

*ELIZABETH JELINEK**
Christopher Newport University

NAUCZANIE FILOZOFII W MAŁYCH GRUPACH

Wyobraź sobie, że uczysz się pływać słuchając wykładu na ten temat, nie wchodząc przy tym do wody. Zdecydowanie lepszym sposobem, aby nauczyć się pływać jest połączenie słownych wskazówek z ćwiczeniem pływania. Tak samo rzecz się ma z nauką materiału akademickiego: zajęcia, które polegają jedynie na wysłuchaniu wykładu są mniej efektywne od zajęć łączących wykład z aktywnymi metodami uczenia się. Badania pokazują, że spośród wszystkich metod aktywnego nauczania najwięcej korzyści dają ćwiczenia w małych grupach. Studenci w małych grupach nastawionych na współpracę robią większe postępy jeśli chodzi o zdolności argumentacji na wyższym poziomie oraz zapamiętywanie materiału od studentów pracujących samodzielnie¹.

Większość profesorów zachęca studentów do aktywności poprzez wprowadzanie do zajęć elementu dyskusji. Jednak otwarta dyskusja ma tę wadę, że angażuje jedynie studentów ekstrawertycznych, którzy mogą zdominować dyskusję, na czym ucierpi reszta grupy. Zauważyłam, że nauczanie w małych grupach jest przydatnym dodatkiem do dyskusji otwartych, ponieważ angażuje większą liczbę studentów.

Pedagogiczne przesłanie, które jako wykładowca kierujesz do swoich słuchaczy zachęcając ich do pracy w małych grupach, powinno w szczególności zainteresować profesorów filozofii. Profesor John Bean tak je formułuje: „Jako metoda nauczania, wspólna nauka jest potężnym symbolem, którym posługujemy się, aby wpoić studentom obraz życia akademickiego jako racjonalnego dialogu, nie zaś jako przekazywania przez autorytet właściwych odpowiedzi”². Filozofia nie polega jedynie na objaśnianiu poglądów autorytetów i moje zajęcia również nie powinny tak wyglądać. Nie chcę uczyć studentów tego, że źle jest kłamać, *tylko* dlatego, że tak np. twierdzi Kant. Naturalnie nie chcę ich

* E. Jelinek: *Using Small Group Learning in the Philosophy Classroom*. “Teaching Philosophy” Vol. 36 nr 2, 2013, s. 137-159.

¹ Johnson and Johnson: *Action Research*, 31-32.

² Bean: *Engaging Ideas*, 201.

również uczyć, że źle jest kłamać, tylko dlatego, że *ja* tak twierdzę. Chcę raczej, żeby zrozumieli odnoszące się do tego twierdzenia argumenty oraz żeby samodzielnie się do nich ustosunkowali. Częścią procesu uczenia się jak to robić, jest aktywna praca z materiałem, a jak pokazują badania, jednym z najbardziej efektywnych sposobów takiej pracy jest nastawione na cel nauczanie w małych grupach. Poprzez zmuszanie studentów do wspólnego zmagania się z argumentami, wzmacniam w nich poczucie odpowiedzialności za zdobywanie przez nich wiedzy, oraz uświadamiam im, że wiedzę najlepiej zdobywa się poprzez kwestionowanie zastanych racji.

W niniejszym artykule stawiam tezę, iż nadzorowane, nastawione na cel nauczanie w małych grupach jest pedagogicznie potężnym narzędziem, pozwalającym rozwijać zdolność krytycznego myślenia, którą jako profesorowie filozofii chcemy, aby studenci nabyli podczas naszych zajęć. Proponuję również efektywne sposoby wykorzystania tego narzędzia. W części 1 omawiam dowody doświadczałne, które pokazują korzystny wpływ uczenia się w grupach na rozwój zdolności krytycznego myślenia. Następnie, w części 2 proponuję sposoby włączania do programu nauczania filozofii ćwiczeń w małych grupach, rozwijających poczucie wspólnego celu. W części 3 pokazuję, jakie problemy mogą się pojawiać, gdy korzysta się z tradycyjnych metod pracy w grupach, proponuję również sposoby ich przewyciężenia. Na koniec, w części 4 przywołuję przykłady wskazujące na efektywność ćwiczeń w małych grupach, zaczerpnięte z prowadzonych przeze mnie zajęć z filozofii.

Część 1. Dowody empiryczne. Psycholodzy wychowawczy Johnson, Johnson i Smith opisują niezwykle przekonujące badania prowadzone nad kooperatywną metodą uczenia się w następujący sposób: „Badanie to jest jak diament. Im więcej światła się na nim skoncentruje, tym jaśniejsze się staje”³. Jest ono bezprecedensowe jeśli idzie o wielkość i różnorodność. Było prowadzone przez ponad dziewięć dekad we współpracy z badaczami z różnych krajów, skupiając się na studentach z różnych poziomów nauczania (od szkoły podstawowej do college’u), różnych klas ekonomicznych, w różnym wieku, różnych narodowości oraz o różnym zapleczu kulturowym⁴. Co więcej, badacze zajmowali się kooperatywną metodą uczenia się odnośnie do tak różniących się od siebie przedmiotów jak geografia, pisanie wypracowań (po angielsku), angielski jako drugi język, matematyka czy nauki społeczne⁵. Wyniki są konsekwentnie pozytywne: Johnson i Johnson donoszą, że przeciętna osoba,

³ Johnson, Johnson, and Smith: *Cooperative Learning Returns to College*, 32.

⁴ Ibid.

⁵ Thomason: *Making Student Groups Work*, 114.

która była członkiem grupy, w której zastosowano kooperatywną metodę uczenia się, osiągała około *dwóch trzecich* odchylenia standardowego więcej niż przeciętna osoba, która znalazła się w sytuacji współzawodnictwa lub indywidualistycznej⁶.

Pomysł, że nauczanie w małych grupach może być efektywnym pedagogicznie narzędziem, nie jest nowy: w 1960 roku, dr Abercrombie ze Szpitala Uniwersyteckiego w Londynie odkryła, że jej studenci nabywali umiejętności diagnostycznych szybciej, gdy byli proszeni o wspólne rozważenie jakiejś diagnostycznej kwestii⁷. Nowsze badania potwierdzają, że nauczanie w małych grupach jest bardziej efektywne od tradycyjnych metod: Hillocks i Hillocks, Kahn oraz Johannessen⁸ wykazali, że studenci, którzy pracowali w małych grupach nad specjalnie zaprojektowanymi zadaniami, tworzyli bardziej precyzyjne w kwestii argumentacji prace od studentów, którzy brali jedynie udział w wykładzie lub w dyskusji otwartej podczas zajęć⁹.

Na szczególną uwagę zasługuje nie tyle fakt, że studenci uczą się skuteczniej, kiedy pracują w małych grupach, ile to, że osiągają znacznie lepsze rezultaty jeśli chodzi o krytyczne myślenie czy zadania takie jak pisanie esejów argumentacyjnych – umiejętności, które są szczególnie przydatne na zajęciach z filozofii¹⁰. Pewne badanie nad kooperatywną metodą uczenia się, przeprowadzone wśród studentów college'u wykazało na przykład, że grupy, w których współpracowano przy nauce radziły sobie lepiej „z zadaniami wymagającymi zdolności przeprowadzenia analizy, syntezy oraz oceny danych pojęć”¹¹. Badania Johnsona i Johnsona wykazały nie tylko poprawę zdolności uczniów do gromadzenia wiedzy, przyswajania materiału oraz dokładności jego zapamiętywania, ale również wzrost poziomu ich kreatywności jeśli chodzi o rozwiązywanie problemów oraz rozumowanie na wyższym poziomie.

Teoretycy przedstawiają liczne powody, dla których uczenie się poprzez współpracę miałyby poprawiać przede wszystkim te właśnie zdolności. Według Piageta, kiedy współpraca pomiędzy jednostkami skutkuje zdrowym konfliktem, konflikt taki wytwarza stan nierównowagi poznawczej, która z kolei po-

⁶ Johnson and Johnson: *An Educational Psychology Success Story*, 371.

⁷ Bruffee: *Collaborative Learning*, 13, 180.

⁸ Hillocks: *Research on Written Composition*, 184; Hillocks, Kahn, and Johannessen: *Teaching Defining Strategies as a Mode of Inquiry*, 284.

⁹ Bean: *Engaging Ideas*, 186.

¹⁰ Więcej na temat badania dot. nauczania w małych grupach zob. Barkley: *Cross and Major, Collaborative Learning Techniques*, 3-26.

