
MATERIAŁY I SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

Maria Groenwald

Uniwersytet Gdański

Wydziału Nauk Społecznych

ORCID: 0000-0003-3771-7286

Wzajemność w uczeniu się

Summary

MUTUALITY IN LEARNING

The paper aims to reconstruct the concept of mutuality as a moral value in learning and to recognise meanings assigned to it by students of pedagogy. Showing the phenomenon of learning from the perspective of didactic paradigms – transformative, interpretative-constructive, and objective – makes it possible to observe a variety of forms and motifs of reciprocation in learning and to distinguish its several types as mutuality: general, balanced, forced, and absent. An analysis of 71 short essays describing instances of mutuality experienced by students in learning enables recognition of moral meanings assigned to it. To specify them, the following concepts of gratitude are introduced: altruistic, loyalty-grounded, enslaved, and atrophied. It follows from the analysis that the experiencing of transmission-based education in Polish schools hampers or precludes building up mutuality in learning.

Keywords: mutuality in learning, didactic paradigms, morality

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Wzajemność jest określana jako jeden z wskaźników funkcjonowania ludzi w grupie społecznej, świadectwo jakości ich codziennego życia, atrybut relacji, które mogą sami kształtować, czy wreszcie, jako narzędzie splatające więzi między osobami lub grupami (Ossowska 2000: 184; Guzy-Steinke 2013: 15). Intencjonalność owych relacji ujawnia wpisany we wzajemność wymiar moralny,

ponieważ siłą sprawczą inicjującą ją, może być dobra wola człowieka lub przymus działania. Ponadto wzajemność w uczeniu się podlega ocenie moralnej: pozytywnej, kiedy przyjmuje postać rewanżu, albo negatywnej, gdy ma na celu wyrównanie doznanej krzywdy. I wreszcie może ona być postępowaniem bezinteresownym lub podejmowanym ze względu na korzyści wynikające z odpłaty, bądź z obawy przed szkodliwymi konsekwencjami będącymi następstwem niespłaconych długów (Zachariasz 1996: 33; Chmielewski 2009: 12).

Czym jednak jest wzajemność w uczeniu się? W poszukiwaniu odpowiedzi na to pytanie zamierzam dokonać rekonstrukcji koncepcji wzajemności jako wartości moralnej uczenia się, a następnie rozpoznać znaczenia nadawane jej przez studentów pedagogiki.

Teoretyczne modele wzajemności w uczeniu się

W refleksji nad wzajemnością w uczeniu się ukazę najpierw zróżnicowanie rozumienia zjawiska uczenia się, a jego krótkiej charakterystyki dokonam z perspektywy podstawowych paradygmatów dydaktycznych: obiektywistycznego, interpretatywno-konstruktywistycznego oraz transformatywnego (Klus-Stańska 2018). W kolejnym kroku przybliżę modele wzajemności współwystępujące z typami uczenia się, które dominują w poszczególnych paradygmatach. I tak w **paradygmacie obiektywistycznym** uczenie się jest przedstawiane jako skutek nauczania. Przebiega pod przymusem, wyłącznie „po śladzie” wyznaczonym przez nauczyciela, który zgodnie z przypisaną mu rolą, sprawuje kontrolę nad liniowym rozwojem uczniów, spełnianiem przez nich edukacyjnych standardów, utrzymaniem hierarchii w szkolnej społeczności (Klus-Stańska 2009: 50–52). Wyraźny jest w tym podejściu nakaz podporządkowania się zewnętrznej normatywności (oświatowej i społecznej) sterującej nauczaniem-uczeniem się za pomocą wywieranej na uczniów (i nauczycieli) presji, ich instrumentalnym traktowaniem oraz zarządzaniem nimi (Groenwald 2015: 141–147). Zakłada się również, że wszelkie działania uczących się, w tym akty wzajemności, powinny być zaplanowane *a priori*, zaakceptowane przez nauczyciela jako egzekutora porządku społecznego oraz „strażnika” zachowań zgodnych z obowiązującymi wartościami i normami oświatowymi. Odchylenie od nich jest oceniane jako postępowanie niewłaściwe i złe, a więc wymagające zmiany (Guzy-Steinke 2013: 51). W tym ujęciu działania wzajemnościowe są podejmowane jako obowiązek realizowany albo pod przymusem, albo ze względu na spodziewaną korzyść: „daję, aby otrzymać” (Gouldner 1992: 144).

