

# Nauczyciel jako trener autonomii

DOI: 10.47050/jows.2022.2.59-64

Rola nauczyciela języka obcego w kształtowaniu autonomii ucznia jest kluczowa i nie do przecenienia.

Aby pomóc podopiecznym w dążeniu do samodzielności, należy stworzyć sprzyjające środowisko, wyjść poza funkcjonujące w instytucji szkolnej ramy i schematy. Dokonać tego może jedynie świadomy nauczyciel, który stanie się dla młodego człowieka nie tylko inspiracją, ale też opiekunem i przewodnikiem.

Jednym z głównych celów edukacji jest rozwijanie zdolności ucznia do autonomicznego zachowania (Little 2020: 7) oraz uświadomienie, że zdobywanie wiedzy to proces stanowiący nieodłączny element naszego życia. Obecnie najbardziej pożądane jest nauczanie języka obcego oparte na koncepcji *lifelong learning* (uczenie się przez całe życie), czyli na tzw. kształceniu ustawicznym, polegającym na nieustannym rozwoju (nie tylko na etapie szkolnym!), a dzięki temu poszerzaniu umiejętności i kwalifikacji oraz pogłębianiu wiedzy. Środkiem do osiągnięcia tego celu jest kształtowanie postaw autonomicznych, umożliwiających uczniowi przejęcie odpowiedzialności za zarządzanie swoją nauką i kierowanie jej procesem. Aby jednak młody człowiek był w stanie w pełni świadomie odpowiadać za własny rozwój językowy, musi najpierw nabyć odpowiednią wiedzę i we właściwy sposób przygotować się do tego zadania. Jak dodaje Holec (1981: 3), autonomia nie jest zdolnością wrodzoną, lecz nabytą, zazwyczaj w sposób celowy i chroniczny. Dla większości uczniów jej rozwój wymaga pewnego „bodźca, wglądu i przewodnictwa dobrego nauczyciela” (Little 1991: 3–11). W konsekwencji autonomia uczącego się jest postrzegana jako kompetencja, którą pomaga wykształcić świadomy i niezależny nauczyciel, gotowy do tego, aby wyjść poza szkolne schematy i stworzyć środowisko sprzyjające rozwijaniu samodzielności (Pawlak 2008: 7).

Wielu współczesnych badaczy podkreśla ścisły związek pomiędzy autonomią ucznia a autonomią nauczyciela. Pedagodzy, którzy w swych dydaktycznych działaniach dążą do rozwoju niezależności podopiecznych, powinni także zwracać szczególną uwagę na to, czy sami wykazują pożądaną postawę, np. Michońska-Stadnik (2004: 18) twierdzi, że tylko autonomiczny nauczyciel może wykształcić autonomicznego ucznia. Zdanie to podziela Wilczyńska, która uważa, że „Superuczeń może mieć za partnera tylko Superdydaktyka” (2004: 48). Przytoczone powyżej myśli pokazują, że rola nauczyciela w kształtowaniu autonomii ucznia jest znacząca i konieczna (Zhao 2018: 69). To właśnie nauczyciel zazwyczaj podejmuje decyzję o włączeniu określonych wartości do procesu nauczania i uczenia się języka, a następnie staje się przewodnikiem młodego człowieka w psychologicznym i metodologicznym przygotowaniu do samodzielności i przejęcia kontroli nad rozwojem samokształcenia.

## Autonomia ucznia – przegląd literatury

Autonomia ucznia to szeroko i różnorodnie objaśniany przez naukowców termin, który nie posiada ujednoczonej definicji. Niektórzy eksperci rozumieją ją jako formę umiejętności, inni jako proces kształcenia,

