

MICHAEL STRAWSER
University of Central Florida

TWORZENIE WIEDZY O FILOZOFII Zastosowanie modelu nauczania opartego na współpracy¹

Oto nowatorski pomysł: stwórzmy system edukacji dostosowany do potrzeb studenta. Dlaczego studenci nie mieliby decydować, czego będą się uczyć? Powinni oni w znacznym stopniu wziąć na siebie odpowiedzialność za swój naukę. Wierzę mi lub nie, ale ufam studentom, i nawet uczniom przyznałbym prawo do podejmowania takich decyzji. Stopniowa reforma systemu edukacji jest niewystarczająca: musimy ten system przebudować od wewnątrz, z perspektywy studentów i uczniów².

Jest to raport po wcześniejszym próbie całkowitego przekształcenia wstępnego kursu filozofii w proces uczenia się, polegający na wzajemnej współpracy³ uczących się. Takie nietradycyjne podejście daje studentom więcej wolności i odpowiedzialności w zakresie współtworzenia zajęć, opanowania materiału i opisanego go. Pedagogicznym uzasadnieniem zmiany kształtu zajęć, a także u podstaw tego eksperymentu, jest dobrze znany pogląd mówiący, że im aktywniejsi są studenci i im więcej muszą wziąć odpowiedzialności za swoje kształcenie, tym skuteczniej się uczą⁴.

Creating Philosophy: Using a Cooperative Learning Approach in the Classroom. "Teaching Philosophy", 28:2, June 2005, s. 115-127. Tekst został przetłumaczony na język polski przez uczestników translatorium angielskiego w Instytucie Filozofii UW, w r. akad. 2005/2006, a byli to: Kamila Baranowska, Justyna Bednarczyk, Karol Cempel, Grzegorz Iwanek, Olga Jakubiel, Paweł Karczmarczyk, Dominik Klimczak, Bartosz Łukasiewicz, Jan Molina, Wiktor Niesiołowski, Hanna Nowak, Agnieszka Ogrocka, Karolina Paciorek, Kamil Puczyłowski, Marta Rakoczy, Jan Rąbowski, Maciej Rustecki, Ludwik Sielicki, Wioleta Trzcińska, Wiktoria Sawicka, Joanna Sokołowska, Łukasz Stępień, Łukasz Tyborowski, Jolanta Wasiak (odt.).

² Do skonstruowania fikcyjnego dialogu posłużył mi nazwiskiem A(licji) Camus. Ma on wyrażać egzystencjalny wykładni proces uczenia (zob. M. Pollack Sadker, D. Miller Sadker: *Teachers, Schools, and Society*, wyd. 6. Boston, McGraw Hill 2003, s. 350).

³ Niekiedy zamiennie stosuje się terminy „cooperative” i „collaborative” (*kooperacja* oraz *współpraca*). Wykorzystuję je zamiennie, podobnie jak „work” i „labour” (*praca* oraz *roboty*).

⁴ Filozoficzne podstawy do grupowego uczenia możemy znaleźć u J. Deweya, a ostatnie badania wspierają to podejście. „Studenci najlepiej uczą się wówczas, gdy są aktywnie zaangażowani w proces kształcenia”, pisze B. G. Davis w pracy *Tools for Teaching* (San Francisco 1993). Autorka ta stwierdza również, że badacze donoszą, iż studenci pracujący w małych grupach wykazują tendencję do szybszego przyswajania materiału niż uczyszczący na wykładzie. Ci studenci są także bardziej zadowoleni ze swoich zajęć (s. 147). Oceny mojego nauczania potwierdzają ten punkt widzenia. Na pięć różnych wykładów wprowadzenia do filozofii, które prowadziłem na Uniwersytecie Centralnej Floridy, zajęcia polegały na współpracy studentów uzyskującej najwyższe średnie oceny, z widoczną przewagą w następujących kategoriach: informacji zwrotnej, zaangażowania prowadzącego, wyrażania oczekiwań, szacunku dla studentów, wzbudzenia zainteresowania przedmiotem oraz łatwości przyswajania materiału.

Pomysł ten był realizowany podczas wicze na temat „Współpracuj ca klasa” w Karen L. Smith Faculty Center for Teaching and Learning, na uniwersytecie Central Florida⁵. Podczas letniego semestru w roku 2003 miałem mo liwo zastosowania tego projektu w praktyce. Artykuł rozpocz n krótkim przedstawieniem kilku powodów zmiany sposobu prowadzenia zaj , za wi ksza cz mojej pracy b dzie polegała na opisie kursu, w tym niektórych wicze uaktywniaj cych studentów. W zako czeniu pozwol sobie na rozwa enie niektórych, mo liwych zastosowa takich zaj .