Przykładem **wzajemności obowiązkowej** jest okazywanie nauczycielowi przez uczniów wyrazów wdzięczności za nauczanie, zazwyczaj okolicznościowo: z okazji święta Edukacji Narodowej czy na zakończenie roku szkolnego. Przy czym niektórzy uczniowie odwdzięczają się tylko dlatego, że „tak trzeba” i w obawie, by brak podziękowania nie został uznany za niewdzięczność, co oznacza, że **wzajemność jest ściśle powiązana z oczekiwaniem korzyści własnej.**

W nauczaniu rozumianym jako przekazywanie uczniom wiedzy, nauczyciel jest tym, „od którego” się uczą, „dzięki któremu” zdają egzaminy. Zaciągając u niego dług, mają obowiązek dokonać jakiejś formy jego zwrotu (Mill 2005: 84). W przeciwieństwie do uczniów, nauczyciel w przydziale swoich obowiązków nie ma nakazu wyrażania wdzięczności wychowankom, więc jej nie okazuje. Mamy tu zatem do czynienia wyłącznie z **wzajemnością obowiązkową ucznia wobec nauczyciela**, kształtowaną przez:

- dominujący kierunek przekazu wiedzy: od nauczyciela do ucznia;
- obowiązujący system zhierarchizowanych ról; gdy są one rozłączne, wzajemność nie jest potrzebna (Gouldner 1992: 146);
- instytucjonalizację edukacji, czynnik sprzyjający odczłowieczeniu, odpodmiotowieniu i anonimowości (Guzy-Steinke 2013: 19–20).

W obiektywistycznym podejściu do nauczania–uczenia się nie ma także miejsca dla **wzajemności** w uczeniu się uczniów od siebie, gdyż dzielące ich rywalizacja (wzmacniana m.in. przez ocenianie) oraz indywidualny, wręcz samotniczy tryb uczenia się (zamiast współpracy), eliminują potrzebę rewanżowania się drugiemu, a tym samym eliminują **wzajemność.**

W świetle **paradygmatu interpretatywno-konstruktywistycznego**, bazującego na odmiennych od paradygmatu obiektywistycznego założeniach ontologiczno-epistemologicznych i aksjologicznych, uczenie się – jako zespołowe rozwiązywanie problemów „w poszukiwaniu śladu” – przebiega w aurze dobrowolnego, wzajemnego uczenia się od siebie, czyli **wzajemności zrównoważonej** (Klus-Stańska 2002: 136; Guzy-Steinke 2013: 14; Klus-Stańska 2018: 116). Jej istotą jest dzielenie się uczniów między sobą, takimi dobrami jak: pomysły na rozwiązanie problemu czy realizowanie przydzielonych sobie wzajemnie zadań. Równie ważna okazuje się współpraca uczniów i nauczyciela w uczeniu się, do którego punktem wyjścia staje się postawiony przez nauczyciela problem. Uczniowie samodzielnie go rozwiązują, konstruując wiedzę, by następnie ów problem – przy dyskretniej pomocy nauczyciela – wspólnie omawiać i wyjaśniać (Dylak i in. 2013: 26–27; Klus-Stańska 2018: 137–141). Nauczyciel uczy się także od swoich wychowanków,

gdyż będąc pedagogiem refleksyjnym, analizuje sytuacje z szkolnej codzienności, czym wzbogaca swoje kompetencje (Gołębniak, Zamorska 2014: 82–86).

Charakterystyczna dla tak rozumianej współpracy relacja kooperacyjna, sprzyja budowaniu (lub ugruntowaniu) wzajemności w grupowym uczeniu się. By przebiegała bez większych zakłóceń, niezbędne staje się dawanie i branie w równowadze, z wykluczeniem sytuacji, w których przepływ wiedzy lub umiejętności odbywa się w jedną stronę, grożąc rozpadem grupy oraz zerwaniem stosunków między jej członkami. Trzeba też dodać, że o ile uczniowie spodziewają się natychmiastowej wzajemności w uczeniu się, jej oczekiwanie przez nauczyciela ma charakter odroczonego i jest przykładem długomyślności w spokojnym oczekiwaniu odwzajemnienia w jakiejś przyszłości (Galkowski 2018).