AGNIESZKA TYCZKA-NOWAK  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu

a jeszcze inni uważają, że jest to praktyka dydaktyczna ściśle związana z postawą, zachowaniem i działaniem podejmowanym przez nauczyciela. Jedną z najczęściej cytowanych definicji w badaniach nad uczeniem się języków jest definicja Holeca (1981: 3), według której autonomia ucznia to „zdolność do przejścia odpowiedzialności za swoją naukę”. Podkreśla to znaczenie kształtowanych zdolności mających prowadzić do niezależności ucznia. Do objaśnienia Holeca odwołuje się wielu badaczy, poszerzając je zgodnie ze swoimi poglądami. Przykładowo Little (1991: 4) rozumie autonomię ucznia jako „zdolność do krytycznej refleksji, podejmowania decyzji i niezależnego działania”. Można zatem zauważyć, że w swojej definicji Little skupia się na zdolności ucznia do krytycznego i niezależnego myślenia oraz właściwego formułowania celów, planowania i realizacji zadań. Podobnie twierdzi Benson (2001: 47), który za najważniejsze co świadczy o autonomii uważa umiejętności, strategie i techniki umożliwiające naukę języka obcego bez wsparcia nauczyciela, a sam termin autonomia określa jako „zdolność do sprawowania kontroli nad własnym uczeniem się”, podkreślając tym samym znaczenie umiejętności potrzebnych do przejścia odpowiedzialności za własne kształcenie. Inaczej autonomię definiuje Komorowska (2002: 167), przekonując, że kluczowym celem uczącego się są trzy kompetencje: umiejętność samodzielnej pracy bez nadzoru nauczyciela, umiejętność wykorzystania zdobytych informacji w innym, nowym kontekście oraz umiejętność wykorzystania zdobytej wiedzy w działaniu. Wspomniane działanie nie powinno jednak odbywać się według utartych schematów, lecz zgodnie z nowymi, innowacyjnymi wzorcami.

Littlewood (1996: 427–435) wyróżnia trzy rodzaje autonomii:

- ➔ autonomię ucznia, która ma odzwierciedlenie w umiejętności formułowania i wytwarzania własnych myśli,
- ➔ autonomię uczenia się, czyli zdolność do samodzielnego, niezależnego zdobywania wiedzy z wykorzystaniem określonych strategii i technik,
- ➔ autonomię komunikacyjną, tj. zdolność do tworzenia samodzielnych i prawidłowych wypowiedzi ustnych z uwzględnieniem strategii komunikacyjnych i wykorzystaniem kreatywności w doborze środków językowych.

Analiza przedstawionych powyżej definicji pozwala zauważyć, że autonomia to złożony i wielowymiarowy proces przebiegający w różny sposób, zależnie od indywidualnych potrzeb i możliwości psychofizycznych ucznia (Benson 2013: 840). W szczególności polega ona na nabyciu umiejętności planowania, organizowania, monitorowania i ewaluacji własnej pracy (Little 2020: 1). Pozyskanie przez ucznia wymienionych kompetencji jest jednak ściśle związane z postawą i działalnością dydaktyczną nauczyciela ukierunkowaną na rozwój autonomii ucznia.

## Rola nauczyciela w rozwijaniu i kształtowaniu autonomii ucznia na lekcji języka obcego

Od momentu rozpowszechnienia pojęcia autonomii w nauce języków obcych nauczyciele i naukowcy prowadzą ciągłe dyskusje, jak można ją rozwijać i jakie działania podejmować, aby wspierać ucznia w efektywnym wykorzystaniu tej kompetencji w klasie i poza nią. Żeby odpowiedzieć na te pytania, konieczne jest dokładne przeanalizowanie roli nauczyciela (Crabae 1999: 242–258).

Nauczyciel języka obcego w codziennej pracy pełni różnorodne role, które są ukierunkowane nie tylko na przekazywanie specjalistycznej wiedzy, lecz także na wspieranie ucznia w sferze społecznej i emocjonalnej. Jak słusznie wskazuje Komorowska (2001: 81), „istotą zawodu nauczycielskiego jest (...) umiejętność wchodzenia w różne role, a co więcej umiejętność trafnego wyboru roli w danej fazie lekcji”. Zawadzka (2004: 109–300) wyróżnia wiele funkcji nauczyciela języka obcego, np. refleksyjny praktyk, moderator, ekspert, badacz, organizator, ewaluator, wychowawca, doradca, innowator i pośrednik kulturowy. Każda z tych

ról ma swoje charakterystyczne cechy, ściśle określone cele i zadania. Niemniej jednak wraz ze wzrostem świadomości dotyczącej autonomii ucznia nauczyciel staje przed nowymi wyzwaniami. Jak twierdzi Little (2020), najważniejszym zadaniem jest nawiązanie partnerskich relacji. Realizacja tego celu wymaga bezwarunkowego przejścia z pozycji wszechwiedzącego eksperta na pozycję kooperanta. Oznacza to współdziałanie z uczniem i traktowanie go jako współuczestnika planowania, organizacji i ewaluacji całego procesu uczenia się, a także, co równie ważne, nieustanne angażowanie podopiecznego do podejmowania tych działań w języku docelowym. Zapewnienie młodemu człowiekowi prawa do współdecydowania, dokonywania swobodnych wyborów, poszukiwania sposobów rozwiązania problemu oraz umożliwienie autoewaluacji kształtuje w nim poczucie przyczynowości, a to z kolei wywołuje chęć działania, mobilizacji i przejęcia inicjatywy.

