

Rola konfliktów społeczno-poznawczych w procesie uczenia się dzieci

The role of socio-cognitive conflicts in the learning process of children

DOI 10.25951/12940

Wprowadzenie

Konflikt społeczno-poznawczy to niezgodność zarówno o charakterze społecznym, ponieważ dotyczy nieporozumienia między dwójgim dzieci, jak i poznawczym, ponieważ powoduje, że obie strony zaczynają wątpić w poprawność swojego początkowego rozumienia. Tak pojmowany konflikt jest procesem złożonym i dynamicznym. Wymaga od każdego dziecka zdystansowania się do pierwotnego punktu widzenia i umieszczenia go w szerszym kontekście, obejmującym również punkt widzenia partnera. To powoduje, że dzieci mające odmienne poglądy na pewną sprawę i przekonane do swoich racji, godzą się uszanować i przeanalizować punkt widzenia drugiej strony w celu ustalenia, czy mogą przyjąć rozwiązanie oparte na wspólnym rozumieniu. Każde musi sobie uświadomić, że „istnieje inny punkt widzenia na ten sam wspólny problem, ucieleśniony tu i teraz w innej osobie” (Perret-Clermont 2022, s. 2). To stwarza dzieciom możliwość uczenia się poprzez poszukiwanie odpowiedzi, która nie jest jeszcze znana, ale którą mogą wspólnie wypracować.

Rozpocznę od przedstawienia genezy i istoty koncepcji konfliktów społeczno-poznawczych. Następnie scharakteryzuję dwie formy ich regulacji: skoncentrowaną na poznawczej rozbieżności między partnerami oraz skoncentrowaną na relacji między partnerami. W drugiej części artykułu przeanalizuję, jaką rolę w genezie formy regulacji konfliktu odgrywa cel wspólnie podjętego działania. Ponadto wyjaśnię, kiedy i dlaczego konflikty społeczno-poznawcze są korzystne dla procesu uczenia się dziecka, a kiedy i dlaczego nie są dla tego procesu korzystne.

Geneza i istota koncepcji konfliktów społeczno-poznawczych

Koncepcja konfliktów społeczno-poznawczych jest rozwinięciem poglądów Jeana Piageta na konflikty poznawcze i ich rolę w rozwoju inteligencji dziecka. Według J. Piageta (1975) konflikt pojawia się wówczas, gdy schematy poznawcze dziecka zostają zakłócone przez nowe i niespójne informacje płynące z obserwowanego zjawiska lub przekazu partnera. W takiej sytuacji dziecko dąży do skorygowania dotychczasowych schematów, aby poprawić zgodność między rzeczywistością a jej obrazem, co prowadzi do bardziej rozbudowanej wiedzy i postępu w rozwoju umysłowym. J. Piaget (1975, 2006) uważał, że adaptacyjny rozwój struktur logicznych i ich dynamiczne równoważenie są procesami pierwotnie ułożonymi w jednostce. Tym samym nie uwzględniał wpływu czynników społecznych na rozwój poznawczy. Wskazywał, że te same scenariusze konstruowania wiedzy pojawiają się w różnych kontekstach społecznych i w różnych kulturach. W swoich pracach koncentrował się na analizie procesów, „za pomocą których dzieci w toku indywidualnej aktywności osiągały rozumienie fizycznych i logicznych właściwości świata” (Rzechowska 2004, s. 71). W ujęciu J. Piageta (2006) konstruowanie wiedzy, a tym samym rozwój umysłu dziecka, przebiega na poziomie intraindywidualnym.

Piagetowska interpretacja roli konfliktów poznawczych w procesie rozwoju umysłowego została przeniesiona z obszaru logiki na grunt społeczny przez naukowców pracujących na Uniwersytecie Genewskim: Willema Doise’a, Gabriela Mugny’ego oraz Anne-Nelly Perret-Clermont (za Psaltis, Zapiti 2014). Ich prace zapoczątkowały nowy nurt poszukiwań badawczych dotyczący wpływu środowiska społecznego na rozwój struktur poznawczych jednostki – nazywany *genetyczną psychologią społeczną*. Istotną rolę w tych poszukiwaniach odegrała koncepcja konfliktu społeczno-poznawczego opracowana przez Gabriela Mugny’ego i Willema Doise’a w celu wyjaśnienia związku przyczynowego między interakcjami społecznymi a rozwojem umysłowym (por. Mugny, Doise 1978; Doise, Mugny 1984). Wymienieni badacze odkryli, że dzieci wchodzące w interakcje z rówieśnikami uzyskują większe postępy w rozwiązywaniu zadań niż dzieci pracujące samodzielnie. Ustalili, że źródłem wyższych osiągnięć dzieci rozwiązujących zadania w interakcji z innymi są konflikty społeczno-poznawcze.

