Lloyd, 1990). O ile cecha genetyczna dotyczy transformacji wiedzy w bardziej zaawansowane formy – tak jak u Piageta – o tyle społeczna konstrukcja wiedzy wnosi do teorii Duveena tradycje społeczno-kulturowe i zdrowy rozsądek. Warto pamiętać, że Duveen stosował podejście konstruktywistyczne odnośnie do badań rozwoju inteligencji dziecka. Jego zainteresowanie koncentrowało się na przekształcaniach jednego wzorca myślenia na inny lub na przekonaniach na temat wiedzy. Reprezentacje społeczne umożliwiły odpowiedź na zidentyfikowany u Piageta dysonans między podmiotem epistemicznym a społeczno-psychologicznym. Rozważnie zachowując to, co istotne w koncepcji Piageta, Duveen wykroczył poza nią, aby pokazać, że relacje między podmiotem poznającym a przedmiotem poznania są uwikłane w kontekst, nadawany lub odrzucany przez społeczność, w wyznawane wartości i liczne reprezentacje społeczne, które określają to, co jest poznawalne i możliwe do pomyślenia w danym czasie i miejscu. Wpływ społeczny i reprezentacje społeczne, jako koncepcje i zjawiska, pozwoliły mu wyjaśnić, w jaki sposób dzieci rozumieją świat społeczny i jak w tym procesie rozumieją siebie. Badania nad rozumieniem przez dzieci pokrewieństwa, przyjaźni i płci (prowadzone z Barbarą Lloyd) oraz badania nad tym, jak dzieci w różnych środowiskach społecznych i kulturowych konstruują sfery publiczne, zmierzały do pokazania, że konstruowanie poznania przez indywidualne umysły jest zawsze współtworzone jednocześnie z innymi umysłami, które wspólnie, w instytucjach społecznych, w systemach politycznych, w trajektoriach historycznych i we wspólnotach kulturowych, definiują w danym

czasie i kontekście granice tego, co znane (Jovchelovitch, 2010).

ZAKOŃCZENIE

Piaget zawsze odgrywał ważną rolę w intelektualnym życiu Moscoviciego, a jego wpływ na myślenie francuskiego badacza był doniosły, ponieważ z psychologii Piageta Moscovići zaczerpnął podstawowy zakres swojej wizji psychologii społecznej: koncepcję reprezentacji (w pełni rozwiniętą jako koncept teoretyczny), badanie zdrowego rozsądku, analizę rozwoju i zmiany. Dotarł do Durkheima i Lévy-Bruhla przez Piageta. Badanie zdrowego rozsądku poprzez badanie reprezentacji społecznych okazało się analogiczne do badań, które przeprowadził Piaget w odniesieniu do dziecięcej koncepcji świata. Argentynscy badacze Alicia Barreiro i José Antonio Castorina (2017) zakładają ścisłą współpracę między psychologią rozwojową i psychologią społeczną, z ich własnymi metodologiami i teoriami – chociaż reprezentacje społeczne są przedmiotem badań psychologii społecznej, ich ontogeneza implikuje procesy psychologiczne tradycyjnie analizowane przez psychologię rozwojową. Wymaga to zatem badania procesu asymilacji jednostek we współpracy interdyscyplinarnej. Badacze analizują potencjał kategorii wnioskowania dialektycznego jako narzędzia w rozważaniu procesów psychologicznych implikowanych w ontogenezie reprezentacji społecznych. Współczesne wyzwanie społeczno-kulturowe (np. edukacja w i dla różnorodności) przyczyniają się do zainteresowania badaczy perspektywą reprezentacji społecznych. Giovanna Leone i Arie Nadler (2022) przeprowadziły eksperymentalne i obserwacyjne badania wpływu określonych reprezentacji społecznych na wzorce wsparcia oferowanego przez nauczycieli uczniom klas pierwszych włoskich i hiszpańskich szkół podstawowych, należącym do mniej lub bardziej stygmatyzowanych grup społecznych (np. w społeczeństwie włoskim były to dzieci z rodzin nowych imigrantów i dzieci z rodzin włoskich o ustalonej pozycji oraz dzieci rom-

skie i nieromskie w szkołach obu krajów). Badaczki analizowały, jak nierówności społeczne wpływają na doświadczenie relacji pomocowej nauczyciel–uczeń w początkowym etapie edukacji, kiedy to wsparcie nauczyciela głęboko kształtuje rozwój uczniów oraz

stanowi niezwykle znaczącą relację (tj. wtórną relację przywiązania i bufor dla pierwszych trudności, jakie napotykają dzieci), dzieci zaś postrzegają swoich nauczycieli jako drugorzędne postaci przywiązania, w myśl teorii Bowlby'ego.

PRZYPISY

¹ W języku angielskim forma liczby pojedynczej bez rodzajnika jest używana w odniesieniu do reprezentacji społecznej jako procesu, a liczba pojedyncza z rodzajnikiem lub liczba mnoga odnosi się do reprezentacji społecznej lub reprezentacji społecznych jako wyniku procesu reprezentacji oraz opisuje jego zawartość, strukturę.