Istotnym elementem w rozwijaniu autonomii jest wsparcie ucznia w identyfikacji i zrozumieniu jego własnych preferencji edukacyjnych. Oznacza to zapoznanie go ze stylami poznawczymi oraz strategiami i technikami zdobywania wiedzy, a następnie tworzenie warunków do stymulowania pracy własnej, podczas której ma możliwość rozpoznania tych preferencji. Aby efektywnie przyswajać wiedzę, uczeń musi być świadomy tego, co tak naprawdę proces „uczenia się” oznacza, oraz tego, jak to robić. Dlatego dydaktyk, oprócz wielu ważnych ról, jakie pełni, powinien także nauczać, jak się uczyć i jak budować indywidualne struktury wiedzy.

Kolejnym aspektem wpływającym na rozwój autonomii jest zapoznanie młodego człowieka z metodami umożliwiającymi kształcenie poza szkołą i klasą. Pojawienie się nowych narzędzi i instrumentów, takich jak np. alfabetyzacja cyfrowa, przysłużyło się rozwojowi niezależności ucznia i sprawiło, że autonomiczna nauka języka stała się jeszcze bardziej prawdopodobna. Dzięki temu może ona odbywać się bez inicjacji, kontroli, a nawet wiedzy nauczyciela (Benson 2013). Jednak mimo iż technologia informacyjna stała się ważnym środkiem wspierającym proces kształcenia i rozwijania kompetencji autonomicznych, jak zauważa Wolski (2008: 219–221), ilość i zróżnicowanie narzędzi i informacji sieciowych może wywoływać w uczniu uczucie zagubienia i dezorientacji. Dlatego nawet samodzielne korzystanie ze źródeł internetowych w celu nauki języka obcego wymaga początkowego wsparcia ze strony nauczyciela.

Należy także wspomnieć o tym, że działania i inicjatywy podejmowane przez dydaktyka w celu kształtowania autonomii ucznia bywają ograniczone przez czynniki zewnętrzne, takie jak np. sztywność programów szkolnych, regulaminy/ustalenia wewnętrzne, ocena przełożonych, oczekiwania rodziców, presja na uzyskiwanie coraz lepszych wyników z egzaminów zewnętrznych oraz niechęć lub lęk podopiecznych (Pawlak 2004: 173–174; 2008: 141). Jednakże pomimo istniejących barier nauczyciel może stopniowo wprowadzać działania mające na celu sukcesywną autonomizację uczniów (Marciniak 2004: 337). Jednym z takich działań jest przyjmowanie przez dydaktyka określonych ról, np. Voller (1997: 98–113) twierdzi, że kluczowa jest umiejętność bycia facylitatorem, doradcą oraz organizatorem.

Facylitator jest postrzegany jako pomocnik, który ułatwia uczenie się, wspiera wysiłek intelektualny i promuje działania eksploracyjne związane z samodzielnym stawianiem pytań i szukaniem odpowiedzi (Nowak 2007: 54–58). Traktuje on ucznia jako partnera, inspirowanie, służy wsparciem i tworzy klimat sprzyjający rozwijaniu autonomii. Nauczyciel, który w trakcie procesu nabywania wiedzy przez ucznia przyjmuje rolę facylitatora, regularnie przekazuje informacje zwrotne, ale końcową ocenę umiejętności pozostawia samemu podopiecznemu. Facylitator zapewnia również wsparcie techniczne, którego celem jest pomoc w zaplanowaniu, zorganizowaniu i przeprowadzeniu procesu kształcenia językowego. Wsparcie to polega na przeanalizowaniu potrzeb, wyznaczeniu celów i zaproponowaniu narzędzi oraz materiałów, z jakich uczeń może korzystać (Alonazi 2017). Podsumowując, facylitator to osoba, która potrafi być mądrym towarzyszem. Z jednej strony naucza języka, ale nie jest przy tym głównym dysponentem i przekaznikiem wiedzy. Nie pozwala także, żeby

uczeń pozostał biernym wykonawcą poleceń. W zamian facylitator skutecznie prowadzi, pomaga i wzmacnia myślenie. Pozwala formułować opinie i pracować nad samodzielnym poszukiwaniem odpowiedzi. Z drugiej strony dba o sprzyjającą nauce atmosferę zrozumienia i tolerancji, wzmacnia motywację do podejmowania działań i pomaga w samodzielnej nauce. Przyjmowanie przez nauczyciela roli facylitatora sprzyja budowaniu tożsamości ucznia, jego odpowiedzialności i sprawstwa.

