

Marta Krasuska-Betiuk

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

ORCID 0000-0002-8743-1481

Spółeczne reprezentacje współpracy, zaufania i sprawiedliwości w edukacji szkolnej

Summary

SOCIAL REPRESENTATIONS OF PARTNERSHIP, TRUST AND JUSTICE IN SCHOOL EDUCATION

The purpose of the text is to present ways of perceiving values relevant for interpersonal relationships taking place in the school space. The main thesis is the inconsistency of systems of representations of ideas, values, beliefs shared by school community actors. The paradigm that guided the problem in question is derived from the constructivist trend of social psychology, called the theory of *social representation* (SRT), in the version formulated by Serge Moscovici. The first part of the paper presents the theoretical assumptions of the value proposition in school education and the methods of their investigation, then the author collates the scientific content of social concepts and the ways of their social perception. The subjects of social representation have been the relationships between teachers and parents and representations of the category of trust and justice in education. Theoretical considerations were supported by empirical examples from selected national and international studies.

Key words: social representations, school/family partnership, trust, justice

red. Paulina Marchlik

Teoretyczno-metodologiczna perspektywa badań fenomenów społecznych jako obiektów reprezentacji

Reprezentacje społeczne – to podzielane społecznie i kulturowo rozumienie obiektów społecznych, które dostarcza jednostkom wiarygodnej, zdroworozsądkowej wiedzy o świecie. Reprezentacje stanowią swoiste systemy wiedzy,

wartości, idei oraz praktyk, które ustanawiają porządek umożliwiający jednostkom a także grupom orientację w rzeczywistości i zarządzanie światem materialnym i społecznym (Augoustinos i in. 2014; Sammut i in. 2015; Monaco i in. 2016). Reprezentacje¹, obok ideologii, postaw i opinii są formami myślenia społecznego. Warunkują komunikację między członkami wspólnoty, dostarczając kodu, który służy do jednoznacznego nazywania i klasyfikowania różnych wymiarów ich świata (Moscovici 2000). Najogólniej ujmując, reprezentacje społeczne są pewnymi strukturami poznawczymi pośredniczącymi między jednostkami i rzeczywistością społeczną, są źródłem zasad organizujących postrzeganie relacji w sferze publicznej. Możemy je nazwać uwspólnionymi przedstawieniami, wszechświatem zgodnego myślenia, który powstaje w wyniku komunikacyjnej koegzystencji jednostek w ramach określonych społeczności (Trutkowski 2000; Szwed 2012). Tym, co sprawia, że reprezentacje są społeczne, poza ich kolektywnym charakterem, jest inicjowanie społecznych interakcji i komunikacji jednostek oraz grup. Reprezentacje wytwarzane są bowiem w wyniku społecznego ustanawiania i uzgadniania znaczeń. Budują rozumienie świata społecznego, umożliwiają interakcję w grupach, dla których reprezentacja danego obiektu jest wspólna. Głównym założeniem teorii reprezentacji społecznych (*social representations theory* – SRT) jest potrzeba badania komunikacji i interakcji międzypodmiotowych jako koniecznego warunku poznania społecznego. Francuski psycholog społeczny Michel-Louis Rouquette zaproponował koncepcję myślenia społecznego (fr. *pensée sociale*; ang. *social thinking*), które wyraża się w codziennej komunikacji, rozmowach, w przekazywaniu plotek, wspomnieniach narracyjnych lub okrzykach rozentuzjzjzowanego tłumu. Nie jest ono gorsze od myślenia naukowego, ale jest inne, ma swoiste autonomiczne cechy, własną spójność i własną logikę (Rouquette 2009). Badacze społeczni próbują odtworzyć zasady regulujące ten typ myślenia, odkryć jego organizację i strukturę. Ich zadaniem jest poznawanie treści i struktury wiedzy społecznej, co przypomina odkrywanie *anatomii prostych idei* (Flament, Rouquette 2003). Od lat 90. XX w. badacze, szczególnie wywodzący się z frankofońskiego nurtu psychologii społecznej, aplikują założenia teorii reprezentacji społecznych do badań edukacyjnych (Jodelet 2016; Richardot 2016). SRT jest teorią konstruktywistyczną opartą na relacyjnej interakcji między podmiotem a reprezentowanym obiektem. Jako społeczno-psychologiczna teoria wiedzy i komunikacji

¹ Słowa „reprezentacja” w liczbie pojedynczej używa się głównie do oznaczania „reprezentowania” lub „procesu powstawania reprezentacji” nowego zjawiska w obszarze edukacji (np. edukacji dla zrównoważonego rozwoju). Liczba mnoga zawsze odnosi się do „wyniku procesu reprezentacji”, czyli „treści”. Kontekst użycia powinien czynić dwa znaczenia jasnymi.

znajduje zastosowanie w badaniach fenomenów z obszaru edukacji także w badaniach polskich pedagogów (Krasuska-Betiuk, Zbróg 2017; Cywiński 2018). Ramami interpretacyjnymi problemów poruszanych w tekście, są te założenia SRT, które mówią o paralelności zdroworozsądkowych teorii, przekonań, idei w myśleniu zwykłych ludzi (nie-naukowców czy nie-intelektualistów) na temat ważnych, ale i wielowymiarowych kategorii społecznych: współpracy, zaufania i sprawiedliwości. Współczesne sfery publiczne są przestrzenią funkcjonowania i negocjowania pomieszanych, sprzecznych reprezentacji różnych grup społecznych, które rywalizują o uznanie w celu usankcjonowania własnych sposobów życia. Założona przez Serge'a Moscoviciogo hipoteza poznawczej wielopostaciowości (*cognitive polyphasia*) przyjmuje, że w tej samej społeczności mogą współistnieć różne kanały wiedzy, stąd też jednostki i grupy społeczne korzystają z odrębnych modalności wiedzy w rozumieniu i negocjowaniu problemów otoczenia, w którym żyją. Taki rodzaj rozumowania oznacza stan dynamicznej koegzystencji odmiennych (odwołujących się do różnych racjonalności) sposobów myślenia egzystujących w umyśle jednostki lub zbiorowości (Jovchelovitch, Priego-Hernandez 2015). W odkrywaniu owej anatomii powszechnych idei pomocne są jakościowe metody badań. Założenia metodologiczne aksjolingwistyki, procedury lingwistycznej analizy tekstu (analiza pól semantycznych), analiza opozycyjnych preconcepcji danego fenomenu (*themata*) oraz wywiady indywidualne i grupowe są bardzo zbliżone do procedur stosowanych w badaniach reprezentacji społecznych (Dudkiewicz 2015). Odkąd w centrum zainteresowań językoznawców znalazła się semantyka nazw wartości, aktualny stał się problem sposobów ich definiowania (eksplikowania). W badaniach językoznawczych nad kluczowością słów i znaków pojawiają się synonimy i odpowiedniki funkcjonalne centralnego pojęcia, takie jak słowa sztandarowe, symbole kolektywne, kulturemy (Bartmiński 2006, 2016). Polskie analizy socjolingwistyczne korespondują z najpopularniejszą w badaniach treści i struktury reprezentacji procedurą ewokacji hierarchicznej (*hierarchized evocation technique*) i techniką wolnych skojarzeń słownych (*free association words*) (Vergès 1992; Abric 2003). Istotny kontekst przedstawianych w tekście rozważań stanowią analizy reprezentacji pojęciowych (umysłowych) prowadzone w nurcie psychologii społecznego poznania (*social cognition*). Budowanie struktur pojęciowych odnoszących się do zjawisk społecznych związane jest z dużą dynamiką i zmiennością obserwowanych obiektów oraz specyficzną relacją podmiotu do tych obiektów. Poznanie społeczne implikuje aktywność nadawania znaczenia rzeczywistości i przewidywania reakcji ze strony innych ludzi, angażując w dużym stopniu procesy motywacyjne i emocjonalne (Bukowski 2011). Cechą społecznych repre-

zentacji pojęciowych jest ich relacyjna natura, która oznacza zależność treści pojęcia od takich społecznych punktów odniesienia jak inne osoby, grupy czy kontekst społeczno-kulturowy, w którym dana osoba się znajduje.

Wartości w edukacji szkolnej jako obiekty reprezentacji społecznych

Przeprowadzane w ostatnich dekadach analizy socjologiczne dotyczące edukacji, opierają się na nowej socjologii wychowania, poszukującej narzędzi teoretycznych w klasycznych teoriach (Durkheima, Marksa, Webera). Wykoncypowane z teorii fenomenologicznych, interakcyjnych i socjologii wiedzy nowe wątki pozwoliły ukonstytuować się interpretatywnemu paradygmatowi badań szkoły, który zaowocował szerokim nurtem badań kultury szkoły, antropologii szkolnej i mikrosocjologii szkoły (Dudzikowa, Bochno 2016; Mikiewicz 2016). Nie sposób analizować szkoły w skali mikro, bez odwołań do skali makro, szkoła funkcjonuje w tych dwóch wymiarach, ponieważ społeczeństwo, to zarówno *communitas*, jak i *societas*. Wspólnota *communitas* wyraża wartości, czyli wszystko, co łączy ludzi w wymiarze symbolicznym i kulturowym, *societas* natomiast wyraża się w strukturze i instytucjach, czyli wszystkim tym, co spaja ludzi i organizuje im życie w wymiarze formalnym. Idee związane z *communitas* są nie tylko mniej sformalizowane i zinstytucjonalizowane, ale także oparte są na zasadzie niewykalkulowanej wzajemności (Bogunia-Borowska 2015). Człowiek współczesny funkcjonuje na przecięciu różnych porządków wartości, „owa Weberowska walka bogów rozgrywa się także na poziomie międzygrupowym” (Bucholc 2016). Głównym zadaniem, przed jakim dziś stajemy w Polsce i Europie, jest konieczność poradzenia sobie ze zróżnicowaniem porządków wartości, czyli wypracowanie reguł współistnienia wielu niezgodnych ze sobą wzajemnie kulturowych porządków wartości, systemów wiedzy w tej samej przestrzeni społecznej (tu: edukacyjnej).