¹¹ Gokhale: *Collaborative Learning Enhances Critical Thinking*.

zwala jednostkom spojrzeć na swoje poglądy z nowej perspektywy. Bazując na tej koncepcji, Johnson, Johnson i Smith proponują „teorię kontrowersji”, zgodnie z którą studenci są bardziej skłonni poddać swoje stanowisko refleksji i przeformułować je po dyskusji z kolegami, którzy się z nimi w danej kwestii nie zgadzają¹². Podobnie uważa Bruner sugerując, że ćwiczenia w grupie poprawiają zdolności rozwiązywania problemów, ponieważ studenci mają dzięki temu szansę zapoznać się z różnymi interpretacjami omawianego tematu. Mają oni za zadanie wypracować wspólne stanowisko, a następnie przedstawić je w syntetyczny sposób¹³. Zdolność rozwiązywania problemów, rozumowania na wyższym poziomie oraz krytycznego myślenia są tymi zdolnościami, które jako profesory filozofii chcemy rozwijać u naszych studentów.

Część 2. Włączanie pracy w grupach do zajęć z filozofii¹⁴. Niektórzy wykładowcy mogą mieć negatywny stosunek do korzystania z pracy w małych grupach jako metody nauczania. Bean przywołuje opinię profesora, który wyrażał swój sprzeciw, argumentując, że „wykorzystywanie pracy w grupach jest nieetyczne. Zrzekłbym się odpowiedzialności wynikającej z racji mojego zawodu, jeśli pozbawiłbym studentów czasu spędzonego ze mną jako nauczycielem, zwłaszcza jeśli byłiby oni nieprzygotowani jeszcze do samodzielnej pracy”¹⁵. Stanowisko takie nie jest odosobnione. Zgadzam się z profesorem, że jeśli nauczyciel miałby opuścić klasę i zostawić uczniów, aby samodzielnie dyskutowali nad materiałem i jeśli miałyby to zastąpić wszelkie inne metody nauczania, wtedy podejście takie mogłoby zostać uznane za nieefektywne. Nie jest to jednak metoda, jaką proponuję, nie o nią również chodziło w przywołanym badaniu. Utrzymuję, że praca w grupach jest efektywnym pedagogicznie *dotatkem*, nie substytutem innych metod nauczania, takich jak wykład.

Rozważmy następującą analogię: aby opanować umiejętności w zakresie jakiegoś rzemiosła, potrzeba długich godzin praktyki, jednak sama praktyka nie wystarczy; praktykujący jakiegokolwiek rzemiosło potrzebuje mistrza, który nauczy go właściwej techniki, służyć będzie krytycznymi wskazówkami oraz da inspirację do pracy. Podobnie nauka w grupie nie jest substytutem wykładów czy też dyskusji moderowanej przez profesora. Zauważmy np., że aby dyskusja w grupie była udana, studenci muszą się dostosować do pewnych intelektualnych standardów, takich jak unikanie błędów logicznych w rozumowaniu,

¹² Johnson, Johnson and Smith: *Cooperative Learning*, 29.

¹³ Bruner: *Vygotsky*.

¹⁴ Szczegółowe opisy ćwiczeń podczas pracy w małych grupach w: Barkley: *Cross and Major, Collaborative Learning Techniques*.

¹⁵ Bean: *Engaging Ideas*, 199.

uważne słuchanie pozostałych członków grupy, umiejętność celnej i precyzyjnej oceny poglądów innych. Najlepszym sposobem, aby uczniowie poznali i przyswoili sobie te standardy, jest obserwowanie jak ty, jako profesor, modelujesz je podczas zajęć. Tylko przyglądając się tobie, gdy efektywnie kierujesz dyskusją w klasie, studenci nauczą się samodzielnie prowadzić dyskusję. Osobiście lubię podsłuchiwać studentów dyskutujących w grupach, aby móc delikatnie pokierować ich w dobrym kierunku, kiedy wydaje się, że zbaczą z tematu, wyjaśniać nieporozumienia dotyczące omawianego materiału oraz odpowiadać na pytania. Rzecz w tym, że to, iż nie wygłaszasz wykładu, wcale nie oznacza, że nie uczysz. Angażując studentów w dobrze zorganizowaną pracę grupową, dajesz im możliwość nabywania umiejętności w wysoce skutecznym sposób.

Z mojego doświadczenia wynika, że idealne zajęcia to takie, które łączą różne metody pedagogiczne. Dzięki temu wzrasta liczba stylów nauczania, które możesz wprowadzić do zajęć na przestrzeni jednego semestru i do których studenci mogą się ustosunkować. Dobrze jest też, pracując poszczególnymi metodami, zmieniać tempo pracy, co pozwoli utrzymać zainteresowanie i uwagę studentów. Niestety nie ma magicznej formuły mówiącej o tym, jak często należy stosować poszczególne metody nauczania. Kiedy decyduję o tym jak wyważyć użycie narzędzi, z których korzystam – są to: wykład, dyskusja angażująca wszystkich uczniów, nauka w małych grupach – biorę pod uwagę przeszłe doświadczenia i sposób, w jaki to już kiedyś zadziałało. Pracę w małych grupach wprowadzam do zajęć mniej więcej co tydzień (sześć razy w dwunastotygodniowym semestrze), stosownie do omawianego materiału. Na przykład, podczas kursu wprowadzającego do filozofii greckiej nie stosuję pracy w małych grupach, gdy omawiamy poglądy Parmenidesa, ponieważ podczas wykładu przekazuję treści, których nie ma w tekście źródłowym, z którego korzystamy podczas zajęć, a biorąc pod uwagę poziom wiedzy i umiejętności studentów zakładam, że nie byłoby sobie w stanie samodzielnie poradzić z tym tematem. Uważam jednak, że dobrze sprawdza się praca w małych grupach nad aforyzmami Heraklita, które uczniowie wspólnie starają się odszyfrować. W trzeciej części artykułu zajmę się takimi zagadnieniami jak wielkość grupy, jej organizacja oraz pokonywanie trudności powstających podczas wspólnej pracy.

Jest wiele rodzajów ćwiczeń, które możesz wprowadzić do zajęć w grupach, zależnie od celu danych zajęć. W kolejnej części opisuję zadania, które pomagają rozwijać jedną lub więcej spośród następujących umiejętności: (1) umiejętność krytycznego myślenia na tematy filozoficzne, (2) umiejętność krytycznej lektury filozoficznych tekstów, oraz (3) umiejętność dokonania syntezy materiału pod koniec semestru.

Ćwiczenia rozwijające umiejętności #1: *Umiejętność krytycznego myślenia odnośnie do argumentów filozoficznych*. Umiejętnością, którą chcę, żeby zdobyli wszyscy moi studenci, niezależnie od tematu czy poziomu kursu, jest umiejętność krytycznego myślenia odnośnie do argumentów filozoficznych. Aby osiągnąć ten cel, wykorzystuję dwa rodzaje aktywności grupowych.

Ćwiczenie „reakcja zwrotna”¹⁶. Jednymi z pierwszych kroków na drodze do opanowania umiejętności uczestniczenia w dyskusji filozoficznej są: nabywanie zdolności wysłuchania poglądów, z którymi można się nie zgadzać z szacunkiem i otwartością oraz umiejętność precyzyjnego podsumowania poglądów innych. Kiedy temat rozmowy jest kontrowersyjny, jak to się zwykle zdarza na zajęciach z filozofii, studenci mogą z taką niecierpliwością chcieć wyrazić swoje stanowisko, że jak tylko podniosą rękę, przestają słuchać osoby, która mówi. Nie jest łatwo sprawić, by uczniowie uważnie słuchali siebie nawzajem podczas ożywionej dyskusji w klasie. Niestety tendencja do nieuwważnego słuchania odbija się również w pracach pisemnych: wielokrotnie zauważyłam, że studenci – na kursach tak na niższym jak i na wyższym poziomie – nie w pełni rozumieją sedno dyskusji, której dotyczy ich praca, ponieważ nie „słuchają” tej dyskusji uważnie. Przejawia się to choćby w braku umiejętności precyzyjnego jej streszczenia. Z doświadczenia natomiast wiem, że kiedy studenci dyskutują o swoich poglądach w małych grupach, wszyscy – nawet studenci introwertyczni – chętniej wyrażają swoje stanowisko, oraz są bardziej skłonni do słuchania swoich kolegów.