W uczeniu się postrzeganym przez pryzmat **paradygmatu transformatywnego**, nauczyciel traktuje uczniów jak równoprawnych partnerów, od których też może się uczyć. Sam natomiast pomaga uczącym się krytycznie rozumieć świat i dzięki temu dążyć do zmieniania go, a także wyzwala ich własne myślenie i działanie z ograniczeń oraz stereotypów. W odpowiedzi na jego inspiracje uczniowie – wykorzystując prawo do wolności – włączają się do współpracy z nim wówczas, gdy na co dzień będzie: (a) prezentował postawę zaangażowania; (b) zachowywał autentyczność w tym, co mówi i jak postępuje; (c) godny naśladowania (Czerepaniak-Walczak 2010: 97–100). Jeśli u podstaw wzajemności w uczeniu się od siebie leżą: symetryczność relacji, równość, partnerstwo, wspomaganie się i wzajemny szacunek, określa się ją jako **wzajemność uogólnioną** (Guzy-Steinke 2013: 14), albo **wzajemność uniwersalną** (Gouldner 1992: 146). Cechuje ją obecność powiązanych ze sobą minimalistycznych nakazów powinnościowych, takich jak dawanie z „wewnętrznej” potrzeby odwdzięczenia się, co oznacza, że obdarowany odwołuje się do własnej chęci rewanżu, bez presji formalnych nakazów, wymogów prawnych czy sankcji karnych (Bauman 1996: 78). Odwzajemnianie jest dobrowolnym (podjętym z wolnej woli) włączaniem się do „łańcucha działań”, w tym niekrzywdzenia tych, którzy pomocy odmówili.

Nie jest ustalone, w jaki sposób, kiedy i czym się odwzajemniać, nie ma kontraktu, ani konkretnej ceny, dlatego że „równowartość” dóbr okazywanych i otrzymywanych w procesie uczenia się, trudno wymierzyć, nie sposób zbilansować. Właśnie z powodu tej „niemierzalności”, uogólniona wzajemność w uczeniu się może trwać latami, nawet wtedy, gdy nie widać, że popłaca (tamże: 78–79). Ma ona charakter moralny, gdyż: (a) jest przyjazna, bo cechuje

ją bezinteresowna troska o drugiego człowieka, która w szczególnych sytuacjach może przybierać formę altruizmu; (b) relacje w jej ramach są zorientowane wewnętrznie i jest wybierana, dzięki czemu powiązane nią osoby mają poczucie wolności, równości i jedności; (c) żadna ze stron uczestniczących w tej relacji nie czuje się wykorzystywana; nie liczy się kosztów i korzyści, a wartością scalającą jest zaufanie; dzięki niemu między partnerami rośnie wspólne zaangażowanie w działania i gotowość do podjęcia nowego; (d) jest zawsze dyspozycyjna (Guzy-Steinke 2013: 13).

Wzajemność w uczeniu się od drugiego w doświadczeniach studentów

W celu rozpoznania doświadczeń związanych z wzajemnością w uczeniu się od siebie, poprosiłam studentów trzeciego roku wczesnej edukacji o opracowanie krótkich esejów na temat: Czym dla każdego z nich jest wzajemność (ogólnie)? W jakich sytuacjach spotkali się z nią w uczeniu się: w szkole lub na studiach?

Otrzymałam 71 prac, które poddałam analizie inspirowanej fenomenografią i polegającej na: (1) wybraniu z wypowiedzi fragmentów związanych z wzajemnością, a odrzuceniu tych części tekstu, które dotyczyły innych zagadnień; (2) uporządkowaniu kategorialnym wybranych fragmentów; przebiegło ono w etapach, obejmujących kondensację części tekstu wokół kwestii odmiennej od innych, porównanie „kondensatów” jednych wypowiedzi z innymi zagadnieniami, dobranie odpowiednich kategorii opisu (Miles, Huberman 2000: 10–12; Jurgiel 2009: 142–144; Jurgiel-Aleksander 2016: 108). Tak prowadzona analiza prac umożliwiła wyłonienie trzech kategorii opisujących zróżnicowane znaczenia nadawane przez studentów wzajemności w uczeniu się, a więc: czym jest ona w życiu; jakie są jej rodzaje w uczeniu się, dookreślone podkategoriami wzajemności: uogólnionej; zrównoważonej; wymuszonej; braku wzajemności w uczeniu się, dopełnionej podkategoriami przyczyn braku wzajemności i jego konsekwencji.

Wzajemność – czym ona jest?

