

5.3 Teorie sociokognitivního konfliktu

5.3.1 Historický přehled a vymezení problematiky

Proud výzkumů vzdělávání ve frankofonních zemích se silně orientuje na konstruktivistické myšlení a v podrobném kontextu byl zkoumán i pojem *sociokognitivního konfliktu* v učení. Sociokognitivní konflikt představuje - v rámci jisté sociální interakce - sociálně a logicky neslučitelné odpovědi na danou otázku (F. Carugati a G. Mugny, 1985). A. Blaye (1989) píše, že základní kámen pojetí sociokognitivního konfliktu položil neopiagetovský proud genetické (vývojové) sociální psychologie. O sociální, kulturní a interakční dimenzi této nerovnováhy se zajímali mnozí badatelé. M. Lefebvre-Pinard (1989) píše, že úloha, kterou hraje sociokognitivní konflikt v kognitivním rozvoji, se už od roku 1968 stala předmětem velkého množství výzkumů uváděných v psychologické literatuře, kterou označuje za „kognitivně-vývojovou“. S americkými studiemi sociokognitivního konfliktu se můžeme setkat skutečně už od roku 1966 (J. Langer, 1969; J. R. Rest, E. Turiel a L. Kohlberg, 1969; Turiel, 1969). Prvními frankofonními zastánci tohoto přístupu byli kolem poloviny sedmdesátých let W. Doise, G. Mugny a A.-N. Perret-Clermontová (M. Gilly, 1989).

Na počátku stál problém sociální dimenze pojmu prekoncept, který byl velmi oblíben mezi konstruktivisty. V kapitole o kognitivně psychologických teoriích jsme viděli, že tento pojem hraje důležitou roli při výkladu konstrukce poznání (N. Bednarz a C. Garnier, 1989; A. Giordan, 1990; M. Laroche a J. Desautels, 1992). A právě během výzkumů týkajících se prekonceptů se ukázal význam kulturní a so-

ciální dimenze konstrukce poznám. Zkoumala se přitom otázka sociálního a interakčního významu „překážky“ v učení.

Zdá se, že první výzkumy se více zajímaly o vztah mezi kognitivní rovnováhou, která existuje v myšlení subjektu, a mezi sociálními konflikty. A. Blaye (1989) nám připomíná, že charakteristikou tohoto výzkumného proudu je teze, podle níž je sociální interakce konstruktivní jen v tom případě, jestliže vyprovokuje konfrontaci mezi odlišnými řešeními různých partnerů. K tomu, abychom vyprovokovali změnu, je tedy třeba zřejmých rozdílů a antagonistických sociálních pozic.

M. Gilly (1989) rozlišuje dva proudy. Prvním je proud genetické sociální psychologie (Perret-Clermontová, Doise a Mugny), který je přímým dědicem piagetovského strukturalistického myšlení a který se zajímá o roli sociálních interakcí mezi vrstevníky ve vývoji inteligence obecně. Gilly (1989) píše: „Teze sociokognitivního konfliktu, která byla původně vypracována při studiu sociálních interakcí, tvrdí, že tyto konflikty, které se odehrávají výlučně uvnitř jedince, nemohou být považovány za dostatečné, a že v jistých klíčových momentech vývoje je třeba hlavní příčinu individuálního pokroku hledat v konfrontacích mezi různými jedinci.“ Zkrátka inteligence dané osoby se vyvíjí řešením postupných konfliktů a krizí. Druhý proud, který reprezentují Gilly, Blaye a Roux, se snaží snížit význam sociokognitivního konfliktu a nalézt pro tento pojem skromnější místo ve vysvětlování sociální konstrukce poznání (Blaye, 1989; Gilly, 1989).

5.3.2 Principy

1. Interakce mezi osobami

První princip je následující: konstrukce poznatků je nutně sociální a spočívá na souboru interakcí mezi osobami. W. Doise a G. Mugny (1981) píší, že interakce jsou zdrojem vývoje osobnosti. Stojíme zde tedy v protikladu ke kognitivně psychologickému hnutí, které se o sociální interakce příliš nestará.

2. Sociokognitivní konflikt

Druhý princip této teorie je následující: sociokognitivní konflikt je zdrojem učení. Zdá se, že je třeba procházet určitými konflikty, máme-li se něčemu naučit. Konflikt stimuluje učení (Doise a Mugny, 1981). Už J. Piaget (1967a) hovořil o pojmu nerovnováhy následujícím

způsobem: „Rozvoj inteligence a usuzování probíhá ve stadiích, a to vždy na základě jisté nové situace, která zvrátí současný řád, a vytvoří tak nerovnováhu, již bude muset subjekt kompenzovat adaptací, ze které pak vznikne nová, silnější rovnováha.“ Ale nezdá se, že by Piageta příliš vzrušoval sociální aspekt této nerovnováhy (Piaget a Inhelderová, 1966). Nový piagetovský proud se naopak více zajímá o roli sociálních interakcí v kognitivním rozvoji a zdůrazňuje konstruktivistickou úlohu sociokognitivního konfliktu.