² Od chwili powstania Centre international d'épistémologie génétique w Genewie w roku 1955 ukazało się blisko 40 tomów zbiorowych (z udziałem takich autorów jak Quine, Beth, Kuhn, Bruner, McCulloch czy Naess i wielu innych tej rangi) poświęconych podstawowym problemom epistemologicznym. Epistemologia jako naukowa teoria poznania w pracach Piageta jest „badaniem procesów konstytuowania poznania prawomocnego”, w którym termin „konstytuowanie” obejmuje zarówno warunki zdobywania wiedzy [*conditions d'accession*], jak i warunki ściśle konstytutywne.

³ Klasyczne badania mikrogenetyczne (Heinza Wernera i Friedricha Sandera) polegają na wielokrotnym odtwarzaniu przebiegu zjawiska i wyłanianiu kolejnych ogniw w sekwencji zmian. Uchwycone ogniwa odpowiadają fragmentom przemian. Te zaś stanowią podstawę odkrycia pełniejszego (bo dynamicznego) obrazu zjawiska. W podejściu mikrogenetycznym, skoncentrowanym na zmienności zdarzeń, dąży się do określenia (mikro)zmian, jakim podlega struktura ludzkiej aktywności w toku przechodzenia od form prostszych do bardziej złożonych. Znane są podstawowe charakterystyki zjawiska, poszukiwana jest natomiast wiedza o ich dynamice. Por. Rzechowska (2007).

⁴ Prace badaczy z kręgu drugiej generacji badań nad interakcją społeczną i rozwojem poznawczym (grupa określana mianem *social Genevans*) skupiały się na analizach wymagań komunikacyjnych w sytuacji zadaniowej, a zwłaszcza na pragmatyce komunikacji między dorosłym a dzieckiem w sytuacji testowej, podkreślanii form kontraktów eksperymentalnych lub dydaktycznych. Analizowano także zachowania dzieci w triadzie dziecko–dziecko–zadanie.

Tekst powstał w ramach projektu NCN Miniatura 5: 2021/05/X/HS6/01444; ID 71745.

BIBLIOGRAFIA

- Amsterdamska O. (1992), Odmiany konstruktywizmu w socjologii nauki. W: J. Niznik (red.), *Pogranicza epistemologii*, 136–154. Warszawa.
- Bauer M.W., Gaskell G. (1999), Towards a Paradigm for Research on Social Representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 29(2).
- Barreiro A., Castorina J.A. (2017), Dialectical inferences in the ontogenesis of social representations. *Theory & Psychology*, 34–49, <https://doi.org/10.1177/0959354316681863>.
- Callaghan P., Augoustinos M. (2013), Reified versus Consensual Knowledge as Rhetorical Resources for Debating Climate Change. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 26(3), 11–38.
- Contarello A. (2022), *Embracing Change Knowledge, Continuity, and Social Representations*. New York: Oxford University Press.
- De Rosa A.S. (2013), *Social Representations in the „Social Arena”*. London: Routledge.

