

## **AUTONOMIZACJA PROCESU UCZENIA SIĘ JĘZYKA OBCEGO, NA PRZYKŁADZIE JĘZYKA ANGIELSKIEGO, JAKO PRZEJAW TRENDÓW PANUJĄCYCH W DYDAKTYCE JĘZYKÓW OBCYCH W POLSCE W DOBIE TRANSFORMACJI**

JANINA WIERTLEWSKA

**Co to jest autonomiczne uczenie się języka obcego?** Istnieją dwie klasyczne definicje autonomii uczenia się. Pierwszą z nich zdefiniował w 1981 roku Henri Holec, we Francji; druga powstała w roku 1991, dzięki Davidowi Little, profesorowi językoznawstwa stosowanego, w Irlandii. Definicje autonomii obydwu autorów zostały zaprezentowane poniżej i brzmią następująco:

*„Autonomia uczącego się występuje wówczas, gdy uczący się wyraża wolę i jest zdolny do podjęcia odpowiedzialności za swoje uczenie się. Uczący się powinien być zdolny do: określania celów, definiowania zawartości materiałów przeznaczonych do uczenia się i czynionych przez siebie postępów; selekcjonowania metod i technik, które powinny być zastosowane; monitorowania procesu przyswajania... ewaluacji tego, co zostało przyswojone”.* (Henri Holec, 1981, *„Autonomy of Foreign Language Learning”*; tłum. własne: J. Wiertelowska).

*„Autonomia – to zdolność do oderwania się, umiejętność krytycznej refleksji, a także – zdolność do podejmowania decyzji i samodzielnego działania. Autonomia zakłada, ale także – wymaga tego, aby uczący się rozwinął w sobie szczególny rodzaj psychologicznego podejścia do swojego procesu uczenia się, jak również do treści, których się uczy”.* (David Little, 1991, *„Learner Autonomy”*, tłum. własne: J. Wiertelowska).

Oczywistym wnioskiem, jaki wypływa z powyższych definicji, jest stwierdzenie, iż autonomia nie jest metodą uczenia się języka; jest to raczej zdolność do czegoś, inaczej zwana pojętnością.

Autonomiczne uczenie się/nauczanie języków obcych zyskało wielką popularność wśród nauczycieli Europy Zachodniej w latach osiemdziesiątych 20. wieku. W Polsce idee autonomizacji zaczęły przenikać do dydaktyki języków obcych, a przede wszystkim języka angielskiego, dopiero po roku 1989, w dobie przemian społeczno-ustrojowo-edukacyjnych.

Autonomia uczenia/uczenia się języka obcego, z uwzględnieniem warunków społeczno-edukacyjnych panujących w Polsce w dobie przemian, zostanie omówiona w dalszej części tego artykułu.

**Stan edukacji w Polsce przed 1989 rokiem.** W okresie przemian społeczno-politycznych w Polsce, na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia, wystąpił głęboki kryzys edukacji. W panującym wówczas modelu edukacji, krytyce poddane zostały: wadliwy system stymulowania dydaktycznego, niesłuszne utożsamianie nauczania z uczeniem się, zdominowanie uczenia się przez procesy wymuszone, ograniczone do opanowywania wiadomości, jak też – brak możliwości wszechstronnego rozwoju oraz ograniczenie samodzielności uczącego się, a także – faworyzowanie uczenia się typu werbalno – abstrakcyjnego (por. Kupisiewicz, 1997, s. 109). Przeciętny nauczyciel postrzegał rzeczywistość w sposób dogmatyczny, wyrażający się w schematyczności. Jego praca cechowała się konserwatyżmem i rutyną oraz autorytaryzmem i formalizmem. Nauczyciel ograniczał się do zajęć dydaktycznych, przy czym ¼ badanych utożsamiała nauczanie z czynnością powtarzania (Olubiński, 1994, s. 84; Kwiatkowska, 1998; Zawadzka, 2004).

Wskaźniki upowszechniania oświaty w Polsce były ponad czterokrotnie niższe niż w USA i trzykrotnie niższe niż w Niemczech. Upowszechnianie oświaty wśród młodzieży 19–24-letniej kwalifikowało nas dopiero w szóstej dziesiątce państw świata (Bogaj, 1997; Lewowicki, 1995, s. 34; Zawadzka, 2004). Jednocześnie, w państwach Unii Europejskiej – aż 80% młodzieży uczęszczało do średnich szkół ogólnokształcących, a 30% – studiowało w uczelniach wyższych.

Głoszony przez komisje ekspertów od lat siedemdziesiątych apel, aby edukacja stała się narodowym priorytetem, nie został przyjęty. Edukacja nie otrzymała szansy rozwoju, choć to właśnie ona ma dla przyszłości państwa i jego obywateli znaczenie decydujące – jest ważnym elementem pobudzającym mechanizmy rozwoju społecznego i gospodarczego” (Zawadzka, 2004, s. 14).

**Nauczanie języków obcych.** Do połowy lat osiemdziesiątych ubiegłego stulecia, nauka języków zachodnioeuropejskich była możliwa w liceach (15% młodzieży) i w niektórych technikach, gdzie, głównie, uczono języka niemieckiego. Jedynie uczniowie liceów o tzw. profilu rozszerzonym, otrzymywali minimum uznawanego na świecie kształcenia językowego w ilości 600 godzin, co oznaczało, jak pisze Komorowska (1999, s. 10), iż tylko jeden maturzysta na stu kończył kurs języka zachodnioeuropejskiego na poziomie światowego minimum. Większość młodzieży do lat 15 uczyła się jedynie języka rosyjskiego jako obowiązkowego (por. Zawadzka, 2004, s. 15).