Chociaż dyskusja w małych grupach do pewnego stopnia rozwiązuje te problemy, nie eliminuje ich jednak wszystkich na raz; ktoś może np. zdominować rozmowę w grupie, a studenci mogą bardzo szybko przestać się nawzajem słuchać. Odkryłam, że ćwiczenie, które nazywam „reakcją zwrotną”, inspirowane Rogersowską teorią empatycznego rozumienia¹⁷, udoskonalone przez Brookfielda i Preskilla, jest skuteczną metodą przewycięzania tych problemów¹⁸. Po tym jak jeden ze studentów w grupie wypowie się na jakiś temat, mówiący po nim musi rozpocząć swoją wypowiedź od podsumowania wypowiedzi poprzednika itd. Jeśli studenci wiedzą, że oczekuje się od nich streszczenia wypowiedzi kolegów, jest bardziej prawdopodobne, że będą słuchać uważnie, starając się ich w pełni zrozumieć. Co więcej, streszczanie wypowiedzi kolegów w trakcie zajęć stanowi dobre ćwiczenie przed streszczaniem poglądów filozofów podczas pisania prac pisemnych.

¹⁶ Brookfield and Preskill: *Discussion as a way of teaching*, 55.

¹⁷ Rogers: *On becoming a person*, 331-36.

¹⁸ Brookfield and Preskill: *Discussion as a Way of Teaching*, 79-103.

*Argumenty za i przeciw*¹⁹. Typowe polecenie napisania opartego na argumentach eseju filozoficznego dotyczy przedstawienia zasadnych argumentów za twierdzeniami będącymi jego tezą. Okazuje się jednak, że wielu początkujących studentów nie wie, co oznacza „zasadny argument” na poparcie jakiegoś twierdzenia; mogą oni np. uważać, że odwoływanie się do autorytetu lub poglądów większości jest dopuszczalną formą argumentacji. Można co prawda wyjaśnić to studentom w klasie, jednak z doświadczenia wiem, że suche *przekazywanie informacji* jest mało efektywnym sposobem przekonania studentów do popierania swoich twierdzeń właściwymi argumentami; bardziej praktyczne okazało się uzupełnienie słownych instrukcji ćwiczeniem, podczas którego pracują oni nad argumentami w grupach, a następnie dostają od kolegów oraz profesora informację zwrotną, na temat zasadności użytych argumentów, wyjaśniającą jednocześnie dlaczego argument jest zasadny lub nie. Wiele razy studenci błędnie ocenili zasadność argumentów, w sposób jakiego się nie spodziewałam. Następujące ćwiczenie (stworzone na podstawie *Believing and Doubting Strategy* Elbowa²⁰) uświadomiło mi jakie błędy popełniali moi studenci, dzięki czemu mogłam odpowiednio nimi pokierować.

Najpierw przedstawiłam całej klasie kryteria, jakie musi spełniać argument na poparcie jakiejś tezy, aby mógł zostać uznany za zasadny. Pomóc może również wyszczególnienie błędów dyskwalifikujących argument, takich jak ataki *ad hominem*, odwołania do autorytetu czy brak dostatecznych dowodów. Zauważyłam, że jakkolwiek samo przekazanie studentom tych informacji nie jest wystarczające, aby w pełni je zrozumieli, to jednak jest ono niezbędne, inaczej mogą się pogubić nie wiedząc od czego zacząć. Następnie podzieliłam studentów na grupy. Napisz na tablicy kontrowersyjną tezę (np. „Eutanazja jest zła, ponieważ jest formą zabójstwa”) i poproś, aby każda grupa stworzyła listę argumentów za i przeciw. Wyznacz grupy, które bronić będą danej tezy, oraz te, które będą argumentować przeciwko niej, upewniając się tym samym, że przynajmniej niektórzy studenci będą zmuszeni bronić stanowiska, z którym się nie zgadzają, co pozwoli im lepiej je zrozumieć, a także nabrać szacunku dla poglądów niezgodnych z ich własnymi. Kiedy grupy przygotowują już swoje listy, wymieszaj ponownie studentów i wybierając losowo proś ich, aby przedstawili reszcie klasy argumenty swojej grupy. Poproś, aby klasa ustosunkowała się do prezentowanych argumentów oceniając, czy są one *strukturalnie* dobrymi argumentami na poparcie jakiejś tezy.

¹⁹ Alternatywna wersja tego ćwiczenia zob. Angelo and Cross: *Classroom Assessment Techniques*, 168-171.

²⁰ Elbow: *Writing Without Teachers*, 147-192.

Ważne jest, aby jasno dać studentom do zrozumienia jaki jest cel tego ćwiczenia: jeden z nich, to znalezienie się w pozycji obrońcy światopoglądu, który może być niezgodny z naszym własnym. Drugi, to zdobycie wiedzy na temat tego, co znaczy w filozofii dobry argument. Celem tego ćwiczenia nie jest natomiast atakowanie argumentów kolegów, czy wdawanie się w dyskusję. Informacja zwrotna, jaką daje profesor oraz koledzy studentowi przedstawiającemu argumenty swojej grupy, powinna koncentrować się na kwestii, czy *forma* danego argumentu jest logicznie poprawna i czy argumentujący robi właściwy użytek ze zdrowego rozsądku i dostępnych mu dowodów na poparcie tezy, której broni. Ważne jest, aby profesor nadawał ton dyskusji, która powinna skupić się raczej na formalnej poprawności argumentów niż na osobistych atakach na poglądy studentów.

Ćwiczenie rozwijające umiejętności #2. *Zdolność krytycznego czytania tekstów filozoficznych*. Czasami trudno ocenić, czy uczniowie przeczytali zadane teksty, a jeszcze trudniej wywnioskować, czy je zrozumieli oraz jakie pytania nasuwają się im po lekturze. Podczas gdy kartkówka może być dobrym sposobem aby sprawdzić, czy tekst został przeczytany, nie sprawdza ona nic ponad to, czy studenci potrafią sobie przypomnieć detale, które ty uważasz za najważniejsze w danym tekście. Sprawdzian nie powie ci jednak nic na temat pytań, jakie studenci mogą mieć odnośnie do tekstu, nie da ci również informacji na temat kwestii, które powinieneś poruszyć podczas kolejnego wykładu. Aby rozwiązać powyższe problemy, proponuję następujące ćwiczenie.

Stawianie pytań dotyczących tekstu. Poproś, aby każda grupa przygotowała po dwa pytania dotyczące tekstu, który studenci mieli przeczytać. Mogą one dotyczyć kwestii, które były dla nich niejasne lub takich, które uznali oni za szczególnie ważne. Metoda ta pozwala m.in. sprawdzić, czy studenci przeczytali tekst, nawet jeśli go nie zrozumieli, daje ci informacje o kwestiach dla nich problematycznych, a także nie wymaga oceniania w stopniu, w jakim wymaga go sprawdzian. Dla przykładu, studenci na zajęciach wprowadzających do filozofii ułożyli takie pytanie:

Jak Arystoteles rozwiązał następującą kwestię: „Mógłby jednak ktoś mieć wątpliwości, co mamy na myśli mówiąc, że należy nam stawać się sprawiedliwymi przez sprawiedliwe postępowanie, umiarkowanymi zaś przez umiarkowane. Wszak jeśli ktoś postępuje w sposób sprawiedliwy i umiarkowany, to jest już sprawiedliwy i umiarkowany, podobnie jak ten, kto postępuje zgodnie z zasadami gramatyki czy muzyki jest wykształcony gramatycznie lub muzycznie” (1105a20)²¹.

²¹ Arystoteles: *Etyka Nikomachejska*, tłum. D. Gromska. Warszawa 1955, s. 51-52.

Pytanie to dało mi informację o tym, że studenci przeczytali zadany tekst, oraz że ta jego część była dla nich niejasna i dlatego powinnam dokładniej omówić ją podczas wykładu. Jak sugeruje powyższy przykład, jest to ćwiczenie grupowe, które wykonane na początku zajęć stanowi dobry wstęp do wykładu oraz dyskusji.

Ćwiczenie rozwijające umiejętności #3:

Zdolność dokonywania syntezy materiału pod koniec semestru

Układanie pytań egzaminacyjnych

Badania pokazują, że skutecznym sposobem syntetyzowania informacji jest układanie własnych pytań dotyczących przerobionego materiału. Rothstein i Santana zauważyli, że „Kiedy studenci potrafią stawiać swoje własne pytania, bardziej angażują się w proces nauczania, więcej rozumieją, odkrywają nowe wątki oraz dokonują własnych odkryć”²². Skutecznym sposobem powtórzenia materiału podczas jednych zajęć bez konieczności ponownego wykładania całej wiedzy, jest układanie przez studentów pytań egzaminacyjnych. Wykorzystuję to ćwiczenie niezależnie od tego czy planuję przeprowadzić egzamin czy też nie, ponieważ jest ono skutecznym sposobem na dokonanie syntezy przerobionego materiału.

