

ANDRZEJ STĘPNIK
Warszawska Szkoła Reklamy

PRACA W PODGRUPACH A NAUCZANIE FILOZOFII I ETYKI

Ucząc filozofii czy etyki, często dostrzegamy potrzebę uatrakcyjnienia prowadzonych przez nas zajęć i zwiększenia aktywności słuchaczy. Najczęściej bowiem mamy do czynienia z mniej lub bardziej liczną grupą uczestników aktywnie słuchających, zabierających głos w dyskusjach, generujących nowe pomysły i rozwiązujących powstałe problemy. Rzadko jednak wspomniana grupa stanowi większość, a jeszcze rzadziej całość. Zaangażowanie pozostałych słuchaczy przyniosłoby korzyści zarówno im samym (zainteresowanie tematem i głębszy poziom przetwarzania informacji sprzyja szybszemu i trwalszemu ich przyswojeniu), jak i prowadzącemu, a także grupie jako całości (duża aktywność grupy motywuje jej członków, a także prowadzącego do efektywniejszej pracy, nie mówiąc już o tym, że zajęcia zyskują na atrakcyjności).

Jednym ze sposobów włączenia osób nieaktywnych w pracę na zajęciach jest podział uczestników na podgrupy, realizujące różne, bądź te same zadania. Rzecz jasna, nie jest to metoda jedyna. Warto jednak włączyć ją do swojego warsztatu dydaktycznego ze względu na jej skuteczność i łatwość stosowania. Nie znaczy to, że postuluję korzystanie z pracy w podgrupach na każdych zajęciach z filozofii czy etyki. Bronię jedynie tezy, że umiejętne korzystanie z tej metody może przyczynić się do polepszenia jakości i zwiększenia atrakcyjności zajęć. Liczy się nie tylko to, według jakich kryteriów dzielić na podgrupy i jakie przyporządkowywać im zadania, ale również to, kiedy to robić, oraz jak zharmonizować pracę w podgrupach z resztą zajęć i wytyczonymi celami nauczania.

Celem artykułu jest omówienie tych kwestii. W części pierwszej prezentuję korzyści płynące z pracy w podgrupach. Część druga poświęcona jest wykorzystaniu mechanizmów grupowych, opisywanych i wy-

jaśnianych z perspektywy psychologii (głównie społecznej i poznawczej) oraz neuronauki. Część trzecia zawiera wprowadzenie do strategii i technik pracy twórczej, które można wykorzystać w pracy w podgrupach. Podsumowanie rozważań znajduje się w części czwartej. Z kolei na część ostatnią składają się scenariusze konkretnych ćwiczeń, stanowiących ilustrację wykorzystania omawianej metody w nauczaniu filozofii i etyki.

1. Dlaczego warto wykorzystywać pracę w podgrupach. Odpowiednio wykorzystana praca w podgrupach niesie za sobą korzyści nie do przecenienia z perspektywy nauczyciela filozofii. Przede wszystkim zwiększa atrakcyjność zajęć i umożliwia włączenie w pracę na zajęciach większej liczby osób. Co więcej, owo włączenie dokonuje się o wiele bardziej naturalnie, ponieważ to grupa, a nie nauczyciel, wpływa mobilizująco na swoich członków. Niebagatelne znaczenie ma także przeniesienie ciężaru z relacji nauczyciel – uczeń na relację uczeń – uczeń. Porównajmy dwie sytuacje. W pierwszej nauczyciel prowadzi zajęcia w sposób standardowy: w wersji minimalnej wyłącznie inicjuje i moduluje dyskusję, w wersji rozszerzonej jest bardziej aktywny, uczestniczy merytorycznie w dyskusji, wygłaszając pewne twierdzenia, uzasadniając je, a także zbijając twierdzenia oponentów. W obu wypadkach zazwyczaj w dyskusji biorą udział tylko niektórzy uczniowie; nauczyciel może próbować aktywizować pozostałych uczestników, np. zadając komuś pytanie co sądzi na dany temat, jednak rzadko przyczynia się to do trwałego zaktywizowania pytanej osoby. Zresztą takie pytania bywają odbierane przez słuchaczy negatywnie, bardziej jako wymuszone „wyrwanie” do odpowiedzi niż autentyczne zainteresowanie nauczyciela stanowiskiem ucznia. Do tego może dojść strach przed wypowiedzią na forum całej grupy, kiedy uwaga wszystkich słuchaczy i nauczyciela spoczywa na danej osobie. Z kolei w drugiej sytuacji nauczyciel przydziela zadanie każdej podgrupie i monitoruje ich pracę. Członkowie danej grupy, stawiając sobie za cel wykonanie zadania, potrafią często o wiele lepiej się zmotywować niż zrobiłby to nauczyciel. Chętniej włączają się w pracę grupy, identyfikują się z nią i czerpią przyjemność ze wspólnej pracy.

Druga korzyść wiąże się z wykształceniem przez uczestników zajęć kompetencji potrzebnych do efektywnej pracy w grupie, co ma ogromne znaczenie zarówno w kontekście ich przyszłej pracy zawodowej, jak też ewentualnej dalszej kariery akademickiej. Nie do przecenienia jest też zwiększenie poziomu integracji uczestników i polepszenie komunikacji między nimi.