Pierwszą kategorią jest rozumienie wzajemności opisywanej jako:

- „Coś co dajemy, co do nas wraca, jak np.: uczucie równości, szacunku w obie strony, swego rodzaju partnerstwo, czyn, słowo, wyrażenie zainteresowania, wdzięczności”;
- „Wspólne wykonywanie czegoś”;

- „Podziękowanie komuś za coś podobnym czynem; pomoc drugiemu w ramach podziękowania”;
- „Oddanie długu drugiej osobie, która wcześniej coś dla nas zrobiła”;
- „Reakcja na bodźce fizyczne zewnętrzne”.

Na poziomie studenckich definicji wzajemność zyskuje wyłącznie określenie działania spajającego relacje międzyludzkie, podejmowanego dobrowolnie lub pod presją wywieraną przez otoczenie.

Przez studentki wzajemność zazwyczaj jest wartościowana **pozytywnie**:

- „Z pewnością jest czymś, co łączy, a nie co dzieli”;
- „Jest korzystna dla wszystkich, którzy w niej uczestniczą”.

Ma jednak wzajemność również **zabarwienie negatywne**, stanowiąc zaprzeczenie określania jej mianem „społecznego spoiwa”:

- „Nie zawsze są to rzeczy dobre. Kojarzy się z powiedzeniem: «Jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie»; «Coś za coś»; «Ząb za ząb»”;
- „Można wzajemnie się obrażać, nie tolerować, nie zgadzać się”.

Ogólne określenia wzajemności odzwierciedlają jej rozumienie jako postępowania łączącego jednostki, głównie kształtowanego oddolnie, z woli człowieka. Na płaszczyźnie moralności jest ona opisywana jako działanie, które może sprzyjać zarówno budowaniu dobra, jak i zła między ludźmi.

Rodzaje wzajemności w uczeniu się

Osadzenie wzajemności na gruncie uczenia się ukazuje jej znacznie szersze pojmowanie, pozwalające na wyodrębnienie trzech podkategorii: wzajemności uogólnionej; wzajemności zrównoważonej; wzajemności obowiązkowej.

Wzajemność uogólniona

Wypowiedzi umożliwiające wyłonienie wzajemności uogólnionej odzwierciedlają jej pojmowanie jako uczenie się od siebie poprzez poznawanie różnych kultur:

- „Wymiana informacji o mojej kulturze ze znajomymi z innych krajów”;
- „Udział w wymianie niemiecko-polskiej”.

W tym rodzaju wzajemności ma także miejsce uczenie się wartości, gdyż podejmowane w jej ramach działania są pozbawione oczekiwania na rewanż:

- „Robiąc coś dla kogoś nie oczekuję od tej osoby, by zrobiła dla mnie to samo, ale gdy widzę, że jest wdzięczna i potrafi okazać, i uszanować, to ja odbieram to, jako sygnał, że wiem, że też mogę na tą osobę liczyć”;
- „Wzajemne uczenie się szacunku do innych osób i cierpliwości”.

Uogólnioną wzajemność w uczeniu się studenci wiążą z wartościami: wdzięczności, szacunku, cierpliwości i bezinteresowności w pomaganiu sobie, co umożliwia określenie jej jako **wzajemności altruistycznej**. Urzeczywistnia się w partnerskich relacjach partnerskich jako „**uczenie się dla drugiego**” – głównie z myślą o nim i jego dobru.

Wzajemność zrównoważona

W uczeniu się od siebie może pojawić się jeszcze inny rodzaj wzajemności – **wzajemność zrównoważona**, doświadczana przez studentów jako:

- „Oddawanie tego samego, na tym samym poziomie, odwdzięczanie się tymi samymi czynami lub uczuciami, które otrzymują od innych”;
- „Obie strony są zaangażowane w takim stopniu”.

Istotną cechą tej wzajemności jest odpłacanie „tą samą miarą”, którą uczący się kreują oddolnie i której nadają znaczenie wartości moralnej. W przypadku akademickiego uczenia się, wzajemność zrównoważoną scalają takie wartości jak: dobrowolność, wspólnotowość, symetria i harmonijność w dzieleniu się:

- „Na studiach często uczymy się od siebie, wymieniamy się wiadomościami, notatkami”;
- „Jest między nami relacja oparta na zaufaniu”;
- „Wzajemność w uczeniu się jest wtedy, kiedy robimy projekt grupowy na studia i dzielimy się odpowiedzialnością za niego”;
- „Wzajemnie z koleżanką tworzymy (a raczej tworzyłyśmy) notatki z wykładów. Chodziłyśmy na ten wykład na zmianę, każda co dwa tygodnie. Było to bardzo wygodne, bo był to jeden wykład w ciągu dnia, więc gdy jedna notowała, druga siedziała w domu. Dojazd od nas na 1,5 godz. wykładu trwał 2,5 godz.”.