Zanim zaczniemy to ćwiczenie, dzielę materiał na części zależnie od ilości grup. Następnie przydzielam każdej z grup część materiału. Każdy z uczniów musi wymyślić przez siebie pytanie zadać koledze z grupy, na które ten powinien udzielić odpowiedzi na piśmie. Grupa publikuje swoje pytania oraz odpowiedzi w programie Google Doc., dzięki czemu są one dostępne dla całej klasy.

Studenci kursów na poziomie początkowym ułożyli m.in. takie pytania: „Dlaczego angielskie słowo ‘happiness’ jest niedokładnym tłumaczeniem greckiego ‘eudaimonia’? Zaproponuj lepsze wyjaśnienie tego, co to słowo oznacza”. Aby postawić takie pytanie, studenci musieli zastanowić się nad etyką Arystotelesa jako całością, inaczej nie wiedzieliby, że angielskie słowo ‘happiness’ nie oddaje w pełni tego, co kryje się za pojęciem eudajmonii. Na wyższych poziomach nauczania ćwiczenie to pozwala studentom wychwytywać związki między myślą różnych filozofów, omawianych na zajęciach. Na przykład podczas seminarium z epistemologii padło pytanie: „Jak zwolennik koherencyjnej teorii prawdy odpowiedziałby na twierdzenie Plantigi, że wiara w Boga jest rodzajem wiary podstawowej”? Studenci pomagali sobie, kiedy podsumowywaliśmy przerobiony w semestrze materiał.

²² Rothstein and Santana, „Teaching Students to Ask Their Own Questions”.

Co więcej, pytania ułożone przez studentów przydały im się podczas przygotowania do egzaminu niezwiązanego z moimi zajęciami.

Część 3. Rozwiązywanie problemów, jakie mogą się pojawić podczas wprowadzania do zajęć metody pracy w grupach. Wielu profesorów nie korzysta z metody nauczania w małych grupach z powodu problemów praktycznych, jakie z nią się wiążą. Poniżej omawiam niektóre często występujące problemy oraz proponuję sposoby radzenia sobie z nimi.

*Problem #1: Jeden student wykonuje całą pracę, (reszta na nim pasożytuje)*²³. Jednym z najczęstszych problemów związanych z pracą w grupach jest sytuacja, kiedy jeden student wykonuje całą pracę, podczas gdy inni dotrzymują mu jedynie towarzystwa. Dzieje się tak przeważnie wtedy, gdy grupy składają się z lepszych i gorszych studentów, a zamierzeniem jest podniesienie poziomu tych gorszych przez lepszych. Jeśli oceniana jest grupa jako całość, lepsi studenci wezmą zadanie na siebie, aby zostało ono wykonane poprawnie. Nic nie motywuje ich do pomocy słabszym kolegom, a słabsi nie mają motywacji do uczestniczenia w zadaniu, ponieważ wiadomo, że grupa otrzyma lepszą ocenę, jeśli zadanie zostanie wykonane przez zdolniejszych studentów.

Problem ten wynika z faktu, że większość ludzi niechętnie pomaga innym, chyba że ma w tym jakiś interes. Rzeczywiście, badania pokazują, że aby wspólna nauka przynosiła skutki, trzeba wprowadzić do niej system „celów grupowych” oraz „indywidualnej odpowiedzialności”, innymi słowy, każdy z osobna powinien być nagradzany za sukces grupy, do której należy, musi też brać odpowiedzialność za swoją własną pracę²⁴. Johnson i Johnson nazywają ten pomysł „pozytywną współzależnością społeczną”, która „ma miejsce, kiedy na wyniki osiągnięte przez poszczególne osoby ma wpływ (pozytywny) ich własne działanie oraz działanie innych”²⁵. Dobrym przykładem działania wspólnych celów, indywidualnej odpowiedzialności oraz pozytywnej współzależności są sporty drużynowe. Celem drużyny jest wygrana, a ponieważ w razie wygranej każdemu z zawodników przypadnie część chwały, jaką zyska sobie drużyna, każdemu na niej zależy. Mamy tu też do czynienia z indywidualną odpowiedzialnością. Zależy mi na tym, abym wypadł dobrze podczas meczu, gdyż mój dobry występ zwiększa szanse drużyny na wygraną. Co więcej, w

²³ Dziękuję anonimowym czytelnikom tego artykułu, którzy doradzili mi, abym poruszyła tu tę kwestię.

²⁴ Salvin: *Research On Cooperative Learning*.

²⁵ Johnson and Johnson: *An Educational Psychology Success Story*, 371.

moim interesie leży pomaganie kolegom w doskonaleniu ich umiejętności, ponieważ ich gra ma wpływ na jakość gry całej drużyny²⁶.

Oto proste ćwiczenie zakładające wspólne cele oraz indywidualną odpowiedzialność: studenci uczą się do sprawdzianu w grupie, a następnie każdy pisze go indywidualnie na ocenę. Jeśli *każdemu* pójdzie dobrze podczas egzaminu, dodaj niewielką ilość punktów do indywidualnego wyniku każdego z nich. Ćwiczenie zakłada indywidualną odpowiedzialność, ponieważ każdy student rozwiązuje zadania samodzielnie i każdy otrzymuje ocenę. Zakłada jednak również cel grupowy – jeśli *każdemu* w grupie pójdzie dobrze, każdy dostanie dodatkowe punkty. Studenci mają teraz motywację, aby poświęcić chwilę na wyjaśnienie innym tego, czego ci mogą nie rozumieć, dzięki czemu wszyscy w grupie opanują materiał²⁷.

Profesor Neil Thomason proponuje następującą odmianę tego ćwiczenia: przyznaj dodatkowe punkty grupom, w których każdy ze studentów osiągnął wyniki z egzaminu semestralnego o 10% wyższe niż w połowie semestru. Profesor Thomason podkreśla, że istotną cechą tego systemu jest to, że nikt nie zostaje ukarany za bycie członkiem grupy, która nie odnosi sukcesów. Co więcej, słabsi studenci mają możliwość przysłużenia się grupie nawet bardziej od tych dobrych, ponieważ zmiany w punktacji egzaminacyjnej mogą być w ich przypadku bardziej znaczące²⁸.

Istnieją sposoby wyznaczania celów grupowych bez stosowania systemu ocen indywidualnych. Jeśli np. ktoś chciałby przeprowadzić wspomniane już ćwiczenie „stawianie pytań dotyczących tekstu” bez wprowadzania celów grupowych oraz indywidualnej odpowiedzialności, mogłoby się okazać, że ciężar wykonania zadania spoczywa na jednej osobie, podczas gdy inne nic nie robią choć i tak zostają nagrodzone. Aby zaradzić temu problemowi, można poprosić studentów, aby każdy z nich przygotował pytania zanim dołączy do grupy. Pomoże to zmniejszyć problem osób, które nic nie wnoszą do dyskusji²⁹.

Ostatnio zapytałam studentów, jak ich zdaniem można poradzić sobie z problemem wykorzystywania cudzej pracy podczas pracy w grupie³⁰. Zaproponowali, aby każdy student wypełniał anonimową ankietę dotyczącą pracy kole-

²⁶ Jestem wdzięczna N. Thomasonowi za tę analogię. Thomason: *Making Student Groups Work*, 112.

²⁷ Wielu badaczy odnosi się do tej metody, m.in. Silvan: *Research on Cooperative Learning*.

²⁸ Thomason, „Making Student Groups Work”, 116.

²⁹ Jestem wdzięczna anonimowej osobie, która czytała mój tekst, za ten pomysł.

³⁰ Wykorzystanie danych na temat studentów zostało zatwierdzone przez Christopher Newport University IRB #013.031.

gów. Ponieważ studenci wiedzą, że zostaną w ten sposób ocenieni, czują presję, aby uczciwie pracować. Tabela nr 1 prezentuje ankietę, z jakiej korzystam podczas moich zajęć.

Imię:

Data:

Imię członka grupy #1: _____

Uczciwie pracował na rzecz grupy.

1. ani trochę 2. w niewielkim stopniu 3. wystarczająco 4. trochę powyżej przeciętnej 5. w dużym stopniu

Imię członka grupy #2: _____

Uczciwie pracował na rzecz grupy.