Złożona psycho-społeczno-kulturowa natura wartości obliguje badacza do wyboru określonej perspektywy ich oglądu (Kłosiński 2015). Z niezwykle bogatej literatury aksjologicznej, na potrzeby prowadzonego wywodu wybrano jedyne te ujęcia wartości, które traktują je jako właściwości obiektu przypisane mu przez człowieka, zgodnie z normami przyjętymi w danej kulturze. Właściwe wydaje się podejście psychospołeczne, uwzględniające rozpatrywanie wartości ze względu na ich znaczenie w życiu psychicznym człowieka i funkcje regulacyjne w życiu społecznym. Socjologowie rozważania o wartościach łączą

z poszukiwaniem przez człowieka sensu życia i jednocześnie wskazują na zachwianie aksjologicznych podstaw życia we współczesnym świecie, na ogromną różnorodność wartości i norm, rozbitcie dotychczasowych całości i brak ukształtowanych nowych (Mariański 2015). Urszula Ostrowska przekonuje, że dla rozważań aksjologicznych kategorią podstawową, *conditio sine qua non* jest termin „doświadczenie wartości”, rozumiane jako proces doznawania przez podmiot określonych wrażeń aksjologicznych, w tym głównie przez aktywne uczestniczenie, angażowanie się indywidualnie w uniwersum antroposfery aksjologicznej (Ostrowska 2016: 281). Przestrzeń aksjologiczna szkoły (Chomczyńska-Rubacha, Rubacha 2016) jest złożoną, hierarchiczną strukturą przekazów dotyczących moralności. Elementami tej przestrzeni są uznawane wartości i ich hierarchie, zarówno deklarowane, oficjalne, jak i realizowane, nieoficjalne, stanowiące potencjał dla rozwoju społeczno-moralnego wychowanków. Przekazy dotyczące wartości można znaleźć w szkolnej codzienności, w odniesieniach kulturowych, emocjonalnych, w sposobach rozwiązywania konfliktów moralnych i interpersonalnych, ale także w organizacji życia szkoły i dokumentach ją definiujących. Bazowymi elementami przestrzeni aksjologicznej są (również hierarchiczne) pojemne kategorie pojęciowe: kultura szkoły, programy wychowawcze i profilaktyczne oraz ukryty program szkoły – a ich elementy bezpośrednio oddziałują na rozwój społeczno-moralny uczniów i uczennic. „Problem polega na tym, że hierarchia wartości cenionych przez uczniów i nauczycieli oraz rodziców jest niekiedy zasadniczo odmienna, inne zachowania i poglądy są przez nich akceptowane i odrzucane” (Polak 2007, 2013).

Fundamenty wspólnoty edukacyjnej: zaufanie i współpraca

Współpraca i zaufanie jako podstawowe zjawiska życia społecznego analizowane są w socjologii z odmiennych perspektyw teoretycznych. Istnieje pokaźna literatura na temat kategorii współpracy i zaufania, dlatego kategorie te nie będą szczegółowo opisywane w artykule. Współpraca jest pewną formą działania zbiorowego, będącego zespołowym wykonywaniem zadań, wspólnym rozwiązywaniem problemów i wspólnym osiąganiem celów (Ziółkowski 2015). Problem z zaistnieniem współpracy w szkole polega na znalezieniu odpowiednich proporcji między oboma jej formami – instytucjonalną i jednostkową, po to, by współpraca była skuteczna i korzystna dla wszystkich stron i zapewniała biorącym w niej udział osobom poczucie sprawstwa i sensownego współ-

uczestnictwa. Jednym z istotnych warunków współpracy jest wzajemne zaufanie, będące „zakładem” (przekonaniem i opartym na nim działaniu), że niepewne, przyszłe działania innych ludzi czy instytucji będą dla nas korzystne (Sztompka 2007: 99). W książce *Trust, The Evolutionary Game of Mind and Society* Toshio Yamagishi zaproponował spojrzenie na kategorię zaufania jako „oczekiwania, że ludzie, kierując się dobrą wolą, będą honorować swoje zobowiązania i unikać krzywdzenia innych” (za Szlendak 2015: 331). Ufać możemy na podstawie przekonania, że inni ludzie działają w sposób przewidywalny, rzetelny, nieegoistyczny i przemyślany, do tego unikając działania na naszą szkodę. Podstawą zaufania są zatem pozytywne intencje innego podmiotu a ziszcza się ono w regularnych, uczciwych, pozostających w zgodzie z normami i nastawionych na współpracę zachowaniach innych ludzi (tamże: 333). Piotr Sztompka (2007) wśród determinantów kultury zaufania wymienia: tradycję historyczną, możliwości strukturalne (spójność norm, stabilność porządku społecznego, odpowiedzialność i przejrzystość społecznych instytucji), nastroj (aktywizm, optymizm, orientacja na przyszłość), cechy społeczne (zamożność, wykształcenie, sieć kontaktów społecznych, wierzenia religijne). Charakter kultury decyduje o generalnej ludzkiej ufności lub braku zaufania, jednak doświadczenie życiowe ludzi – kolejne ich interakcje z kooperującym bądź oszukującym otoczeniem, ich awanse edukacyjne lub ekonomiczne mogą modyfikować uprzednio nabytą ufność lub nieufność. Do wspólnych elementów, występujących w różnych definicjach kategorii zaufania, należą także pewne kategorie aksjologiczne (np. uczciwość, wiarygodność, życzliwość), oczekiwanie od uczestnika interakcji zachowań motywowanych dobrą wolą, minimalizowanie ryzyka postaw niepożądanych, uwzględnianie czynnika wiedzy, kompetencji i przewidywalności (Szymczyk 2016).

Prawie wszystkie lęki Polaków mają źródło w zgeneralizowanym braku uogólnionego zaufania do ludzi. Jesteśmy jednym z najbardziej nieufnych społeczeństw Europy. Ufamy rodzinie (zaufanie spersonalizowane, wewnątrzgrupowe) i (nieco mniej) przyjaciom, ale zdecydowana większość Polaków uważa, że „większości ludzi nie można ufać” (Skarżyńska 2014: 25). Jednakże Cezary Trutkowski (2015b: 112–133) podważa owe powszechnie przywoływane tezy, iż mamy w Polsce do czynienia ze szczególnym kryzysem zaufania interpersonalnego. Powołując się na własne badania prowadzone wśród dyrektorów szkół, rodziców dzieci w wieku szkolnym w ramach projektu „Szkoła współpracy” (Trutkowski 2014, 2015) oraz badania polskich liderów samorządowych (wójtów, burmistrzów, prezydentów) przekonuje, że w tych konkretnych społecznościach, relacje oparte na zaufaniu są znacznie częstsze, niż można by sądzić

na podstawie odpowiedzi na proste pytania zadawane w ogólnopolskich sondażach. Zaufanie jako pojęcie relacyjne wynika ze złożonej konstelacji różnorodnych czynników, które szczegółowo opisał socjolog i jednocześnie prezes zarządu Fundacji Rozwoju Demokracji Lokalnej (Trutkowski (2015b).

Empiryczne weryfikacje społecznych reprezentacji relacji między rodzicami i nauczycielami

Relacje między szkołą a domem/rodziną (*school/family relationships*) oraz rodzicami i nauczycielami stanowią przykład kategorii analitycznej, która nie ma do końca ustalonego zakresu znaczenia, której nie sposób nadać ostatecznego kształtu. Relacje te ukazywane są przez pryzmat współpracy, partnerstwa, integracji, tworzenia wspólnoty. Dlatego frapujące poznawczo jest pytanie rodziców o ich indywidualne sposoby definiowania, dookreślania i rozumienia współpracy, dowiadywanie się, jak wartościują owe relacje (pozytywnie, negatywnie) w konkretnych szkołach. Warto przywołać wnioski z wybranych badań. W badaniach prowadzonych wśród nauczycieli i rodziców dzieci narodowości niemieckiej, francuskiej i portugalskiej, uczęszczających do szkół podstawowych w Luksemburgu, analizowano, w jaki sposób grupy te postrzegają wspólny dla obu podmiotów szkolnych – cel, jakim jest uzyskanie określonych osiągnięć rozwojowych przez dzieci. Trzy słowa okazały się najważniejsze: komunikacja/porozumienie, zaufanie i wyrozumiałość (Pelt, Poncelet 2012). Ponadto dla rodziców ważniejsze od pozytywnych stosunków ze szkołą są bezpośrednie relacje międzyosobowe z nauczycielami ich dzieci. W ramach cytowanego projektu edukacyjnego „Szkoła współpracy”, zrealizowano badania wśród dyrektorów szkół i rodziców dzieci w wieku szkolnym w celu m.in. udokumentowania sposobów postrzegania złożonych relacji domu i szkoły, rodziców i nauczycieli. Wskazano bariery w działaniach samorządu szkolnego i współpracy między rodzicami i szkołą oraz uwarunkowania możliwości zaistnienia efektywnej współpracy. Dowiedziono, że w większości objętych badaniem szkół, nie ma wypracowanych form stałej, systemowej kooperacji między kluczowymi podmiotami szkolnej społeczności. Nie czują się one pełnowartościowymi uczestnikami szkolnej wspólnoty. Mimo deklaratywnie przychylnych postaw dyrekcji szkół oraz braku oporów przed dzieleniem się władzą, mimo otwartości i zgody na cedowanie części uprawnień i kompetencji – dyrekcje placówek nie podejmują aktywnego działania na rzecz uruchomienia szerszej współpracy. Ten

sposób myślenia ilustruje wypowiedź jednego z dyrektorów Liceum Ogólnokształcącego (LO):

Rodzice często pracują i trudnością dla nich jest współpraca przy różnych sprawach szkoły. Nie możemy ich zarzucać takimi obowiązkami. Współpraca nie jest taka najgorsza, bo od nich niczego nie wymagamy, tylko prosimy, a oni jak tylko mogą, to pomagają. Pomagają w imprezach szkolnych, reprezentują nas i wspierają nas finansowo poprzez opłatę składek (Trutkowski 2015: 30).