Równie ważną funkcją jest funkcja doradcy, który nie narzuca warunków pracy, tylko dostosowuje się do wychowanków i ich indywidualnych potrzeb. Podczas lekcji języka obcego nauczyciel ogranicza się do obserwowania, udzielania wsparcia, motywowania. Doradca wspiera radą, ale tylko wtedy, gdy zachodzi taka potrzeba. Poradnictwo daje uczniowi możliwość podzielenia się swoimi przemyśleniami, rozmowy o problemach, potrzebach i sukcesach, a jest to niezwykle ważne i potrzebne w kształtowaniu autonomii. Nauczyciel doradca wspomaga podopiecznych w konstruktywnym rozwiązywaniu napotkanych trudności i udziela informacji zwrotnej dotyczącej słuszności podejmowanych przez nich działań i decyzji (Archana i Usharani 2017: 1–4). Jego rolą jest również tworzenie środowiska wsparcia i wymiany doświadczeń.

Doradztwo kładzie nacisk na interakcję jeden-na-jeden, co przyczynia się do budowania pozytywnych więzi. Jak powszechnie wiadomo, efekty edukacyjne w dużym stopniu zależą od relacji, jaka wytworzy się między uczniem a nauczycielem, zatem ważne jest, by u jej podstaw leżały takie wartości, jak: partnerstwo, wzajemny szacunek, zaufanie i zrozumienie. Tego typu więź jest niezbędna w procesie wychowywania do profesjonalnej autonomii i może przynieść niesamowite efekty edukacyjne (Voller 1997: 98–113).

Powodzenie wielu działań podejmowanych przez uczniów zależy w dużej mierze od dobrej organizacji pracy na lekcji, dlatego szczególnie ważną funkcją nauczyciela wymienianą przez Vollera jest funkcja organizatora. Nauczyciel organizator wspomaga i organizuje proces uczenia się, np. poprzez delegowanie oraz rozdzielanie odpowiedzialności za realizację wyznaczonych wcześniej zadań, prowadzących do osiągnięcia celów edukacyjnych. Zadaniem nauczyciela jako organizatora jest również udzielanie precyzyjnych instrukcji, co pozwala uczniom lepiej zrozumieć sens powierzonych zadań, daje możliwość efektywniejszego współdziałania w grupie, a także kształtuje umiejętność formułowania jasnych i klarownych wypowiedzi. Podobnie twierdzi Yan (2012: 557–562), który uważa, że najważniejszą rolą, jaką powinien pełnić nauczyciel w warunkach autonomicznego uczenia się, jest rola organizatora. Autonomiczne nauczanie wymaga dobrej organizacji tego procesu, czyli odpowiedniego doboru efektywnych i dostosowanych do możliwości psychofizycznych uczniów ćwiczeń i aktywności, takich jak np. dyskusje, debaty, projekty, prezentacje (Alonazi 2017: 186–187). Zadaniem organizatora jest zatem informowanie o oczekiwaniach w obszarze kształcenia autonomii, umożliwienie każdemu podopiecznemu efektywnego współdziałania w grupie oraz wyjaśnienie procedur wykonywania zadań. Dążąc do rozwijania samodzielności, organizator powinien przede wszystkim stwarzać jak najwięcej okazji do spontanicznego działania inicjowanego przez uczniów.

## Podsumowanie

Współczesny świat stawia przed uczniem ogrom wyzwań. Jednym z nich jest nieustanna gotowość do zmian i przeobrażeń zarówno w wymiarze społecznym, jak i kulturowym. Rolą nauczyciela języka obcego jest zatem dążenie do nowoczesnego kształcenia, które umożliwi młodemu człowiekowi sprawne funkcjonowanie w dorosłym, samodzielnym życiu. Środkiem wspomagającym rozwinięcie niezbędnych do realizacji tego celu umiejętności jest właśnie autonomia. Badania dowodzą, że stanowi ona jedną z elementarnych potrzeb człowieka, która skutecznie zwiększa motywację i zaangażowanie, w rezultacie czego nauka jest bardziej efektywna. Autonomiczny uczeń to uczeń odpowiedzialny, który traktuje lekcje języka obcego w szkole jako dodatek do własnej nauki. Nie boi się on wyzwań i zmian, ponieważ

został wykształcony i wychowany w duchu postępowej, nakierowanej na przyszłość autonomii tworzącej samodzielne, kreatywne i odpowiedzialne za swój rozwój jednostki. Jednym z zadań nauczyciela jest pomaganie uczniom w korzystaniu z tej umiejętności w klasie i poza nią. Autonomia młodych ludzi to już nie tylko trend, ale przede wszystkim wymóg i potrzeba, które stawia przed nauczycielem obecny system edukacyjny.