Przede wszystkim, co sprawia, e pomysł całkowitej zmiany formuły zaj jest wykonalny? Bez w tpienia wszyscy nauczyciele filozofii stawiaj sobie pytanie: jakie zagadnienia winien obejmowa wst pny kurs filozofii i jak powinno si ich naucza ? Tradycyjnie było i jest to podej cie albo historyczne, albo problemowe⁶, a metod nauczania jest wykład. Dzisiaj problemem jest to, czy tak tradycj winno si piel gnowa , czy te zarzuci . Ponadto, czy istnieje jaka specjalna tematyka, któr nale ałoby uwzgl dni we wst pnym kursie filozofii? Na przykład nale ałoby rozwa y , czy obecnie pocz tkuj cy studenci filozofii powinni uczy si o Arystotelesie i jego logice, czy te mo e lepiej byłoby zaj si tym, e był on mizoginem⁷. Po co wi c uczy si o Arystotelesie, Platonie czy Sokratesie, skoro Wittgenstein, jak wiadomo, nie czytał staro ytnych Greków, a mimo to w filozofii i w yciu radził sobie całkiem nie le?

Dydaktyczne przeobra enie wst pnego kursu filozofii w otwarte wiczenia skoncentrowane na uczeniu jest mo liwe dzi ki postrzeganiu filozofii jako dziedziny, która czyni otwart kwesti o, jaki jest zakres przedmiotu. Przy tak otwartej formule kursu, maj c na uwadze najlepszy interes studentów, mo na im pozwoli na wpływanie na zawarto zaj . Oczywiście studenci, którzy nigdy wcze niej nie zetkn li si z filozofi , potrzebuj pomocy i nau-

⁵ Dzi kuj dyrektor Alison Morrison-Shetlar i Ericowi Main, doradcy metodycznemu, za wsparcie i pomoc.

⁶ S. M. Cahn w swoich esejach (*How to Teach Introductory Philosophy*, w: *Puzzles & Perplexities: Collected Essays*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2002, s. 119-121) wyró nia cztery sposoby nauczania filozofii. Mo na je nazwa tak: 1) Podej cie problemowe z wykorzystaniem ródeł historycznych i współczesnych. 2) Czytanie w cało ci „kilku najwa niejszych dzieł klasycznych”.

3) Systematyczne omówienie głównych zagadnie z historii filozofii. 4) Czytanie i komentowanie wyboru tekstów. Cahn rozwa a zalety i wady ka dego z tych rozwi za . Nie opowiada c si za adnym z nich, nakłania studentów, by rozwa yli słabe i mocne strony metody wybranej przez nauczyciela. Mój tekst pokazuje, e istnieje jeszcze jedno, szczególne podej cie do tej sprawy. Pojawia si wi c pytanie: czy które podej cie jest lepsze od innych, a je li tak, to dlaczego?

⁷ Jeden z ostatnio wydanych podr czników, opracowany przez Leemon McHenry i Takasahi Yagisawa (New York: *Pearson Education*, 2003) zawiera dyskusj o logice Arystotelesa, ale i o mizoginii. Jest spraw wysoce dyskusyj n , czy wa ne jest, aby wiedzie , e Arystoteles był autorem logiki sylogistycznej oraz e uwikłał si w le uzasadnion mizogini . Ponadto mo na sobie dzi wyobrazi jaki propedeutyczny podr cznik filozofii, w którym autor wspomina o tym drugim zagadnieniu. Do niedawna w adnym podr czniku nie podejmowano takich tematów.

czytel jest zobowiązany do wprowadzenia ich w zagadnienia tej dziedziny. W konsekwencji, dzięki współpracy wykładowcy ze studentami, wiedza o filozofii jest współtworzona. Poniżej opiszę, w jaki sposób udało mi się taki pomysł zrealizować.

Pytanie o metodę prowadzenia zajęć wstępnego kursu filozofii staje się bardziej wyraziste wówczas, gdy nie dysponujemy ściśle określonym zakresem przedmiotu. Czy więc prawdą jest, że „koczując w czasie, w których wykładowca stał naprzeciw dużej grupy studentów i czytał tekst lub wygłaszał wykład”, jak zostało to przedstawione w przedmowie do *Using Student Teams in the Classroom: A Faculty Guide?* Autorki, panie Stein i Hurd, stwierdzają: „Mamy nie tylko dowód na to, że ten styl nauczania jest mało skuteczny, ale coraz więcej badań potwierdza wagę wspólnego uczenia się i wspólnej pracy studentów. Kiedy studenci pracują razem w małych zespołach, korzyści takiej pracy są zarówno poznawcze, jak i społeczne”⁸.

Rozważania pedagogiczne takie jak te, i refleksje nad naturą i stanem filozofii dostarczają powodów do ponownego przemyślenia tego, jak powinno się prowadzić wstępny kurs filozofii. Pozwólcie więc, że przedstawię charakterystykę mojego kursu.