Studenci dostrzegają przejawy wzajemności w uczeniu się także w szkole, podczas uczenia się uczniów od siebie oraz nauczyciela od uczniów:

- „Dzieci uczą się wzajemnie, gdy opowiadają o swoich zainteresowaniach”;
- „Nauczyciel też uczy się od dzieci – jak powinien postępować, żeby efekty jego pracy były lepsze, nie tylko dzieci uczą się od niego”.

Przez studentów wzajemność zrównoważona jest rozumiana jako rodzaj niepisanej umowy, dotyczącej równego udziału uczących się w świadczonej pomocy.

Wskazują na ważną dla wspólnego uczenia się harmonię sprawiającą, że staje się ono „**uczeniem z innymi**”, które opiera się na takich wartościach, jak: dobrowolność w pomaganiu sobie i dzieleniu się wiedzą, zaufanie, odpowiedzialność.

Wzajemność wymuszona

Obrazu zróżnicowania wzajemności w uczeniu się dopełnia kolejna jej odmiana, czyli **wzajemność wymuszona**, z wyeksponowanym w niej obowiązkowym uczeniem się od siebie ról społecznych:

- „Socjalizacja, którą przechodzimy przez całe życie, jest wzajemną nauką”;
- „Uczę się na co dzień od innych ludzi przez kontakty, obserwację zachowania, reakcji, rewiduję swoje zachowania i czasem w przyszłości reaguję podobnie, bo uważam, że tak jest lepiej”.

Charakterystyczną cechą tej wzajemności jest podejmowanie jej pod przymusem, w ramach obowiązkowej socjalizacji. Presję na respektowanie niepisanych zwyczajów społecznych czy edukacyjnych wywierają osoby z najbliższego otoczenia osoby uczącej się:

- „Niektórzy rodzice w zamian oczekują szacunku, miłości, pomocy, co argumentują wysiłkiem włożonym w wychowanie”;
- „Bliskie relacje z innymi ludźmi sprawiają, że uczę się oczekiwanych zachowań”.

Wypowiedzi studentów ujawniają natarczywość socjalizacji, która przejawia się m.in. w dominacji nauczania nad uczeniem się i w tym, że ważnymi wartościami edukacji czyni: posłuszeństwo i podporządkowanie wymogom społecznym, zewnętrznym oraz uległość wobec nauczających (kalkulowaną przez uczących się jako bardziej korzystną od nieposłuszeństwa).

Brak wzajemności w uczeniu się (trzeci rząd tytułu)

Jeszcze inną kategorią wyłaniającą się z wypowiedzi studentów jest brak wzajemności w uczeniu się. W tym obszarze znaczeń można wskazać dwie podkategorie: przyczyny braku wzajemności; jego konsekwencje. Jak się okazuje, dla studentów wzajemność **nieobecna** to powszedni element codzienności:

- „Wzajemność w uczeniu się? Nie miałam takich przypadków, nie spotkałam się z tym”;
- „Nigdy tego nie potrzebowałam. To ja uczyłam innych i tłumaczyłam zadania”;
- „Nie ma jej, gdy jedna ze stron tylko korzysta i nie daje nic w zamian, co może być uwarunkowane różnymi powodami, ale nie zmienia faktu, że jedna strona żeruje na innych i postępuje nie fair”.

Brak wzajemności studenci rozumieją przede wszystkim jako doświadczenie bycia wykorzystanym przez innych, którzy otrzymali, lecz nie odpłacili w żaden sposób. Aczkolwiek mianem braku wzajemności w uczeniu się, określają także sytuacje o moralnie niejednoznacznej konotacji: „Wzajemności nie ma, kiedy osoby nie chcą podzielić się notatkami z wykładów”. Znamionną cechą obszaru wyznaczonego przez brak wzajemności jest brak wartości.

Przyczyny nieobecności wzajemności w uczeniu się

Tę płaszczyznę znaczeń wytyczają studenckie próby wytlumaczenia, zrozumienia czy zracjonalizowania braku wzajemności w uczeniu się. Jej prazródła upatrują oni w dominującym wciąż w polskiej szkole nauczaniu tradycyjnym, zwłaszcza w praktykującym je nauczycielu:

- „Nie ma wzajemności w uczeniu się, gdy np. nauczyciel jest nastawiony tylko na transmisję, na przekazanie wiedzy, nie potrafi lub nie chce niczego nauczyć swoich uczniów. Traktuje ich przedmiotowo. Może również występować ze strony ucznia, którego lekcja nie interesuje, nie chce w niej uczestniczyć, jest zmuszany do uczenia się, nie słucha, przeszkadza”;
- „Gdy nauczyciel jest osobą wypaloną zawodowo”.