Ale też zupełnie odmienna jest wypowiedź dyrektora Szkoły Podstawowej (SP):

Wśród rodziców panuje taki mit z minionej epoki, że jak ja tutaj przyjdę i coś powiem, że jest nie tak, albo skrytykuję, to się odbije na sytuacji szkolnej dziecka. Ja ciągle muszę dementować to, że tak nie jest, że czasy się zmieniły, że to nie jest krytyka, że to jest podsuniecie jakiegoś rozwiązania i że mamy być partnerami, mamy dyskutować, szukać rozwiązań (tamże: 37).

Podejście dyrekcji wobec rodziców oparte jest na paradoksie: z jednej strony uznawani są za integralną część szkoły („bez rodziców nie byłoby szkoły”), od której wymaga się zaangażowania i aktywnego współuczestnictwa, z drugiej – ustawiani w roli biernych odbiorców działań edukacyjnych, prowadzonych przez placówki oświatowe. Znamienna jest też wypowiedź członkiń Rady Rodziców na temat angażowania się rodziców w życie szkoły:

Tu się nikt nie angażuje. Ja mówię, to jest nie to pokolenie, tak nas wychowali nasi rodzice. To jest stare pokolenie. Żeby się nie wychylać, żeby dużo nie gadać. Myślą, że szkoła to jest strach, przed dyrektorem respekt trzeba czuć, że sobie nie dadzą rady, a ci ludzie, co są na wysokich stanowiskach to też mają bardzo dużo do powiedzenia, oni nie chcą się tutaj garnąć w takie spotkania, rozmowy. Wydaje mi się, że oni po prostu nie mają czasu dla swoich dzieci (tamże).

Aktywne uczestnictwo w życiu placówki oświatowej utrudniają doświadczenia szkoły niedemokratycznej, scentralizowanej (kumulacja uprawnień i decyzyjności w dyrektorskich rękach). Przywiązanie do tradycyjnego modelu edukacji, opartego na strukturze hierarchicznej („o wszystkim decyduje dyrektor, nie warto się przeciwstawiać, bo potem można mieć nieprzyjemności”) skutkuje niechęcią do podejmowania jakiegokolwiek aktywności oraz lękiem przed naruszeniem szkolnego status quo (istnieją sfery działania szkoły zarezerwowane wyłącznie dla nauczycieli). Ograniczony zakres uprawnień przyznawanych przedstawicielom środowiska uczniowskiego stanowią najistotniejsze czynniki osła-

biające poczucie sprawstwa i faktycznego wpływu na kształtowanie szkolnej rzeczywistości w naszym kraju.

Empiryczne weryfikacje społecznych reprezentacji zaufania między nauczycielami i dyrektorami

Fenomen zaufania w szkole jako miejscu pracy, analizowano w badaniach międzynarodowych z perspektywy społecznych reprezentacji, traktując zaufanie jako zjawisko uwarunkowane sytuacyjnie, instytucjonalnie i społeczno-kulturowo. Anna-Maija Pirttilä-Backman z Uniwersytetu w Helsinkach kierowała projektem badań, w wyniku których opracowano raport, opisujący sposoby konceptualizowania, odtwarzania oraz praktykowania zaufania wśród nauczycieli oraz między nauczycielami i dyrektorami szkół, w różnych kontekstach sytuacyjnych i narodowych (lokalnych). Badania jakościowe (wywiady indywidualne z dyrektorami, wywiady indywidualne i fokusowe wśród nauczycieli) prowadzono w trzech rejonach świata: zurbanizowanych obszarach południowego Kamerunu (w stolicy kraju Yaoundé), w północnych Indiach (w Patnie, stolicy stanu Bihar, najbardziej ubogiej części Indii) oraz w szkołach metropolii Helsinek w Finlandii. Pomimo istnienia podobnych elementów w społecznych reprezentacjach zaufania w szkole jako miejscu pracy, bardziej uderzające są jednak różnice w reprezentacjach w Kamerunie, Finlandii i Indiach. W dalszej części artykułu przywołane zostaną najważniejsze wnioski tego obszernego raportu (Pirttilä-Backman i in. 2017: 29–57).

Oto bowiem dyskurs indyjskich uczestników badań na temat zaufania koncentrował się na takich kategoriach tematycznych, jak: wzajemność, zobowiązania i kompetencje. Ramę dla konstruowania reprezentacji zaufania w Patnie stanowiły hierarchiczne relacje nauczyciel–nauczyciel, dyrektor–nauczyciel. Wśród nauczycieli te hierarchie były związane z funkcjonowaniem w środowisku wymuszającym rywalizację m.in. o uznanie zwierzchników. Dla dyrektorów, hierarchie stanowiły integralną część ich rozumienia zaufania w szkołach jako miejscu pracy. Te relacje hierarchiczne wydają się być dostępnymi zinstytucjonalizowanymi środkami (przynajmniej u niektórych nauczycieli) do ustanawiania opartych na zaufaniu stosunków z dyrektorami. Mimo że hierarchie również wydawały się mieć negatywny wpływ na zaufanie między nauczycielami, jednocześnie były najbardziej pożądane do ustanowienia zaufania w relacji nauczyciel–nauczyciel

a także strukturyzowały codzienną pracę. Zatem kulturowe podstawy (*zakotwiczenie*) społecznych reprezentacji zaufania w miejscu pracy w hinduskich szkołach w Patnie można uzasadnić hierarchiami społecznymi, które ewoluowały z systemu kastowego w Indiach. Dyrektor szkoły, dla którego nauczyciele pracowali, ma niepodważalny autorytet (tamże: 39). W grupie nauczycieli istniała bowiem nieoficjalna, ale dość powszechna praktyka zgłaszania dyrektorowi popełnianych przez innych błędów lub zauważonych niedociągnięć, w celu wypełnienia roli nauczyciela „oddanego” przełożonemu lub dla zwrócenia jego uwagi. Podstawową przesłanką, która posłużyła do zbudowania społecznych reprezentacji zaufania u hinduskich uczestników badania była reakcja pomocy w sytuacji krzywdy. Hinduscy nauczyciele urzeczywistniali pojęcie zaufania poprzez potrzebę otrzymywania wzajemnej pomocy, by móc skutecznie zarządzać, przez formalne i nieformalne hierarchie interpersonalne w miejscu pracy, przede wszystkim w celu wypełnienia obowiązków rodzinnych poza miejscem pracy. Zaufanie było także najczęściej uprzedmiotowiane w formie odwzajemniania się i udzielania pomocy innym.

Sposoby rozumienia zaufania ujawniane w grupie fińskich uczestników badań były dość spójne z naukowymi koncepcjami zaufania w kontekście szkolnym. Zarówno dla nauczycieli, jak i dyrektorów zaufanie opierało się na negocjowaniu i realizacji tak formalnych, jak i nieformalnych umów. Badani raportowali, że w pełnym ufności środowisku pracy, umowy, plany i poszczególne obowiązki powinny być negocjowane w egalitarny i partycypacyjny sposób przez większą grupę. Jednocześnie, umowy i obowiązki miały być wykonywane autonomicznie. Udane negocjacje i realizacja kontraktów wymagają otwartej i przejrzystej komunikacji, współpracy, wspólnego podejmowania decyzji i niezawodności. Współpraca oznaczała uzgadnianie i możliwość udziału w procesach decyzyjnych. Koncepcje zaufania fińskich uczestników badań, oparte na negocjowaniu i realizacji umów, rozpowszechnione były także jako dominujące metody i praktyki w miejscu pracy. Badani chcieli by każdy uczestniczył na równi w podejmowaniu decyzji, ale jednocześnie opinie przeciwne były postrzegane jako przyczyna problemu. Interpretacje te pozostają w zgodzie z innymi najnowszymi fińskimi badaniami, które wskazują także na uwikłanie zarówno w kontekście historycznym, jak i we współczesnych interpretacjach, fińskiej „równości” (egalitarności) w elementy bezkonfliktowości, umiarkowania i jednakowości. W ten sposób granice między równością (egalitarnością) i ciągłością tradycyjnych praktyk są w Finlandii często płynne. Relacja zwierzchnictwa między nauczycielami a dyrektorem szkoły wydawała się uczestnikom ambiwalentna. Z jednej strony nauczy-

cieli chcieli być wysłuchani, a dyrektor był gotowy ich wysłuchać, podczas gdy z drugiej nauczyciele mieli świadomość, że dyrektor ma prawo podejmować pewne decyzje. Oczekiwali też, że dyrektor będzie w stanie przejąć dowodzenie (inicjatywę) i będzie podejmować finalne i najlepsze decyzje w imieniu wszystkich zainteresowanych. W tym znaczeniu, wypowiedzi fińskich badanych były przykładem podstawowego ideologicznego dylematu współczesnych czasów – dylematu równości i władzy (tamże: 48).