Sociokognitivní konflikt hraje v tomto didaktickém proudu významnou roli. Dochází tu k odklonu od individualistické piagetovské pozice vztahující se ke kognitivnímu rozvoji, tedy od pozice, která postuluje paralelní rozvoj sociálního a kognitivního aspektu (Bednarz a Garnier, 1989; Gilly, 1989). Sociokognitivní teorie se v této věci liší, protože se zabývá problémem vztahů mezi individuální kognitivní dynamikou a kolektivními procesy. Je zde totiž snaha dokázat, že v procesu konstruování poznatků má prioritu koordinace aktivit různých jedinců před koordinací na úrovni vnitřně individuální. Cítíme, že teze Vygotského (která bude v této kapitole analyzována později) zde získává větší váhu než teze piagetovská a ovlivňuje zásadním způsobem teorii sociokognitivního konfliktu. Vygotskij tvrdil, že pokrok je v individuálním myšlení umožněn souhrnem sociálních interakcí. N. Bednarz a C. Garnier (1989) připomínají, že první práce v této oblasti se týkaly kauzální role sociálních interakcí v urychlení geneze kognitivních struktur, tedy v přechodu od předoperačního stadia ke stadiu operačnímu. Přitom tyto práce užívaly piagetovské operační zkoušky s pojmem zachování (konzervace). Jiní badatelé se pak zajímali o studium účinnosti sociální dynamiky při výuce postupů při řešení problémů.

M. Lefebvre-Pinardová (1985,1989) se inspiroje Vygotským a formuluje problematiku sociokognitivního konfliktu tímto způsobem: „Když se nějaký jedinec, dítě nebo dospělý, snaží vyřešit problém nevhodným způsobem a přitom si není vědom nedostatečnosti svých strategií, pak pravidla, podle kterých řídí své chování, obvykle nezměníme jenom tím, že mu dodáme prostou korekturu pomocí zpětné vazby. Za jakých podmínek můžeme tedy u tohoto jedince (...) vyvolat skutečný konfliktní stav, který by jím byl jako takový pocíťován a který by mohl být zdrojem kognitivní restrukturační přenosné na jiné situace?“ Lefebvre-Pinardová věří, že našemu pedagogickému úsilí

může velmi pomoci pojem *zóny nejbližšího vývoje*. Tento pojem je definován jako vzdálenost mezi současnou úrovní vývoje, kterou lze stanovit na základě způsobu, jímž dítě samo řeší problémy, a mezi potenciální úrovní vývoje, kterou je možné stanovit na základě způsobu, jímž dítě řeší problémy s pomocí dospělého nebo ve spolupráci s jinými, pokročilejšími dětmi. Lefebvre-Pinardová (1989) tvrdí, že jedinec bude svá kognitivní pravidla a strategie systematicky používat ve stále větším počtu situací, na něž se hodí, úměrně tomu, jak ho situace sociokognitivního konfliktu bude nutit k reflexi těchto pravidel a strategií.

3. Překonání kognitivní nerovnováhy u jedince

Teorie sociokognitivního konfliktu je charakterizována ještě třetím principem - úsilí o překonání kognitivní nerovnováhy mezi jedinci (interindividuální nerovnováha) vede k překonání kognitivní nerovnováhy uvnitř jedince. M. Gilly (1989) pojednává zvláště o jedné formě sociokognitivního konfliktu - o sociálním interakčním konfliktu. Tuto formu konfliktu můžeme shrnout následujícím způsobem. Při spolupráci různých jedinců se v jistých případech a za jistých podmínek odhalí rozdílné odpovědi spočívající na rozdílnosti hledisek účastníků. Často je výsledkem dvojí nerovnováha - nerovnováha mezi jedinci spočívající na rozdílnosti odpovědí subjektů; nerovnováha uvnitř jedinců plynoucí z uvědomění si odlišné odpovědi partnera, z níž se rodí pochybnost o vlastní odpovědi. Badatelé však tvrdí, že tato učební situace nemůže být převedena na individuální kognitivní problém. Právě proto, že jde o problém sociální, říkají badatelé, jsou žáci vedeni k tomu, aby sladili svá hlediska do nového systému, v němž dojde mezi nimi ke shodě. Doise a Mugny (1981) se vracejí k tezi Vygotského (1978), podle níž je rozvoj všech vyšších funkcí uskutečňován transformací interpersonálního procesu v proces intrapersonální. Mugny a Doise (1983) píše, že „žáci, kteří se účastnili jistých typů koordinovaných sociálních činností ve skupině, se pak stávají schopnějšími realizovat podobnou koordinovanou činnost sami" a že individuální pokrok spočívá v interiorizaci (zvnitřnění) nových typů koordinace mezi jedinci, vyvolané řešením sociokognitivního konfliktu.

5.3.3 Pedagogické strategie

Teorie sociokognitivního konfliktu je až do dnešní doby charakterizována svou intenzivní teoretickou reflexí nutnosti navození plodné konfrontace mezi žáky. Pedagogických aplikací je v ní málo. Můžeme nicméně vyvodit jisté obecné strategie, které plynou z úvah, jež nyní nastíníme.

Sociokognitivní konflikt může v učení prokázat svou efektivitu z následujících důvodů:

- umožňuje žákovi uvědomit si, že existují ještě jiné odpovědi než jeho a že existují různá hlediska; to ho nutí zaujmout kritické stanovisko ke své počáteční odpovědi;
- konflikt zvyšuje pravděpodobnost, že žák zaujme aktivní poznávací postoj, protože je zde nutnost sociálních regulací, nebo dokonce nutnost koordinace aktivit, kterou si vyžaduje daná situace;
- žák se učí objevovat informace (zajímavé, nepředvídané, známé, dodávající klidu, falešné, jakékoliv) v odpovědích jiných žáků; tyto informace mu budou k užítku při konstruování jeho vlastního poznání;
- konflikt může žáka přivést k přijetí faktu, že je v situaci, kdy se musí změnit, a ke spolupráci při řešení problémů.