**Przemiany edukacyjne po 1989 roku. Zmiany w nauczaniu języków obcych.** Po roku 1989 w Polsce zaczęły zachodzić ogromne zmiany społeczno-polityczne, co pociągnęło za sobą przemiany w systemie edukacji. Jak napisano w Białej Księdze

(1995) i w raporcie z roku 1997, pod nazwą: „Tworzenie Europy przez edukację”, powinno się uwzględnić cztery filary w edukacji:

- Uczyć się, aby wiedzieć, gdyż XXI wiek będzie wiekiem wiedzy. Znaczną rolę odgrywa tutaj kształcenie ustawiczne.
- Uczyć się, aby działać. Dominuje uczenie się innowacyjne i uczestniczące (bez ograniczeń).
- Uczyć się, aby żyć wspólnie. Podkreśla się wagę interkulturowości w nauczaniu i wychowaniu w tolerancji.
- Uczyć się, aby być. Celem edukacji jest rozwój osobowości i różnych form ekspresji.

Następujące w edukacji zmiany mają na celu doprowadzenie do szeroko pojętej humanizacji edukacji, czyli do wytworzenia odpowiednich warunków do pozytywnego rozwoju ucznia i właściwych stosunków z nauczycielem, opierających się na podmiotowości, partnerstwie i zaufaniu. Rolą edukacji podmiotowej jest inspirowanie i wspomaganie rozwoju poprzez samorealizację, we współdziałaniu z innymi ludźmi. Humanizacja edukacji, wymaga zmiany stylu pracy nauczyciela z autokratycznego na demokratyczny, z przymuszającego na perswazyjny i z dominującego – na integrujący. Poczucie podmiotowości, to, inaczej mówiąc – poczucie sprawstwa i możliwość kontroli, opierające się na własnych celach i standardach każdego poszczególnego człowieka (por. Zawadzka, 2004). Innym pojęciem związanym z humanizacją edukacji, jest termin „dialog edukacyjny”. Jest to metoda pracy dydaktyczno-wychowawczej – „...specyficzny rodzaj interakcji między nauczycielem a uczniem, dopuszczający dwupodmiotowość w działaniu i mający charakter negocjacyjny. Jest to taka postawa edukacyjna, która zapewnia uczącym się współuczestnictwo i współodpowiedzialność” (Matulka, 1994).

Lata dziewięćdziesiąte minionego wieku cechowała ogromna liczba przemian w całym systemie edukacji, jak i w dziedzinie nauczania języków obcych. Nauczanie języków obcych odgrywało bardzo istotną rolę w szkolnictwie prywatnym, społecznym i samorządowym. W demokratyzującej się oświacie, od roku 1989 nastąpiła możliwość wyboru języka obcego. Język rosyjski stracił status języka pierwszego i został potraktowany jako równorzędny język obcy.

Przemiany społeczno-polityczne i założenia reformy edukacji, uświadomiły Polakom konieczność przewartościowania roli języków obcych i pomogły zrozumieć, że opanowanie języka obcego to nie tylko jeszcze jedna, obok języka ojczystego, umiejętność praktyczna, służąca jako środek komunikacji, ale, także sposób korzystania ze źródeł informacji. Jak pisze Zawadzka (2004, s. 22), „Nie można nie dostrzegać w nauce języków obcych aspektu kształcącego, politycznego i społeczno-ekonomicznego. Język obcy, poprzez uświadomienie prawidłowości językowych, sposobów wyrażania myśli – pozytywnie wpływa na naukę języka ojczystego. Poprzez opanowywanie różnych technik, rozwija predyspozycje kognitywne, uczy systematyczności, stwarza szansę pełnej samorealizacji. (...) Kształcenie językowe w języku obcym ułatwia kontakt z innością, przygotowuje do funkcjonowania w wielokulturowym i wielojęzycznym świecie, uczy tolerancji i akceptacji”. Nauczyciele języków obcych, stosunkowo

wcześniej zaczęli wcielać w życie humanistyczne poglądy, stosując w praktyce metodę komunikacyjną, opracowując ćwiczenia w parach i w grupach, a także – współpracując z uczniami przy tworzeniu projektów (ang. *project work*), czy też – korzystając z autentycznych materiałów w nauczaniu języka obcego.

W okresie od 1992–2003, zmieniła się, w sposób znaczący, struktura nauczania języków obcych we wszystkich typach szkół w Polsce, co obrazuje tabela 1.

**Tabela 1.** Źródło: CODN, 2003, s. 47

Język	1992	Język	1998	Język	2000	Język	2002
Rosyjski	43%	Rosyjski	18%	Rosyjski	12%	Rosyjski	8%
Angielski	27%	Angielski	41%	Angielski	51%	Angielski	55%
Niemiecki	23%	Niemiecki	27%	Niemiecki	31%	Niemiecki	31%
Francuski	7%	Francuski	4%	Francuski	4%	Francuski	4%

Dominacja języka angielskiego nad rosyjskim nastąpiła już w 1994 roku. Od 1996 r. – także język niemiecki wyprzedził język rosyjski.

**Nauczyciel języków obcych jako ekspert.** Funkcja nauczyciela jako eksperta rozumiana jest odmiennie niż w okresie przed 1989 rokiem. Poprzednio, za eksperta uważało się osobę posiadającą wiedzę i umiejętności specjalistyczne. Obecnie – bycie ekspertem w dziedzinie nauczania języków obcych, stanowi zbiór kompetencji, obejmujących wiedzę, umiejętności, dyspozycje, postawy i wartości niezbędne do wykonywania zawodu. Wiedzieć, znać i rozumieć, to według psychologii poznawczej – kształtować system orientacyjny jednostki, pozwalający na sterowanie procesami przewidywania. Wiedza jest tutaj podporządkowana umiejętnościom, gdyż służy racjonalizacji i uzasadnieniu celowości działań (Kotusiewicz, 1995, s. 34; Dylak, 1995, s. 3; Zawadzka, 2004).