Kameruńskie koncepcje zaufania w szkole jako miejscu pracy różnią się od tych, formułowanych przez fińskich i indyjskich uczestników. Różni je zarówno zawartość, jak i sposób rozumienia zaufania w szkole, który jest bardziej zróżnicowany i dialogiczny. Społeczne reprezentacje zaufania w kontekście kameruńskich szkół są nierozzerwalnie związane ze sferą wzajemności i bliskich relacji międzyludzkich. Jednocześnie koncepcje zaufania w miejscu pracy konstruowane były w ścisłym związku ze sferą zawodową. W Kamerunie nauczyciele zwykle pracują równocześnie w kilku szkołach (tamże: 48). Oznacza to, że bezpośrednie interakcje między tymi samymi nauczycielami są nieregularne. Mobilność w pracy może wiązać się również z pozornie płynnymi granicami pojęciowymi między zawodowymi i osobistymi zakresami w obrębie społecznych reprezentacji zaufania kameruńskich nauczycieli. Te płynne granice są również odzwierciedlone w obiektywizowaniu zaufania w miejscu pracy, w obrazach bezpośredniej współpracy i solidarności międzyludzkiej. W wypowiedziach kameruńskich nauczycieli na temat zaufania charakterystyczne jest poczucie fizycznej bliskości i wspólnoty. W Kamerunie zaufanie w szkołach zakorzenione jest w przedkolonialnych, ale mocno utrwalonych tradycjach komplementarności, tzn. pojęcia, w myśl którego różne części uzupełniają się wzajemnie i tworzą harmonijną całość. Pojęcie zaufania nauczyciel–dyrektor u kameruńskich nauczycieli skupia się z jednej strony na zaufaniu dyrektora do nauczycieli, które to zaufanie ma podstawy w wiedzy i umiejętnościach nauczycieli. Z drugiej strony nauczyciele ufają przełożonemu i sposobowi egzekwowania przez niego podległości wobec władzy. Różnica w stopniu sprawowania władzy przez dyrektora i nauczycieli jest widoczna w wypowiedziach, zarówno nauczycieli, jak i dyrektorów. W wypowiedziach dyrektorów nt. zaufania nacisk położony jest na zaangażowanie i kompetencje nauczycieli, co wiązało się z ich oczekiwaniem, by wyniki nauczania były konkurencyjne w stosunku do innych miejscowych szkół. Główną motywacją dla nauczycieli był rozwój uczniów. Dla dyrektorów, zaangażowanie i bycie kompetentnym było związane zarówno z sukcesem uczniów, jak i powodzeniem szkoły. Poświęcenie w pracy i bycie kompetentnym mogą być pojęciami, które ludzie w indywidualistycznych, rynkowo zorientowanych spo-

łączeństwach często wiążą z osobistym sukcesem i osiągnięciami. Tymczasem uczestnicy badań w Kamerunie łączą zaangażowanie i bycie kompetentnym z pojęciami sukcesu i osiągnięć, które wyraźnie mają szerszy zakres i obejmują rozwój współpracujących ze sobą społeczności. Biorąc pod uwagę główne motywy i procesy znaczeniowótórcze w badaniach kameruńskich, jak również wiedzę nt. społeczno-kulturowego kontekstu w Yaounde, badacze zauważają, że główne *themata* występujące w wypowiedziach kameruńskich uczestników badania to rodzina/nie-rodzina i solidarność/dystans społeczny (tamże: 48). Badacze podkreślają społecznie istotne współistnienie przed-nowoczesnych i nowoczesnych praktyk kulturowych w Kamerunie. Obiektywizacja zaufania w zbiorowych praktykach istnieje dzięki zmniejszającej się psychospołecznej odległości między tym, co osobiste i zawodowe, rodziną i tym, co „ponad-rodzinne”, w przednowoczesnych i nowoczesnych praktykach kulturowych. Uprzedmiotowienie to jest bardzo pragmatyczne i funkcjonalne. Wspólnym motywem w wypowiedziach hinduskich i kameruńskich nauczycieli na temat zaufania nauczyciel–dyrektor jest kwestia sprawiedliwego wynagradzania i bycia wynagradzanym.

Współpraca jest wspólnym elementem danych zebranych ze wszystkich trzech badanych krajów, zwłaszcza jeśli chodzi o poglądy nauczycieli nt. zaufania w relacji nauczyciel–nauczyciel. Jednakże znaczenie współpracy przybiera różne formy w kontekście każdego z krajów, przez codzienne międzyludzkie interakcje w szkole. W Finlandii współpraca oznacza coś zbliżonego do „niezależnej pracy grupowej”. Uczestnicy badania wyrazili przekonanie, że do porozumienia należy dochodzić wspólnie, ale egzekwować je niezależnie. Oznacza to także podporządkowanie się głosowi większości i wcześniej ustalonym zasadom. W Kamerunie kooperacja oznacza kolaborację. Nauczyciele zgłaszali wspólne wykonywanie pracy, np. wspólne ocenianie wyników egzaminów i układanie programu zajęć. W Indiach kooperacja oznaczała dosłownie tworzenie przez nauczycieli siatki wsparcia – wyraźnie włączając w to wzajemne szpiegowanie się i zdradzanie – co dawało im możliwość wypełnienia obowiązków, zarówno w miejscu pracy, jak i w domu. Różnorodne codzienne praktyki i procesy związane ze wspólnym składnikiem kooperacji odzwierciedlają indywidualistyczny, przeciwstawny kolektywistycznemu, historyczno-kulturowy kontekst w poszczególnych krajach.

Konkludując trzeba powiedzieć, że ujawnione w cytowanych badaniach reprezentacje są strukturami uwarunkowanymi społecznie i kulturowo zinstytucjonalizowanymi. W każdym kraju znajdujemy dowody instytucjonalnie zdefiniowanej hierarchii między nauczycielami i przełożonymi. Elementami

podobnymi, budującymi zaufanie dyrektor–nauczyciel w każdym z narodowych kontekstów są oddanie (poświęcenie) i kompetencje nauczycieli (tamże: 49). W Finlandii dla budowania i utrzymywania zaufania ważne są, zarówno dla nauczycieli, jak i dyrektorów, wspólne negocjacje i dotrzymanie wzajemnych ustaleń (uzgodnień). W Indiach i Kamerunie pojęcia zaufania między dyrektorami i nauczycielami są budowane bardziej konsekwentnie przez hierarchiczne struktury organizacji społeczności. W Indiach szczególnie istotne są oczekiwania nauczycieli, by przełożeni rozumieli i byli otwarci na ich potrzeby. W Kamerunie, nacisk kładzie się na to by nauczyciele byli traktowani z szacunkiem przez przełożonych. W obu tych krajach podporządkowana pozycja nauczycieli, w stosunku do dyrektorów, miała większy wpływ na wypowiedzi zarówno nauczycieli jak i dyrektorów, niż jak stwierdzono to w Finlandii. Jasnym staje się zatem, że strukturalne hierarchie i ekonomiczne uwarunkowania, będące częścią lokalnych praktyk mają istotne znaczenie w budowaniu pojęcia zaufania.

Spoleczne reprezentacje idei sprawiedliwości szkolnej

Pisząc współcześnie cokolwiek o różnych pojęciach sprawiedliwości, nie sposób nie czuć ciężaru ogromnej intelektualnej tradycji, która kształtowała ich rozumienie w myśli Zachodu. „Skoro wszyscy niemal filozofowie, moralści i teoretycy prawa usiłowali wyjaśnić, na czym polega sprawiedliwość, uczynek sprawiedliwy, człowiek sprawiedliwy i państwo sprawiedliwe, należy sądzić, że do zgody w tej sprawie nie doszli” (Kołakowski 2009: 260). Istota sprawiedliwości była przedmiotem analiz prawie wszystkich najwybitniejszych myślicieli, poczynając od Platona i Arystotelesa, a kończąc na Johnie Rawlsie. W piątej księdze *Etyki nikomachejskiej* Arystoteles zapisał:

[...] człowiekiem sprawiedliwym jest rzecz jasna ten, co trzyma się prawa i przestrzega tego, co słuszne; to, co sprawiedliwe, jest tedy tym, co zgodne z prawem i ze słusnością moralną, to zaś, co niesprawiedliwe, jest tym, co niezgodne z prawem i ze słusnością. [...] Tak więc pojęta sprawiedliwość jest identyczna z doskonałością etyczną, jednakże doskonałością etyczną nie samą w sobie, w znaczeniu bezwzględnym, lecz w stosunkach z innymi ludźmi. I dlatego wydaje się czasem, że sprawiedliwość jest największą z cnót i że zorza wieczorna tak podziwu nie jest godna, jak ona – sprawiedliwość” (za Żywcok 2011: 270).