Dla studentów najbardziej spektakularnym aspektem przywiązania do tradycji są preferowane metody nauczania, paraliżujące wzajemność:

- „Gdy prowadzone jest tradycyjne nauczanie, uczeń nie ma szansy by odwzajemnić się nauczycielowi, bo musi tylko słuchać i wykonywać, co on każe”;
- „Nie ma wzajemności, jeśli uczymy się oddzielnie i nie pomagamy sobie”;
- „Nie ma wzajemności w uczeniu się, gdy jest wykład”.

Bogaty okazuje się obszar znaczeń, nadawanych społecznym przyczynom braku wzajemności w uczeniu się, umożliwiającą wyłonienie trojakiemu rodzaju uwarunkowań. Pierwsze z nich studenci lokują w negatywnych cechach charakteru uczących się:

- „Egoiści nie potrafią się odwzajemnić”;
- „Najczęstszą przyczyną braku wzajemności, z jaką się spotkałam, było lenistwo i pójście po najmniejszej linii oporu, a także niechęć dzielenia się, spowodowana poczuciem braku kompetencji”;
- „Często, gdy ktoś jest «za dobrą» osobą i myśli tylko o innych, a nie o sobie, jest wykorzystywany przez kogoś”.

Obok cech osobowych uczących się, kolejną okolicznością braku wzajemności jest generowana oddolnie, wewnątrzgrupowa stratyfikacja lub fałsz w relacjach:

- „Nie ma wzajemności, kiedy jedni czują się „lepsi” i nie chcą współpracować z «gorszymi»”;
- „Kiedy jedna ze stron chce być «dyktatorem». We wzajemności jednostki powinny być na równi”.
- „Gdy pojawia się uczucie zawiści i zazdrości, udawana przyjaźń, wykorzystywanie innych, zerowanie”.

I wreszcie trzecią grupą przyczyn braku wzajemności w uczeniu się jest dla studentów dysfunkcyjny charakter pracy grupowej:

- „Wzajemność nie pojawi się, gdy nie potrafimy podzielić się obowiązkami i zadaniami we wspólnym projekcie. Albo gdy rywalizujemy, walczymy o średnią i nagrody z tym związane”;
- „Kiedy każdy trzyma się swojego pomysłu i nie chce dojść do porozumienia”.

Choć wzajemności w uczeniu się studenci nadają znaczenie cennej wartości w relacjach z innymi, w praktyce nie zawsze jej doświadczają. Do przeszkód o egzogenicznej proveniencji zaliczają: stosowane metody i formy pracy na zajęciach, wpisujących się w tradycyjną koncepcję nauczania oraz nauczyciela hołdującego temu podejściu. Obraz uwarunkowań natury endogenicznej jest implikowany negatywnymi doświadczeniami zebranymi przez uczących się, którzy, oczekując wspólnotowości w uczeniu się, doznawali zawodu, wynikającego z kierowania się przez innych antywartościami, m.in.: lenistwem, rywalizacją, zawiścią, pozorowaniem przyjaźni lub współpracy.

Konsekwencje braku wzajemności w uczeniu się

Konsekwencje, wynikające z braku wzajemności w uczeniu się, są opisywane przez studentów w kategorii zmiany w koleżeńskich relacjach, które ulegają rozluźnieniu lub nawet zerwaniu:

- „Wzajemność zależy od ludzi i ich relacji. Wszystko zależy od tego, na jaką osobę trafimy. Na studiach zdarzyło mi się (i mojej koleżance), że w grupie miałyśmy przygotować projekt. I niestety, nasze koleżanki kompletnie zignorowały fakt, że była to nasza wspólna praca. Zrobiłyśmy ten projekt we dwójkę i później już starałyśmy się być w grupie dwuosobowej. Pomyślałyśmy, że lepiej na przyszłość oszczędzić sobie nerwów”;
- „Umawiamy się w grupie na pracę wspólną nad projektem, po czym okazuje się, że jedna bądź kilka osób robi coś nieporządnie, albo wcale się nie angażuje w projekt. Przychodzi na gotowe i zalicza na równi ze wszystkimi (z życia wzięte)”.