- De Rosa A.S, Bocci E, Dryjanska L. (2018), The generativity and attractiveness of social representations theory from multiple paradigmatic approaches in various thematic domains: An empirical meta-theoretical analysis on big-data sources from the specialised repository «sorecom „A.S. de Rosa” @-Library»”. *Pap. Soc. Represent.*, 27(1), 6.1.–6.35.
- Durkheim E. (1974). *Sociology and Philosophy*. New York: Free Press.
- Duveen G., (1997). Psychological development as a social process. W: L. Smith, J. Dockrell, P. Tomlinson (red.), *Piaget, Vygotsky and beyond. Future Issues for Developmental Psychology and Education*, 52–70. London, New York Routledge.
- Duveen G. (2001a), *Representations, identities, resistance*. W: K. Deaux, G. Philogène (red.), *Representations of the Social*, 257–270. Oxford: Blackwell.
- Duveen G. (2001b), Genesis and structure: Piaget and Moscovici. W: F. Buschini, N. Kalampalikis (red.), *Penser la vie, le social, la nature: Mélange en l'honneur de Serge Moscovici. Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme*, 163–173.
- Duveen G. (2002), Construction, belief, doubt. *Psychologie et Société*, 3, 139–155.
- Duveen G. (2013), Genesis and Structure: Piaget and Moscovici. W: S. Moscovici, S. Jovchelovitch, B. Wagoner (red.), *Development as a Social Process: Contributions of Gerard Duveen (Cultural Dynamics of Social Representation)*, 56–65.
- Duveen G., Lloyd B. (1986), The significance of social identities. *The British Journal of Social Psychology* 25(3), 219–230.
- Duveen G., Lloyd B. (red.) (1990), *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goldmann L. (1978), Geneza i struktura. W: M.J. Siemek (red.), *Drogi współczesnej filozofii, Panorama*, 329–343 Warszawa: Czytelnik.
- Jodelet D., Kalampalikis N. (2019), *Representations sociales et mondes de vie*. Chicoutimi: Bibliothèque Paul-Émile Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi.
- Jovchelovitch S. (2010), From social cognition to the cognition of the social: Remembering Gerard Duveen. *Papers on Social Representations*, 19(1), 3.1–3.10.
- Jovchelovitch S. (2019), *Knowledge in Context: Representations, Community and Culture*. London–New York: Routledge Taylor, Francis Group.
- Kalampalikis N., Apostolidis T. (2016), La perspective sociogénétique des représentations sociales”. W: G. Lo Monaco, S. Delouvée, P. Rateau (red.), *Les représentations sociales: théories, méthodes et applications*, 69–84. Bruxelles: De Boeck.
- Leone G., Nadler, A. (2022), *Social Representations in the Classroom*. W: A. Contarello (red.) Embracing Change., Oxford: Oxford University Press.
- Lloyd B., Duveen G. (1992), *Gender Identities and Education: The Impact of Starting School*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Lubomirski A. (1987), Epistemologia genetyczna i problem rozwoju nauki. W: J. Niżnik (red.), *Rozwój nauki a społeczny kontekst poznania*, 81–105. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Markova I. (2010), Gerard Duveen on the Epistemology of Social Representations. *Papers on Social Representations*, 19(1), 4.1–4.9.
- Markova I. (2016). *The Dialogical Mind: Common Sense and Ethics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Markova I. (2017), The making of the theory of social representations. *Cadernos de Pesquisa*, 47(163), 358–375.
- Mead G.H. (1975), *Umysł, osobowość i społeczeństwo*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Moscovici S. (1990), Social psychology and developmental psychology: Extending the conversation”. W: G. Duveen, B. Lloyd (red.) *Social Representations and the Development of Knowledge*, 164–185 Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici S. (2001), *Social Representations: Explorations in Social Psychology*. New York: New York University Press.
- Moscovici S. (2000), *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. Cambridge: Polity Press.
- Moscovici S., Jovchelovitch S., Wagoner B. (red.) (2013), *Development as a Social Process: Contributions of Gerard Duveen*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203387979>.

- Moscovici S. (1972), Society and Theory in Social Psychology. W: J. Israel H. Tajfel (eds.), *The Context of Social Psychology*, 17–68. London: Academic Press.
- Moscovici S. (1961/1976b). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici S. (1998/2000). The history and actuality of social representations. W: G. Duveen (ed.). *Social Representations: Explorations in Social Psychology*, 120–154. Cambridge: Polity Press.
- Moscovici S. (1992). La nouvelle pensée magique. *Bulletin de Psychologie*, 405, 301–324. https://www.persee.fr/doc/buppsy_0007-4403_1992_num_45_405_14139
- Moscovici S., Kalampalikis S. (2019), *Psychologie des représentations sociales: textes rares et inédits*. Paris: Editions des Archives contemporaines.
- Muszyński M. (2015), Strukturalizm genetyczny. *Edukacja Dorosłych*, 37–54.
- Perret-Clermont A.N., Perret J.A., Bell N. (1991), The social construction of meaning and cognitive activity in elementary school children. W: J.M. Levine, L.B. Resnick, S.D. Teasley (red.). *Perspectives on Socially Shared Cognition*, 41–62. Washington, DC: American Psychological Association.
- Piaget J. (1971), *Structuralism*. New York: Harper and Row.
- Piaget J. (1977), *Psychologia i epistemologia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Piaget J. (1995), *Sociological Studies*. London: Routledge.
- Piaget J. (1995), *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget J. (2006), *Jak dziecko wyobraża sobie świat*, tłum. M. Gawlik, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piaget J., Inhelder B. (1996), *Psychologia dziecka*, wyd. 2. Wrocław: Siedmioróg.
- Prado de Sousa C., Serrano Oswald E.S. (2021), *Social Representations for the Anthropocene: Latin American Perspectives*. New York: Springer.
- Psaltis Ch., Duveen G., Perret-Clermont A.N. (2009), The social and the psychological: Structure and context in intellectual development. *Human Development*. Karger 52(5), 91–321.
- Rzechowska E. (2007). Podejście mikrogenetyczne i procesualne w analizie rozwoju. *Czasopismo Psychologiczne*, 13(2), 109–123.
- Sammut G., Andreouli E., Gaskell G., Valsiner J. (2015), *The Cambridge Handbook of Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky L.S. (1978) *Mind in Society: The Development of the Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky L.S. (1997), The history of the development of higher mental functions, *The Collected Works of L.S. Vygotsky*, vol. 4, New York and London: Plenum Press.
- Zamiara K. (1979), *Epistemologia genetyczna Piageta a społeczny rozwój nauki*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.