**Nauczyciel języków obcych jako wychowawca.** Wśród teorii wychowania wyróżnia się teorie autorytarne i antyautorytarne. Teorie autorytarne głoszą konieczność podporządkowania się, nie akceptują indywidualizmu, preferują przymus i represje. Bazują one na behawiorystycznym i konserwatywnym ujmowaniu człowieka. Teorie antyautorytarne opierają się na pedagogice humanistycznej i jej psychospołecznych nurtach. Teorie te uznają wolność człowieka i jego zdolność do samorealizacji. Zgodnie z tymi teoriami wychowanie – to wynik dwustronnej interakcji opartej na szacunku, zaufaniu, współpracy i wzajemnym dialogu. Celami wychowania są: wolność, samorealizacja, tolerancja, prawo do odmienności, odpowiedzialność, wrażliwość, solidarność (Śliwerski, 1998, s. 219). Różnice między tymi nurtami uwidoczniła zamieszczona tabela 2.

Tabela 2. Śliwerski, 1998, s. 27–28

Teorie autorytarne	Teorie antyautorytarne
Wychowanie polega na podporządkowywaniu własnej woli i kształtowaniu wychowanka według ustalonych wzorców.	Wychowanie odbywa się w możliwie zrównoważonych relacjach między nauczycielem i uczniem, zachowana jest proporcja między swobodą a obowiązkiem, dialog jest formą rozmowy.
Celem wychowania jest rozwój jako adaptacja do zastanych warunków życia. Odbywa się to przez kształtowanie według wzorców, urabianie określonych cech.	Rzecz jest samorealizacją, wychowanie wspiera swobodny rozwój, celem jest wykraczanie poza dotychczasowe wyobrażenia o tym, co pożądane.
Wychowawca ma bezpośredni wpływ, przekazując gotowe wzorce zachowań, którym uczeń powinien się podporządkować. Środkiem wychowania są kary i nagrody oraz rywalizacja.	Wychowanie ma pośredni wpływ na ucznia. Tworzone są jedynie warunki sprzyjające rozwojowi. Akceptowana jest autonomia, indywidualizacja, podmiotowość.
Nauczyciel narzuca uczniowi własne normy. Pomoc rozumiana jest jako sterowanie nim i chronienie go w imię jego dobra.	Respektowane jest prawo do własnej drogi rozwoju, współdziałanie, partnerstwo. Pomoc jest ofertą nie naruszającą autonomii.

**Nauczyciel języków obcych jako doradca i moderator.** Jeśli przyjmiemy za psychologią kognitywną, że uczenie się – to nie jest jedynie magazynowanie informacji, lecz, przede wszystkim, ich konstruowanie i przetwarzanie, a uczenie się – to proces sterowany samodzielnie przez ucznia, bazujący na jego indywidualnym doświadczeniu (Wolf, 1994, s. 407–416; Zawadzka, 2004)), to rolą nauczyciela jest organizowanie procesu uczenia się, wskazywanie na odpowiednie sposoby i techniki zdobywania informacji i ich przetwarzania (doradztwo), a także, kierowanie (moderowanie) procesem uczenia się. Oznacza to konieczność zwrócenia uwagi na efektywne strategie/techniki uczenia się, pomoc w sytuacjach trudnych, tworzenie sytuacji umożliwiających uczniom indywidualizację pracy, uwzględniającą ich kognitywne predyspozycje, potrzeby i zainteresowania. Działania te mają na celu kształcenie autonomii ucznia. Pojęcie *autonomii uczenia się* bywa używane w znaczeniu dość szerokim, jako samodzielne określanie celów i podejmowanie decyzji o uczeniu się lub nie. Zakładając, że całkowita autonomia w warunkach szkolnych nie jest możliwa, za Dickinsonem (1987) często używa się pojęcia *półautonomii*, rozumianej jako droga przygotowująca do pełnej autonomii, do odpowiedzialności, współdecydowania i współuczestnictwa w kierowaniu własnym uczeniem się. W tym też znaczeniu używane bywa pojęcie *autonomizacji uczenia się*, określające wszelkie działania inspirujące i wspierające proces kształtowania autonomii, a za kryterium wyznaczające poziom autonomii uznaje się zazwyczaj stopień i zakres, w jakim dana osoba kieruje swoim uczeniem się.

Autonomia uczenia się daje uczącemu się poczucie sprawstwa, które przejawia się w następujących działaniach: w dokonywaniu wyboru, przyjmowaniu odpowiedzialności za ryzyko i za własne powodzenia i klęski. Autonomiczne uczenie się ma miejsce wtedy, gdy uczeń realizuje i kontroluje postawione przez siebie cele. Taki typ uczenia się (także nauczania), wiąże się z innowacyjnością, wewnątrzsterownością, czego wyrazem jest podejmowanie działań „...nie z zewnętrznego nakazu, lecz dla

satysfakcji wynikającej z samej aktywności” (Kwiatkowska, 1997, s. 96–101). Do głównych zadań nauczyciela języka obcego (głównie angielskiego, który stał się językiem dominującym na świecie, a także w Polsce), należy więc, dostarczanie kontekstu i tworzenie sytuacji, umożliwiających uczącemu się podejmowanie samodzielnych i kreatywnych zadań, formułowanie i uzgadnianie z uczniami działań indywidualnych i grupowych, nadzorowanie procesu uczenia się oraz doradzanie w sytuacjach tego wymagających.

**Zastosowanie autonomii w reformie edukacji i programach nauczania.** Wprowadzenie reformy edukacji w naszym kraju umożliwiło stworzenie instytucjonalnych wyznaczników dla realizacji zasady autonomii w szkole (por. Zawadzka, 2004). Szkoły uzyskały autonomię w dwóch następujących obszarach. Na podstawie ramowego planu nauczania, szkoła konstruuje i tworzy szkolny zestaw programów nauczania, a także – uchwała swój własny program wychowawczy.