Arystoteles odróżniał sprawiedliwość rozdzielczą (dystrybutywną) od sprawiedliwości wyrównującej (retrybutywnej), czyli karzącej lub rekompensującej.

Sprawiedliwość rozdzielcza dotyczy na ogół rozłożenia obciążeń zgodnie z następującymi zasadami: „od każdego według jego sił”, „od każdego według jego zdolności” oraz „od każdego według jego powołania” (tamże).

W dalszej części tekstu przywołane zostaną jedynie wątki istotne dla sposobów postrzegania kategorii sprawiedliwości w badaniach nad szkołą. Wykorzystując ramy teoretyczne psychologii rozwojowej i pionierskie badania Jeana Piageta, który uważał, że sprawiedliwość „to jedno z najsilniejszych uczuć moralnych dziecka” (Piaget 1966: 63), Alice Barreiro z Argentyny zbadała ontogenezę społecznych reprezentacji sprawiedliwości, zarówno wymiarze jednostkowym, jak i społecznym (Barreiro 2013). Ważne w tych badaniach jest wyjaśnienie związku między ontogenezą reprezentacji społecznych a jednostkową konceptualizacją danego fenomenu. W trakcie socjalizacji jednostki stają się aktorami społecznymi. Jest to proces konstruowania i rekonstrukcji zarazem, w którym, gdy pojawia się nowy obiekt czy idea rozwijane są nowe sposoby myślenia na ich temat, ma także miejsce transformacja struktur psychicznych (Duveen i Lloyd 1990). A. Barreiro przeprowadziła wywiady narracyjne z dziećmi i młodzieżą (N = 216) w wieku od 6 do 17 roku życia, pochodzącymi ze zróżnicowanych środowisk społeczno-ekonomicznych i uczęszczających do publicznych szkół zlokalizowanych w różnych miejscach Buenos Aires. Podczas wywiadów uczestnicy konstruowali narracje o sytuacjach z życia codziennego, w których doświadczali sprawiedliwości (lub niesprawiedliwości). W badanej populacji zidentyfikowano trzy podstawowe reprezentacje sprawiedliwości: 1. retributywną – zakładającą odpłatę złem za zło (*malum propter malum*) i zrównoważenie wyrządzonego zła karą proporcjonalną do wagi czynu; 2. utylitarną – rozumianą jako sprawiedliwość „przynoszącą szczęście ludziom” i 3. dystrybutywną, opartą na normach stosowanych równo wobec wszystkich osób związanych z daną sytuacją, bez faworyzowania lub preferowania kogokolwiek. Forma sprawiedliwości utylitarniej była obecna we wszystkich grupach, redystrybutywna wzrastała wraz z wiekiem uczestników, zaś reprezentacje sprawiedliwości dystrybutywnej były najslabiej obecne we wszystkich grupach wiekowych. W trakcie rozwoju poznawczego te podstawowe reprezentacje, które początkowo jawią się jako niezależne systemy argumentacyjne, łączą się w procesie dialektycznego różnicowania i integracji, przeformułowują od koncepcji niezależnych po wzajemnie od siebie zależne. Ostatecznie w wyniku pogłębionych analiz badawczych konstruowano cztery zintegrowane, współzależne reprezentacje sprawiedliwości, ilustrując proces ich powstawania jako stopniowe włączanie nowych treści do systemu uprzedniej wiedzy społecznej. Te bardziej złożone reprezentacje za-

wierały nie tylko definicję sprawiedliwości (np. „sprawiedliwość to ludzie żyjący szczęśliwie”), ale także sposób na jej osiągnięcie (np. „przydzielanie kar lub nagród według osobistych zasług”). Ponadto takie zintegrowane reprezentacje odnosiły się do szerszego zakresu zjawisk, do systemów społecznych w ogóle lub instytucjonalnego funkcjonowania fenomenu sprawiedliwości i obejmowały różne role indywidualne i społeczne, a nie tylko bezpośrednie osobiste doświadczenia jednostek. Fakt, że żadna z reprezentacji kategorii sprawiedliwości nie zaniknęła w trakcie rozwoju, wskazuje na silną obecność uwspólnionego (kollektywnego) znaczenia w procesach indywidualnej konceptualizacji pojęcia. Co więcej, proces konstruowania znaczenia, w tym przypadku zintegrowanych reprezentacji, można uznać za wynik oryginalnego wnioskowania w kierunku – od izolowanych reprezentacji sprawiedliwości doraźnej i utylitarnej – do nowej jakości reprezentacji, która je obejmuje i zarazem przekracza. W wyniku badań uzyskano także rozkład każdej kategorii sprawiedliwości w stosunku do wieku. Uwzględniając różnice w poznawczym rozumieniu świata społecznego przez dzieci i młodzież wyodrębniono trzy grupy wiekowe (tamże). Dzieci w wieku od 6 do 9 roku życia opierają swoje wyjaśnienia na temat świata społecznego na bardziej konkretnych i wyczuwalnych cechach sytuacji, ponadto mają tendencję do koncentrowania się na własnym doświadczeniu, nie są zdolne do rozważenia różnych perspektyw tej samej sytuacji. Między 10 a 13 rokiem życia jednostki są w stanie uwzględnić różnicę między osobistymi i instytucjonalnymi relacjami społecznymi, a także zacząć rozważać ukryte postacie interakcji społecznych. Wreszcie w wieku od 14 do 17 lat, wnioskowanie o ukrytych zasadach społecznych odgrywa ważną rolę w wyjaśnieniach nastolatków dotyczących świata społecznego, ponieważ mogą oni kojarzyć różne perspektywy na temat tych samych zjawisk i rozważać wiele możliwości rozwiązania konfliktu społecznego. Dla większości nastolatków, którzy uczestniczyli w tym badaniu, sprawiedliwość jest tym, co pozwala ludziom żyć szczęśliwie, a sposobem na jej osiągnięcie jest także karanie. W przypadku społecznej reprezentacji sprawiedliwości, zarówno sprawiedliwość retributywna, jak i dystrybutywna stają się metodą na osiągnięcie sprawiedliwości utylitarnej, czy innymi słowy strategią na rzecz osiągnięcia szczęścia dla jak największej liczby osób. W ten sposób budowa nowych znaczeń sprawiedliwości jako obiektu reprezentacji, podąża drogą od początkowej niezależności jej cech i właściwości do integracji w bardziej złożoną reprezentację. Procesy współzależności i relatywizacji w trakcie ontogenezy reprezentacji sprawiedliwości mogą wystąpić jednocześnie z procesem decentracji poznawczej, który pozwala dzieciom na włączenie

różnych aspektów społecznych i osobistej perspektywy w powstawanie ich reprezentacji sprawiedliwości (Barreiro, Castorina 2016). Ta dynamika znaczeń wyjaśnia proces opracowywania pojęcia, które pozwala ludziom osiągnąć szersze i bardziej abstrakcyjne stworzenie społecznej reprezentacji sprawiedliwości ściślej związanej z ich grupą społeczną. W ontogenezie SR sprawiedliwości proces konceptualizacji implikuje konstruowanie nowego znaczenia, jednakże w ramach znaczenia wygenerowanego społecznie. Istnieją zatem zarówno społeczne, jak i poznawcze ograniczenia, które warunkują budowę konkretnych znaczeń obiektu społecznego, osłabiające konstrukcję alternatywnych znaczeń.

Idealne reprezentacje sprawiedliwości a codzienne doświadczenia szkolne w świetle wybranych wyników badań

Koncepcje teoretyczne odnoszące się do idei sprawiedliwości społecznej charakteryzują się partykularyzmem i pluralizmem (Nawrocki 2014). Różne sposoby zrozumienia sprawiedliwości współlistnieją i odpowiadają różnym ideologiom, odmiennym orientacjom społecznym (liberalnym, socjalistycznym, feministycznym). Pomimo pluralizmu znaczeń sprawiedliwości, w życiu codziennym ludzie przyjmują określone jej znaczenie, regulujące ich interakcje społeczne i komunikację, w zależności od indywidualnych kontaktów z ideologią, ontologią i konkretnym członkiem grupy (Moscovici 1961). W książce *Sfery sprawiedliwości. Obrona pluralizmu i równości* (2008) Michael Walzer traktuje wykształcenie jako sferę szczególną sprawiedliwości społecznej, podkreśla znaczenie edukacji jako odrębnej sfery dystrybucyjnej, w ramach której różne wartościowe zasoby społeczne zostały rozdzielone według różnych zasad lub „wzorów dystrybucji”. Środowisko edukacyjne stanowi zróżnicowaną arenę dystrybucji sprawiedliwości, odgrywa pierwszorzędną rolę w przydzielaniu uczniów do szkół, a w szkołach do ścieżek i grup umiejętności, co istotne nauczyciele dzielą się nie tylko wiedzą i oceną, ale również obdarzają (lub nie) wychowanków uwagą, pomocą w nauce, troską i szacunkiem. W ten sposób zapewniają różne możliwości uczenia się i doświadczeń w zakresie socjalizacji, które wpływają na motywację uczniów, osiągnięcia naukowe, późniejsze kariery edukacyjne i w rezultacie na pozycję zawodową i szanse życiowe.

