

POČÁTKY SOCIÁLNĚ-KOGNITIVNÍHO KONSTRUKTIVISMU

Blanka Pravdová

Počátky sociálně-kognitivního konstruktivismu spojujeme především s dílem Charlese Hortona Cooleyho (1864–1931), George Herberta Meada (1863–1931), Gastona Bachelarda (1884–1962), Jeana Piageta (1896–1980) a Lva Semjonoviče Vygotského (1896–1934).

Cooleyho (1902) přínos sociálně-kognitivnímu konstruktivismu spočíval v představení konceptu *zrcadlového Já* (*looking-glass self*), které jedinci umožňuje nahlížet na sebe sama očima jiných. Představujeme si, jak nás ostatní lidé vnímají, jak o nás smýšlejí, co o nás říkají. Tyto představy a myšlenky ostatních lidí nás ovlivňují v závislosti na tom, jak jsou pro nás důležité. Cooley (1902) tak zdůraznil význam primární sociální skupiny (za niž označoval rodinu, vrstevnickou skupinu a sousedství) pro utváření osobnosti jedince.

Na Cooleyho navázal Mead (1925, 1934), který *self* vymezil jako soubor výsledků sociální interakce. Vysvětlil jej jako nepřetržitý proces utváření osobnosti v procesu socializace. *V každodenní zkušenosti sice sebe sama zakoušíme jako sociálními normami vázané členy rozličných sociálních skupin, avšak mimo to jsme si zároveň vědomi i neredukovatelného prvku spontaneity, jež s sebou naše jednání přináší. Právě tento vztah se Mead pokoušel objasnit skrze zavedení distinkce mezi „subjektivým Já“ [I] a „objektivým Já“ [Me].* (Madzia, 2014, s. 169) Mead (1934) využívá pojem *zobecněný druhý* (*generalized other*), jímž lze rozumět konkrétní sociokulturní prostředí, jemuž se jedinec přizpůsobuje prostřednictvím zobecněných představ o standardech, očekáváních a pravidlech vzájemných vztahů. Mead (1934) upozorňuje, že Já (self) neexistuje reálně, ale je stavem vědomí. Všechny předměty a významy, které jedinec označuje, vztahuje vůči tomuto Já (self). Proces „vztahování“ je možno odhalit v rozhovoru se sebou samým, ve vnitřním dialogu.

Dalším důležitým východiskem pedagogického konstruktivismu se stalo Piagetovo (Piaget & Inhelderová, 2007) vymezení stadií kognitivního vývoje na (a) senzomotorické stadium; (b) předoperační stadium; (c) stadium konkrétních operací a (d) stadium formálních operací. Tato stadia reprezentují čtyři druhy myšlenkových struktur, přičemž je důležitá chronologická posloupnost těchto struktur, neboť právě ona zajišťuje jedinci možnost „konstruovat“ své poznání.

Jako významné se jeví Bachelardovo (1940) tvrzení, že člověk konstruuje své poznání skrze kritické prověřování svých dosavadních poznatků a zkušeností. Larochelle a Desautels (1992) pracují s pojmem spontánní koncept, který charakterizují s využitím Jodeletovy (1984) definice jako „referenční systém, v jehož rámci probíhá transformace, integrace a osvojení nových či odlišných informací či reprezentací.“ Larochelle a Desautels (ibid.) uvádějí, že se spontánní koncepty jeví jako výsledek všech interakcí subjektu s jeho prostředím jako ta vysvětlení, jež jsou subjektu vlastní a popisují některé z jeho interakcí s tímto prostředím.

Ať už označujeme tyto koncepty jako spontánní, či jako prekoncepce, zůstává klíčovým zjištěním, že pro utváření „nového“ poznání žáka je třeba znát poznání, jímž disponuje. Garandier (1980) uvádí: „A vskutku jsem zjišťoval, že myšlení mých žáků nebylo žádná tabula rasa in qua nihil scriptum. Měli nějakou zkušenost, ‚prefilosofii‘, která byla implicitní, avšak obsahovala intuitivní názory podporované rozptýlenými a prchavými argumenty; to vše vytvářelo jakési pedagogické nevědomí či předvědomí.“ Spolu s Bertrandem (1998, s. 69) pak chápeme tyto prekoncepce jako *samotné nástroje této činnosti, jež jsou neustále přebudovávány, a nový poznatek musí být integrován do preexistujících struktur, které má žák k dispozici.*

Opomenout nelze ani Vygotského (1983) koncept tzv. zóny nejbližšího vývoje. Vygotský se domníval, že při přechodu dítěte k nové vývojové etapě je možno intervenčními zásahy učitele dosáhnout toho, že dítěti je přechod k tomuto stadiu umožněn snadněji, než kdyby bylo ponecháno vývoji spontánnímu. Kolář (2012) zdůrazňuje význam Vygotského zóny nejbližšího vývoje pro dynamiku intelektuálního vývoje: „Zóna nejbližšího vývoje má bezprostřední význam pro dynamiku intelektuálního vývoje než aktuální úroveň jejich vývoje. V dětském věku je dobré jen takové učení a vyučování, které předbíhá vývoj, vývoj vede za sebou.“

V současnosti jsou poznatky kognitivního i sociálního konstruktivismu syntetizovány a využívány jako teoretická východiska pedagogických výzkumů a současně i uplatňovány ve školní praxi. Základními atributy konstruktivistického pojetí výuky jsou (a) činnostní učení, (b) zkušenostní učení v reálném prostředí a (c) sebereflexe. Vychází z něj i tzv. realistické vzdělávání učitelů (Korthagen et al., 2011), které využívá zkušenosti budoucích učitelů ke konstruování nového poznání prostřednictvím reflexe.