Trzeci pożytek płynący z pracy w podgrupach dotyczy kreatywności. Badania wykazują, że w odpowiednich warunkach grupa może wygenerować bardziej oryginalne i wartościowe rozwiązania niż ma to miejsce w wypadku pracy indywidualnej. Ponadto umożliwia wprowadzenie grupowych strategii i technik pracy twórczej (takich jak chociażby „burza mózgów”).

Z kolei odpowiednie dobranie zadań i możliwość zarządzania poziomem pobudzenia grupy sprzyja głębszemu przetwarzaniu informacji przez uczestników i, w konsekwencji, lepszemu zapamiętaniu materiału.

2. Główne mechanizmy grupowe i sposoby ich wykorzystania. Definicja minimalna uznaje za grupę dwie lub więcej jednostek, które nawzajem na siebie wpływają (Kenrick, Neuberg, Cialdini 2002: 599). Zdaniem Myersa (Myers 2003: 356), grupa to dwie lub więcej osób, między którymi dłużej niż przez parę chwil zachodzi interakcja, które wzajemnie na siebie oddziałują oraz spostrzegają siebie w kategorii „my”. Wojciszke przytacza tradycyjną definicję grupy (Wojciszke 2011: 450), według której grupa to dwie lub więcej osób, które (1) komunikują się ze sobą i wzajemnie na siebie wpływają, (2) mają poczucie przynależności do siebie (myślą w kategoriach „my”) i (3) mają wspólny cel.

Widzimy zatem, że w psychologii nie ma konsensu co do definicji grupy. Co więcej, przedstawione definicje zawierają wiele niedoróbek, np. nieostre terminy, takie jak „dłużej niż przez parę chwil”. Mimo tego ich intencja powinna być względnie jasna. Punktem wyjścia jest zbiór dwóch lub więcej osób, na które nakłada się dodatkowe warunki: wzajemny wpływ, myślenie w kategoriach „my” czy posiadanie wspólnego celu. Zadaniem tego artykułu nie jest zbudowanie powszechnie akceptowanej definicji grupy, dlatego też możemy zadowolić się definicją roboczą. Przyjmijmy zatem roboczo definicję minimalną i przekonanie,

że spójność grupy jest cechą stopniowalną. Dlatego też grupa spełniająca dodatkowe warunki (myślenie w kategoriach „my” czy posiadanie wspólnego celu) będzie oznaczała się większą spójnością niż grupa ich nie spełniająca.

Najistotniejsze w naszych rozważaniach jest wyróżnienie takich grup, w których zachodzą obserwowane przez psychologów mechanizmy. Dla nas najistotniejsze będą takie mechanizmy, jak facylitacja społeczna, próżniactwo społeczne, polaryzacja grupowa i myślenie grupowe – mechanizmy, które musimy rozumieć, wykorzystywać, bądź minimalizować ich działanie, aby osiągnąć jak najlepsze efekty dydaktyczne.

Facylitacja społeczna bywa rozumiana dwojako. W pierwotnym, węższym znaczeniu, odnosi się do osiągania przez człowieka lepszych rezultatów w prostych lub dobrze wyuczonych zadaniach w obecności innych osób (Myers 2003: 357). Przy takim rozumieniu wyróżnia się również zjawisko hamowania społecznego, czyli osiąganie gorszych wyników w zadaniach złożonych i trudnych ze względu na obecność innych (Wojciszke 2011: 464-465). Obecnie – w szerszym znaczeniu – jest rozumiana jako proces, w którym ze względu na obecność innych ludzi dochodzi do zwiększenia prawdopodobieństwa wystąpienia reakcji dominujących, co prowadzi do poprawy skuteczności dobrze wykonanych zadań i do pogorszenia skuteczności wykonywania zadań źle opanowanych (Kenrick, Neuberg, Cialdini 2002: 602).

Zjawiska facylitacji społecznej i hamowania społecznego wyjaśnia się w psychologii na dwa sposoby (Wojciszke 2011: 465-466). Model popędu Zajonca przewiduje, że obecność innych przyczynia się do wzrostu pobudzenia, a to przekłada się na wzmożenie tendencji do wykonania reakcji dominującej (czyli dobrze przyswojonego i znanego zachowania), która bywa najczęściej poprawna w kontekście wykonania zadania łatwego (stąd wzrost poziomu wykonania zadań łatwych), a w przypadku zadań trudnych jest niepoprawna (co odpowiada za spadek poziomu wykonania zadań trudnych). Inaczej tłumaczy te zjawiska model uwagi Barona. Według niego, obecność innych skutkuje rozproszeniem uwagi i zawężeniem pola uwagi poświęcanej zadaniu, co jest korzystne w przypadku zadań łatwych, bo pozwala na ignorowanie bodź-

ców nieistotnych i – w konsekwencji – na wzrost poziomu wykonania zadania, ale jest niekorzystne w kontekście zadań trudnych, ponieważ powoduje ignorowanie sygnałów istotnych, a tym samym spadek poziomu wykonania zadania.