## BIBLIOGRAFIA

- Alonazi, S.M. (2017), *The Role of Teachers in Promoting Learner Autonomy in Secondary Schools in Saudi Arabia*, „English Language Teaching”, nr 10(7), s. 183, <[bit.ly/3PSkLvR](http://bit.ly/3PSkLvR)>, [dostęp: 12.05.2022].
- Benson, P. (2013), *Learner Autonomy*, „TESOL Quarterly”, nr 47(4), s. 839–843, <[bit.ly/3wUg7ol](http://bit.ly/3wUg7ol)>, [dostęp: 12.05.2022].
- Chiu, C. (2005), *Teacher Roles and Autonomous Language Learners: A Case Study of a Cyber English Writing Course* [praca doktorska], The Pennsylvania State University.
- Crabbe, D. (1999), *Learner autonomy and the Language Teacher*, [w:] C. Ward, W. Renandya (red.), *Language Teaching: New Insights for the Language Teacher*, Singapur: SEAMEO Regional Language Centre. Anthology Series 40, s. 242–258.
- Han, L. (2020), *On the Relationship Between Teacher Autonomy and Learner Autonomy*, „International Education Studies”, nr 13(6), s. 153, <[bit.ly/38R600A](http://bit.ly/38R600A)>, [dostęp: 23.05.2022].
- Holec, H. (1981), *Autonomy in Foreign Language Learning*, Oxford: OUP.
- Komorowska, H. (2022), *Metodyka nauczania języków obcych* (wyd. 1), Otwoczek: Fraszka Edukacyjna.
- Little, D. (1991), *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*, Dublin: Authentik Learning Language Resources Ltd, s. 3–11.
- Little, D. (2020), *Language learner autonomy: Rethinking language teaching*, „Language Teaching”, nr 55(1), s. 64–73, <[bit.ly/3PBcRGZ](http://bit.ly/3PBcRGZ)>, [dostęp: 23.05.2022].
- Littlewood, W. (1996), „Autonomy”: *An anatomy and a framework*, „System”, nr 24(4), s. 427–435, <[bit.ly/3IEE9hG](http://bit.ly/3IEE9hG)>, [dostęp: 23.05.2022].
- Marciniak, I. (2014), *Zakres autonomii nauczyciela w warunkach szkolnych*, „Konińskie Studia Językowe”, nr 2(4), s. 333–347.
- Michońska-Stadnik, A. (2004), *Autonomia ucznia 400 lat po Galileuszu, czyli szansa dla odpowiedzialnych*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań – Kalisz: Wydawnictwo UAM, s. 11–18.
- Nowak, J. (2007), *Nauczyciel – mentor czy facylitator?*, [w:] S. Ośko, E. Sałata (red.), *Współczesne problemy pedagogii i edukacji*, Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, s. 54–58.
- Pawlak, M. (2008), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* Konin: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Usha Rani, K., Archana, S. (2017), *Role of a Teacher in English Language Teaching (ELT)*, „International Journal of Educational Science and Research”, nr 7(1), s. 1–4.
- Voller, P. (1997), *Does the teacher have a role in autonomous language learning*, [w:] *Autonomy and Independence in Language Learning* (wyd. 1), Londyn: Longman, s. 98–113.
- Wilczyńska, W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczyńska, W. (2015), *Autonomia intelektualna neofilologa. O relacjach między teorią a praktyką i roli dialogu w zawodach językowych*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 15(4), s. 111–130.
- Wolski, B. (2008), *Autonomiczna nauka w globalnej sieci. Czy studenci anglistyki efektywnie wykorzystują Internet do celów edukacyjnych?*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*, Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, s. 219–221.

- Yan, S. (2012), *Teachers' Roles in Autonomous Learning*, „Journal of Sociological Research”, nr 3(2), s. 557–562, <[bit.ly/3IEEctS](https://bit.ly/3IEEctS)>, [dostęp: 23.05.2022].
- Zawadzka, E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zhao, H. (2018), *On Teacher's Roles in Developing Learner Autonomy*, „Advances in Social Science, Education and Humanities Research”, nr 221, s. 69–72.

**AGNIESZKA TYCZKA-NOWAK** Absolwentka filologii angielskiej w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie. Ukończyła studia podyplomowe z zakresu pedagogiki leczniczej oraz studia podyplomowe na kierunku edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną, autyzmem i zespołem Aspergera. Obecnie doktorantka Szkoły Doktorskiej Nauk o Języku i Literaturze UAM. Zawodowo realizuje się jako nauczyciel języka angielskiego w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Z. Tylewicza w Poznaniu.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.