**Strategie i techniki uczenia się.** Uczenie, w tym – uczenie się języków obcych, to nie tylko przyswajanie wyłącznie nowych wiadomości, ale, głównie – jest to aktywne przetwarzanie informacji, analiza i systematyzowanie tych informacji oraz umiejętność rozwiązywania problemów. Elementem sprawczym w procesie uczenia się nie jest nauczyciel podający informacje, ale sam uczeń, który te informacje przetwarza. Strategie, jak i techniki spełniają ważne funkcje w procesie uczenia się języków obcych. Ich stosowanie jest możliwe dzięki tzw. *wiedzy metakognitywnej i metapamięci*, tj. zwerbalizowanej refleksji o funkcjonowaniu własnej pamięci i procesów kognitywnych. W glotto-dydaktycznym piśmiennictwie anglojęzycznym przeważa pojęcie strategii uczenia się. Wyróżnia się, według Oxforda (1990), strategie bezpośrednie (pamięciowe, kognitywne, kompensacyjne) i pośrednie (metakognitywne, emocjonalne i społeczne).

Aby nakłonić nauczyciela do podejmowania działań autonomicznych konieczne jest wykształcenie u niego następujących cech: poczucia tożsamości zawodowej, odwagi w dążeniu do przekształceń, umiejętności interpretacji tradycji, a także – wdrażania programów autorskich, gotowości i podatności na autonomizację (Michalski, 1998). Nauczyciel powinien posiadać silną, dynamiczną osobowość, otwartą na to, co nowe. Do realizacji zasady autonomii potrzebna jest zmiana tradycyjnej roli nauczyciela na doradczą, partnerską, osoby uświadamiającej strategię uczenia się i wspierającej autonomię. Istotna jest także umiejętność integrowania autonomii uczenia się w proces nauczania (Vogel, 1998, s. 59).

Jak twierdzi Holec (w: Schmelter, 2000, s. 328, Zawadzka, 2004), doprowadzenie uczniów do autonomii możliwe jest jedynie przez wykształcenie u nich autonomicznego nastawienia i stworzenie warunków wspierających autonomię. Wspieranie autonomii może być przeprowadzane poprzez umożliwienie swobody uczenia się, poprzez przekazywanie wiedzy na ten temat, uświadamianie uczniom subiektywnych teorii oraz własnego nastawienia do uczenia się języków obcych. Nie każdy jednak, jest w stanie nauczyć się działać autonomicznie. Utrudnienie może stanowić nauka języka obcego w fazie początkowej.

Aby zwiększyć autonomiczność ucznia, trzeba u niego wykształcić zdolność dostosowywania się do zmieniających się warunków i wytrwałość w realizacji celów

a także – otwartość na nowe doświadczenia. Uczeń powinien być w stanie analizować własny proces uczenia się, stosować efektywne strategie uczenia się i dokonywać auto-ewaluacji (Vogel, 1998, s. 59, 63). Rolą nauczyciela jest zadbanie o możliwość doboru sytuacji uczenia się, wspieranie działań ucznia, zapewnienie partnerskich stosunków, stwarzanie uczącym się okazji do podejmowania decyzji i samooceny, umożliwianie korzystania z dodatkowych materiałów.

Na podstawie analizy korzystnych zachowań uczniów sformułowano cechy idealnego ucznia autonomicznego (Wilczyńska, 1999, s. 211; Vogel, 1998, s. 62). Jaki, więc, on jest? Uczeń taki lubi komunikować się, a interakcje traktuje jako okazje do nauki, inicjuje rozmowę, wyszukuje okazji do rozmowy z cudzoziemcami, stosuje bogaty repertuar strategii meta- kognitywnych, jak i uczenia się; umie planować proces uczenia się, kierować nim i go kontrolować oraz go ewaluować. Wykazuje aktywność umysłową, potrafi strukturyzować nowe informacje, oraz włączać je świadomie do posiadanej wiedzy. Uczeń taki monitoruje wypowiedzi swoje i innych. Dużo ćwiczy przez wypowiadanie słów i tworzenie zdań. Uczy się całych zwrotów i połączeń; uczy się różnych wariantów stylistycznych na potrzeby różnych sytuacji. Uczeń autonomiczny najczęściej nie odczuwa zahamowań, gdy ma trudności. Stosuje technikę domysłu i chętnie eksperymentuje z gramatyką i słownictwem. Uczniowie, jednak, nie zawsze dysponują odpowiednią wiedzą, która pozwalałaby im na samodzielne formułowanie celów i podejmowanie decyzji. Nie wszyscy uczniowie są na tyle dojrzały, aby umieć ocenić wartość stosowanych przez siebie technik.

**Trudności w realizowaniu zasady autonomii** wynikają, między innymi, z konieczności realizacji obowiązkowych treści programowych, braku odpowiedniego wyposażenia klasy, niewystarczającej dostępności materiałów czy sprzętu technicznego. Uczeń, najczęściej jest przyzwyczajony do rutynowych zachowań i realizacji tradycyjnych oczekiwań nauczyciela. (Komorowska, 1999, s. 221). Przyzwyczajenie do dyrektywnej roli nauczyciela powoduje konflikt oczekiwań i wyobrażeń, zwiększony brakiem znajomości odpowiednich technik uczenia się lub niewłaściwym ich stosowaniem (Simons, 1992, s. 256; Wilczyńska, 1999, s. 179–184).

Z badań dotyczących opinii uczniów na temat autonomii wynika, że są do niej, na ogół, przychylnie nastawieni. Mają świadomość dobrych i złych stron tej techniki, opartą głównie na własnych doświadczeniach. Wśród negatywnych stron nauczania autonomicznego, wymieniają oni ograniczenie gramatyki, prac pisemnych, oraz fakt że mają zbyt dużą samodzielność. Strategie uwzględniające autonomiczne uczenie się uświadomiły nauczycielom ich braki w zakresie pomysłów do realizacji autonomii i pomocy uczniom, a także w umiejętności refleksji nad własną pracą. Zaobserwowali oni jednocześnie u uczniów większe zaangażowanie intelektualne i emocjonalne. Jako czynniki zewnętrzne ograniczające niezależność swoich działań wymieniają demobilizujący wpływ zespołu, obawy przed zbytnim nakładem pracy i brak wdzięczności uczniów (Kwiatkowska, 1997, s. 97; Wiśniewska, 2001).