W tym miejscu warto odnieść się do tzw. praw Yerkesa-Dodsona (Włodarski 1996: 231; Ledzińska, Czerniawska 2011: 247-248). Pierwsze prawo głosi, że dla wykonania każdego zadania istnieje optymalny poziom pobudzenia (w tym także motywacji), przy którym zadanie to jest wykonywane najlepiej; zarówno niższy jak i wyższy poziom upośledza sprawność wykonania (innymi słowy, nie jest tak, że im wyższe pobudzenie czy motywacja, tym lepsze wykonanie zadania). Z kolei w myśl drugiego prawa, im mamy trudniejsze zadanie, tym niższy jest poziom optymalnego pobudzenia (czy motywacji). Prawa te są niezwykle istotne, bowiem wśród nauczycieli panuje błędne przekonanie, że im wyższy poziom motywacji u uczestników zajęć, tym lepiej. Ponadto wielu nauczycieli nie radzi sobie z doбором odpowiedniego zadania do aktualnego stopnia pobudzenia grupy, dając zadania najtrudniejsze w momencie, gdy poziom pobudzenia jest największy, a najłatwiejsze, gdy poziom pobudzenia jest minimalny.

Kolejnym zjawiskiem – bardzo niekorzystnym w kontekście pracy z grupą – jest zjawisko próżniactwa społecznego. U jego podstaw tkwi tendencja do wkładania mniejszego wysiłku w wykonanie zadań zespołowych (Myers 2003: 364-368; Kenrick, Neuberg, Cialdini 2002: 613-614; Wojciszke 2011: 467-470). Pojawiają się tzw. pasażerowie na gapę, czyli osoby mające znikomy wkład w pracę grupy, a jednocześnie czerpiące korzyści z wysiłku innych. Skuteczne remedia na to zjawisko są następujące:

- ocenianie wkładu poszczególnych osób w pracę grupy;
- podkreślanie doniosłości wykonywanego zadania (przedstawianie go jako interesującego i stanowiącego wyzwanie), wskazywanie korzyści wynikających z jego wykonania i niepowtarzalności wkładu w pracę zespołową każdego z członków grupy;
- wybór stosunkowo mało licznych grup, dbanie o ich spójność i dobrą atmosferę w grupach.

Z kolei mechanizm polaryzacji grupowej możemy z powodzeniem wykorzystać do uatrakcyjnienia naszych zajęć. Polaryzacja grupowa polega na wzmocnieniu uprzednio istniejących u członków grupy tendencji, postaw, poglądów (Myers 2003: 374-383; Aronson, Wilson, Akert 1997: 383-386). Nie jest to mechanizm, który przyczynia się do osiągnięcia kompromisu, czy też zawsze prowadzi do lepszego rozwiązania, ale może zostać użyty do:

- zdynamizowania i uatrakcyjnienia dyskusji;
- uniknięcia pozornego kompromisu już na początku dyskusji;
- precyzyjnego nakreślenia biegunów czy osi sporu;
- zwiększenia zaangażowania uczestników zajęć.

Ostatnim interesującym nas mechanizmem jest syndrom myślenia grupowego, czyli nacisk na konsens, jednomyślność i dobre relacje w obrębie grupy, często kosztem uwzględnienia szerszego spektrum stanowisk, punktów widzenia i rozwiązań (Myers 2003: 384-392; Kenrick, Neuberg, Cialdini 2002: 630-632; Aronson, Wilson, Akert 1997: 379-382). Główne symptomy myślenia grupowego to (Wojciszke 2011: 472):

- złudzenie bezpieczeństwa własnej grupy i nadmierny optymizm;
- przekonanie o moralnej wyższości własnej grupy i stereotypizacja oponentów;
- angażowanie się członków grupy w kolektywne wyjaśnienia i usprawiedliwienie podejmowanych decyzji i działań;
- nacisk na dysydentów (członków grupy myślących inaczej), aby dołączyli w swych opiniach do reszty, co skutkuje autocenzurą i złudzeniem jednomyślności (często w grupie mamy wtedy do czynienia z jednostkami, które można nazwać stróżami poprawnego myślenia).

Myślenie grupowe jest zjawiskiem raczej niepożądanym, gdyż może skutkować błędami spowodowanymi przecenianiem przez jej członków własnych kompetencji i możliwości, zamknięciem na inny sposób myślenia i zmuszaniem jej członków do jednolitego funkcjonowania. Można temu przeciwdziałać przez:

- unaocznianie uczestnikom mechanizmów grupowych;
- odpowiednie dobieranie grup, częste zmiany składu grup;

- pokazywanie i przewyżnianie ograniczeń poznawczych uczestników;
- wspieranie outsiderów i myślących inaczej niż reszta grupy.