Konflikt społeczno-poznawczy pojawia się, gdy w trakcie wspólnego rozwiązywania zadań dziecko natrafia na odmienny, choć niekoniecznie właściwy punkt widzenia prezentowany przez partnera. W takiej sytuacji konieczna jest poznawcza restrukturyzacja, ponieważ dziecko musi powiązać ideę zapropon-

nowaną przez partnera z własnym pomysłem na rozwiązanie zadania. Inaczej mówiąc, „pojawienie się konfliktu między perspektywą własną a perspektywą partnera zmusza dziecko do przekształcenia dotychczasowej reprezentacji” (Twardowski 2014, s. 20). W rezultacie zdobywa ono nową wiedzę, „która nie jest prostą sumą informacji posiadanych przez nie i partnera” (Doise 1990, s. 51). Należy zaznaczyć, że konflikt społeczno-poznawczy sam z siebie nie tworzy nowych form operacji umysłowych, natomiast doprowadza do zakłócenia równowagi struktur poznawczych u dziecka. To z kolei wyzwala jego aktywność poznawczą, która prowadzi do nowej, bardziej rozbudowanej wiedzy. „Konflikt społeczno-poznawczy działa jak katalizator w reakcji chemicznej: choć nie jest obecny w końcowym produkcie, to jest niezbędny, aby reakcja mogła nastąpić” (Perret-Clermont 1980, s. 178).

W pierwszych pracach dotyczących konfliktów społeczno-poznawczych klasyczne eksperymenty J. Piageta zazwyczaj były przenoszone do odpowiednio skonstruowanych interakcji społecznych (por. Doise, Mugny 1984). Uznawano, że indywidualne osiągnięcia badanych dzieci są efektem intersubiektywnego współkonstruowania prowadzącego do wspólnej definicji sytuacji i zadania. W późniejszych pracach problematyka koordynowania indywidualnych punktów widzenia ustąpiła miejsca zagadnieniu interakcyjnych wzorców dochodzenia do wiedzy (por. Rzechowska 2004). Badacze koncentrowali się na identyfikowaniu czynników interpersonalnych, które umożliwiają dzieciom osiągnięcie postępu w rozwoju poznawczym w różnie skonstruowanych kontekstach społecznych. Między innymi badano: „jakość relacji, wzajemną percepcję i oczekiwania partnerów, motywację do współpracy, symetryczność i asymetryczność kompetencji partnerów” (tamże, s. 71). Najnowsze post-piagetowskie podejście do konfliktów społeczno-poznawczych jest skoncentrowane na penetrowaniu wnętrza interakcji społecznej, w której dziecko, pracując na społecznie dostarczonej wiedzy, generuje nowe, indywidualne konstrukcje poznawcze (por. Perret-Clermont 2022). Przedmiotem badań jest nadawanie przez partnerów znaczeń różnym elementom sytuacji zadaniowej oraz rozpatrywana procesualnie wymiana zachowań w toku konfliktu. Dzięki wynikom tych badań koncepcja konfliktu społeczno-poznawczego została uzupełniona o pojęcie *regulacji konfliktu*.

Regulacja konfliktów społeczno-poznawczych

Konflikt społeczno-poznawczy jest warunkiem koniecznym postępu w rozwoju umysłowym dziecka, ale nie jest warunkiem wystarczającym. To, jak konflikt społeczno-poznawczy wpłynie na rozwój umysłu, zależy od sposobu, w jaki jest regulowany (Butera, Darnon, Mugny 2011). Konflikt jest doświadczeniem polegającym na uświadomieniu sobie przez dziecko rozbieżności między własną wiedzą, interpretacją lub punktem widzenia a wiedzą interpretacją lub punktem widzenia innej osoby. To doświadczenie wyzwala proces regulacji polegający na przypisaniu konfliktowi określonego znaczenia i podjęciu zachowań zgodnych z tym znaczeniem. Fabrizio Butera, Nicolas Sommer i Céline Darnon (2019) wyróżnili dwie formy regulacji konfliktu społeczno-poznawczego: regulację skoncentrowaną na poznawczej rozbieżności między partnerami oraz regulację skoncentrowaną na relacji między partnerami.