**Niektóre możliwości autonomizacji uczenia się i nauczania języków obcych.** Aby mógł zaistnieć proces autonomizacji, niezbędne jest współdziałanie nauczyciela z uczniem w jego staraniach zmierzających do autonomii. Planowanie lekcji powinno

być projektem otwartym. Nauczyciele i uczniowie muszą dzielić się ideami i pomysłami między sobą. Podstawowym warunkiem autonomii jest akceptacja odpowiedzialności za uczenie się. Autonomizacja zależy od chęci i umiejętności przejmowania odpowiedzialności za proces uczenia, a jej efektem jest uświadomienie związku pomiędzy własnym wysiłkiem a znajomością języka obcego. Podejmowanie działań autonomicznych jest uwarunkowane określonymi dyspozycjami. Wśród pożądanych dyspozycji ucznia Wilczyńska (2002, s. 65–66) wymienia następujące cechy: *emocjonalno-oceniające* (np. wiara we własne siły, traktowanie działań komunikacyjnych jako źródła osobistej satysfakcji); *kognitywne* – niezbędny poziom samoświadomości – znajomość własnych cech, zasobów i celów rozwojowych, otwartość informacyjną – autentyczne zainteresowanie formą i treścią komunikacji oraz *zachowaniowe* – dotyczące planowania i podejmowania inicjatyw, współpracy, kontaktów komunikacyjnych i przewycięzania doraźnych trudności. Podejmowanie działań autonomicznych zależy także od wieku, przy czym najchętniej podejmują je dorośli, trudniej skłonić do autonomii młodzież i dzieci. Uczniom warto przekazać zasady postępowania, sformułowane przez Browna (por. Wilczyńska, 1999, s. 212), pomocne w realizacji autonomizacji, a są one następujące: przełamuj opory, zachęcaj do podejmowania ryzyka, buduj wiarę w siebie, rozwijaj wewnętrzną motywację, włączaj się w uczenie z innymi, rozwijaj tolerancję na niejasności, ćwicz intuicję, ucz się na błędach, wytyczaj cele osobiste.

**Otwarte formy pracy.** Istnieją różne rodzaje „otwarcia” nauczania. Może ono dotyczyć koncepcji ucznia, treści tematów, a także miejsca nauczania. Otwarcie nauczania w odniesieniu do koncepcji uczenia się oznacza przyjęcie modelu konstruktywistycznego, w którym uczenie się nie jest przyswajaniem wiadomości, lecz, przede wszystkim, ich konstruowaniem, tworzeniem i przetwarzaniem. Otwarcie, ze względu na formy i techniki polega na optymalnym ich dostosowaniu do możliwości i potrzeb uczniów oraz celów nauczania. Wyróżnia się wiele form nauczania otwartego, z których najważniejsze to: praca niesterowalna (ang. *free activities*), praca według tygodniowych planów, praca w miejscach, gdzie zapewniony jest swobodny dostęp do źródeł wiadomości (ang. *self access centers*) i projekty – jako formy szczególnie sprzyjające realizacji zasady autonomizacji i w nauczaniu i w uczeniu się języków obcych.

*Praca niesterowana* polega na samodzielnym uczeniu się, wyborze tempa i intensywności uczenia się; odpowiedzialność za przebieg lekcji spoczywa zarówno na nauczycielu, jak i na uczniu. Praca przebiega indywidualnie, w parach lub w grupach, o czym decydują sami uczniowie. Uczeń sam sobie stawia cele, uczy się odpowiedzialności, dysponowania materiałami i czasem.

Inną formą jest *praca według tygodniowego planu pracy*. Plan zawiera listę fakultatywnych zadań do wykonania. Zadania te są zróżnicowane ze względu na tematykę i stopień trudności.

*Projekty* to forma pracy wspólnie planowanej i wykonywanej przez nauczyciela i uczniów, w wyniku której powstaje konkretny produkt (por. Zawadzka, 2004). Projekty w dydaktyce języka obcego charakteryzuje konkretny cel, umożliwiający poznanie i doświadczenie czegoś nowego oraz wykorzystanie języka obcego w funkcji ko-



munikacyjnej. Nauczyciel i uczniowie wspólnie planują i przejmują odpowiedzialność za realizację projektu, przy czym nauczyciel pełni funkcję doradczą i pomocniczą. Projekty to zadania, w których następuje połączenie użycia języka z działaniem (np. drukowanie, wycinanie ilustracji, pisanie, nagrywanie wywiadów). Uczniowie samodzielnie posługują się różnymi środkami, takimi jak: kamera, komputer, encyklopedie, a efekt ich pracy ma konkretny, praktyczny wymiar (np. wystawa, plakat, album).

Otwarte formy pracy wpływają na rozwój samodzielności ucznia, sprzyjają autonomizacji uczenia się i przygotowują uczniów do procesu permanentnego uczenia się (ang. *life long learning*). Praca otwarta stwarza możliwość wyboru własnego sposobu uczenia się, tempa, stosowania różnych strategii.

**Samoocena (autoewaluacja).** Umiejętnością niezbędną w procesie autonomizacji jest prawidłowa samoocena, która odgrywa istotną rolę, zwłaszcza w formach otwartych. Wyróżnia się następujące typy samooceny: formalną (skale, tabelki samoewaluacyjne), nieformalną (dyskusja między członkami grupy na temat postępów, kompetencji komunikacyjnej), sterowaną (jako wynik negocjacji między uczącym się a nauczającym). Wyniki badań potwierdziły dużą użyteczność samooceny w procesie uczenia się języka obcego. Samoocena zwiększała motywację i rozwijała poczucie odpowiedzialności za rozwój własnej kompetencji komunikacyjnej. Okazała się ważnym elementem procesu autonomizacji (por. Aleksandrak, 2002, s. 257–258).