Jednakże można je także wykorzystać, szczególnie na zajęciach z etyki, filozofii społecznej lub filozofii polityki. Dobieramy wtedy grupy pod względem dowolnego i jawnie nieistotnego kryterium (np. koloru oczu, pierwszej litery imienia czy nazwiska), dajemy im zadanie (lub zadania, jeśli zależy nam na lepszej integracji grup i mocniejszym wystąpieniu syndromu myślenia grupowego), a następnie prosimy o ocenę rezultatów pracy (w odniesieniu do swojej grupy, jak i do innych) i porównania sposobów działania grup. Dochodzi tutaj do wyraźnej faworyzacji zarówno sposobu pracy swojej grupy, jak i wytworu tej pracy, nawet w wypadku, gdy wytwory innych grup są lepsze. Prowadzący zajęcia może dowcipnie to skomentować i pokazać, że nawet przypadkowy dobór grup skutkuje ujawnieniem się silnych mechanizmów grupowych. Taka ilustracja może uczulić słuchaczy na działanie mechanizmu syndromu myślenia grupowego w kontekście wielu sporów obyczajowych, moralnych czy politycznych, obecnych w przestrzeni publicznej.

3. Wykorzystanie grup do pracy twórczej. Twórczość lub, mówiąc nieco inaczej, kreatywność jest współcześnie przedmiotem intensywnej badań. Jak się jednak wydaje, w środowisku dydaktyków filozofii wyniki tych badań nie są dostatecznie znane, a przynajmniej nie są powszechnie stosowane. A przecież kreatywność jest jedną z ważniejszych zdolności i to zarówno w życiu osobistym, jak i zawodowym. Jej doskonalenie powinno odgrywać podstawową rolę w kształceniu, a już szczególnie w kontekście filozofii, która pretenduje m.in. do roli narzędzia uczącego samodzielnego, krytycznego i kreatywnego myślenia. Tak się jednak w większości wypadków nie dzieje, mimo dużego zapotrzebowania na tego typu edukację. Do podobnych wniosków dochodzą Dryden i Vos: „Niejednego z nas być może dziwi, że większość szkół wcale nie naucza przedmiotu najważniejszego ze wszystkich: jak tworzyć nowe idee, a tym samym przyszłość. Tymczasem dzisiejszy świat łaknie nowych, oryginalnych pomysłów jak nigdy dotąd” (Dryden, Vos 2003: 183).

Omawiane zjawisko można dostrzec także w kontekście nauczania filozofii i etyki. Bardzo często zajęcia z filozofii sprowadzają się do zaprezentowania określonych stanowisk – zwykle według klucza chronologicznego – bywa, że z omówieniem argumentów za i przeciw prezentowanym rozwiązaniom. Od studentów wymaga się co najwyżej odniesienia do przedstawianych poglądów. Tego typu podejście minimalizuje twórczy wkład uczestników zajęć. Nierzadko uczestnicy czują się na tyle przytłoczeni wiedzą z zakresu historii filozofii, że nie starają się generować nowych idei, uznając, że wszystkie one musiały już się kiedyś pojawić (nawet jeśli, to nie zmienia to faktu, że uczestnik własnymi siłami, kongenialnie doszedł do rozwiązania, które już się pojawiło), lub traktując siebie jako zdecydowanie gorszych od poprzedników, przez co nie widząc sensu w rywalizacji z wielkimi nazwiskami.

Dostrzegając potrzebę kształcenia twórczości czy kreatywności, warto zastanowić się, na czym ta twórczość ma polegać. Odnieśmy się tu do psychologii jako do dziedziny, która w ostatnich latach podejmowała to zagadnienie szczególnie intensywnie.

W psychologii możemy wyróżnić różnorakie definicje twórczości odnoszące się zarówno do cech osobowych, procesów twórczych, jak i do wytworów tych procesów (Nęcka 2003: 11-34). Uznajmy za Nęcką, że twórczy wytwór posiada jednocześnie dwie cechy: jest nowy (oryginalny) i wartościowy. Tym samym, proces twórczy to taki proces psychiczny, który prowadzi do wytworzenia czegoś nowego i wartościowego, a osoba twórcza to osoba zdolna do generowania wytworów nowych i wartościowych. Najczęściej twórczość rozpatruje się w kontekście rozwiązania problemów (szeroko rozumianych).

Nęcka (1994: 57-69) wyróżnia następujące ogólne zasady, którymi należy się kierować przy twórczym rozwiązywaniu problemów (szczególnie na etapie generowania pomysłów):

- zasada różnorodności – wytwarzaj jak największą liczbę pomysłów, do czego najlepiej nadają się grupy złożone z osób o różnorodnych zainteresowaniach, typach umysłowości, zróżnicowanej wiedzy, rodzajach wykształcenia itp.;

- zasada odroczonego wartościowania – jedną z głównych przeszkód na drodze twórczego myślenia jest natychmiastowa ocena rozwiązań,

dlatego też należy powstrzymać się od oceny pomysłów własnych (to może prowadzić do autocenzury i blokowania się) i pomysłów innych ludzi na etapie generowania rozwiązań;

– zasada racjonalnej irracjonalności – korzystaj z intuicji, przecuć, paradoksów, pozornych absurdów, oderwanych spekulacji, przy czym irracjonalność nie jest celem, lecz jedynie środkiem do uzyskania twórczych rozwiązań;

– zasada kompetentnej niekompetencji – wykorzystaj pomysły osób niekompetentnych (tj. nie będących ekspertami w danej dziedzinie), a ich świeżość, wyobraźnia, brak ograniczeń i zahamowań mogą przyczynić się do wytworzenia oryginalnych pomysłów;

– zasada ludyczności – zadbaj o nastrój zabawy, który sprzyja pracy twórczej;

– zasada aktualności – koncentruj się na tym, co tu i teraz, biorąc w nawias rzeczywiste i teoretyczne ograniczenia.