Trzeba zauważyć, że mój eksperyment trwał 6 tygodni podczas semestru letniego, musiał więc być wkomponowany w typowy plan nauczania. Moja grupa liczyła 55 przeciwnie uzdolnionych studentów⁹. Spotykali się od poniedziałku do czwartku, po wieczorem po dwie godziny na zajęciach w sali przystosowanej do zajęć opartych na współpracy, tzn. takiej, która była wyposażona w komputery (dysponowali my 32 zestawami), oraz w białe tablice rozwieszane na ścianach; dzięki takiemu wyposażeniu polecenia prowadzącego mogły docierać w każde miejsce i do wszystkich grup studentów. Takie rozmieszczenie sprzętu w sali potwierdza, że nauczanie oparte na współpracy jest skoncentrowane na uczniach, a nie na wykładowcy.

Podstawowym celem tych zajęć miało być oświecenie przez studentów wglądu w naturę filozoficznej aktywności i udoskonalenie ich umiejętności w zakresie komunikacji i teoretycznego myślenia. Zamierzenia moich zajęć były następujące:

⁸ R. F. Stein i S. Hurd: *Using Student Teams in the Classroom*. Bolton, Mass.: Anker Publishing Company, Inc., 2000.

⁹ Innymi słowy, nie było w niej wybitnych studentów; wszyscy musieli zaliczyć wstępny kurs filozofii zgodnie ze swoim programem nauczania, i byli to zarówno studenci pierwszych, jak i starszych lat. I tak - z pierwszego roku pochodziło 18 % tego zespołu, 29 % to studenci drugiego roku, 36,5 % - następnymi latami, a 16,5 % to słuchacze ostatnich lat. Panie stanowiły 62 % tej zbiorowości. Byli to słuchacze studiów pedagogicznych, technicznych, ale i finansjery czy przyszli handlowcy. Jedyne trzy osoby, tj. 5,5 % całości, zadeklarowały swoje zainteresowania filozofii jako podstawowym kierunkiem studiów.

1. Szukanie przez studentów odpowiedzi na pytanie „Czym jest filozofia?”, w sposób szczegółowy i wyczerpujący.
2. Wskazywanie, zidentyfikowanie i wyjaśnienie problemów filozoficznych.
3. Zaangażowanie się w filozoficzne spory przez krytyczną wymianę poglądów i ocen przytaczanych argumentów.
4. Uzyskanie wglądu w naturę i konstrukcję wiedzy filozoficznej.
5. Branie na siebie odpowiedzialności za swój rozwój filozoficzny.
6. Skonstruowanie tekstu wprowadzającego czytelnika w dziedzinę filozofii.

Rzecz jasna, słabsi studenci potrzebowali wsparcia i mogli na tych zajęciach liczyć na nie bardziej niż na zajęciach tradycyjnych¹⁰. Wyraziłem im, że zakładam, iż są zainteresowani przedmiotem, chcą się uczyć i doceniają traktowanie ich jako wolnych i odpowiedzialnych uczestników zajęć¹¹.

Zgodnie z szóstym zamierzeniem, konkretnym rezultatem zajęć było skonstruowanie przez studentów książki zatytułowanej *What is Philosophy?* Aby osiągnąć ten cel, studenci zostali podzieleni na pięć osobowych zespołów¹², a każdy zespół miał napisać dwudziestopięciostronicowy rozdział. Współpraca przebiegała dwutorowo: studenci pracowali w małych zespołach nad swoimi rozdziałami, które następnie stały się podstawą do stworzenia wstępnego materiału do nauczania filozofii uzupełnionego wyborem tekstów, komentarzami, pytaniami problemowymi i słownikiem terminów¹³.

Jedynym wymaganym podręcznikiem był ten, jaki studenci mieli stworzyć do czasu zakończenia zajęć. Studenci sami sobie wybierali teksty do czytania, ale mieli też dostęp do Internetu. Tym samym, korzystano z obydwu źródeł: elektronicznego i drukowanego. W pierwszym tygodniu studenci byli odsyłani do użytecznych stron internetowych i wiczyli samodzielnie ich odnajdywanie. Byli też odsyłani do wielu tekstów wprowadzających, znajdujących się w bibliotece uczelnianej, z których trzy tytuły były zarezerwowane dla studentów wymagających większego nadzoru, lub, zamiast Internetu, preferowali pracę z książkami.

¹⁰ W rozdziale *How to Improve Your Teaching* S. Cahn zastanawia się, jaki jest sens poszukiwania „złotego rodka” pomiędzy przecenianiem i niedocenianiem studentów (zob. *Puzzles and Perplexities*, s. 115-118). Problem, jaki się pojawia, polega na tym, że obdarzanie jednych studentów nadmiernym zaufaniem co do ich umiejętności może prowadzić do niezauważenia przez nauczyciela problemów słabszych studentów. A przecie to słabsi studenci potrzebują pomocy, której, moim zdaniem, łatwiej jest udzielić na takich zajęciach, niż na tych prowadzonych w tradycyjny sposób.