Istotą regulacji skoncentrowanej na poznawczej rozbieżności jest skupienie się na zadaniu i na zasadności punktów widzenia – własnego oraz partnera. Ta forma regulacji dotyczy rozbieżności między dwoma perspektywami poznawczymi, a nie personalnego antagonizmu między partnerami. Dzieci są zainteresowane nadaniem sensu epistemicznej zagadce polegającej na istnieniu jednego stanu rzeczy i dwóch różnych sposobów jego rozumienia. W obliczu odmiennego punktu widzenia dziecko może być zdziwione i zacząć się zastanawiać, dlaczego druga osoba ma inny pogląd. Konflikt może zrodzić u dziecka wątpliwość co do słuszności własnego punktu widzenia, wyrażającą się w pytaniu: „Czy moja odpowiedź jest poprawna?”. Taka wątpliwość może prowadzić do odejścia od własnej perspektywy i akceptacji perspektywy partnera albo, co zdarza się częściej, do próby ich zintegrowania (Butera, Buchs 2005). Jeśli integracja perspektyw się powiedzie, wówczas dzieci uzyskują nową wiedzę, bardziej złożoną i lepiej odzwierciedlającą rzeczywistość.

Druga forma regulacji konfliktu społeczno-poznawczego dotyczy relacji między dziećmi, a nie rozbieżności między prezentowanymi przez nie punktami widzenia. Dzieci skupiają się na społecznych porównaniach i „dążą do ustalenia, które z nich ma rację i, w związku z tym, czyj punkt widzenia należy przyjąć” (Buchs i in. 2004, s. 26). Taka regulacja nie sprzyja rozwojowi poznawczemu, ponieważ dzieci koncentrują się na uzyskaniu mentalnej przewagi nad partnerem. Sposób rozwiązania konfliktu skoncentrowanego na relacji między partnerami zależy od trzech czynników: postrzegania własnych kompetencji, postrzegania kompetencji partnera oraz oceny zagrożenia, jakie niosą kompetencje partnera.

Badania przeprowadzone przez Nicolasa Sommeta i współpracowników (2014) pozwoliły na wyodrębnienie bardziej szczegółowych rodzajów regulacji konfliktów skoncentrowanych na relacji między partnerami: konfrontacyjną oraz ochronną. Regulacja konfrontacyjna polega na traktowaniu konfliktu jako zdarzenia polegającego na tym, że ostatecznie jedna ze stron musi mieć rację. Każde z dzieci pozostaje przy swoim stanowisku, ponieważ zakłada, że drugie jest w błędzie. Konfrontacyjna regulacja konfliktów pojawia się najczęściej między partnerami wysoko oceniającymi swoje kompetencje, którzy nie zgadzają się w pewnej kwestii. W takich okolicznościach stanowisko prezentowane przez któregoś z partnerów będzie przez drugiego odczuwane jako zagrożenie, ponieważ obaj uważają, że mają rację, a druga strona się myli, czyli jest niekompetentna. Konfrontacyjna regulacja konfliktu skoncentrowanego na relacji między partnerami ma prawdopodobnie szersze, kulturowe uwarunkowanie. Mianowicie, w kulturach zachodnich wysoki status jest pożądanym, ponieważ prowadzi do różnych korzyści o charakterze materialnym i niematerialnym (Kasser i in. 2007). Regulacja konfliktu, w której kompetencje własne są traktowane jako wyższe od kompetencji partnera, nie służy jednak rozwojowi umysłu, ponieważ nie sprzyja rozwiązywaniu problemów o charakterze poznawczym, które wymagają współpracy z partnerem¹.

Inny rodzaj regulacji konfliktu skoncentrowanego na relacji z partnerem to regulacja ochronna. Pojawia się wówczas, gdy jedno dziecko ocenia swoje kompetencje wysoko, a drugie nisko, co zazwyczaj prowadzi do tzw. *ograniczenia informacyjnego* (Butera, Darnon 2017, s. 197). W takiej sytuacji jest wysoce prawdopodobne, że dziecko nisko oceniające swoje kompetencje uzna, że partner ma rację i będzie akceptowało przedstawiane przez niego odpowiedzi lub rozwiązania. Nie zechce kwestionować ani sprawdzać poprawności propozycji partnera. Nie będzie też prosić partnera, aby uzasadnił lub wyjaśnił swoje stanowisko. Ponadto, swoją potencjalną niezgodę z partnerem będzie spostrzegać jako zagrożenie dla samooceny i poczucia własnej wartości. Z perspektywy dziecka nisko oceniającego swoje kompetencje ten typ regulacji konfliktu służy ochronie własnego statusu, a nie rozstrzyganiu poznawczych problemów – to z kolei nie sprzyja postępowi w rozwoju umysłowym. Również w przypadku dziecka wysoko oceniającego swoje kompetencje ochronna regulacja konfliktu stosowana przez partnera jest niekorzystna. Przede

¹ Wnikliwą analizę rywalizacji i współpracy w procesie edukacji szkolnej zaprezentował Bogusław Śliwerski w niedawno wydanej książce. Autor ukazał złożoność uwarunkowań obu procesów oraz ich współzależność (Śliwerski, 2022).

wszystkim dlatego, że uległy partner nie stwarza okazji do podejmowania poznawczych sporów i pozyskiwania nowej wiedzy, a brak takich sporów skutkuje poznawczą i społeczną biernością.