Wszystkie wymienione zasady mają zastosowanie zarówno w pracy indywidualnej, jak i w pracy grupowej. Przekonamy się o tym, prezentując jedną z podstawowych technik twórczej pracy w grupie jaką jest burza mózgów. Burza mózgów – wbrew szerszemu, potocznemu ujęciu – polega na wyraźnym rozgraniczeniu etapu rozwiązywania problemu od etapu ich oceny w myśl wyżej wyróżnionych zasad twórczego myślenia. Najczęściej wyróżnia się dwie fazy:

Etap 1. Generowania pomysłów – podczas tego etapu należy wygenerować i zapisać jak największą liczbę pomysłów (nawet tych na pozór niedorzecznych) bez ich oceniania i zwracania uwagi na ich autorstwo, ponadto uczestnicy mogą, a nawet powinni rozwijać już zaproponowane rozwiązania.

Etap 2. Oceny pomysłów – dyskutuje się zapisane pomysły i wybiera te, które wydają się najbardziej wartościowe; mogą to robić te same osoby, bądź inne, z pomocą nauczyciela lub bez.

Fazie generowania sprzyja nastrój swobodny, wesoły, większe pobudzenie pozytywne, natomiast fazie oceny nastrój lekko smutny, skupienie i mniejsze pobudzenie. Najważniejsze jednak wydaje się ściśle rozgraniczenie etapu generowania pomysłów, na którym unika się wartościowania, minimalizuje cenzurę i autocenzurę rozwiązań, od etapu

oceny uzyskanych wyników. Z zachowaniem tych zasad można tworzyć bardziej skomplikowane sesje burzy mózgów np. po fazie wstępnej oceny rezultatów i wyborze tych najbardziej rokujących można ponownie przejść do fazy generowania pomysłów w celu twórczego rozwinięcia wybranych rozwiązań.

Czasami burzę mózgów wpisuje się w szerszy schemat treningu kreatywności, przez co wyróżnia się więcej faz. Dla przykładu Chybicka (2006: 123-129) przedstawia aż sześć faz burzy mózgów: określenie problemu, przeformułowanie problemu, wybór przeformułowania problemu do dalszej pracy, rozgrzewka, właściwa burza mózgów (ograniczona do fazy generowania pomysłów), praca nad najdziwniejszym pomysłem. Co ciekawe, etapu oceny uzyskanych rozwiązań nie włącza do sesji burzy mózgów, lecz zaleca przeprowadzenie go po upływie jednego, dwóch dni od zakończenia burzy mózgów. Jak nietrudno zauważyć, właściwie rozumiana burza mózgów znacznie odbiega od jej potocznego ujęcia, gdzie za burzę mózgów uznaje się każdą dyskusję grupową, bez podziału na fazy i bez respektowania zasad twórczego rozwiązywania problemów.

Czy burza mózgów jest rzeczywiście metodą na tyle skuteczną, abyśmy chcieli stosować ją do zwiększania kreatywności uczestników naszych zajęć? Badania nad efektywnością burzy mózgów nie dają jednoznacznych wyników (Hartley 2000: 26-30; Kossowska, Jarmuż, Witkowski 2008: 89-90; Nęcka 2003: 169-170). Wydaje się jednak, że można z nich wysnuć wniosek, iż właściwie przeprowadzona burza mózgów, szczególnie w grupie, która przeszła odpowiednie przygotowanie w zakresie grupowej kreatywności, sprzyja wygenerowaniu większej liczby nowych i wartościowych rozwiązań. Tak uważa Hartley (2000: 29), pisząc: „Istnieją jednak liczne badania, które sugerują, że nie możemy zdyskontować potencjalnej wartości takich technik jak burza mózgów [...] Być może w niektórych negatywnych badaniach wprowadzono burzę mózgów w czyn w sposób zbyt swobodny i łatwy. Być może zapomniano także o tym, aby przygotować uczestników do stosowania tej metody. Badania nad wpływem treningu w ramach kreatywnego rozwiązywania problemów dowiodły, że w dobrze przygotowanych grupach obserwuje się większe zaangażowanie, mniejszy kryty-

cyzm, silniejsze wsparcie, więcej poczucia humoru i więcej pomysłów niż w grupach, które nie przeszły treningu. W grupach, które przeszły trening, udział członków był bardziej wyrównany”.

Warto też rozważyć zastąpienie tradycyjnej burzy mózgów jej wersją pisemną (Nęcka i in. 2005: 130-131; Kossowska, Jarmuż, Witkowski 2008: 90). Polega ona na tym, że każdy uczestnik zapisuje na kartce określoną liczbę pomysłów (np. trzy), po czym przekazuje swoją kartkę sąsiadowi siedzącemu z prawej strony, a na otrzymanej kartce dopisuje trzy nowe pomysły, które mogą stanowić rozwinięcie rozwiązań już znajdujących się na kartce. Następnie znowu następuje przekazanie kartek osobom z prawej strony i ponowne zapisanie trzech nowych rozwiązań. Przy kolejnym przekazaniu kartek każdy dysponuje kartką z dziewięcioma pomysłami – spośród nich podkreślamy trzy najlepsze pomysły, ponownie przekazujemy kartki i z trzech zaznaczonych rozwiązań wybieramy jedno, naszym zdaniem najlepsze. Dzięki temu mamy do dyspozycji – jako grupa – bardzo wiele pomysłów do dalszego rozwinięcia. Forma pisemna pozwala znacznie ograniczyć próżniactwo społeczne i włączyć do pracy osoby, które są bardziej powściągliwe, introwertyczne, onieśmielone czy mniej pewne siebie.