1. ani trochę 2. w niewielkim stopniu 3. wystarczająco 4. trochę powyżej przeciętnej 5. w dużym stopniu

Komentarze:

Tabela 1

Jeśli zadanie grupowe jest oceniane i jeśli całej grupie przyznawana jest jedna ocena, można skorzystać z ankiety, aby podnieść lub obniżyć ocenę indywidualną, w zależności od tego, jak praca danego studenta zostanie oceniona przez kolegów. Okazuje się, że nawet jeśli zadanie nie jest oceniane, świadomość tego, że koledzy będą mnie oceniać, a nauczyciel będzie czytać to, co o mnie napiszą, stanowi wystarczającą motywację do tego, aby bardziej angażować się w pracę grupy.

Poniżej ćwiczenie, jakie przeprowadzam na zajęciach z filozofii na poziomie początkowym, wprowadzające do pracy zarówno wspólne cele jak i odpowiedzialność indywidualną:

- Cel: Zdobycie umiejętności czytania tekstów źródłowych.
- Materiał: Księga I i II *Etyki Nikomachejskiej* Arystotelesa.
- Tworzenie grup: Podczas zajęć poprosz studentów, aby dobrali się w trzysobowe grupy według jednej z konfiguracji określonej na początku

semestru tak, aby każda grupa miała inny skład niż podczas poprzednich zajęć (Procedurę tę opisuję w części poświęconej „Problemowi #3”).

- Rozdaj całej klasie listę pytań na temat Księgi I i II *Etyki Nikomachejskiej* Arystotelesa (moja lista składała się z dwunastu pytań). Niektóre z nich brzmiały: „Jaka jest według Arystotelesa zależność między cnotą a naturą?”, „Dlaczego zdaniem Arystotelesa cnota, w przeciwieństwie do uczuć czy zdolności, jest stanem wewnętrznym?”.
- Przydziel każdej grupie po 2 pytania z listy (W moim przypadku było to 6 grup).
- Odpowiedzialność indywidualna: Aby zadanie zawierało ten element, prosiłam studentów, żeby sami odpowiedzieli na pytania zanim zaczną pracę w grupie.
- Cele grupowe: Aby zmotywować studentów do pomocy kolegom w opanowaniu materiału, wybierając ich losowo prosiłam, aby podzielili się odpowiedziami na pytania, które dyskutowali wcześniej w grupach. Ważne było to, że wywoływałam ich do odpowiedzi *losowo*, ponieważ to motywowało ich do nauki. Wreszcie, aby zmotywować każdego z nich do poświęcenia chwili na wyjaśnienie kolegom kwestii, których ci nie rozumieli powiedziałam, że jeśli *wszyscy* członkowie grupy odpowiedzą poprawnie na pytania podczas następnego sprawdzianu, dodam po dwa punkty do indywidualnego wyniku każdego z nich.

Problem powtarzania błędnych odpowiedzi rozwiązałam wywołując studentów, aby podzielili się z klasą odpowiedziami przygotowanymi przez swoją grupę. Dało mi to możliwość poprawienia lub rozwinięcia przedstawianych odpowiedzi. Ćwiczenie było na tyle krótkie, że studenci mogli ukończyć je w czasie zajęć, bez potrzeby spotykania się po lekcjach. Problem studentów korzystających jedynie z pracy innych zmniejszył się, ponieważ każdy z nich, zanim dołączył do grupy, pracował nad odpowiedziami samodzielnie. Każdy członek grupy był zmotywowany do uczestnictwa w grupowej dyskusji, ponieważ każdy mógł zostać wezwany do odpowiedzi. Co więcej, każdy miał dobry powód aby pomóc kolegom, ponieważ w razie, gdy podczas następnego sprawdzianu wszystkim pójdzie dobrze, cała grupa otrzyma dodatkowe punkty. Nagradzani byli członkowie zwycięskich grup, ale nikt nie został ukarany za bycie członkiem grupy, której się nie powiodło.

Problem #2: Studenci niechętnie wykonują pracę w grupach. Studenci bywają niechętni pracy w grupach, z wielu powodów. Być może są po prostu przyzwyczajeni do zajęć w formie wykładu i zmiana tej formy jest dla nich kłopotliwa, możliwe też, że mieli negatywne doświadczenia związane z pracą grupową podczas innych zajęć. Niektórzy mogą nawet narzekać, że zapłacili za możliwość wysłuchania eksperta (profesora), a nie swoich kolegów. Niedawno

zapytałam studentów, co ich zdaniem może zrobić profesor, aby zmniejszyć niechęć do pracy w grupie. Oto ich sugestie:

1. **Wyjaśnij studentom powód, dla którego prosisz ich, aby pracowali w grupach.** Według niektórych z nich profesor zadaje tego typu ćwiczenia, aby zrobić sobie przerwę i odpocząć. Studenci będą bardziej zmotywowani do pracy w grupach, jeśli zapoznają się z wynikami ogromnej liczby badań, które pokazują, że wspólne uczenie się w dużym stopniu poprawia zdolność krytycznego myślenia oraz rozwija umiejętność rozwiązywania problemów. Moi studenci twierdzą, że chętniej pracowaliby w grupach jeśli wiedzieliby, że dzięki temu więcej się nauczą. Możesz również zwrócić ich uwagę na fakt, że na większości stanowisk pracy wymaga się od pracowników pracy w zespole. Umiejętność pracy w grupie jest zatem ważna dla ich przyszłej kariery zawodowej.
2. **Przekonaj studentów, że dane zadanie najlepiej jest rozwiązać właśnie pracując w grupie.** Możesz na przykład powiedzieć, że wysłuchanie wyjaśnienia przedstawionego na różne sposoby podczas pracy nad konkretnym pojęciem filozoficznym, ułatwi zrozumienie go. Podczas dyskusji na kontrowersyjne tematy ważne jest, aby wysłuchać opinii różniącej się od naszej. Dla wielu ludzi dyskusja z osobami o odmiennym zdaniu może albo podważyć, albo wręcz umocnić ich własne stanowisko. Tak czy inaczej, jest to dobry sposób aby doprecyzować własny punkt widzenia. Żeby wyjaśnić studentom co masz na myśli, możesz zacytować fragment z poradnika na temat odnoszenia zwycięstwa w dyskusjach: „Chcesz, aby to w co wierzysz, było prawdą. ... Wskazując słabe strony, błędy oraz nieprawdziwość argumentów innych ludzi oraz swoich własnych, sprawiasz, że szanse aby to, w co wierzysz, oraz przekonania według których postępujesz były prawdziwe, znacznie wzrastają”³¹. Kiedy studenci zrozumieją, że praca w grupie może im pomóc w *wygrywaniu* sporów i dyskusji, będą bardziej do niej przekonani.
3. **Powiedz studentom w jaki sposób można skutecznie wykonać zadanie.** Można np. przypisać im konkretne funkcje (robienie notatek, prezentowanie wyników, moderowanie dyskusji czy mierzenie czasu), nakreślając swoje oczekiwania co do wykonania zadania. Można też poprosić, aby po wykonaniu zadania studenci zaangażowali się w „ulepszanie grupy”, czyli określili np. które zachowania czy ćwiczenia były pomocne, a które przeszkadzały im w nauce³². Podczas zajęć z filozofii w szczególności, poprosiłabym ich, aby zastanowili się nad następującymi pytaniami: Czy precyzyjnie wyrażamy swoje zdanie? Czy przydałaby się większa precyzja? Czy zdarza nam się dokonywać nieuzasadnionych za-

³¹ Gilbert: *How to win an argument*, 11.

³² Johnson, Johnson, and Smith: *Cooperative Learning*, 30.

łożeń? Czy nasza argumentacja jest logicznie poprawna? Czy nasze sprawozdania są w jakikolwiek sposób stronnicze?³³. Dobrym pomysłem jest chodzenie po klasie i słuchanie studentów kiedy przygotowują odpowiedzi. Można na bieżąco poprawiać błędy w ich rozumowaniu oraz wskazywać nieścisłości w argumentacji.

Zauważyłam, że skutecznym sposobem na zmniejszenie niechęci studentów już na początku semestru, zanim jeszcze stanie się ona problemem podczas zajęć, jest nadanie pozytywnego tonu metodzie pracy w grupie już na pierwszych zajęciach. Prosząc studentów o wykonanie następującego ćwiczenia, dajesz im do zrozumienia iż oczekujesz, że będą oni aktywnymi uczestnikami zajęć, oraz że uważasz każdego z nich za równoprawnego uczestnika dyskusji.