Cele działania jako predykatory regulacji konfliktów społeczno-poznawczych

Aby w pełni zrozumieć postępowanie dzieci w toku konfliktu społeczno-poznawczego, należy uwzględnić powód, dla którego dzieci podejmują określone działanie. Mówiąc ściślej, należy przeanalizować, jaką rolę w powstawaniu określonej formy regulacji konfliktu odgrywa cel wspólnie podjętego działania. Jeśli celem działania jest opanowanie określonej wiedzy lub umiejętności i w trakcie tego działania pojawi się konflikt, „wówczas najbardziej prawdopodobna jest regulacja skoncentrowana na poznawczej rozbieżności” (Darnon, Doll, Butera 2007, s. 239). Żadna ze stron nie będzie traktowała konfliktu jako zagrożenia dla poczucia własnej wartości. Obie będą rozumiały go jako sygnał, że należy zintensyfikować aktywność poznawczą, niezbędną do rozwiązania powstałej sprzeczności. Dlatego dzieci chętnie zaangażują się w wymianę informacji, aby wyeliminować dostrzeżone niejasności i uzupełnić brakujące dane. Podejmą próbę ponownego przeanalizowania swoich stanowisk, aby lepiej zrozumieć istotę konfliktu. A przede wszystkim będą starały się wypracować rozwiązanie integrujące ich odmienne punkty widzenia. Każda ze stron będzie skłonna przyznać, że przystępując do realizacji zadania, zbyt optymistycznie oceniła wyjściowy poziom swojej wiedzy. Będzie to sprzyjać podejmowaniu wysiłków, wspólnie z partnerem, zmierzających do bardziej wnikliwej analizy specyfiki zadania oraz zasadności wcześniej zgłoszonych pomysłów.

Innym celem działań wspólnie podejmowanych przez dzieci może być zademonstrowanie posiadanej wiedzy lub umiejętności. Jeśli konflikt pojawi się w trakcie takich działań, wówczas najbardziej prawdopodobna jest regulacja skoncentrowana na relacji między dziećmi, ponieważ każde będzie traktowało konflikt jako zagrożenie dla swojej pozycji. Innymi słowy: każde będzie się obawiało, że drugie zdobędzie przewagę i uzyska lepsze wyniki. Takie rozumowanie jest uzasadnione, ponieważ działania zmierzające do wykazywania się posiadaną wiedzą i umiejętnościami „zazwyczaj prowadzą do konfrontowania własnych kompetencji z kompetencjami partnera” (Butera, Darnon 2017, s. 204). Działania, których celem jest wykazanie się kompetencjami, nie będą

zatem służyły jednoczeniu wysiłków w celu rozwiązania zadania. Dzieci będą skupiać się na swojej pozycji, konfrontując ją z pozycją partnera. Będą starały się udowodnić, że racja jest po ich stronie, a partner się myli.

Wyniki badań zapoczątkowanych w końcu lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku wykazały, że działania podejmowane przez dzieci w celu wykazania się posiadaną wiedzą i umiejętnościami mają zróżnicowany charakter. Mianowicie, niektóre z tych działań polegają na próbie narzucenia partnerowi własnego punktu widzenia, a inne na akceptowaniu punktu widzenia partnera, bez proszenia o uzasadnienie. Stwierdzone zróżnicowanie dało podstawę do podzielenia celów działań zmierzających do wykazania się posiadanymi kompetencjami na dwa rodzaje. Pierwszy nazwano *dążeniem do rywalizacji*, a drugi *dążeniem do unikania rywalizacji* (Buttera i in. 2019, s. 150). Jeśli celem działania jest dążenie do rywalizacji, wówczas dzieci koncentrują się na osiągnięciu wyników lepszych od partnera. Zależy im, aby w maksymalnym stopniu zademonstrować swoją wiedzę i umiejętności. Starają się pozytywnie wyróżnić i prześcignąć partnera. Chronią swoje stanowisko, odrzucając lub ignorując argumenty partnera. Inaczej postępują dzieci, które stronią od rywalizacji. Przede wszystkim starają się uniknąć słabych wyników, żeby nie wyróżniać się negatywnie. Dlatego łatwo przyznają rację partnerowi i przyjmują jego punkt widzenia. Postępując w taki sposób, chronią się przed porażką i, dzięki temu, unikają poczucia bycia gorszym od partnera.