Dobrym pomysłem będzie zastosowanie innych form pracy grupowej sprzyjających twórczemu myśleniu – wiele interesujących pomysłów i ćwiczeń można znaleźć w: Nęcka i in. 2005. Nie omawiam ich w tym podrozdziale z racji braku miejsca. Zachęcam jednak dydaktyków filozofii i etyki do sięgania do literatury dotyczącej sposobów rozwijania kreatywności; wplecenie zawartych tam pomysłów w zajęcia może być zresztą dobrym ćwiczeniem twórczości dla samych nauczycieli. Jeżeli poważnie myślimy o rozwijaniu zdolności twórczego myślenia u uczestników naszych zajęć, powinniśmy sami – przynajmniej do pewnego stopnia – być osobami twórczymi.

Na koniec warto pokrótce podać przykłady zastosowania burzy mózgów w nauczaniu filozofii i etyki. W mojej praktyce dydaktycznej stosuję burzę mózgów, a także inne techniki pracy grupowej do rozwiązywania następujących zadań:

– ustalenie problemów, którymi warto się zająć lub którymi zajmuje się dana dyscyplina (np. często na pierwszych zajęciach przeprowadzam

burzę mózgow w celu wydobycia z uczestników zajęć jak największej liczby problemów/pytań filozoficznych czy etycznych, co następnie służy do ustalenia tego, czym zajmuje się filozofia lub etyka);

– ustalenie problemów związanych z danym twierdzeniem czy z definicją (np. po przedstawieniu wywodu Kartezjusza z *Medytacji* grupy mają znaleźć jak najwięcej problematycznych elementów w tym wywodzie; po przytoczeniu klasycznej definicji wiedzy grupy starają się wymyślić jak najwięcej przykładów problematycznych z perspektywy definicji klasycznej);

– przedstawienie jak największej liczby argumentów za danym stanowiskiem, bądź kontrargumentów przeciw niemu – to ostatnie upodabnia zadanie do poprzedniego (np. podać jak najwięcej argumentów za istnieniem wiedzy wrodzonej, bądź przeciw istnieniu tego typu wiedzy);

– nieco podobne do poprzedniego: wygenerowanie jak największej liczby przykładów wspierających dane stanowisko czy ukazujących adekwatność pewnej definicji, bądź fałsyfikujących dany pogląd czy demonstrujących nieadekwatność definicji (np. w odniesieniu do arystotelesowskiej definicji człowieka, czy do klasycznej definicji wiedzy);

– wymyślenie własnych rozwiązań określonego problemu (np. prezentuję, na czym polega problem psychofizyczny czy kwestia kryteriów tożsamości osobowej, i proszę uczestników – szczególnie gdy nie posiadają wiedzy z tego zakresu – o próbę stworzenia własnych rozstrzygnięć).

4. Podsumowanie. Dzięki znajomości mechanizmów grupowych możemy tak dobrać parametry związane z pracą grupową, aby maksymalizować pożądany efekt. Poniżej omawiam podstawowe parametry związane z podziałem na grupy, doborem zadań, pracą w grupach i oceną tej pracy.

Zacznijmy od samego podziału na grupy. Może być on dokonywany przez prowadzącego lub przez uczestników zajęć. Jeśli prowadzący zezwoli na spontaniczne, oddolne tworzenie się grup, otrzyma istotne informacje zwrotne dotyczące tego, które osoby się znają, które lubią, którym osobom dobrze się ze sobą współpracuje, a także czy są osoby, z którymi inni nie chcą pracować w grupie. Ponadto jest to dobry sposób na wytworzenie pozytywnej atmosfery i ośmielenie uczestników zajęć.

Warto odwoływać się do oddolnego sposobu wyboru grup szczególnie na początku kursu czy zajęć, aby zminimalizować stres, którego mogą doświadczać uczestnicy. Jednakże w większości wypadków to prowadzący powinien wyznaczać grupy, dzięki czemu będzie mógł lepiej realizować wyznaczane cele edukacyjne.

Trzeba przy tym pamiętać także o charakterze przyporządkowania do grupy. Przyporządkowanie do danej grupy może być stałe, co jest korzystne przy wykonywaniu pracochłonnych i długotrwałych zadań czy projektów, bądź zmienne – sprzyjające integracji wszystkich uczestników zajęć i wykorzystaniu mechanizmów grupowych.