Sprawiedliwa szkoła, czy raczej sprawiedliwość w szkole, mają kluczowe znaczenie w procesie kształcenia i wychowania. Doświadczenie sprawiedliwości lub niesprawiedliwości zarówno na poziomie strukturalnym, jak i w codzien-

nych praktykach jest głównym czynnikiem motywacji uczniów do nauki, jest także często wyrazem ukrytego programu szkoły. Podążając tropem rozważań Walzera, badaczki Nura Resh i Clara Sabbaght (2016) z Izraela omówiły i empirycznie zweryfikowały pięć dziedzin edukacji, poczynając od obszaru makro- po mikro-edukacyjny, w których zasoby i nagrody (lub sankcje) są stale dystrybuowane, a ich uczciwość/słuszność jest oceniana przez głównych beneficjentów – uczniów. Subsfera sprawiedliwości edukacyjnej to: prawo do edukacji (dystrybucja zasobów w celu uzyskania dostępu), rozmieszczenie miejsc uzyskiwania wykształcenia (lokalizacja szkoły, skład klasy, selekcja do klas, przestrzeń uczenia się, podział uczniów na grupy wg uzdolnień), alokacja metod nauczania, stosowane strategie i koncepcje pedagogiczne, zasady oceniania oraz relacje nauczyciel–student (pomoc, szacunek, uwaga, troska). Ta ostatnia sfera – relacji interpersonalnych okazała się źródłem poczucia niesprawiedliwości wśród uczniów i najbardziej wrażliwa, w ich ocenie, na łamanie zasad sprawiedliwości przez nauczycieli, którzy byli postrzegani jako stronnicy w traktowaniu uczniów z powodu ich płci, statusu socjoekonomicznego i pochodzenia etnicznego. Źródłem poczucia niesprawiedliwości w oczach uczniów były także osobiste preferencje nauczycieli oraz administracji szkolnej.

Pojęcie sprawiedliwości szkolnej odsyła badaczy francuskich (Richardot 2016; Forsé i in. 2016) do trzech jej istotnych wymiarów: 1. sprawiedliwości dystrybucyjnej (np. „odczucie, że stawiane w szkole oceny są sprawiedliwe”); 2. sprawiedliwości proceduralnej („poczucie, że kryteria ocen są sprawiedliwe”); 3. sprawiedliwości interakcyjnej („przekonanie, że sposób traktowania uczniów jest sprawiedliwy”). Trzy generalne zasady pojawiające się w większości francuskich badań empirycznych poświęconych sprawiedliwości szkolnej, to: zasługi, równość i szacunek (Richardot 2016: 345). W tej perspektywie zasługi odnoszą się do równowagi między nakładami, wykonaną pracą, jak i wynagrodzeniem, otrzymanymi ocenami. Niesprawiedliwością jest łamanie tej równoważności poprzez arbitralność ocen i nieuznawanie wyników. Równość odnosi się do idei, że szkoła musi traktować tak samo wszystkich, niezależnie od osiągniętych ocen. Szacunek natomiast odnosi się do idei, że szkolne oceny nie powinny naruszać niczyjej godności osobistej. Wychodząc z założenia, że każdy rozdźwięk między idealnymi reprezentacjami sprawiedliwości szkolnej a codziennymi doświadczeniami, jest w stanie zrodzić poczucie niesprawiedliwości, wysiłki badaczy zmierzały głównie do konfrontowania norm sprawiedliwości z codziennymi praktykami (Chory-Assad 2002; Sabbaght i in. 2006). Na tym założeniu bazuje badanie Chiary Berti, Luisy Molinari i Giuseppiny Speltini (2010).

Jego celem było przeanalizowanie, w jakim stopniu: 1. pokrywają się idealne reprezentacje sprawiedliwości społecznej w klasie postrzegane przez uczniów oraz nauczycieli; 2. idealne reprezentacje społeczne uczniów są zbieżne z ich rzeczywistymi doświadczeniami sprawiedliwości w klasie; 3. poczucie niesprawiedliwości uczniów wiąże się z ich zaangażowaniem poznawczym w klasie (mierzonym w odniesieniu do stopnia ich identyfikacji z grupą, zmotywowania do nauki oraz skłonności do wchodzenia w interakcje z nauczycielami). Badania pokazały spore rozbieżności między uczniami a nauczycielami w zakresie postrzegania „dystrybucyjnego wymiaru” sprawiedliwości. Podczas gdy licealiści, zwłaszcza dziewczęta, waloryzują przede wszystkim równość („takie same kryteria oceny dla każdego”, „taki sam czas przysługujący każdemu na wypowiedź ustną”), to nauczyciele uważają za sprawiedliwsze branie pod uwagę włożonego wysiłku oraz potrzeb edukacyjnych. Mamy tu więc analogicznie do czynienia z tą samą zasadą równości, która wyodrębniła się podczas badania wśród uczniów zakresu różnic między ich idealną koncepcją sprawiedliwości w klasie, a tym, czego doświadczają na co dzień. W rezultacie równość zaczyna jawić się jako zasada generująca największe poczucie niesprawiedliwości, zwłaszcza wśród dziewcząt. Poczucie niesprawiedliwości rośnie wraz z wiekiem i w coraz większym stopniu uczniowie uwzględniają interakcyjny wymiar sprawiedliwości. Ponadto wyniki badań pokazują, że poczucie niesprawiedliwego traktowania w klasowych interakcjach wpływa na motywację do nauki i dialog z nauczycielem, podczas gdy wrażenie, że otrzymuje się mniej niż pozostali uczniowie, wpływa także na identyfikację w grupie. Jak widać, poczucie niesprawiedliwości w szkole ma swoje konsekwencje w sferze psychicznego zaangażowania w aktywności szkolne.

W badaniach prowadzonych przez Gérarda Pithona i Xaviera Barrandona w 2007 r. w celu wyjaśnienia problemu: „W jaki sposób przekonać uczniów do sankcji dyscyplinujących, którym są poddawani?” – pojawia się również pytanie o sprawiedliwość jako istotny wymiar szkolnej kultury. Zdaniem autorów – i zgodnie z reformą procedur postępowania dyscyplinarnego oraz przepisami wewnętrznymi francuskich szkół drugiego stopnia (*lycée*) z lipca 2000 r. – aby kara stała się aktem edukacyjnym, powinna zostać wyjaśniona i postrzegana przez ucznia jako słuszna. Obecnie uczniowie są dalecy od przyznania, że sankcje szkolne są zawsze sprawiedliwe. Dotyczy to zwłaszcza chłopców (uważa tak 40% uczniów płci męskiej i 26% żeńskiej²). Warto jest spytać o ewentualne

² Według danych DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) francuskiego Ministère de l'éducation nationale z 2011 r.

różnice między codziennymi praktykami a ogólnymi regułami obowiązującymi w placówkach. Jest to pytanie o różnice między reprezentacjami hegemonicznymi, instytucjonalnymi (utrwalonymi) a polemicznymi. Mimo że objęci tym badaniem uczniowie (683) i ich nauczyciele (43) zgadzają się, że zasady legalności, proporcjonalności i indywidualizacji są generalnie przestrzegane w szkołach, pojawiają się rozbieżności w postrzeganiu zasady opozycji: zdaniem większości uczniów zasada ta jest rzadko stosowana w praktyce. Uczniowie czują, że w szkole nie ma sprzyjających sytuacji, by wytłumaczyć nauczycielom motyw swojego postępowania. Tak więc różnica między uczniami a nauczycielami pojawia się w wymiarze sprawiedliwości proceduralnej – co jest istotne dla przestrzegania kary jako aktu edukacyjnego. Nauczyciele ze swojej strony uważają własne praktyki jako zgodne pod każdym względem z ministerialnymi zaleceniami dotyczącymi sankcji. Wreszcie autorzy przytaczanego badania zajęli się również ewentualnymi różnicami w spojrzeniach szkolnych partnerów na temat efektywnych praktyk związanych z sankcjami. Okazało się, że uczniowie zwracają uwagę przede wszystkim na powszechnie stosowane kary negatywnie (zatrzymanie, wykluczenie, itd.), podczas gdy nauczyciele deklarują uciekanie się do pozytywnych sankcji społecznych (zachęty i pochwały, nagrody). W tym kontekście interesujące jest odnotowanie, że sankcje negatywne, które generują największe różnice zdań między dwoma partnerami szkolnego dialogu, w ocenie uczniów związane są z poczuciem niesprawiedliwego traktowania (poniżenie werbalne, ignorowanie ucznia). Zatem uczniowie są szczególnie wrażliwi na punkcie interakcyjnego wymiaru sprawiedliwości, nakazującego traktowanie wszystkich z szacunkiem. Jednocześnie nauczyciele nie są świadomi skutków, jakie mają dla uczniów niektóre ich wypowiedzi i zachowania w klasie. Ponadto uczniowie zwracają także uwagę na jeszcze inną nierówność w szkolnych relacjach: ich zdaniem sankcje są przede wszystkim instrumentem sprawowania władzy, przy pomocy którego nauczyciele przypominają młodzieży o ich niższym położeniu w szkolnej hierarchii.