**Nauczyciel języków obcych jako ewaluator.** Ocenianie powinno spełniać przede wszystkim funkcję informacyjną, a nie klasyfikującą i selekcyjną. W nauczaniu języka obcego należy dążyć do wykształcenia u uczniów samokontroli, która prowadzi do autokorekty, a ta, z kolei – do samooceny. Od lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku coraz większą popularność w ocenianiu i kształtowaniu samooceny zyskuje portfolio językowe. Jest to teczka z samodzielnie przez ucznia wybranymi własnymi pracami, obejmującymi szczególnie ciekawe teksty z własnymi komentarzami, ilustracje z opisem, projekty, nagrania magnetofonowe, itp. Portfolio ma szerokie zastosowanie i może dostarczyć świadectwa osiągnięć ucznia w różnych dziedzinach.

**Europejskie standardy ewaluacji języka – Europejskie Portfolio Językowe.** Europejskie standardy ewaluacji języka stanowią podstawę specyficznej formy samokontroli i samooceny, jaką jest Europejskie Portfolio językowe (EPJ). EPJ daje możliwość informowania o indywidualnych doświadczeniach i kompetencjach językowych ucznia w ramach poszczególnych sprawności, o posiadanych dokumentach, odbytych kursach, stażach, w sposób dla wszystkich czytelny i według porównywalnej skali.

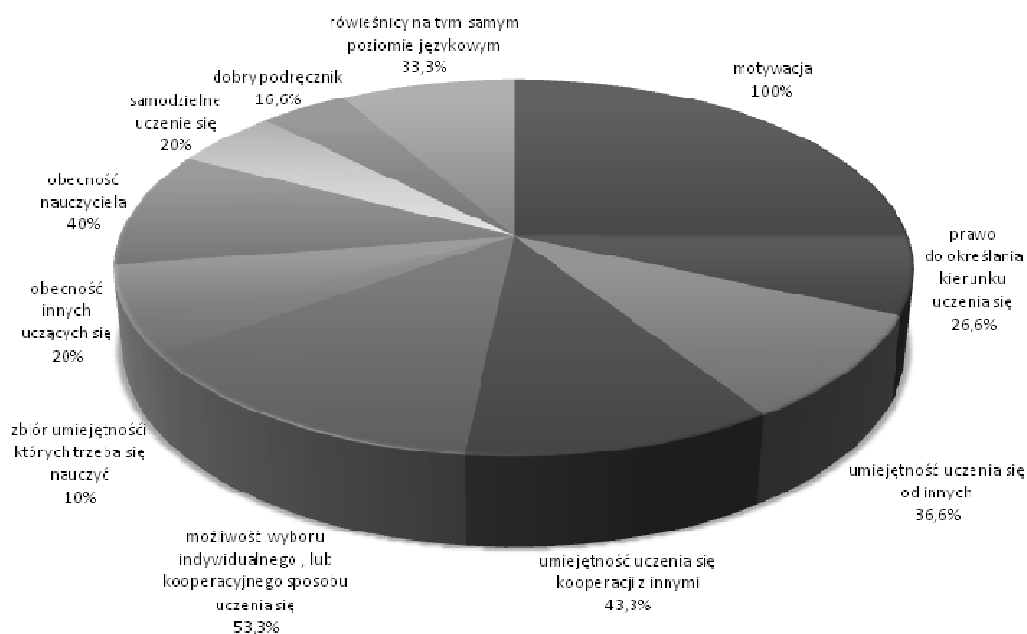
**Autonomia uczącego się – badanie naukowe.** Zaprezentowane poniżej badanie, H. Kijowska, członek IATEFL – Poland, Autonomous Learning SIG, przeprowadziła w latach: 2002–2003 jako kontynuację swojego projektu badawczego, zapoczątkowanego w roku 2000 jako badanie eksperymentalne do pracy magisterskiej. Projekt ten miał na celu przeanalizowanie rezultatów efektywności kształcenia prowadzonego wśród nauczycieli języka angielskiego, w celu wdrożenia ich w ideę uczenia autonomicznego. Nauczyciele biorący udział w projekcie, zostali podzieleni na dwie następujące grupy:

1. Nauczyciele, którzy uważali, iż wiedzą sporo na temat autonomii uczenia się i próbowali ją wcielić w pracy ze swoimi uczniami.

2. Nauczyciele, którzy twierdzili, iż niewiele wiedzą na temat autonomii uczenia się.

W badaniu wzięło udział 128 nauczycieli języka angielskiego z regionu Śląska.

Poniżej zamieszczono wykres obrazujący przekonania nauczycieli „nieautonomicznych” odnośnie warunków przyczyniających się do osiągnięcia sukcesu w uczeniu się języka angielskiego, gdyż ta grupa stanowiła większość wśród badanych.



**Wykres.** Założenia nauczycieli „nieautonomicznych” odnośnie warunków skutecznego uczenia się języka angielskiego

Kiedy porówna się nauczycieli „autonomicznych” z „nieautonomicznymi”, na podstawie badania przeprowadzonego przez Kijowską (2002–2003), to reprezentanci pierwszej grupy wykazują się ogromną wolą eksperymentowania z różnorodnymi technikami uczenia i chętnie dzielą się swoimi spostrzeżeniami zawodowymi z pozostałymi nauczycielami. Ich podejście do nauczania, jak i do życia w ogóle, jest takie, iż „zawsze jest coś, co można zmienić, „polepszyć” poprzez interakcje z innymi osobami. Natomiast nauczyciele „nieautonomiczni” w celu osiągnięcia sukcesu, w dużej mierze polegają na dobrym podręczniku, motywacji uczących się i obecności nauczyciela w czasie lekcji.