W tym miejscu pojawia się ważne pytanie: Jaki wpływ na rozwój poznawczy dzieci mają konflikty społeczno-poznawcze, których celem jest wykazanie się posiadaną wiedzą i umiejętnościami? Należy zaznaczyć, że w dotychczasowych badaniach nie analizowano wszystkich aspektów rozwoju poznawczego, a koncentrowano się głównie na wpływie konfliktów na proces uczenia się. Stwierdzono, że wyniki uczenia się dzieci zależą od tego, jaki rodzaj celów dominuje w działaniach zmierzających do wykazania się kompetencjami. (Darnon, Buchs, Butera 2002). Jeśli celem działań jest rywalizacja, wówczas wyniki uczenia się partnerów są wyższe, natomiast jeśli celem działań jest unikanie rywalizacji, to wyniki uczenia są niższe (Murayama, Elliot 2012). Nie zmienia to jednak faktu, że konflikty społeczno-poznawcze, pojawiające się w trakcie działań zmierzających do wykazania się kompetencjami, nie sprzyjają konstruktywnej współpracy między partnerami. Tak jest zarówno w przypadku konfliktów, w których celem działań jest dążenie do rywalizacji, jak i tych, w których celem działań jest unikanie rywalizacji.

Przedstawione wyżej informacje pozwalają określić, w jaki sposób dzieci będą regulować konflikty społeczno-poznawcze pojawiające się w trakcie wspólnych

działań w zależności od celów tych działań. Mianowicie, jeśli celem działań jest opanowanie określonej wiedzy i umiejętności, i w trakcie tych działań pojawi się konflikt, wówczas, z dużą dozą prawdopodobieństwa, można przewidywać wystąpienie regulacji skoncentrowanej na poznawczej rozbieżności między partnerami. Natomiast, gdy konflikt pojawi się w trakcie działań zmierzających do wykazania się wiedzą i umiejętnościami, wówczas najbardziej prawdopodobne jest wystąpienie regulacji skoncentrowanej na relacji między partnerami. W zależności od tego, jak partnerzy wzajemnie oceniają swoje kompetencje, jego regulacja przybierze jedną z dwóch postaci – konfrontacyjną lub ochronną.

Konflikty społeczno-poznawcze a proces uczenia się dzieci

Bardzo istotnym osiągnięciem badań nad konfliktami społeczno-poznawczymi było rozróżnienie między celem wspólnych działań a formą regulacji konfliktu. Dzięki temu rozróżnieniu możliwe było podjęcie badań zmierzających do ustalenia, kiedy i dlaczego konflikty społeczno-poznawcze niosą pozytywne skutki dla rozwoju poznawczego dziecka, a kiedy i dlaczego takich skutków nie niosą. Wielu badaczy (por. Prinrich, Schunk 2002) zainteresowało się wpływem konfliktów społeczno-poznawczych na proces uczenia się dzieci, młodzieży i dorosłych. Benoît Dompnier, Céline Darnon i Fabrizio Butera (2009) wykazali, że jeśli celem podjętych działań jest opanowanie wiedzy i umiejętności, wówczas proces uczenia się jest bardziej pogłębiony i intensywny, a zainteresowanie wykonywanymi zadaniami większe. Jest tak dlatego, że aby osiągnąć cel, uczniowie muszą stosować regulację skoncentrowaną na występującej między nimi rozbieżności poznawczej. Mówiąc ściślej, muszą „przygotować wiarygodne argumenty na rzecz swojego stanowiska, przedstawić je w sposób przekonujący i interesujący, skrytykować stanowisko partnera i jednocześnie odeprzeć krytykę swojego stanowiska, uwzględnić perspektywę partnera oraz wypracować syntezę lub integrację stanowisk – własnego i partnera” (Johnson, Johnson 1995, s. 1). Niewątpliwie rozbieżność o charakterze poznawczym skutkuje zarówno rywalizacją, jak i współpracą, ale na płaszczyźnie intelektualnej. Intelektualny spór jest korzystny dla obu stron w wymiarach: motywacyjnym, interpersonalnym i umysłowym. Wzmacnia motywację poznawczą, czyli dążenie do zrozumienia poprzez poszukiwanie dodatkowych informacji. Zachęca do kształtowania pozytywnych relacji z innymi uczniami. Sprzyja pozytywnemu nastawieniu do problemu i zdobywaniu nowej wiedzy. Jak podkreśla Anne-Nelly Perret-Clermont (2022) regulacja konfliktu skoncentrowana

na poznawczej rozbieżności sprzyja tzw. *głębokiemu uczeniu się* (*deep learning*), które znacznie przewyższa tzw. *uczenie się powierzchowne* (*surface learning*). Poверхotowne uczenie się polega na pozyskiwaniu informacji o świecie fizycznym i społecznym oraz o własnych działaniach poprzez przekaz innych osób. Takie uczenie się prowadzi do bezrefleksyjnego przejmowania cudzych opinii oraz spełniania oczekiwań społecznych. Natomiast głębokie uczenie się polega na „rozwijaniu przez dziecko „wewnętrznych struktur operacyjnych, które organizują umysł”, co prowadzi do „konstruowania pojęć oraz wyrażania własnego rozumienia” (Perret-Clermont 2022, s. 5).