Przystępując do analizy zagadnień społecznych reprezentacji sprawiedliwości istotne wydaje się uruchomienie rozwiązań empirycznych zmierzających do konfrontacji jednostek z sytuacjami najbardziej zbliżonymi do tych, jakie można napotkać w codziennym życiu. W jednym z badań (Richardot 2016: 346) poproszono gimnazjalistów o zareagowanie na dwa krótkie scenariusze, celowo niejednoznaczne, a odnoszące się do nauczycielskiej sprawiedliwości: pierwszy nawiązywał do sytuacji, w której uczeń pada „ofiara” oceny nauczyciela (kopia jego pracy zostaje lepiej oceniona przy drugim podejściu przez komisję złożoną z nauczycieli „zewnątrznych”), drugi – do sytuacji, w której uczeń jest

„świadkiem” niesprawiedliwości popełnionej wobec innego ucznia (rada pedagogiczna decyduje się ukierunkować dalszą edukację ucznia inaczej niż on sam sobie tego życzy). Badanie to unaocznia decydujący wpływ pochodzenia społecznego uczniów i typu szkoły, do której uczęszczają na sposób postrzegania orzeczeń decydentów, które odnoszą się zarówno do samych zainteresowanych nastolatków, jak i również ich rówieśników. Pokazuje także, że to właśnie dzieci rekrutujące się z najbardziej uprzywilejowanych środowisk, a więc jednocześnie uczniowie kształcący się w placówkach prywatnych, są najbardziej skłonni do zgłaszania zastrzeżeń i wyrażania oburzenia, podczas gdy ich rówieśnicy wywodzący się z uboższych środowisk i pobierający naukę w ZEP (*zone de l'éducation prioritaire* – obszar edukacji priorytetowej) wprost przeciwnie, uważają, że decyzje podjęte przez instytucję szkolną na ich rzecz lub w odniesieniu do innych uczniów, są uczciwe i zasłużone. To zróżnicowane postrzeganie sytuacji utwierdza w przekonaniu, że ci pierwsi, tj. uczniowie dobrze usytuowani, pochodzący ze środowisk uprzywilejowanych społecznie, są bardziej niż drudzy, skłonni do: 1. podważania oceny ich zasług; 2. nabierania dystansu wobec własnej roli jako ucznia w celu zaakceptowania poglądów nauczycieli. W ten także sposób, identyfikując się z autorytetami, uczniowie z wyższych klas społecznych są w stanie dostrzec alternatywne decyzje, które ich zdaniem nie generowałyby niesprawiedliwości. Natomiast uczniowie, których rodzice pochodzą z niższych warstw społecznych (w tym dzieci robotników) „pozostają na swoim miejscu”, nie wychodzą poza rolę ucznia i w podejmowaniu decyzji ich dotyczącej, opierają się na instytucji szkolnej, co ogranicza ich zdolność do dochodzenia roszczeń, ale także do wyrażania oburzenia losem rówieśników. Badania te dowodzą, że postrzeganie sytuacji szkolnych przez uczniów nie jest jednorodne i zależy od ich pozycji w przestrzeni społecznej i instytucjonalnej. Potwierdzają to badania poświęcone zagadnieniu reprezentacji idealnej klasy (Lautier, Richardot 2004). Uczniów gimnazjum i liceum poproszono o skomponowanie składu idealnej klasy z wykorzystaniem kryteriów potencjalnie sprzecznych, ale zarazem mogących szczególnie podkreślić pewne zasady i cele (na przykład równość i osiągnięcia) i tym samym prowadzić do radykalnie różnych reprezentacji³. Wyniki pokazują, że dla uczniów idealna klasa to taka, której członkowie: 1. są dobrymi kolegami, 2. są zdyscyplinowani, 3. osiągają dobre wyniki w nauce. Tak więc

³ Uczestnicy zostali poproszeni o wytypowanie 22 uczniów, którzy mieliby ich zdaniem wejść w skład klasy idealnej, przy czym wybór ten miał się opierać o 3 kryteria: 1. wyniki w nauce, 2. zachowanie w klasie, 3. postawy wobec innych uczniów.

w reprezentacji społecznej idealnej grupy klasowej, niezależnie od profilu badanych, potrzeba braterstwa i budowania przyjaznej atmosfery ma prymat nad poziomem wykształcenia. Ale ukryte teorie wdrażane po to, by wyrazić odmienne kryteria, różnicują się w zależności od pozycji zajmowanej przez badanych w przestrzeni szkolnej. Wyodrębniono 4 grupy uczniów o następujących profilach: 1. dobrzy licealiści z najlepszych i najbardziej obleganych szkół, którzy wpisują się w logikę selekcji i pragną w swoim otoczeniu wielu dobrych uczniów w celu utrzymania ducha rywalizacji; 2. uczniowie, o podobnym profilu jak grupa 1, próbują jednak złagodzić ducha rywalizacji i pragnęliby w swoim otoczeniu przyjaznych rówieśników z solidarnej grupy klasowej; 3. licealiści z mniej cenionych szkół, szukający przede wszystkim możliwości rozwoju w klasach zróżnicowanych (w myśl zasady: „wszystkiego po trochu”), w których różnorodność pozwala każdemu znaleźć swoje miejsce; 4. uczniowie słabi, którzy cenią przede wszystkim współpracę, przez co można pomóc najsłabszym w przyjaznym klimacie grupy, do której należą. Uczniowie wszystkich profili są pragmatyczni, starają się utrzymać swoją pozycję w hierarchii szkolnej („wołę, kiedy uczniowie są słabi i w ten sposób dają mi szansę bycia najlepszym”). Młodzi ludzie mają więc zróżnicowane (w zależności od ich statusu, pozycji społecznej lub instytucjonalnej) sposoby postrzegania sytuacji potencjalnie niesprawiedliwych.

Zakończenie

Edukacja szkolna jest obszarem wytwarzania, przekształcania, ścierania się, podzielenia lub manifestowania odmiennych stanowisk wobec ogólnoludzkich wartości, wyznaczających cele oddziaływań wychowawczych i będących podstawą podejmowanych decyzji. Źródłem dylematów aksjologicznych mogą być odmienne reprezentacje wartościowania kategorii, ustanawiających relacje społeczne (zaufanie, współpraca, sprawiedliwość) oraz związanych z uczeniem się i nauczaniem (kreatywność, inteligencja, specjalne potrzeby edukacyjne), wartości przypisywanych pełnieniu roli ucznia, nauczyciela, a także postrzegania dobra dziecka. Stan ten potwierdzają np. badania relacji nauczyciel–uczeń oraz badania sposobów postrzegania współpracy między rodzicami i nauczycielami w szkole. Edukacja jest rozpatrywana jako rzeczywistość intersubiektywna, którą uczestnik konstruuje, nadając jej znaczenie. Każda szkoła to niepowtarzalny

układ społecznych relacji – zbudowanych na fundamencie wiedzy, przekonań, postaw i wartości – ludzi, którzy się w niej spotykają.

Celem podejścia związanego z paradygmatem reprezentacji społecznych jest próba uprawomocnienia i przybliżenia zjawisk społecznych w całej ich naturalnej dynamice i kontekście. W wyniku analiz reprezentacji społecznych wartości podzielanych przez jednostki i grupy, tworzące szkolną społeczność, odkrywamy architekturę myślenia społecznego. Pole problemowe namysłu nad wartościami w przestrzeni szkolnej rzeczywistości wyznaczało założenie, iż uczestnicy interakcji edukacyjnych generują zróżnicowane (instytucjonalne, hegemoniczne, profesjonalne, potoczne, polemiczne) reprezentacje wartości spajających grupy, istotnych dla ich wzajemnych relacji współpracy, zaufania i sprawiedliwości. Te fenomeny społeczno-kulturowe potraktowano w tekście jako obiekty społecznych reprezentacji. Każdy z nich przyjmuje w polu edukacji różne formy. Zaprezentowany przegląd badań pozwala zrozumieć różnice między reprezentacjami idealnymi (ujawnianymi w dyskursie naukowym) i generowanymi przez podmioty edukacyjne w codziennych interakcjach, dostrzec, w jakim stopniu przenikają ze świata nauki do życia publicznego, zidentyfikować sposoby ich wzajemnego oddziaływania. Ujawnianie społecznych reprezentacji wartości jest ważne w przygotowaniu przez szkoły przyszłych pokoleń do obywatelstwa w pluralistycznych demokracjach.

Bibliografia

- Abric J.C. 2003. *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Editions Érès, Ramonville Saint-Agne.
- Augoustinos M., Walker I., Donaghue N. 2014. *Social cognition: an integrated introduction*, Sage, London.
- Barreiro A. 2013. *The Ontogenesis of Social Representation of Justice: Personal Conceptualization and Social Constraints*, „Papers on Social Representations”, Vol. 22, s. 13.1–13.26, dostępny na: <http://psr.isctc-iul.pl/index.php/PSR/article/view/327> (otwarty 1.09.2018).
- Barreiro A., Castorina J. 2016. *Dialectical inferences in the ontogenesis of social representations*, „Theory & Psychology”, nr 27, s. 1–16.
- Bartmiński J. red. 2006. *Język – wartości – polityka: zmiany rozumienia nazw wartości w okresie transformacji ustrojowej w Polsce: raport z badań empirycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Bartmiński J. 2016. *Słowa klucze, kulturemy, koncepty kulturowe*, „Przegląd Humanistyczny”, nr 3, s. 21–29.
- Berti Ch., Molinari L., Speltini G. 2010. *Classroom justice and psychological engagement: students' and teachers' representations*, „Social Psychology of Education”, Vol. 13, Issue 4, s. 541–556.