Jedną z najważniejszych rzeczy jest przejrzanie ze studentami sylabusu podczas pierwszych zajęć tak, aby mieli oni pojęcie o ich strukturze oraz tematyce, jak również twoich względem nich oczekiwaniach. Skoro aktywna nauka jest bardziej efektywna od pasywnej, dlaczego nie zapoznać studentów z sylabusem w taki właśnie sposób? Proszę studentów, aby dobrali się w trzyosobowe grupy, a następnie przydzielam każdej z grup część sylabusu. Mają za zadanie przeczytać ją i przedstawić jej treść reszcie klasy w interesujący sposób. Na przykład grupa, której przypadnie pierwsza część sylabusu, zawierająca informacje na temat lokalizacji oraz godzin pracy mojego biura, musi się do niego przejść, aby wiedzieć jak je znaleźć, ponieważ podczas prezentacji będzie musiała objaśnić to reszcie klasy. Grupa odpowiedzialna za część sylabusu dotyczącą tekstów omawianych podczas zajęć, musi dowiedzieć się ilu uczniów nie ma jeszcze podręczników oraz jakiego rodzaju trudności napotykali oni podczas próby ich zdobycia (np. w księgarni skończyły się egzemplarze). Grupa odpowiedzialna za część dotyczącą kodeksu moralnego musi odnaleźć w Internecie wskazane przeze mnie strony na temat tego, czym jest plagiat i dlaczego jest on wykroczeniem, a następnie opowiedzieć o tym, czego się dowiedzieli, reszcie klasy.

Zauważyłam, że studenci lepiej zapamiętują informacje zawarte w sylabusie, kiedy angażuję ich w tego typu aktywności niż wtedy, gdy po prostu im go czytam. Dzieje się tak m.in. dlatego, że gdy wiedzą, iż oczekuje się od nich zrozumienia przypisanej im części sylabusu na tyle dobrze, aby byli w stanie przedstawić jej treść reszcie klasy, jest bardziej prawdopodobne, że poświęcą lekturze więcej uwagi. Co więcej, różnorodność głosów i zmiany przedstawiających każdą z sekcji sylabusu, wpływają korzystnie na skupienie i uwagę stu-

³³ Elder: *Collaborative Learning, Collaborative Mislarning*, 45.

dentów. Słuchając tylko jednego głosu (głosu profesora) znacznie łatwiej jest się wyłączyć.

Ćwiczenie to, przeprowadzone podczas pierwszych zajęć, nadaje również ton pozostałym zajęciom: pokazuje, że kładę nacisk na aktywny sposób uczenia się, oraz że oczekuję od studentów aktywności oraz odpowiedzialności za własne wyniki. Jest to efektywne pedagogiczne narzędzie służące przekazywaniu niezbędnych informacji na temat sylabusu oraz, co najważniejsze, nadawaniu określonego tonu pozostałym zajęciom.

Problem #3: Studenci będą tworzyć grupy jedynie ze swoimi przyjaciółmi. Pozwalam wprowadzić, aby studenci sami dobierali się w grupy podczas pierwszych zajęć, jeśli jednak mieliby to robić za każdym razem, z całą pewnością pojawiłby się problem, tworzyliby oni bowiem te same grupy na każdych zajęciach, złożone przeważnie z osób znajdujących się już w ich kręgu towarzyskim. Mimo iż zależy mi na dobrym koleżeńskim samopoczuciu moich studentów, martwi mnie to, iż stanowi ono przeszkodę na drodze ich intelektualnego rozwoju: dynamika studenckich grup towarzyskich często przeszkadza w nauce. Na jednych z moich zajęć miałam na przykład grupę trzech studentów z tego samego kręgu towarzyskiego, z których tylko jeden był dobrym i zawsze przygotowanym studentem. Oczywiście zawsze, kiedy trzeba było dobrać się w grupy podczas zajęć, trójka ta decydowała się pracować razem. Niestety, dwójka nieprzygotowanych studentów korzystała z wiedzy i umiejętności trzeciego z nich, a społeczna dynamika grupy nie pozwalała mu się temu sprzeciwić. Nie jest to jedyna tego typu sytuacja. Rozmawiając z osobami ze swojego kręgu towarzyskiego, studenci mogą niechętnie wypowiadać się na pewne tematy, ponieważ mogliby tym samym ujawnić jakieś osobiste kwestie, a co za tym idzie, sprowokować krytykę ze strony przyjaciół. Może się również zdarzyć, że studenci boją się wyrazić swoją opinię na jakiś temat, ponieważ nie chcą wyjść przed kolegami na „zbyt mądrych” lub przeciwnie, na „zbyt głupich”.

Kolejny problem, który powstaje gdy pozwala się studentom dobierać się w grupy to to, że tracą oni pewną intelektualną okazję. Zauważyłam to podczas moich zajęć z filozofii nauki, które przyciągają przeważnie dwie grupy studentów: studentów filozofii, którym brakuje naukowego zaplecza oraz studentów dziedzin naukowych, którym brakuje zaplecza filozoficznego. Jeśli pozwalam, aby studenci sami dobierali się w grupy, filozofowie przeważnie szukają filozofów, a naukowcy naukowców. Jednak podczas zajęć z filozofii nauki studenci mogą wiele zyskać pracując z kolegami spoza własnej dziedziny. Powyższe problemy pozwala mi rozwiązać pewna szczególna metoda tworzenia grup. Opisuję ją w następnej części artykułu.

Problem #4: Dobieranie się studentów w grupy zajmuje za dużo czasu. Jednym ze sposobów rozwiązywania problemów związanych z dobieraniem się studentów w grupy, jest proszenie ich, aby „odliczali”, a następnie umieszczenie wszystkich „jedynek” w jednej grupie, „dwójek” w kolejnej itd. Ale metoda ta nie daje gwarancji, że studenci za każdym razem pracować będą z innymi osobami, co więcej wymaga poświęcenia czasu, który powinno się przeznaczyć na naukę, za każdym razem, kiedy chcesz, aby wykonali jakieś ćwiczenie w grupie. Aby poradzić sobie z tym problemem, proszę studentów, aby dobrali się w grupy na pierwszych zajęciach w sposób, który opisuję poniżej.

Korzystam tutaj z przykładu grup trzyosobowych. Decydując o wielkości grupy, należy brać pod uwagę rodzaj ćwiczenia, które wykonywać będą studenci. Jeśli na przykład będzie to dyskusja nad kontrowersyjnymi kwestiami, małe grupy nie będą najlepszym rozwiązaniem, ponieważ im mniej studentów w grupie, tym mniejsza różnorodność stanowisk oraz mniejsze szanse na to, by studenci skonfrontowali się z punktem widzenia, który różni się od ich własnego. Jeśli natomiast grupa będzie zbyt duża, włączenie się do dyskusji wszystkich jej członków może okazać się trudne. Podczas moich zajęć optymalnym rozwiązaniem są grupy trzyosobowe³⁴.

Oto jak procedura ustanawiania grup wygląda z perspektywy studenta. Nazwijmy go John. John zostaje poproszony, aby wybrał dwie osoby, z którymi utworzy „Czerwoną Grupę”. Wybiera Suzy i Boba. Kiedy zapamięta ich imiona, proszony jest o wybranie kolejnych dwóch osób do „Niebieskiej Grupy”. Wybiera Mary i Joe’go. Zapamiętuje jak się nazywają, a następnie ponownie wybiera dwie osoby, Jane i Sally, do „Grupy Zielonej”. Za każdym razem musi wybrać inne osoby. Jedyne informacje, które John musi zapamiętać to: czerwona: Suzy i Bob; niebieska: Mary i Joe; zielona: Jane i Sally

W tej metodzie bardzo ważne jest, aby studenci wybrali inne osoby do każdej grupy, oraz aby zrobili to już na pierwszych zajęciach, zapamiętując skład grup. Dzięki temu na wszystkich kolejnych zajęciach kwestię dobierania studentów w grupy będzie można rozwiązać w następujący sposób: Załóżmy, że w poniedziałek chcesz, aby pracowali oni w Czerwonych Grupach (John będzie pracował z Suzy i Bobem). We wtorek chcesz, aby pracowali z innymi osobami, prosisz ich więc, aby utworzyli Grupy Niebieskie (John dołączy do Mary i Joe’go). Mogą sprawdzić w notatkach, kto należy do ich Niebieskiej Grupy i natychmiast ją odtworzyć, nie tracąc przy tym czasu przeznaczonego na zajęcia.

³⁴ Więcej na temat optymalnej wielkości małych grup podczas zajęć zob. Bruffe: *Collaborative Learning*, 32; oraz Rau i Heyl: *Humanizing the College Classroom*.