Konflikty społeczno-poznawcze pojawiające się w toku działań zmierzających do wykazania się wiedzą i umiejętnościami nie sprzyjają procesowi uczenia się. Aby zrozumieć, dlaczego tak jest, należy uwzględnić cel, któremu służy działanie podjęte przez partnerów. Takim celem może być rywalizacja, czyli przeciwstawianie własnego stanowiska stanowisku partnera. Dzieci zamiast dążyć do rozwiązywania poznawczej rozbieżności skupiają się na łączącej ich relacji, a mówiąc ściślej – na porównywaniu swoich kompetencji w celu ustalenia, które z nich ma rację. Konfrontacja stanowisk zakłóca proces uczenia się, ponieważ uruchamia reakcje obronne. Reakcje te służą ochronie poczucia własnej wartości poprzez uporczywe podtrzymywanie własnej pozycji wyjściowej i odrzucanie możliwości jej zintegrowania z rozwiązaniem proponowanym przez partnera. Postępy w wynikach są niewielkie, pozyskiwana wiedza ma głównie faktograficzny, a nie procesualny charakter, zaś pojawiające się porażki szybko obniżają motywację do uczenia się (Senko, Hulleman, Harackiewicz 2011). Co więcej, spór kompetencyjny może doprowadzić dzieci do *zamknięcia umysłu* (*closed-mindedness*), czyli odrzucania poglądów niezgodnych z własnymi. Zamknięcie umysłu skutkuje negatywnymi ocenami kierowanymi zarówno do osoby partnera, jak i prezentowanych przez niego pomysłów. „Dzieci, których pomysły spotykały się z otwartą, negatywną oceną partnera, doświadczały znacznie większego niepokoju i przykrości w porównaniu z dziećmi, których kompetencje były akceptowane” (Buchs i in. 2004, s. 25).

Uczeniu się nie sprzyja również regulacja konfliktu skoncentrowana na relacji z partnerem, określana mianem *regulacji ochronnej*. Jej celem jest unikanie przez dziecko demonstrowania swojej wiedzy i umiejętności w obawie, że partner je zakwestionuje. W sytuacji, w której pojawia się konieczność rozwiązania problemu o charakterze poznawczym, dziecko rezygnuje z podejmowania dyskusji z partnerem w obawie, że mu nie dorówna. Aby uniknąć porażki, podporządkowuje się partnerowi, tzn. „akceptuje jego pomysły oraz naśladuje stosowane przez niego sposoby rozwiązywania zadań” (Sommet i in. 2014, s. 137).

Dzieci, które unikają wykazywania się swoją wiedzą i umiejętnościami, zazwyczaj mają wystarczające kompetencje, aby wspólnie z partnerem rozwiązywać problemy poznawcze. Przyczyną ich submisywnej postawy jest niska samoocena i wynikający z niej brak wiary we własne możliwości. W relacjach z innymi dziećmi zazwyczaj zaniżają ocenę swoich kompetencji, a ocenę kompetencji partnerów zawyżają. Tego typu porównanie społeczne nie sprzyja uczeniu się, ponieważ dziecko unika konfrontowania własnej perspektywy poznawczej z perspektywą partnera. Oczekuje na pomysły i propozycje partnera i chętnie się z nimi zgadza. W rezultacie relacja staje się asymetryczna, co utrudnia, a nawet uniemożliwia właściwą kooperację poznawczą. Partner zdobywa dominującą pozycję. Może narzucać swój punkt widzenia bez konieczności jego negocjowania. Tym samym do partnera należą decyzje dotyczące sposobu rozstrzygnięcia konfliktu społeczno-poznawczego, powstałego w toku interakcji.

Jednak, jak wykazują dotychczasowe badania (por. Butera i in. 2019), gdy zagrożenie dla kompetencji dziecka zostanie usunięte, dzieci koncentrują swoją aktywność umysłową na rozbieżnościach poznawczych i zaczynają uczyć się od siebie nawzajem. Zagrożenie dla kompetencji można wyeliminować, wyjaśniając dzieciom, jaki jest cel podejmowanych przez nie działań. Mianowicie, należy im wytłumaczyć, że celem działań jest zdobycie nowej wiedzy i że będzie to możliwe tylko wtedy, kiedy będą współpracować.