Tab. 1. Rodzaje wzajemności w świetle analizy teorio-praktycznej

Paradygmat dyd.		interpretatywno- -konstruktivistyczny	obiektywistyczny
Kryterium podziału	transformacyjny		
Sens uczenia się	By zmieniać siebie i świat	By się rozwijać: wiedzieć, działać wspólnie	Być lepszym od innych
Od kogo uczyć się? Rola nauczyciela	Wspólne uczenie się uczniów i nauczyciela pomocnego w krytycznym rozumieniu świata	Uczenie się uczniów od siebie. Nauczyciel dyskretnie doradza w zmianie	Nauczyciel i podrečníki jedynym źródłem i wykładnią prawomocnej wiedzy. Uczniowie nie uczą się od siebie
Relacja z drugim w procesie uczenia się	Równość, szacunek uczniów i nauczyciela. Uczenie się dla drugiego	Uczniowie i nauczyciel uczą się od siebie i ze sobą	Nauczający autorytarnie dominuje nad uczeniem i ubezwłasnowolnionymi uczącymi się wewnątrzgrupową
Wartości leżące u podstaw odwzajemniania.	Wdzięczność, wolność, cierpliwość, bezinteresowność.	Dobrowolność w pomaganiu sobie, zaufanie, odpowiedzialność.	Antywartości: uległość, wyzysk, zawiść, wrogość, segregacja społeczna, niesprawiedliwość
Rodzaj wzajemności:	uogólniona	zrównoważona	wymuszona nieobecna

Brak wzajemności w uczeniu się jest doświadczany przez studentów jako niesprawiedliwość i poczucie wykorzystania, które długofalowo oddziałują na relacje w grupie.

Podsumowanie analizy różnorodności rozumienia wzajemności w uczeniu się, dokonanej w powiązaniu z paradygmatami dydaktycznymi, przedstawiam w syntetyzującej tabeli (tab. 1).

Wzajemność jako wartość edukacyjna. Podsumowanie

Powiązanie modeli dydaktycznych: transformatywnego, interpretatywno-konstruktywistycznego i obiektywistycznego (Klus-Stańska 2018), z koncepcjami wzajemności (tab. 1) umożliwia wyłonienie kilku jej rodzajów: **wzajemności uogólnionej, zrównoważonej, wymuszonej** oraz **nieobecnej** (Gouldner 1992; Guzy-Steinke 2013). Korespondują one z wynikami analizy danych dotyczących doświadczania wzajemności w uczeniu się przez studentów pedagogiki. Pokazują, że argumenty, leżące u podstaw decyzji o odwzajemnianiu, odzwierciedlają preferowane przez nich wartości. Te zaś wyznaczają aksjologiczną płaszczyznę wzajemności w uczeniu się, w której obrębie można wyłonić cztery jej typy. Zaczniemy od wzajemności **altruistycznej**, budowanej na fundamencie wdzięczności, bezinteresowności, odpowiedzialności, cierpliwości, wpisanymi w uczenie się „**dla drugiego**”. Z perspektywy paradygmatu transformatywnego ma ono charakter wzajemności uogólnionej, doświadczanej jako powinność wzajemnej pomocy (Singer 2006: 29).

Drugim rodzajem jest wzajemność wypływająca ze współpracy – w harmonijnie przebiegającym zespołowym realizowaniu zadań postawionych sobie przez – uczących się. Ponieważ dla ich pomyślnego wykonania niezbędne są – zaufanie i odpowiedzialność – członków grupy za wspólną pracę, tę wzajemność określe mianem **wzajemności lojalnościowej** (Sztompka 2002: 187). Stoi ona na straży konstruktywistycznego uczenia się „**z drugim**”.

Kolejne dwa typy wzajemności są przez studentów opisywane najczęściej; to wzajemność wymuszona lub nieobecna. Swoją powszechność w polskich szkołach potwierdza panowaniem nauczania transmisyjnego oraz zewnętrznej normatywności nakazowo-wykonawczej, skazującej na **uczenie się wyłącznie od nauczyciela**. Dopuszczalne drobne akty wzajemności „dziękczynnej” świadczą o istnieniu **wzajemności zniewalającej**, doświadczanej przez uczących się w środowisku opanowanym przez antywartości (Polkowska 2018). W ich świetle wzajemność

w uczeniu się to korzystna strategia przetrwania, bądź normatywne zarządzanie nią, dlatego z aksjologicznego punktu widzenia jest to **wzajemność atroficzna**.