¹¹ Tak zaoferowane poczucie wolności i odpowiedzialności przekracza może liwo niektórych studentów, co potwierdziła rotacja w początkowym okresie zajęć - wskazała ona na tradycyjnych zajęciach.

¹² Zespoły od trzech do pięciu osób są dla tego typu pracy optymalne.

¹³ Gwarantem powodzenia takiej pracy jest merytoryczna i edytorska opieka wykładowcy.

Chociaż nie obowiązywała lista lektur obowiązkowych, to studenci winni przeczytać minimum 20 tekstów filozoficznych lub wybranych fragmentów analogicznych do tego, co można znaleźć we wprowadzającej antologii tekstów. Każdy taki fragment miał liczyć od 5 do 10 stron, i przynajmniej 15 z nich winno pochodzić z klasycznych tekstów źródłowych. To, że studenci sami dobierali sobie teksty, nie wykluczało możliwości rekomendacji, czy to uwzględniających moje własne zainteresowania (czy, jeśli wolicie, moje przychylnie nastawienie) i spełniających kryterium doniosłości tekstu filozoficznego oraz wybrania przez studentów tego samego tekstu. Od momentu, gdy zostały utworzone zespoły, były one zobowiązane do czytania i dyskusowania kilku tekstów razem. Takie podejście pozwoliło na powstawanie nowych, interesujących sposobów pojmowania filozofii, chociaż tradycyjne te nie były odrzucane. Studenci byli zobowiązani do prowadzenia notatek z przebiegu zajęć, których najważniejszą częścią miały być dokumentacja uwag poczynionych na marginesie lektur, z krótkimi omówieniami, komentarzami, refleksjami i pełną bibliografią. Każdy więc student mógł tworzyć swój własny tekst filozoficzny, obok tekstu tworzonego wspólnie.

Notatki miały również zawierać wyczerpujące wyczerpanie pisane w czasie lekcji, co można traktować jako użyteczną metodę sprawdzenia aktywnego uczestnictwa studentów w czytaniu tekstów. Te wyczerpania mogły być uzupełnione wspólnymi przemyśleniami, mówionymi lub pisanymi („think-pair-share”)¹⁴. Na przykład studenci mieli udzielić kilkuminutowej pisemnej odpowiedzi na temat „Jaka jest główna teza/argument/idea tekstu, który właśnie przeczytałeś?”, „Czy możesz wyjaśnić, jak autor uzasadnia swój punkt widzenia?”, „Co najbardziej zaintrygowało cię w przeczytanym tekście?”. Następnie mogli zostać poproszeni o podzielenie się swoimi przemyśleniami z kolegą, który może zostać poproszony o wyjaśnienie innemu studentowi lub klasie, czego się nauczył. Ta druga okoliczność to tak zwana „intensywna wymiana poglądów”. Zaletą tego wyczerpania jest wymuszenie na studentach uważnego czytania tekstu po to, by byli w stanie odpowiedzieć na pytanie. Mają oni możliwość prezentowania swojej wiedzy w sytuacji zmniejszonego stresu, sprzyjającego uczeniu się i zapamiętywaniu. Jest to pozytywny aspekt współpracy z rówieśnikami, zostało bowiem dowiedzione, że studenci potrafią uczyć się od siebie nawzajem. Oczywiście niebezpieczeństwo polega

¹⁴ „Przez systematyczne stosowanie jednoczesnego wykorzystania języka mówionego i pisanego nauczyciel może stworzyć optymalne warunki pracy dla studentów prezentujących różny poziom wiedzy”. Jest to przedstawione jako „najważniejsza pedagogiczna konsekwencja” w interesującym księżycy O. Dyshe o trzech różnych szkołach, dwóch amerykańskich i jednej norweskiej, które są teoretycznie związane z dialogicznym modelem nauczania Bakhtina (zob. *Del Flerstämmiga klassrummet: Att skriva och samtala för att lära [The Multi-voiced Classroom: Writing and Talking to Learn*. Lund, Sweden: Studenlitteratur, 1996, s. 238, mój przekład).

na tym, że studenci mogą odbiec od tematu, dlatego nauczyciel i jego asystenci muszą skupić swoją uwagę na tym, by studenci trzymali się podjętego zadania. Może to być wsparte przez informacje zwrotne i oceny, które prowadzący wystawia po zebraniu prac pisemnych. Po kilku takich próbach studenci będą lepiej wykonywać swoje zadania i przychodzi na zajęcia przygotowani do pisania i rozmowy.