W trosce o efektywność procesu nauczania należy zadbać, aby obfitował on w sytuacje skłaniające uczniów do rozwiązywania konfliktów społeczno-poznawczych. Jednak, jak wykazują dotychczasowe badania, nie wszystkie konflikty tego typu są jednakowo korzystne dla procesu uczenia się. Najbardziej pozytywny wpływ na proces uczenia się mają konflikty pojawiające się w toku działań zmierzających do opanowania wiedzy i umiejętności, ponieważ generują poznawcze rozbieżności, które partnerzy wspólnie rozwiązują. Mniej korzystne dla procesu uczenia są konflikty powstałe w toku działań mających na celu wykazanie się określonymi wiadomościami i umiejętnościami, ponieważ prowadzą do rywalizacji między partnerami lub do dominacji jednego nad drugim. Dlatego nauczyciele powinni eliminować spory kompetencyjne między dziećmi i stwarzać sytuacje zachęcające dzieci do opanowywania wiedzy poprzez wspólne rozwiązywanie problemów poznawczych.

Podsumowanie

Dotychczasowe badania nad konfliktami społeczno-poznawczymi wykazały, że interakcje z partnerami o odmiennych poglądach są korzystne dla procesu uczenia się dzieci, natomiast badania nad regulacją konfliktów pozwoliły ustalić, jakie warunki najbardziej sprzyjają procesowi uczenia się. Stwierdzono, że jeśli partnerzy koncentrują się na powstałej rozbieżności poznawczej, wówczas proces uczenia się postępuje najszybciej, a jego efekty są najwyższe. Ponadto wykazano, że regulacja konfliktu skoncentrowana na poznawczej rozbieżności prowadzi nie tylko do wzrostu efektywności uczenia się, ale również poprawia jakość relacji między dziećmi. Mówiąc ściślej: „dzieci ujawniają zadowolenie ze wspólnego rozwiązywania zadań, doceniają zaangażowanie partnera oraz wyrażają uznanie dla jego kompetencji” (Darnon, Doll, Butera 2007, s. 821).

Konflikty społeczno-poznawcze stanowią swoiste „przestrzenie myślenia” (Perret-Clermont 2015, s. 52). Przestrzenie te są wystarczająco bezpieczne w wymiarach relacyjnym i emocjonalnym, aby dzieci miały odwagę eksplorować alternatywne poglądy, nie rezygnując z własnych. W konsekwencji mogą wyjść poza dotychczasowe sposoby rozumienia i wspólnie wypracowywać nowe, doskonalsze rozwiązania. Bez wątpienia, wiedza na temat konfliktów społeczno-poznawczych pozwala nauczycielom aranżować sytuacje edukacyjne rozwijające u uczniów umiejętności konfrontowania swoich punktów widzenia i dochodzenia do alternatywnych rozstrzygnięć (Klus-Stańska, 2000). Dzięki konfliktom społeczno-poznawczym uczniowie stają się (współ)autorami własnego rozwoju umysłowego, zaangażowanymi w nadawanie sensu swojemu otoczeniu społecznemu i materialnemu oraz zdolnymi nie tylko do twórczego przystosowania się do otoczenia, ale także jego przekształcania.

BIBLIOGRAFIA

- Buchs C., Butera F., Mugny G., Darnon C. (2004), *Conflict elaboration and cognitive outcomes*, „Theory into Practice”, doi:10.1353/tip.2004.0002.
- Butera F., Busch C. (2005), *Reasoning together: From focusing to decentring*, w: V. Girrotto P.N. Johnson-Laird (red.), *The shape of reason* (s. 193–203), Hove, UK: Psychology Press.
- Butera F., Darnon C. (2017), *Competence assessment, social comparison and conflict regulation*, w: A. Elliot, C. Dweck, D. Yaeger (red.), *Handbook of competence and motivation* (s. 192–213), New York: Guilford Press.