Zanim jednak utworzą takie grupy, musisz zdecydować, ile ma ich być. Będzie to zależało od tego, ile razy w semestrze planujesz wykorzystać grupy podczas zajęć. Szerzej omawiam tę kwestię w części 4. Jeśli chodzi o moje zajęcia, oszacowałam, że w ciągu semestru grupy będą mi potrzebne mniej więcej sześć razy, poprosiłam więc studentów, aby utworzyli sześć konfiguracji po trzy osoby w grupie. Dzięki temu za każdym razem, kiedy będę chciała, aby studenci wykonali jakieś ćwiczenie w grupach, będę miała pewność, że będą oni pracować z innymi osobami³⁵.

Na koniec trzeba się jeszcze zastanowić, w jaki sposób przechowywać te dane tak, aby były one łatwo dostępne. Ja korzystam z dwóch metod: na pierwszych zajęciach proszę studentów, aby wypełnili następujące tabelki, wpisując do nich konfiguracje grup, które właśnie utworzyli.

Skład grup

<u>Grupa Czerwona</u>	<u>Grupa Niebieska</u>	<u>Grupa Zielona</u>
Imię: Imię:	Imię: Imię:	Imię: Imię:

Tabela 2

...itd. Tabela Johna będzie wyglądała tak:

Skład grup

<u>Grupa Czerwona</u>	<u>Grupa Niebieska</u>	<u>Grupa Zielona</u>
Imię: Suzy Imię: Bob	Imię: Mary Imię: Joe	Imię: Jane Imię: Sally

Tabela 3

...itd.

³⁵ Pozostaje jednak kwestia matematycznej zawodności tej metody. Innymi słowy, jeśli nauczyciel wybierze dziesięć kolorów zamiast trzech, czy studenci będą mogli utworzyć dziesięć grup, w których osoby nie będą się powtarzać? Obliczenie ile grup można utworzyć tak, aby ich członkowie się nie powtarzali, jest matematycznie skomplikowane. Można jednak wyznaczyć dolną granicę możliwych konfiguracji. Jeśli N to liczba studentów, a k to wielkość każdej z grup, liczba możliwych niepowtarzających się konfiguracji to minimum $((N/k) - 1)^{(k-1)} + 1$. Na przykład, jeśli klasa liczy dwadzieścia osób ($N = 20$) i mają one dobrać się w grupy po cztery osoby ($k = 4$), mogą one utworzyć minimum 65 niepowtarzających się konfiguracji.

Korzystam również z następującej metody: po wykonaniu tego ćwiczenia na zajęciach, tworzę dokument programu Google Doc. Do arkusza wpisuję imię każdego studenta jako nagłówek kolumny, a w kolejnych wierszach umieszczam nazwy poszczególnych grup, po czym wysyłam dokument wszystkim studentom (Tabela 4)³⁶. W ramach pracy domowej mają oni za zadanie wypełnić formularz, wpisując konfiguracje grup, które utworzyli podczas zajęć. Formularz, który dzięki temu powstaje, zawiera konfiguracje wszystkich grup. Zamiast liczyć na to, że studenci nie zapomną przynieść na zajęcia kartek z danymi o grupach, mogę wyświetlić w klasie slajd dokumentu zawierający informacje o wszystkich konfiguracjach, za każdym razem, gdy chcę, aby studenci dobrali się w grupy. Korzystanie z tej metody pozwala zaoszczędzić sporo czasu, daje również gwarancję, że za każdym razem studenci będą pracować w innym składzie.

	John	Mary	Dan	...itd.
Grupa Czerwona	Suzy	Jane	Kate	
	Bob	Steve	Jen	
Grupa Niebieska	Mary	John	David	
	Joe	Joe	Sarah	
Grupa Zielona	Jane	Kate	Suzy	
	Sally	David	Nancy	

Tabela 4

Problem #5: Podczas pracy w grupach studenci udzielają się towarzysko zamiast pracować. W badaniach nad korzyściami z pracy w małych grupach podczas zajęć, podkreśla się wagę nadania pracy określonej *struktury*. Najważniejszą strategią zapewniającą strukturę pracy jest wyznaczenie konkretnych zadań i celów, które studenci powinni osiągnąć w czasie zajęć. Na przykład, zamiast prosić, aby studenci przedyskutowali omawiany tekst w grupach, poprosz aby stworzyli listę trzech dotyczących tekstu kwestii, które są ich zda-

³⁶ Kiedy „udostępniasz” dokument programu Google doc., musisz najpierw „dodać” do niego ludzi, wpisując ich adresy e-mail. Udostępniając dokument, dajesz każdemu możliwość dodawania do niego danych oraz dostęp do treści dodanej przez innych.

niem niejasne. Zamiast „Powtórzcie materiał przed egzaminem”, powiedz: „Zaproponujcie po dwa tematy eseju egzaminacyjnego, dotyczące tego to a tego fragmentu materiału”. Proponuję napisać polecenie na tablicy lub rozdać je na kartkach tak, aby studenci w każdej chwili mogli sobie przypomnieć, co jest ich zadaniem³⁷.

Aby studenci pracowali efektywnie, wyznaczam czas, jaki mają na wykonanie zadania i informuję ich, gdy minie połowa. Produktem, którego oczekuję od grup na koniec zajęć, jest prezentacja przed całą klasą rezultatów ich pracy. (Jeśli czasu, aby wszystkie grupy mogły się zaprezentować, jest za mało, wybieram losowo jedną lub dwie). Stosuje tę metodę, ponieważ studenci pracują bardziej efektywnie, gdy wiedzą, że rezultaty ich pracy będą oceniane publicznie. Aby uniknąć problemów, o których pisałam wcześniej, np. sytuacji, kiedy jeden student bierze na siebie ciężar pracy, którą powinna wykonać wspólnie cała grupa, proszę, aby wszyscy jej członkowie mówili przez określoną, równą długość czasu. Metoda ta nie tylko sprawia, że studenci wykorzystują czas przeznaczony na pracę bardziej efektywnie, pozwala ona również zaoszczędzić czas nauczyciela, który zamiast oceniać pisemną pracę każdej z grup, może ją oceniać na bieżąco, podczas zajęć.

Najlepszą metodą zachęcenia studentów do wydajnej pracy podczas zajęć jest jej ocenianie. Oczywiście, podczas oceniania pracy grupowej pojawiają się pewne problemy, ciężko jest np. dokładnie ustalić jaki dokładnie wkład miał każdy ze studentów w pracę grupy. Nie będę się tu wdawać w dyskusję na temat logistyki oceniania zajęć grupowych. Sugeruję, aby oceniając pracę studentów, oceniać każdego z nich indywidualnie, uzależniając ocenę od (1) poziomu zaangażowania podczas pracy, (2) jakości wystąpienia podczas prezentacji rezultatów pracy grupy, oraz (3) przygotowania do udzielenia odpowiedzi na pytania zadawane przez studentów oraz nauczyciela po prezentacji.

Część 4. Dowody niepotwierdzone naukowo. Często korzystam z metody pracy w grupach podczas zajęć z filozofii, zarówno podczas kursów na poziomie podstawowym jak i zaawansowanym. Grupy są przeważnie trzyosobowe, a ich konfiguracje zmieniają się według ustalonego na pierwszych zajęciach schematu. Moi studenci pracują w grupach średnio sześć razy podczas dwunastotygodniowego semestru. Uznali oni, że taka częstotliwość pozwala zachować równowagę między pracą w grupach i wykładem, oraz umożliwia „zmianę tempa” podczas zajęć. Nie zapowiadam zajęć w grupach wcześniej, ponieważ nie chcę, aby studenci przygotowywali się do nich w jakiś szczególny sposób.

³⁷ Jestem wdzięczna Bean’owi za wskazówki dotyczące zapewnienia struktury pracy grupowej. Bean: *Engaging Ideas*, 183-201.

Praca grupowa powinna być wykonywana wyłącznie w czasie zajęć z dwóch powodów: z logistycznego punktu widzenia ciężko jest zgrać się studentom tak, aby mogli spotkać się po zajęciach, zwłaszcza jeśli jakiś członek grupy mieszka poza kampusem. Z punktu widzenia pedagoga natomiast ważna wydaje się możliwość przysłuchiwania się dyskusjom studentów podczas wspólnej pracy, ponieważ może on pomóc, gdy zauważy, że grupa z czymś sobie nie radzi lub gdy, wykonując zadanie, zmierza ona nie w tym kierunku, w którym powinna.