Podczas pierwszego tygodnia zajęć zapoznałem studentów z przedmiotem rozważań teoretycznych, czy z tradycyjnymi zagadnieniami i okresami historycznymi. W trakcie tych spotkań starałem się uporządkować materiał, ale i poszerzyć i pogłębić ich umiejętność wzajemnego komunikowania się. Przeprowadziliśmy takie ćwiczenie, które można nazwać „polowaniem na ekspertów”¹⁵. Chodziło o odszukanie takich osób, które mogłyby odpowiedzieć na pewne pytania, takie jak: „Co to jest filozofia?”, „Czy możesz wymienić jakiegoś filozofa i powiedzieć, jakie były jego poglądy?”, „Co zamierzasz osiągnąć na tych zajęciach?” itd. Studenci pisali krótkie odpowiedzi podpisane własnym imieniem i nazwiskiem, a potem wymieniali się nimi między sobą. Po takich dziesięciominutowych ćwiczeniach, których poznawczą korzyścią było skupienie się studentów na przedmiocie i przygotowanie ich umysłów do przyjęcia innych informacji czy zaznajomienia się z sesjami, prowadzący zajęcia może formułować pytania, słucha odpowiedzi, uzupełnia je własnymi sugestiami itp.

Podczas tego samego tygodnia przeprowadziłem też inne ćwiczenie po to, aby skłonić studentów do myślenia o filozofach, ich poglądach i problemach filozoficznych, ale też i po to, aby dać im szansę doskonalenia umiejętności w zakresie docierania do literatury filozoficznej, już to w bibliotece, już to za pomocą Internetu. Pod koniec pierwszego tygodnia, po zdobyciu szerokiego i ogólnego poglądu na to, co filozofia mogłaby zawierać, studenci musieli przedstawić trzy różne pomysły na temat rozdziałów z tego obszaru filozofii, w obrębie którego chcieliby pracować oraz krótkie uzasadnienie ich pierwszych wyborów. Te samodzielne wybory były pomocne przy tworzeniu zespołów.

Tworzenie takich zespołów zawsze naszczepnie trudno, jednak ich kompletowanie pozwala wykładowcy na stosowanie doboru studentów według ich zainteresowań. Dzięki temu można uniknąć problemów pojawiających się przy oddaniu studentom całkowitej wolności w tym względzie (np. gdy pojawiają się motywacje koleżeńskie) lub gdy prowadzący grupuje studentów i przydziela tematy na chybił trafił wtedy, gdy studenci nie są zainteresowani tematem. Sytuacja, w której każdy student przygotowuje list

¹⁵ Za podsuniecie mi pomysłu „polowania na ekspertów” dziękuję K. Higgins, która przeżyła ten problem na swoich warsztatach pod nazwą TESOL Academy (*Using Literature for Language Development*, John Hopkins University, Baltimore, czerwiec 1999).

trzech propozycji-tematów, daje wykładowcy pewną dowolność w organizowaniu grup, opartą na podobnych lub identycznych wyborach, przy czym studenci mają gwarancję (ja np. o tym zapewniam), że każdemu przypadnie co najmniej jeden taki temat, który wytypował. To pisemne uzasadnienie może być brane pod uwagę, kiedy istnieje potrzeba zachowania przez studenta pierwotnego tematu, w przypadku, gdy kilku z nich wybrało ten sam temat. Jednak inne czynniki tak się wchodzą w grę, takie jak organizowanie studentów w grupy liczące tylko same osoby, składające się z przedstawicieli obydwu płci. Byłem przygotowany na nowe idee i otwarty na nowe zagadnienia filozoficzne, ale ku mojemu zaskoczeniu studenci gustowali w tradycyjnej problematyce. A były to problemy metafizyczne, z zakresu epistemologii, filozofii polityki, estetyki, filozofii języka, etyki, filozofii religii, uczucia, miejsca kobiet w filozofii, problemu ciała i umysłu oraz egzystencjalizmu.