- Butera F., Darnon C., Mugny G. (2011), *Learning from conflict*, w: J. Jetten, M. Hornsey (red.), *Rebels in Groups: Dissent, deviance, difference and defiance* (s. 36–53), Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Butera F., Sommet N., Darnon C. (2019), *Social-cognitive conflict regulation: How to make sense of diverging ideas*, „Current Directions in Psychology Science”, doi:10.1177/0963721418813986.
- Darnon C., Buchs C., Butera F. (2002), *Epistemic and relational conflict in sharing information during cooperative learning*, „Swiss Journal of Psychology”, doi:10.1024//1421-0185.61.3.139.
- Darnon C., Doll S., Butera F. (2007), *Dealing with a disagreeing partner: Relational and epistemic conflict elaboration*, „European Journal of Psychology of Education”, 22 (3), s. 227–242.
- Doise W. (1990), *The development of individual competencies through social interaction*, w: H.C. Foot, J.M. Morgan, R.H. Shute (red.), *Children helping children* (s. 43–64), New York: John Wiley & Sons.
- Doise W., Mugny G. (1984), *The social development of the intellect*, Oxford, UK: Pergamon Press.
- Dompnier B., Darnon C., Butera F. (2009), *Faking the desire to learn: A clarification of the link between mastery goals and academic achievement*, „Psychological Science”, 20 (8), s. 939–943.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1985), *Classroom conflict: Controversy versus debate in learning groups*, „American Educational Research Journal”, 22 (2), s. 237–256.
- Kasser T., Cohn S., Kanner A.D., Ryan R.M. (2007), *Some costs of American corporate capitalism: A psychological exploration of value and goal conflicts*, „Psychological Inquiry”, 18 (1), s. 1–22.
- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Mugny G., Doise W. (1978), *Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performances*, „European Journal of Social Psychology”, 8 (2), s. 181–192.
- Murayama K., Elliot A.J. (2012), *The competition-performance relation: A meta-analytic review and test of the opposing process model of competition and performance*. *Psychological Bulletin*, doi:10.1037/a0028324.
- Perret-Clermont A.N. (1980), *Social interaction and cognitive development in children*, London: Academic Press.
- Perret-Clermont A.N. (2015), *The architecture of social relations and thinking spaces for growth*, w: C. Psaltis, A. Gillespie, A.N. Perret-Clermont (red.), *Social relations in human and societal development* (s. 51–70), Basingstoke UK: Palgrave Macmillan.
- Perret-Clermont A.N. (2022), *Socio-cognitive conflict*, w: V.P. Glaveanu (red.), *The Palgrave Encyclopedia of the Possible* (s. 1–9), Cham: Palgrave Macmillan.

- Piaget J. (1981), *Równoważenie struktur poznawczych*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Piaget J. (2006), *Jak sobie dziecko wyobraża świat*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Psaltis C., Zapiti A. (2014), *Interaction, Communication and Development. Psychological development as a social process*, London and New York: Routledge.
- Pintrich P.R., Schunk D.H. (2002), *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*, Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Rzechowska E. (2004), *Potencjalność w procesie rozwoju: mikroanaliza konstruowania wiedzy w dziecięcych interakcjach rówieśniczych*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Senko C., Hulleman C.S., Harackiewicz J.M. (2011), *Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions*, „Educational Psychologist”, doi:10.1080/00461520.2011.538646.
- Sommet N., Darnon C., Mugny G., Quiamzade A., Pulfrey C., Dompnier B., Butera F. (2014), *Performance goals in conflictual social interactions: Toward the distinction between two modes of relational conflict regulation*, „British Journal of Social Psychology”, 53 (1), s. 134–153.
- Śliwerski, B. (2022), *Kultura rywalizacji i współpracy w szkole*, Warszawa: Wolter Kluwer.
- Twardowski A. (2014), *Możliwości wykorzystania rówieśniczego tutoringu w edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, 5, s. 17–39.

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest uzasadnienie tezy, że konflikty społeczno-poznawcze są korzystne, ponieważ wyzwalają taki rodzaj uczenia się, który polega nie na przyswajaniu istniejącej wiedzy, ale na konstruowaniu nowego rozumienia.

W pierwszej części artykułu zaprezentowano genezę i istotę koncepcji konfliktów społeczno-poznawczych. Następnie scharakteryzowano dwie formy ich regulacji: skoncentrowaną na poznawczej rozbieżności między partnerami oraz skoncentrowaną na relacji między partnerami. W drugiej części artykułu przeanalizowano, jaką rolę w regulacji konfliktu odgrywa cel wspólnego działania. Ponadto wyjaśniono, kiedy i dlaczego konflikty społeczno-poznawcze są korzystne dla procesu uczenia się dziecka, a kiedy i dlaczego nie są.

SŁOWA KLUCZOWE: konflikt społeczno-poznawczy, regulacja konfliktu, uczenie się, rozwój poznawczy

SUMMARY

The aim of the article is to justify the thesis that social-cognitive conflicts are beneficial because they trigger learning, which does not consist in assimilating existing knowledge, but in constructing a new understanding.

In the first part of the article, the genesis and essence of the concept of socio-cognitive conflicts are presented. Next, two forms of their regulation were characterized: focused on the cognitive discrepancy between partners and focused on the relationship between partners. In the second part of the article it was analyzed what role the goal of joint action plays in conflict regulation. In addition, it is explained when and why social-cognitive conflicts are beneficial to the child's learning process, and when and why they are not.

KEYWORDS: socio-cognitive conflict, conflict regulation, learning, cognitive development