Nie jest to konstatacja optymistyczna tym bardziej, że dotyczy studentów pedagogiki, którzy potencjalnie będą wychowawcami dzieci i młodzieży. Ale równocześnie zwraca uwagę na wpisany we wzajemność potencjał dokonywania oddolnej przemiany dominującego modelu uczenia się. Pokazuje, że jeśli zastąpić – bądź choćby zrównoważyć – uczenie się „od”, na rzecz uczenia się „z drugim” lub „dla drugiego”, wówczas pojawi się szansa na odejście od powszechnej dyktatury nauczania, na rzecz uczenia się wzajemnościowego, wpisanego w konstruktywistyczne i transformatywne strategie edukacyjne.

Na przywołane w studenckich wypowiedziach przypadki doświadczania wzajemności w uczeniu się, można spojrzeć jak na marginalne i nieznaczące wobec hegemonii nauczania transmisyjnego. Ale i też można w nich dostrzec „jaskółki” zmiany, zwracające uwagę na istnienie uczenia się odmiennego od obecnie panującego i ukazujące je, jako ten element edukacyjnej codzienności, którego niedostatek może zrekompensować otwarcie uczniów i nauczycieli na wzajemność we wspólnym uczeniu się.

Bibliografia

- Bauman Z. 1996. *Etyka ponowoczesna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Chmielewski A. 2009. *Polityka i etyka Alasdaira MacIntyre’a*, [w:] *Etyka i polityka*, red. A. MacIntyre, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 7–40.
- Czerepaniak-Walczak M. 2010. *Emancypacja w codzienności i przez codzienność. Egzemplifikacje edukacyjne*, [w:] *Wychowanie* t. 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk, s. 93–112.
- Dylak S. i in. 2013. *Strategia kształcenia wyprzedzającego*, Wydawnictwo Ogólnopolska Fundacja Edukacji Komputerowej, Poznań, dostępny na: https://edustore.eu/download/Strategia_Kształcenia_Wyprzedzajacego.pdf (otwarty 29 października 2018).
- Galkowski S. 2018. *Długomyślność. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Gołębiński B.D., Zamorska B. 2014. *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*, Wydawnictwo Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław.
- Gouldner A.W. 1992. *Norma wzajemności. Preliminaria*, [w:] *Współczesne teorie wymiany społecznej. Zbiór tekstów*, red. M. Kempny, J. Szmatka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 73–106.
- Groenwald M. 2015. *Między trudnym wyborem a „sytuacją bez wyjścia”. O moralnych i pozamoralnych uzasadnieniach nauczycielskich decyzji*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” tom 18, nr 1(69), s. 133–150.
- Guzy-Steinke H. 2013. *Relacja wzajemności w perspektywie pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.

- Jurgiel-Aleksander A. 2016. *Dorosły w świadomości przedszkolaka. Esej prawie naukowy*, „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 1 (32) / 2016, dostępny na: <http://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/pwe/issue/view/48/PWE%201%2832%29> (otwarty 20 września 2018).
- Jurgiel A. 2009. *Doświadczenie szkoły przez uczniów. Rekonstrukcja fenomenograficzna*. „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 2(10), s. 142–148.
- Klus-Stańska D. 2018. *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Klus-Stańska D. 2009. *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Wydawnictwa Naukowe i Profesjonalne, Warszawa, s. 25–78.
- Klus-Stańska D. 2002. *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Miles M.B., Huberman A.M. 2000. *Analiza danych jakościowych*, tłum. S. Zabielski, Wydawnictwo TransHumana, Białystok.
- Mill J.S. 2005. *Utylityzm. O wolności*, tłum. M. Ossowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Łukaszynski J. 2012. *Trzy koncepcje wzajemności*, „Nauki społeczne” 2(6), s. 134–148, dostępny na: http://www.dbc.wroc.pl/Content/22886/Lukaszynski_Trzy_koncepcje_wzajemnosci.pdf (otwarty 9 listopada 2018).
- Ossowska M. 2000. *Normy moralne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Polkowska L. 2018. *Wartości i antywartości w tygodnikach opinii*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa.
- Singer P. 2006. *Jeden świat. Etyka globalizacji*, tłum. C. Cieśliński, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Sztompka P. 2000. *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Zachariasz A.L. 1996. *Moralność i rozum w ponowoczesności*, [w:] *Moralność i etyka w ponowoczesności*, red. Z. Sareło, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa, s. 25–42.