Na początku drugiego tygodnia 11 zespołów po 5 studentów każdy, zostało sobie przedstawionych. Grupy zaprezentowały własne tematy. Następnie tygodnie drugi i trzeci były poświęcone badaniom odbywanym w grupach i przygotowaniu prezentacji na potrzeby naszego grupowego nauczania. Zespoły miały codziennie określone zadania do wykonania; miały udostępniać materiały innym zespołom, a metoda wymienianych teczek między zespołami miała ułatwić taką komunikację. Teczki były wydawane na początku każdego zajęcia i zawierały „handout”, tj. zadania na dany dzień. Potem były zbierane na koniec zajęcia z zapisem wykonanej pracy oraz pytaniami i problemami, które rozważała dana grupa. W ten sposób mogłem śledzić postępy studentów, a także rozpoznawać tych, którzy oparli się w pracy. Praca miała być zakończona każdego dnia, zaś studenci potwierdzali jej wykonanie własnym podpisem. Na takiej podstawie mogłem przygotować dla każdego zespołu odpowiedzi na kolejne zajęcia i ustalić, którymi zespołami należy się zająć w pierwszej kolejności. Na „pierwszym ogólnym” szły zazwyczaj tak podstawowe problemy, jak brak zgrania wewnątrz zespołów, nierówny poziom uczestników wykonujących wspólne zadania, czy brak koncentracji na meritum sprawy. Temu służyły rozmowy z poszczególnymi studentami, jak i całymi zespołami. Te zespoły, które miały mniej problemów ze swoimi zadaniami (merytorycznymi czy organizacyjnymi), mogły swoje ewentualne problemy zgłaszać w formie pisemnej, w teczkach, bowiem nie zawsze było możliwe poświęcenie wystarczającej ilości czasu dla każdego zespołu, w trakcie jednego spotkania. Codzienny zestaw zadań był zaprojektowany tak, by doprowadzić studentów do strategicznych celów: a) nauczanie przez zespół wybranego działu filozofii, b) napisanie przez niego rozdziału na dany temat. Oto kilka szczegółów dotyczących pierwszej kwestii. Nauczanie zespołowe odbywało się podczas czwartego i piątego tygodnia i miało trwać

35-40 minut (z przeznaczeniem 10 minut na pytania i dyskusj), a jego celem było nauczenie pozostałych osób tematu wybranego przez zespół, w sposób jak najbardziej przystępny. Formuła tego nauczania nie była ostatecznie określona, ale studenci byli zachęceni do współdziałania i do wykorzystywania swoich pomysłów. W rzeczywistości wszystkie zespoły w trakcie nauczania korzystały z rzutników i slajdów, i wiele z nich korzystało z białych tablic rozmieszczonych w sali. Nauczanie grupowe było oceniane anonimowo pod względem skuteczności przez wszystkich uczestników zajęć, co było w tym, choć nie decydującym, składnikiem mojej końcowej oceny za nauczanie zespołowe. Studenci byli proszeni o ustosunkowanie się do stwierdzenia „zespół dobrze przedstawił swój materiał”, przez zakreślenie jednej z następujących możliwości: zdecydowanie się zgadzam; zgadzam się; ani się zgadzam, ani się nie zgadzam; nie zgadzam się; zdecydowanie się nie zgadzam. Mogli także pisemnie skomentować nauczanie zespołów.

Wolno pozostawiona studentom w zakresie przygotowania zajęć pozwoliła na wykorzystanie ciekawych form nauczania, jak również zapewniła studentom z innych fakultetów możliwość wykazania się umiejętnościami i zainteresowaniami w zakresie filozofii. Godną uwagi była grupa zajmująca się egzystencjalizmem, w której składzie znalazł się student sztuk plastycznych. Narysował on na tablicach portrety Kierkegaarda, Nietzschego, Sartre'a, Camusa i Kafki, co, według ocen niektórych studentów, sprawiło, że filozofowie stali się „jak żywi”. Inny student, z kierunku filmowego, wraz z grupą zajmującą się estetyką zademonstrował kilkuminutowy film zatytułowany „Wizyta w muzeum”. W tym zabawnym skeczu koledzy odgrywali role Platona, Hume'a, Kanta i Tołstoja i żywo dyskutowali ich teorie estetyczne pod względem domniemych korzyści dla dziecka i jego rodzica i gapiącego się na dzieło sztuki abstrakcyjnej. Wiele spraw zawartych w tym filmie wydało mi się interesujących. Nie tylko był on stosowny do prezentacji tematyki estetycznej, ale również pokazał studentów grających role filozofów. Takie nauczanie daje wiedzę, która pozostanie na długo po wszystkich egzaminach. Uważam za pewnik to, że moi studenci zapamiętają to do wiadomości i zdobytą wiedzę na całe życie¹⁶. Trudno mi sobie wyobrazić, aby coś takiego zaistniało wówczas, gdybym prezentował estetykę w formie wykładu, nawet wtedy, gdybym zrobił to bardzo sumiennie. Godne uwagi jest także to, że podczas nauczania grupy zajmującej się problematyką estetyczną jej członkowie chętniej uczyli o innych filozofach niż o tych, których role od-

¹⁶ Na poparcie takiej pewno ci przytoczę anegdotyczną historyjkę. Osiem miesięcy po przeprowadzeniu kursu opartego na współpracy spotkałem studenta, który był uczestnikiem grupy zajmującej się estetyką i poinformowałem go, że w swojej publikacji odniosłem się do pracy jego grupy. On na to odparł, że ci głębiej pamięta wszystko, co związane było z prezentacją grupy. Zaczęłam mi przypominać, co kiedyś z kolegów mówił na temat estetyki. Kiedy zaapytałem go, co pamięta z ostatniego egzaminu, to niewiele mógł sobie przypomnieć.

grywali. Kiedy wyraziłem swoje zdziwienie dotyczące tej sprawy, powiedzieli mi, że znają tego innego filozofa tak dobrze, że nie ma znaczenia, kto omawia poszczególnych filozofów.