**Wnioski.** Nowa rzeczywistość, będąca wynikiem przemian w naszym kraju, wymaga nowego modelu kształcenia, uwzględniającego filozofię odwołującą się do wartości uniwersalnych.

Nową kategorię edukacyjną powinno stanowić kształtowanie świadomości globalnej, rozumianej jako przygotowanie młodych ludzi do odpowiedzialnego współistnienia.

Nauczyciel języków obcych powinien posiadać umiejętność współdziałania i współdecydowania w zarządzaniu i kierowaniu procesami edukacji, nieustannie się dokształcać, a także – być orędownikiem zmian.

Przedstawione porównanie edukacji językowej w Polsce przed i po 1989 roku wykazuje znaczną przewagę języka angielskiego nad innymi językami obcymi, co skłania do zastanowienia się, czy jest to fakt korzystny dla polskiej edukacji w szerszym tego słowa znaczeniu, a mianowicie: może lepiej byłoby uczyć dwóch języków obcych jednocześnie, obok języka narodowego w celu zachowania równowagi językowo-kulturowo-etnicznej?

Na zakończenie, można by postawić nauczycielom języków obcych, ze szczególnym uwzględnieniem nauczycieli języka angielskiego – dominującego języka obcego, trudne pytanie, a mianowicie: czy polska szkoła jest gotowa na przyjęcie autonomizacji i zastanowić się nad nurtującym większość nauczycieli pytaniem: Czy autonomizacja, ostatecznie, doprowadzi do „odszkolnienia” polskiej szkoły, a także: jaki wpływ mogłoby to wyrzucić na stan polskiej edukacji, nie tylko językowej? A może, autonomizacja procesu dydaktycznego mogłaby być elementem sprawczym kolejnej zapaści w polskim szkolnictwie? Postawione przez autorkę pytania wymagają dogłębnej analizy zanim polskie szkolnictwo podejmie ostateczną decyzję o wejściu na drogę pełnej autonomizacji.

## Bibliografia

- Aleksandrak, M. 2001. „Samoocena jako element ewaluacji w półautonomicznym uczeniu się i nauczaniu języka obcego – wprowadzenie do projektu badawczego”. *Neofilolog* 20, 34–39.
- Aleksandrak, M. 2002. „Rozwijanie umiejętności samooceny”. W zbiorze: Wilczyńska, W. (red.). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Aleksandrak, M. 2005. „Indywidualizacja treści nauczania”. W zbiorze: Karpińska-Szaj, K. (red.) *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Łask: Oficyna Wydawnicza.
- Benson, P. 1996. “Concepts of autonomy in language learning”. W zbiorze: Pemberton, R. et al. (red.). *Taking control: autonomy in language learning*. Hong Kong University Press, 27–34.
- Benson, P. 2000. “Autonomy as a learner’s and teacher’s right”. W zbiorze: Sinclair, B. et al. (red.). *Learner, autonomy, teacher autonomy, future directions*. London: Longman, 111–117.
- Benson, P. 2001. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Pearson Education.
- Benson, P. 2002. “Autonomy and communication”. W zbiorze: P. Benson and S. Toogood (red.). *Learner autonomy 7: challenges to research and practice*. Dublin: Authentik, 10–28.
- Benson, P. 2003. “Learner autonomy in the classroom”. W zbiorze: Nunan, D. (red.). *Practical English teaching*. New York: McGraw Hill, 289–308.
- Bergen, T. 1999. *Developing autonomous learning in the foreign language classroom*. Bergen: Universitet i Bergen, Institutt for Praktisk Pedagogic.

- Dam, L. 1994. "How to recognize the autonomous classroom". W zbiorze: Wolf, D. (red.). *Die Neuren Sprachen: Lernerautonomie* 93, zeszyt 5, 503–527.
- Dam, L. 1995. *Learner autonomy – from theory to practice*. Dublin: Authentik.
- Dam, L. 1999. "How to develop autonomy in a school context – how to get teachers to change their practice". W zbiorze: Edelhoff, C. and R. Weskamp (red.). *Autonomes Fremdsprachlernen*. Ismaning: Max Hueber Verlag, 113–133.
- Dam, L. 2001. "Bridging the gap between real life and language classroom – principles, practices and outcomes". W zbiorze: Wagner, J. (red.). *Poedagogik og laering I fremmd – og andet-sprog. Odense Working Papers In Language and Communication*. N. 22, January, 43–64.
- Dam, L. 2003. "Developing learner autonomy – the teacher's responsibility". W zbiorze: Little, D., J. Ridley i E. Ushioda (red.). *Learner autonomy in the foreign language classroom, teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentic, 135–146.
- Dam, L. i G. Gabrielsen. 1998. "Developing learner autonomy in a school context". W zbiorze: Holec, H. *Autonomy and self-directed learning: present fields of application*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dam, L. i D. Little. 1999. "Autonomy in foreign language learning: from classroom practice to generalizable theory". W zbiorze: Barfield, A., Betts, R., Cunningham, J., Dunn, N., Katsura, K., Kobayashi, K., Padden, N. and M. Watanabe (red.). *JALT 98: Focus on the classrooms: interpretations*, 127–136. Tokyo: Jalt.
- Dickinson, L. 1987. *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dickinson, L. 1999. "Autonomy and motivation: a literature review". Dublin: *System* 23: 2, 165–174.
- Glinka, M i A. Surdyk. 2000. „Autokontrola w procesie kształtowania się strategii komunikacyjnych”. W zbiorze: Wilczyńska, W. (red.). *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: UAM.
- Gwiazda-Rzepecka, B. 1999. „Autonomia: prawda czy mit?”. *Neofilolog* 18.
- Holec, H. 1981. *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press. (Pierwsze wydanie: 1979, Strasbourg, Council of Europe).
- Komorowska, H. 1996. „Nauczanie języków obcych w świetle rekomendacji Rady Europy”. *Języki obce w szkole* 3.
- Komorowska, H. 1999. „Kształcenie nauczycieli języków obcych w Polsce: osiągnięcia i trudności”. W zbiorze: Aleksandrowicz-Pędich, L. i H. Komorowska (red.). *Kształcenie nauczycieli języków obcych w Polsce*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu Białostockiego.
- Korporowicz, L. 2000. „Ewaluacja – zaproszenie do rozwoju”. *Edukacja i Dialog* 6, 15–36.
- Kupisiewicz, Cz. 1997. „Wizja szkoły przyszłości – zarys modelu”. W zbiorze: Bogaj, M. (red.). *Realia i perspektywy reform oświatowych*. Warszawa: IBE.
- Kwiatkowska, H. 1998. *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*. Warszawa: PWN.
- Little, D. 1991. *Learner autonomy – definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Lewowicki, T. 1995. *Przemiany oświaty*. Warszawa: Żak.
- Lewowicki, T. 2000. „Edukacja alternatywna – tradycje, inspiracje, przemiany, relacje z reformami”. W zbiorze: Piekarski, J. i B. Śliwerski (red.). *Edukacja alternatywna*. Kraków: Impuls.
- Mach, B i inni. 1998. *Polacy wobec integracji z Unią Europejską*. Warszawa: Centrum Stosunków Międzynarodowych.
- Marciniak, I. 2003. „Standardy europejskie w kształceniu językowym w aspekcie oceny i samooceny”. *Neofilolog* 22, 6–9.
- Michalski, J. 1998. „Autonomiczność nauczyciela”. *Edukacja* 4.
- Michońska-Stadnik, A. 1996. *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wrocław: UW.