Z tym związane są kryteria podziału na grupy. Mogą być one różne: według sympatii (co sprzyja pozytywnemu odbiorowi pracy i jakości pracy), według deklarowanych poglądów (większe zaangażowanie, silniejszy efekt polaryzacji grupowej), przypadkowy wybór (neutralny, szczególnie przydatny dla unaocznienia mechanizmów grupowych, gdy np. chcemy pokazać, że przypadkowo dobrani ludzie szybko zaczynają wykazywać syndrom myślenia grupowego), przeciwie do deklarowanych poglądów (sprzyja to nabraniu dystansu do zagadnienia i własnych poglądów, a także lepszemu zrozumieniu stanowiska przeciwnego; bardzo dobre przy ćwiczeniu się w argumentacji).

Pamiętajmy, że praca w grupach nie musi odbywać się wyłącznie na zajęciach, lecz także poza nimi, co zwiększa integrację grupy i jej samodzielność. Dlatego też warto świadomie wybierać między opcjami: pracą tylko na zajęciach, tylko w domu, bądź tu i tu.

Przejdźmy do wyboru zadań. Jak już nadmieniałem w poprzednim punkcie, zadania mogą być rozmaite i nie należy ograniczać się w ich doborze. Ze swojej strony proponuję następujące: generowanie poglądów/stanowisk, argumentów/kontrargumentów, przykładów (praca twórcza, lepsze zrozumienie i przyswojenie treści), dyskusja/ocena stanowisk (to samo), rozwiązywanie problemu – generowanie pomysłów i wybór najlepszego.

Istotny jest również sposób przydzielania zadań. Można dać każdej grupie inne zadanie lub nawet podzielić jedno zadanie na składowe i uczyć współdziałania między grupami. Można wyznaczyć każdej grupie to samo zadanie, co zwiększa pobudzenie i motywuje poprzez

element rywalizacji (trzeba jednak pamiętać, że silna rywalizacja negatywnie odbija się na kreatywności).

Zostaje nam sposób oceny wykonania zadań. Można oceniać poziom wykonania zadania bez odniesienia do wyników innych grup lub w porównaniu z innymi grupami (co może zarówno działać motywująco, jak i demotywująco). Ocena może być zbiorcza (dla całej grupy), tylko indywidualna (czyli ocenie poddany jest każdy z członków grupy oddzielnie), bądź tak i tak (dwa ostatnie sposoby minimalizują zjawisko próżniactwa społecznego). I wreszcie ocenie można poddawać sam wytwór pracy (rezultat), sposób pracy w grupie (proces), bądź oba naraz – tę ostatnią metodę stosuję najczęściej.

Widzimy zatem, jak wiele jest parametrów pracy z grupą i jak wiele kombinacji tych parametrów można wykorzystywać do realizacji określonych celów dydaktycznych. Mam nadzieję, że czytelnicy zechcą wypróbować różne kombinacje i właśnie dzięki praktyce nabędą rzeczywistej umiejętności pracy z grupą. Pomocne w tym będą konkretne przykłady, zamieszczone w następnym podrozdziale.

5. Przykłady wykorzystania pracy w podgrupach w nauczaniu etyki. Zaczniemy od wykorzystania pracy w podgrupach na zajęciach z etyki. To właśnie rezultaty zastosowania ćwiczeń opartych na pracy w podgrupach na zajęciach z etyki przekonały mnie do szerszego użycia omawianej metody. Zaprezentowane ćwiczenia mają za zadanie pobudzić uczestników zajęć do twórczej pracy, pomóc im lepiej zrozumieć prezentowane stanowiska etyczne oraz nauczyć stosowania ich w praktyce (a, co za tym idzie, ułatwić zapamiętanie materiału). Jako dodatkowe korzyści można wymienić usprawnienie kompetencji potrzebnych do efektywnej pracy w grupie, w tym także kompetencji komunikacyjnych.

Ćwiczenie I. Najpierw szczegółowo prezentowana jest sytuacja, która wymaga moralnego rozstrzygnięcia. Można wykorzystywać tu klasyczne kazusy, jak chociażby przypadek Williama, można odwoływać się do literatury czy filmu, a nawet do popkultury (np. na potrzeby zajęć z etyki, w szczególności z bioetyki, doskonale nadają się sytuacje z serialu *Dr House*). Następnie dokonywany jest podział na podgrupy i przydzie-

lenie każdej podgrupie stanowiska, na podstawie którego jej członkowie mają podjąć decyzję. Najczęściej wygląda to następująco:

1. Przy podziale na parzystą liczbę grup:
 - dzielę uczestników zajęć na dwie podgrupy, z którym jedna ma rozpatrzyć sytuację z perspektywy klasycznego utilitaryzmu, a druga z perspektywy etyki kantowskiej;
 - dzielę na cztery podgrupy, dwie z nich analizują sytuacje z pozycji utilitarystycznych, dwie z nich z pozycji kantowskich (można wtedy porównać pracę grup mających tę samą perspektywę; analogicznie dla podziału na 6 czy 8 podgrup);
 - dzielę na dwie podgrupy, jedna analizuje sytuację z perspektywy utilitaryzmu reguł, a druga utilitaryzmu czynów (analogicznie można to zrobić dla 4, 6 czy 8 podgrup i porównać ich dokonania).
2. Przy podziale na nieparzystą liczbę grup:
 - dzielę uczestników na trzy podgrupy, z których jedna ma przyjąć stanowisko utilitarystyczne, druga kantowskie, a trzecia etykę cnót wraz z uprzednio przygotowaną listą cnót (analogicznie można zrobić to dla 6 czy 9 podgrup);
 - na trzy podgrupy (bądź 6 czy 9 podgrup) i przydzielam pierwszej stanowisko klasycznego utilitaryzmu przyjemności, drugiej utilitaryzm dobrobytu, a trzeciej utilitaryzm preferencji;
 - dzielę na sześć podgrup i przydzielam każdej z nich odpowiednio: utilitaryzm przyjemności (w odniesieniu do czynów), utilitaryzm przyjemności (w odniesieniu do reguł), utilitaryzm dobrobytu (czynów), utilitaryzm dobrobytu (reguł), utilitaryzm preferencji (czynów), utilitaryzm preferencji (reguł).

Zadaniem uczestników jest przeanalizowanie sytuacji problemowej, wyróżnienie w niej elementów (faktów) istotnych z punktu widzenia przydzielonego im stanowiska, podjęcie decyzji i jej uzasadnienie. Każda z grup referuje swoje wyniki na forum ogólnym. Dalsza aktywność może obejmować dyskusję uzyskanych rezultatów między gru-

pami, które analizowały sytuację z punktu widzenia tego samego stanowiska, lub między grupami reprezentującymi odmienne perspektywy (np. utylitaryzm *versus* etyka kantowska).

Ćwiczenie II. Uczestnicy dzieleni są na podgrupy, każdej z nich przydziela się inną sytuację, bądź też inną aktywność, zawód czy rolę społeczną. Zadaniem każdej grupy jest wyróżnienie kilku (od 5 do 10) cnót, które wydają się istotne w omawianej sytuacji, przy danej aktywności, w wypadku określonego zawodu czy roli społecznej, a następnie ukazanie zachodzących między nimi relacji (tj. tego, które są bardziej fundamentalne, a które mniej, a także które wydają się rezultatem posiadania innych cnót). Następnie dyskutuje się uzyskane wyniki na forum ogólnym. Ćwiczenie pobudza aktywność i kreatywność uczestników zajęć, ponadto umożliwia lepsze zrozumienie etyki cnót, a szczególnie tego, że różne sytuacje, aktywności czy role społeczne wymagają innych zestawów cnót, oraz tego, dlaczego pewne cnoty zostały uznane za fundamentalne.

Ćwiczenie III. Uczestnicy dzieleni są na podgrupy, każda z grup otrzymuje kilka zdań, w których użyto takich słów, jak „dobry”, „zły”, „dobro”, „zło”, „dobrze”, „źle” zarówno w kontekstach moralnych („Zabijanie jest złem”), jak i pozamoralnych („Toyota produkuje dobre samochody”). Zadaniem każdej z grup jest wybranie zdań zawierających ocenę moralną i sparafrazowanie ich w duchu przydzielonego stanowiska metaetycznego (jednego ze stanowisk naturalistycznych np. hedonizmu, bądź z pozycji emotywizmu). Następnie grupy wymieniają się rezultatami i mają ocenić, na ile otrzymane rozwiązania są dobrymi parafrazami. Ćwiczenie świetnie ukazuje trudności związane z tego typu parafrazami.

Bibliografia:

Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M. (1997): *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, tłum. W. Domachowski i in. Poznań, Zysk i S-ka.

Chybicka A. (2006): *Psychologia twórczości grupowej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Dryden G., Vos J. (2003): *Rewolucja w uczeniu*, tłum. B. Józwiak. Poznań, Zysk i S-ka.

Hartley P. (2000): *Komunikacja w grupie*, tłum. I. Chlewińska. Poznań, Zysk i S-ka.

Kenrick D. T., Neuberg S. L., Cialdini R. B. (2002): *Psychologia społeczna. Rozwiązane tajemnice*, tłum. A. Nowak i in. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Kossowska M., Jarmuż S., Witkowski T. (2008): *Psychologia dla trenerów*. Kraków, Wolters Kluwer Polska.

Ledzińska M., Czerniawska E. (2011): *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Myers D. G. (2003): *Psychologia społeczna*, tłum. A. Bezwińska-Walerjan. Poznań, Zys i S-ka.

Nęcka E. (1994): *TROp... Twórcze rozwiązywanie problemów*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Nęcka E. (2003): *Psychologia twórczości*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Nęcka E., Orzechowski J., Słabosz A., Szymura B. (2005): *Trening twórczości*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Włodarski Z. (1996): *Psychologia uczenia się*, tom 1. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Wojciszke B. (2011): *Psychologia społeczna*. Warszawa. Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Summary

The aim of the article is to discuss the role of working in subgroups in teaching of philosophy and ethics. The article consists of five parts. In the first part I present some benefits of working in groups. Second part is devoted to discuss the nature and use of group mechanisms. Third part is about the creativity in the context of group problem solving. In the fourth I present how we can select some parameters of group working in order to achieve didactic goals. Last part contains some examples of working in subgroups.

Key words: groups, group mechanisms, working in groups, teaching philosophy, philosophy didactics, creativity.