Jednak nie trzeba rozważać wyjątkowych przypadków, aby docenić korzyści z omawianej metody nauczania. Wystarczy wspomnieć to, co wszyscy uważali wówczas za oczywiste. Mianowicie, że nie można na dobrze albo przynajmniej przyzwoicie opanować jakiegoś materiału, jeżeli samemu nie zacznie się kogo uczyć. Z tego punktu widzenia dydaktyczna wartość nauczania opartego na współpracy jest oczywista. A co z moimi liwymi negatywnymi stronami tej formy nauczania? Oczekuje się, że jako indywidualnych występów studentów będzie się znacznie różnić, ale cel jest taki, że każda osoba winna doskonalić swoje umiejętności komunikacji. Naturalnie nie wszyscy studenci docenią nauczanie zespołowe; niektórzy chcą, aby wyłcznie wykładowca mówił im, co powinni wiedzieć. Jest także prawdopodobne, że mniejszość uczniów nie „błysnęli” w swoich wystąpieniach, ale myślimy, że przynajmniej niektórym z tych studentów może po prostu brakować otwartości, aby uczyć się od swoich rówieśników. Przyznaj, że nie wszystkie zespoły spisały się równie dobrze, ale kiedy mówi całej grupie, że również ją mogą się czegoś od nich nauczyć¹⁷, to na jakiej podstawie mogliby twierdzić, że nie jest to możliwe w ich wypadku? Jeżeli studenci nie radzą sobie z oczekiwaniami wobec nich, to na wykładowcy spoczywa zadanie, aby tak rozwinąć zajęcia, aby stała się ona jasna i przejrzysta. Można to osiągnąć przez formułowanie właściwych pytań i komentarzy podczas prezentacji lub przez dodatkowe objaśnienia, które wiążą i pogłębiają dyskusje dotyczące określonych problemów. Do tego celu zarezerwowałem sobie ostatni tydzień zajęć.

Drugim głównym zadaniem grupowym była współpraca przy pisaniu dwudziestopięciostronicowego rozdziału książki *Czym jest filozofia?* Każdy rozdział powinien posiadać następujące elementy: a) tytuł i nazwiska autorów; b) wprowadzenie; c) wybrane fragmenty tekstów źródłowych (około 10 stron, mniejsza cześć); d) krytyczne komentarze (dyskusje i oceny) dotyczące tych tekstów; e) wnioski; f) pomoce naukowe: słowniczek, pytania sprawdzające oraz wykaz literatury (bibliografia).

Wstępny szkic rozdziału należało złożyć na dzień przed prezentacją. Konspekt, wraz z pytaniami pomocniczymi, był rozesłany drogą elektroniczną do wszystkich studentów, aby umożliwić im przygotowanie się do zajęć. Ostateczna wersja miała być oddana w dwa dni po prezentacji. Ten

¹⁷ Oczywiście wykładowcy mogą także uczyć się czegoś od studentów i jest to atrakcyjna strona zawodu nauczycielskiego. Ponadto powiedziałbym, że wykładowcy wynoszą więcej z zajęć opartych na współpracy niż z tych tradycyjnych, kiedy podczas wykładu prowadzący prezentuje grupie tylko tyle, ile się wcześniej nauczył.

czas dał studentom szansę na komunikowanie się, tak by mogli doskonalić umiejętność pisania tekstu.

Prawdopodobnie w drugim tygodniu zajęć pojawiła się wątpliwość, kiedy studenci rozpoczynali pracę w zespołach i kilku z nich wyraziło obawy, że zadanie, jakie mają wykonać, przerasta ich możliwości. Czy studentom, którzy wcześniej nie zetknęli się z filozofią, uda się stworzyć podręcznik w ciągu czterech tygodni? Chociaż napisanie tekstu było naprawdę mało czasu (inaczej byłoby w przypadku dłuższego semestru), to rzutowało na podręcznik *Czym jest filozofia?* przekonuje, że zadanie było wykonalne¹⁸.

W trakcie pierwszego dnia szóstego (i ostatniego) tygodnia w semestrze studenci zaprezentowali książkę, którą stworzyli¹⁹. Każdy rozdział zawierał fragmenty tekstów źródłowych wyłonionych przez każdy zespół oraz komentarze autorskie. Podczas ostatniego tygodnia kontynuowałem wykład na podstawie materiałów zaprezentowanych w tygodniu, nawijając do zagadnień omawianych wcześniej, po to, aby utrwalić i pogłębić znajomość materiału wśród studentów. Egzamin końcowy uwzględniał pytania przygotowane na podstawie całej książki, za studenci mogli wybrać różne zestawy pytań proponowane przez poszczególne zespoły, z pominięciem rozdziałów napisanych przez siebie. Takie doświadczenie przysłużyło do sprawdzenia i potwierdzenia ich umiejętności kooperacyjnych.