Pod koniec ostatniego semestru poprosiłam studentów, aby zastanowili się nad swoimi doświadczeniami związanymi z pracą w grupie, zwracając przy tym szczególną uwagę na pozytywne i negatywne jej aspekty oraz intelektualne plusy i minusy tego rodzaju pracy w ogóle, oraz pracy grupowej na moich zajęciach. Jeśli chodzi o aspekty pozytywne, studenci wymieniali możliwość wysłuchania podczas dyskusji wyjaśnień czy opinii różniących się od tych, które ja przedstawiałam podczas wykładu. Na przykład, poprosiłam studentów, aby w grupach zastanowili się nad różnicą między dwoma zdaniem z Platńskiego *Eutyfrona*, mówiącymi o tym, że coś jest dobre, ponieważ uważane jest za dobre przez bogów oraz że coś jest uważane przez bogów za dobre, ponieważ jest dobre. Studenci stwierdzili, że wyjaśnienia tego dylematu zaproponowane przez kolegów były przydatnym dodatkiem do wyjaśnienia przedstawionego przeze mnie. Kolejne pozytywne doświadczenie, o którym wspominali, wiązało się ze wspólnym powtarzaniem materiału przed egzaminem („Układanie pytań egzaminacyjnych”), które uznali za przyjemny sposób uczenia się i który zmotywował ich do nauki w grupach po zajęciach. Studenci kursów na poziomie zaawansowanym uznali również, że wspólna dyskusja nad trudnymi tekstami pozwala im lepiej je zrozumieć.

Na liście złych doświadczeń często pojawiał się problem studentów, którzy nie włączają się do wspólnej pracy, trudności ze spotkaniem się po zajęciach, kiedy trzeba było coś wspólnie przygotować, oraz kwestia przekazywania błędnych informacji – szczególnie częsta pośród moich studentów. Z pierwszym z problemów w znacznej mierze poradziłam sobie układając ćwiczenia grupowe tak, aby w każdym z nich liczyła się zarówno indywidualna odpowiedzialność jak i cel grupowy (opisałam to w części 3), a dzięki ograniczeniu pracy w grupach do pracy podczas zajęć, zniknął problem drugi. Niestety o rozprzestrzenianiu się błędnych informacji boleśnie przekonałam się podczas zajęć z filozofii na poziomie podstawowym. Studenci układali pytania egzaminacyjne i omawiali odpowiedzi w klasie. Problem w tym, że niektóre ich notatki zawierały błędy, a niektóre były niekompletne. Prezentowali reszcie grupy błędne odpowiedzi, a ci, zamiast ich poprawić, przyjmowali je jako prawdziwe.

Zdałam sobie z tego sprawę oceniając sprawdziany, kiedy zapytałam studentów, dlaczego tak wielu z nich udzieliło błędnej odpowiedzi na te same pytania. Aby zapobiec temu w przyszłości, prosiłam, aby każda grupa prezentowała efekty swojej pracy przed całą klasą (co opisałam w części 3). Dało to możliwość skorygowania wszelkich błędów.

Ponieważ nie był to eksperyment *stricte* naukowy, nie mogę stwierdzić, czy zdolność krytycznego myślenia wśród studentów pracujących w grupach poprawiła się w stopniu statystycznie istotnym. Jednak odpowiedzi na pytanie „Czy czujesz, że praca grupowa jest pomocna w nauce? Jeśli tak, wyjaśnij w jaki sposób”, zadane studentom w nieformalnej, anonimowej ankiecie, były w większości pozytywne. Co ciekawe, wyniki te są zgodne z wynikami formalnego eksperymentu, przeprowadzonego wśród studentów college'u na kursie elektronicznym na poziomie podstawowym. Spośród 48 studentów biorących udział w tym badaniu, tylko dwoje napisało negatywne komentarze na temat pracy w grupie³⁸. Choć niektórzy studenci mogą być niechętni pracy w grupie, badania – naukowe i te niepotwierdzone naukowo – pokazują, że większość studentów odnosi korzyści z takiej formy pracy.

Badania dowodzą, że nauczanie w małych grupach jako takie jest skutecznym narzędziem pedagogicznym, ja natomiast pokazałam, jak można wykorzystać je podczas zajęć z filozofii, aby rozwinąć u studentów te umiejętności, które są szczególnie istotne z punktu widzenia tej właśnie dziedziny. Nie wystarczy, aby proponowane ćwiczenia wyglądały ładnie w teorii, muszą być przede wszystkim możliwe do przeprowadzenia w praktyce. W części 3 omówiłam najczęstsze związane z tym problemy oraz metody ich rozwiązywania. Uważam nauczanie w małych grupach za dobry element wzbogacający tradycyjne metody nauczania, pomagający w nabywaniu umiejętności przydatnych w filozofii.

Bibliografia:

Angelo, Thomas, and Patricia Cross: *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*, 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

Barkley, Elizabeth, Patricia Cross, and Claire Major: *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

Bean, John: *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass, 2011.

Brookfield, Stephen, and Stephen Preskill: *Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classroom*, 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass 2005.

Bruffee, Kenneth: *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*. Baltimore: John Hopkins University Press, 1993.

³⁸ Gokhale: *Collaborative Learning Enhances Critical Thinking*.

Bruner, J.: „Vygotsky: An Historical and Conceptual Perspective,” in *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives*, ed. James Wertsch, 21-34. London: Cambridge University Press, 1985.

Elbow, Peter: *Writing Without Teachers*. New York: Oxford Univ. Press, 1973.

Elder, Linda: *Collaborative Learning, Collaborative Mislearning*, “Education Week” 16:25 (March 19, 1997):45.

Gilbert, Michael A.: *How to Win an Argument: Surefire Strategies For Getting Your Point Across*, 2nd ed. New York: John Wiley, 1996.

Gokhale, Anuradha A.: *Collaborative Learning Enhances Critical Thinking*, “Journal of Technology Education” 7:1 (1995). Access December 21, 2012. http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v7_n1/gokhale.jte-v7n1.html.

Hillocks, George.: *Research on Written Composition: New Directions for Teaching*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English, 1986.

Hillocks, George, Elizabeth Kahn, and Larry Johannessen: *Teaching Defining Strategies As a Mode of Inquiry: Some Effect on Student Writing*, “Research in the Teaching of English” 17:3 (October 1983): 275-84.

Irwin, Terrence, trans.: „Nicomachean Ethics,” in *Introductory Readings in Ancient Greek and Roman Philosophy*, ed. C. D. C. Reeve and Patrick Lee Miller, 305-15. Cambridge, Mass.: Hackett, 2006.

Johnson, David W., and Roger T. Johnson: *Action Research: Cooperative Learning in the Science Classroom*, “Science and Children” 24 (1986): 31-32.

_____. *An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning*, “Educational Researcher” 38 (June 2009): 365-79.

<http://dx.doi.org/10.3102/0013189X09339057>

Johnson, Roger T., David W. Johnson, and Karl A. Smith: *Cooperative Learning Returns to College*, “Change” 30:4 (1998): 26-35. <http://dx.doi.org/10.1080/00091389809602629>

Rau, W. and B. S. Heyl: *Humanizing the College Classroom: Collaborative Learning and Social Organization Among Students*, “Teaching Sociology” 18 (1990): 141-55.

<http://dx.doi.org/10.2307/1318484>

Rogers, Carl: *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin, 1961.

Rothstein, Dan, and Luz Santana: *Teaching Students to Ask Their Own Questions: One Small Change Can Yield Big Results*, “Harvard Education Publishing Group” (September/October 2011). Accesses December 21, 2012. <http://www.hepg.org/hel/article/507>.

Slavin, R. E.: *Research On Cooperative Learning: An International Perspective*, 33:4 (1989): 231-43. “Scandinavian Journal of Educational Research”

<http://dx.doi.org/10.1080/0031383890330401>

Thomason, Neil: *Making Student Groups Work*, “Teaching Philosophy” 12:2 (1990): 111-25. <http://dx.doi.org/10.5840/teachphil199013233>

Vygotsky, L. S.: *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1978.

Summary

I advocate the use of small group learning in the philosophy classroom because it engages a broad cross-section of students and because it proves to be an effective way to teach critical thinking. In this article, I suggest small group activities that are useful for developing philosophical skills, and I propose methods for circumventing common logistical problems that can arise when implementing small group learning in the classroom. Ultimately, I show that small group learning is a pedagogically powerful and logistically feasible supplement to traditional teaching methods.

Key words: small group, critical thinking, traditional teaching methods.

Tłumaczenie: *Monika Stasiuk*

Elizabeth Jelinek – dr, adiunkt na Uniwersytecie Christophera Newporta. Specjalizuje się w filozofii starożytnej Grecji oraz filozofii nauki. Stopień doktora otrzymała na Uniwersytecie Duke’a. betsyjelinek@gmail.com