- Bogunia-Borowska M. red. 2015. *Fundamenty dobrego społeczeństwa: wartości*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków.
- Bucholc M. 2016. *Nawyki dla współżycia w różnorodności*, [w:] *Na jakich wartościach oprzeć rozwój Polski*, red. J. Szomburg, A. Leśniewicz, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, seria: Wolność i Solidarność, nr 70, Gdańsk.
- Bukowski M. 2011. *Reprezentacje pojęciowe z perspektywy psychologii poznania społecznego*, [w:] *Pojęcia: jak reprezentujemy i kategoryzujemy świat*, red. J. Bremer, A. Chuderski, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych, Universitas, Kraków, s. 331–359.
- Chaib M., Danermark B., Selander S. red. 2011. *Education, Professionalization and Social representations*, Routledge, New York.
- Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K. 2016. *Przestrzeń aksjologiczna szkoły. 1. Konstrukty teoretyczny*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 2, s. 145–163.
- Chory-Assad R.M. 2002. *Classroom justice: Perceptions of fairness as a predictor of student motivation, learning, and aggression*, „Journal Communication Quarterly”, Vol. 50, (1).
- Cywiński A. 2018. *Wzajemne społeczne reprezentacje zawodowych kreatorów sądowych do spraw dorosłych i ich podopiecznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Dudkiewicz M. 2015. *O korzyściach płynących z wiedzy, co myślą ludzie: wykorzystanie metody pola semantycznego w projektach systemowych*, [w:] *Praktyki Badawcze*, red. B. Fatyga, współp. M. Dudkiewicz, B. Kietlińska, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Warszawa, s. 27–59.
- Dudzikowa M., Jaskulska S. red. 2016. *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Duveen D., Lloyd B. 1990. *Introduction*, [w:] *Social representations and the development of knowledge*, red. D. Duveen, B. Lloyd, Cambridge University Press, New York, s. 1–10.
- Flament C., Rouquette M.-L. 2003. *Anatomie des idées ordinaires*, Armand Colin, Paris.
- Forsé M., Richardot S., Frénod A., Guibet-Lafaye C., Parodi M. 2016. *The sense of distributive justice in children from 6 to 10: Equality predominates but sharing norms are different depending on school performance*, „Revue européenne des sciences sociales”, nr 54 (1), s. 13–36, dostępny na: <http://journals.openedition.org/ress/3403;DOI:10.4000/ress.3403> (otwarty 1.09.2018).
- Jodelet Denise, *Future issues. Applications of Social representations to education and health*, (EHES, Paris) referat dostępny na: <http://www.paris-iaea.fr/en/events/hommage-a-serge-moscovici-2> (otwarty 20.08.2017).
- Jovchelovitch S., Priego-Hernandez J. 2015. *Cognitive polyphasia, knowledge encounters and public spheres*, [w:] *The Cambridge Handbook of Social Representations*, red. G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, J. Valsiner, Cambridge University Press, Cambridge, s. 163–178.
- Kłosiński M. 2015. *W poszukiwaniu nowych sposobów badania wartości*, [w:] *Praktyki Badawcze*, red. B. Fatyga, współp. M. Dudkiewicz, B. Kietlińska, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Warszawa, s. 27–59.
- Kołakowski L. 2009. *O sprawiedliwości*, [w:] *Mini-wykłady o maxi-sprawach*, Znak, Kraków, s. 260–267.
- Krasuska-Betiuk M., Zbróg Z. 2017. *Przegląd badań reprezentacji społecznych podmiotów i zjawisk edukacyjnych – część 2*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 1.

- Lautier N., Richardot S. 2004. *Représentation sociale du groupe-classe idéal: position de l'élève et citoyenneté au quotidien*, „Spirale. Revue de Recherches en Éducation”, nr 34, s. 141–156.
- Lewicki M., Mandes S., Przybylska A., Sikorska M., Trutkowski C. red. 2015. *Socjologia społecznienia: księga dedykowana profesor Mirosławie Marody*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Mariański J. 2015. *Spółczeństwo bez orientacji i sensu?*, [w:] *Socjologia czasu, kultury i ubóstwa: księga jubileuszowa dla profesor Elżbiety Tarkowskiej*, red. K. Górniak, T. Kanasz, B. Pasamonik, J. Zalewska, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, s. 181–197.
- Marková I., Gillespie A. red. 2011. *Trust and conflict: representation, culture and dialogue. Cultural dynamics of social representation*, Routledge, London.
- Mikiewicz P. 2016. *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Monaco G. Lo, Delouvé S., Rateau P. red. 2016. *Les représentations sociales: Théories, methods et applications*, De Boeck. Bruxelles.
- Moscovici S. 2000. *Social Representations. Explorations in Social Psychology*, Polity Press, Cambridge.
- Nawrocki R. 2014. *Spory wokół sprawiedliwości w edukacji: wybrane wątki*, „Parezja”, nr 1, s. 34–43.
- Ostrowska U. 2016. *Doświadczenie wartości*, [w:] *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Polwen, Lublin.
- Pelt V., Poncelet D. 2012. *Analysis of the Semantic Field of Social Representation between Teachers and Parents of the School/Family Relationship*, „Papers on Social Representation”, Vol. 21.
- Piaget J. 1967. *Rozwój ocen moralnych dziecka*, tłum. T. Kolakowska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Pirttilä-Backman A.M., Menard R.L., Jyoti V., Kassea B.R. 2017. *Social representations of trust among teachers and principals in Cameroonian, Indian, and Finnish schools*, „Journal of Social and Political Psychology”, Vol. 5 (1), s. 29–57.
- Pithon G., Barrandon X. 2007. *Représentations par les professeurs et les élèves des objectifs et des principes qui régissent les sanctions dans un lycée: dissensus et consensus révélateurs de leurs difficultés à communiquer*, „Tréma” 27, dostępny na: <http://journals.openedition.org/trema/477> DOI:10.4000/trema.477 (otwarty 1.09.2018).
- Polak K. 2007. *Kultura szkoły: od relacji społecznych do języka uczniowskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Polak K. 2013. *Integracja rodziców i nauczycieli jako przykład edukacyjnej iluzji*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 347–356.
- Trutkowski C. 2014. *Szkoła Współpracy: Uczniowie i rodzice kapitałem społecznym nowoczesnej szkoły. Raport zbiorczy z badania jakościowego*, Warszawa.
- Resh N., Sabbagh C. 2016. *Justice and Education*, [w:] *Handbook of Social Justice Theory and Research*, red. C. Sabbagh, M. Schmitt, Springer Science+Business Media, New York, s. 349–369.
- Richardot S. 2016. *Représentations sociales et education*, [w:] G. Lo Monaco, S. Delouvé, P. Rateau, *Les représentations sociales*, tłum. O. Bambrowicz, De Boeck, Bruxelles, s. 343–363.
- Rouquette M.-L. red. 2009. *La pensée sociale*, Editions Érès, Toulouse.

- Sabbagh C., Resh N., Mor M., Vanhuysse P. 2006. *Spheres of Justice within Schools: Reflections and Evidence on the Distribution of Educational Goods*, „Social Psychology of Education”, nr 9, s. 97–118.
- Sammut G., Andreouli E., Gaskell G., Valsiner J. red. 2015, *The Cambridge Handbook of Social Representations*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Skarżyńska K. 2014. *Stare i nowe obawy Polaków*, „Instytut Idei”, nr 5, s. 20–27.
- Szlendak T. 2015. *Zaufanie*, [w:] *Fundamenty dobrego społeczeństwa: wartości*, red. M. Bogunia-Borowska, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków, s. 331–336.
- Sztompka P. 2007. *Zaufanie: fundament społeczeństwa*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków.
- Szwed R. 2011. *Reprezentacje opinii publicznej w dyskursie publicznym*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Szymczyk J. 2016. *Zamiast wprowadzenia. W stronę socjologii zaufania z perspektywy wartości*, [w:] *Zaufanie społeczne: teoria, idee, praktyka*, red. J. Szymczyk, seria: Studia nad Wartościami, t. 4, Oficyna Naukowa, Warszawa, s. 7–35.
- Trutkowski C. 2000. *Społeczne reprezentacje polityki*, Scholar, Warszawa.
- Trutkowski C. 2014. *Szkoła współpracy. Uczniowie i rodzice kapitałem społecznym nowoczesnej szkoły*, Warszawa.
- Trutkowski C. 2015a. *Współpraca w polskich szkołach wybrane wyniki badań zrealizowanych w projekcie Szkoła Współpracy*, Warszawa.
- Trutkowski C. 2015b. *O rozsądku i kryzysie zaufania*, [w:] *Socjologia uspołecznienia: księga dedykowana profesorowi Mirosławowi Marody*, red. M. Lewicki, S. Mandes, A. Przybylska, M. Sikorska, C. Trutkowski, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, s. 112–133.
- Vergès P. 1992. *L'evocation de l'argent: Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation*, „Bulletin de Psychologie”, nr 45 (405), s. 203–209.
- Zbróg Z. 2017. *Teoria reprezentacji społecznych w badaniach zmiany szkoły – możliwe zastosowania*, [w:] *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmian*, red. M. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg, Warszawa, s. 226–248.
- Ziółkowski M. 2015. *Współpraca*, [w:] *Fundamenty dobrego społeczeństwa: wartości*, red. M. Bogunia-Borowska, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków, s. 308–330.
- Żywczoł A. 2011. *Ku afirmacji życia: pedagogiczne podstawy pomysłnej egzystencji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.