Jeśli chodzi o premiowanie, to ostateczna ocena pracy studentów składała się z następujących elementów: (1) frekwencja²⁰, (2) zeszyt/dziennik (notatki z zajęć, dwukrotna wartość oceny), (3) napisany rozdział (ocena grupowa), (4) nauczanie zespołowe (ocena grupowa), (5) indywidualna aktywność (wkład w zajęcia i wysiłek grupy, ocena zespołowa i indywidualna), (6) egzamin międzysemestralny (oparty częściowo na własnych pytaniach studentów oraz na tekstach, które przeczytali; terminy różne dla każdego zespołu), (7) egzamin końcowy. I tak, mimo że współpraca wewnątrz trzyna była integralną częścią kursu, ocena grupowa stanowiła tylko jedną czwartą ogólnej oceny studentów. Zostało to zrobione po to, aby zmniejszyć powszechne negatywne nastawienie do pracy zespołowej i grupowych ocen, oparte na poglądzie niektórych studentów, że „ocena zbiorcza nie odzwierciedla mojego indywidualnego wkładu”. W rzeczywistości oceny zespołowe były ogólnie

¹⁸ Elektronicznie kopi tego trzypięciostronicowego materiału możemy przesłać każdemu, kto jest nim zainteresowany.

¹⁹ Nawet okładka została zaprojektowana przez studentów. W tym celu rozpisaliśmy konkurs – każdy zespół sporządził projekt, a zwycięzcy, wyłonieni w demokratycznym głosowaniu, otrzymali dodatkowe punkty.

²⁰ Absencja była stosunkowo niska jak na tak późną grupę (około 10%), chociaż w trakcie grupowych prezentacji znacząco wzrastała (...).

wysokie, podobnie jak oceny nauczania zespołowego, co zaowocowało wysokim wskaźnikiem zadowolenia studentów.

Prace studentów były oceniane liczbowo i opisowo ze względu na to, jak dobrze spełniały kryteria oceny każdego zadania. Takimi kryteriami były: jasność wykładu, dokładność, twórczość, stopień zrozumienia tematu i współpraca z członkami zespołu. Jak widać, pod uwagę brano ocen zespołów uwzględniając przede wszystkim skuteczność nauczania, jak również ocen indywidualnego wkładu każdej osoby. Jakkolwiek nie napotkałem żadnych problemów z grupowymi ocenami w moim początkowym, eksperymentalnym kursie, to jednak z biegiem czasu sprawa się komplikowała, bowiem ostateczne oceny miały także odzwierciedlać osiągnięcia indywidualne. W związku z tym zmieniłem i ulepszyłem kryteria oceny dla grupowych projektów tak, aby uwzględnić indywidualny wkład pracy.

Na koniec rozważę krótko, jak można wykorzystać wyniki tego pedagogicznego eksperymentu. Chociaż wyznaczenie tak ambitnego celu jak opracowanie podręcznika nie zawsze może wydawać się wykonalne, to jestem przekonany, iż element wspólnego uczenia się może wzbogacić niektóre zajęcia, a może nawet wszystkie. Oczywiście skuteczność takiej innowacji zawsze będzie zależała od różnych czynników, takich jak wielkość grupy studentów, czas trwania zajęć itp. Z mojego eksperymentu zaadaptowałem to, czego nauczyłem się podczas wprowadzania tej metody na wybranych szczeblach nauczania, gdzie praca zespołowa jest już jednym z wymogów. I tak jak poprzednio, celem współpracy zespołowej jest dwójaki. Po pierwsze, wymaga się przygotowania lekcji z wykorzystaniem tekstu (lub tekstów) filozoficznego, i po drugie - wspólnego napisania krótkiego komentarza do głównych problemów. Komentarze są później kompletowane w całość, która jest lekturą obowiązkową dla każdego uczestnika zajęć. Oczywiście, dłuższy semestr daje więcej czasu na spotkania poza zajęciami, co stwarza więcej możliwości na wzajemną pomoc przy pisaniu tekstów.

Korzystam z okazji, aby podziękować moim 55 studentom za owocną współpracę, udział w eksperymencie i ukochanie pracy nad projektem. Wypada raz jeszcze przypomnieć znane powiedzenie, że „nikt z nas nie jest tak mądry, jak wszyscy razem”²¹.

²¹ Za Stein i Hurt: *Using Student Teams in the Classroom*, s. viii.