- Mizerek, H. 2000. „Alternatywne sposoby myślenia o nauczycielu i jego edukacji: pytania dla badaczy i edukatorów”. W zbiorze: Kwieciński, Z. (red.). *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Warszawa: IBE.
- Myczko, K. 1999. „Wybrane aspekty oceny i samooceny ucznia w nauczaniu języków obcych”. *Neofilolog* 18.
- McGarry, D. 1995. *Learner autonomy 4: the role of authentic texts*. Dublin: Authentic.
- Ratuś, B. 1996. *Edukacja w okresie reform ustrojowych*. Zielona Góra: WSP.
- Nevo, D. 1997. „Konceptualizacja ewolucji edukacyjnej. Analityczny przegląd literatury”. W zbiorze: Korporowicz, L. (red.). *Ewaluacja w edukacji*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Olubiński, A. 1994. „Podmiotowość roli społecznej nauczyciela w aspekcie przemian społecznych”. W: Muszyński, H. (red.). „Nauczyciel: problem jego kształcenia w dobie zmiany społecznej”. *Studia Pedagogiczne*, t. LX, Wrocław: Ossolineum.
- Opalka, B. 2003. *Reflective learning in the autonomous classroom*. IATEFL PL,TD and AL SIG Newsletter 9, <http://www.iatefl.org.pl/tdal/n9reflective.htm>, <http://www.iatefl.org.pl/tdal/n7opalka.htm>
- Oxford, R. 1990. *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.
- Pamuła, M. 2002. „Europejskie Portfolio Językowe – opis i ocena umiejętności komunikacyjnych i językowych ucznia”. W zbiorze: Komorowska, H. (red.). *Ewaluacja w nauce języka obcego*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu Białostockiego.
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Rusiecki, J. 1999. *Nauczyciele okresu transformacji – próba diagnozy zawodu*. Olsztyn: WSP.
- Schmelter, L. 2000. „Forderungsmöglichkeiten von Autonomie und selbstgesteuertem Fremdsprachenlernen: Beispiel aus einem Forschungsprojekt”. W zbiorze: Aquado, K., i A. Hu. (red.). *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag.
- Trim, J.L.M. 1977. „Some possibilities and limitations of learner autonomy”. W zbiorze: Harding-Esch, E.M. (red.). *Self-Directed Learning and Autonomy. Report of a seminar held at Cambridge*. December 1976. University of Cambridge, Department of Linguistics and CRAPEL, 1–11. (Mimeo).
- Vogel, K. 1998. „Autonomes Lernen und Fremdspracherwerb an der Hochschule”. W zbiorze: Jung, U. (red.). *Praktische Handreichungen für den Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt/Mein: Lang Verlag.
- Vygotsky, L.S. 1986. *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Wallace, M. 1991. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Waloszek, D. 1997. „Nauczyciele wobec przemian edukacyjnych”. W zbiorze: Zajac, A. (red.). *Dylematy przemian oświatowych*. Rzeszów: WSP.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczyńska, W. 2001. „Nauczać to rozwijać uczenie się, czyli o podejściu autonomizacyjnym w dydaktyce”. W zbiorze: Prokop, I. (red.) *Materiały I Meetingu Glottodydaktycznego*. Poznań: UAM.
- Wilczyńska, W. (red.). 2002. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Witek, K. 2000/2001. „Autonomia reformowanej szkoły”. *Nowe w szkole* 3.
- Woronowicz, M. 2000. *Problemy edukacji refleksyjnej*. Koszalin: Miscellanea.
- Wysocka, M. 1998. *Samoocena nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Energeia.

- Zawadzka, E. 1996. „Działania innowacyjne a kształcenie nauczycieli”. *Neofilolog* 13.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zielińska, H. 1998. „Zmiana świadomości polskiej młodzieży – sytuacja w Polsce po 1989 roku”. W zbiorze: Horner. W. i S. Szymański (red.). *Transformacja w oświacie a europejskie perspektywy*. Warszawa: Żak.
- Zielińska, U. 2005. „Samoocena a rozwój autonomii w uczeniu się języka obcego wśród studentów Kolegium Języków Obcych w Poznaniu”. *Neofilolog* 27, 54–59.