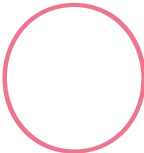


Autonomia ucznia w praktyce

AGNIESZKA
PIETRZYKOWSKA

Autonomia w działaniu jest cechą niezwykle przydatną, o ile nie niezbędną, jeśli chcemy właściwie funkcjonować w różnych dziedzinach życia osobistego i zawodowego. Odczuwamy to szczególnie dzisiaj, gdy uczenie się przez całe życie jest koniecznością. W niniejszym artykule zawarte są refleksje nad autonomią w polskim kontekście edukacyjnym oraz propozycje sposobów promowania postawy autonomicznej na lekcjach języka angielskiego w szkole średniej.

d niemal 40 lat autonomia odgrywa niezwykle ważną rolę w nauczaniu języka obcego, o czym świadczy ogromna liczba publikacji na jej temat w Polsce i na całym świecie. O autonomii w nauczaniu języków mówi się wciąż bardzo wiele, co widać na przykład po konferencjach w całości poświęconych temu zagadnieniu¹ oraz innych wydarzeniach organizowanych z myślą o nauczycielach, kiedy to autonomia pojawia się jako jeden z często poruszanych tematów². Autonomia jest też nieodzownym elementem procesu kształtowania tzw. kompetencji kluczowych (Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie), czyli tych umiejętności, które – obok wiedzy nabytej w szkole – uczeń zdobywa i dzięki którym gotów jest uczyć się przez całe życie. Dysponowanie kompetencjami kluczowymi jest niezbędnym warunkiem rozwoju osobistego, właściwego funkcjonowania w społeczeństwie, bycia odpowiedzialnym obywatelem czy pożądanym pracownikiem. Trudno sobie wyobrazić kształtowanie umiejętności prospołecznych czy przedsiębiorczej postawy bez choćby minimalnego stopnia autonomii ze strony ucznia, co pozwala na podjęcie przez niego jakiegokolwiek inicjatywy.

Ku autonomii

Mimo ogromnych zmian, jakie nastąpiły w podejściu do nauczania języków przez ostatnie kilkanaście lat, i coraz większej wagi przykładanej do roli kształtowania postawy samodzielności i niezależności w procesie uczenia się (m.in. w podstawie programowej) niektórzy nauczyciele nadal czują pewien dyskomfort na myśl, że to nie oni, ale uczniowie ponoszą odpowiedzialność za to, czego tak naprawdę się nauczą. Tacy nauczyciele wciąż są przekonani o tym, że wyniki egzaminów zewnętrznych są w znacznej mierze odzwierciedleniem ich wysiłku włożonego w proces nauczania, a nie wysiłku ich uczniów, przez co czują dodatkowe obciążenie z racji ciągłego poczucia bycia ocenianym przez dyrekcję, kolegów, rodziców i uczniów. Z tej perspektywy zarówno sukcesy uczniów, jak i ich porażki są rezultatem (skutecznego bądź nie) działania nauczyciela. Zapomina się przy tym, że bez względu na sposób nauczania zawsze są i uczniowie odnoszący sukcesy, i tacy, u których nie można zauważyć postępów.

1 Na przykład cykl konferencji traktujących o autonomii, zorganizowanych przez Wydział Filologiczny Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie i Zakład Filologii Angielskiej Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu. W roku 2018 odbyło się już szóste wydarzenie tego typu, tym razem w kontekście nauczania podsystemów języka i rozwijania sprawności językowych.

2 Można tu wspomnieć np. konferencję PASE Young Learners „ChcEdukatork – chcę, edukuję, inspiruję!”, która odbyła się w marcu 2018 r. w Warszawie, czy Ogólnopolski Warsztatowy Kongres Nauczycieli Języka Angielskiego pt. „Najefektywniejsze narzędzia motywacyjne w nauczaniu języka angielskiego” w listopadzie 2018 r., także w Warszawie.

Co więcej, w rzeczywistości polskiej szkoły wielu uczących czuje się przytłoczonych liczbą zadań do wykonania. Mając do wyboru realizację treści podstawy programowej, przygotowanie uczniów do egzaminu, sprawdzenie prac klasowych czy przygotowanie zajęć mających na celu rozwijanie autonomii uczniów, podjęcie decyzji nie zajmuje nauczycielowi zbyt wiele czasu. Wybór jest prosty: nauczyciele skupiają się na tym, z czego są rozliczani, co jest mierzalne. Z tego samego powodu treści ukierunkowane na rozwijanie autonomii ucznia zawarte w podręcznikach, takie jak przygotowanie projektu lub trening strategiczny, są przez nauczycieli pomijane (Pawlak 2011: 66). Jak zauważa Paiva (2005), podobne ograniczenia można napotkać w każdym kontekście edukacyjnym.

Zatem na ile realne jest rzeczywiste promowanie postawy autonomicznej ucznia w polskiej szkole? Z moich obserwacji wynika, że coraz więcej nauczycieli przestaje odgrywać w klasie rolę mającego zawsze rację i decydującego o wszystkim głównodowodzącego. Uczniowie z kolei przestali tylko wykonywać polecenia nauczycieli. Coraz częściej mają wpływ na to, jak prowadzona jest lekcja, jakie treści są uwzględniane w nauce, w jaki sposób chcą zdobywać wiedzę i rozwijać swoje umiejętności, jakie tempo pracy jest dla nich optymalne i z jakich materiałów czy źródeł będą korzystać. Stopniowe dzielenie się obowiązkami leżącymi wcześniej po stronie nauczyciela jest nieodzownym elementem wspierania autonomii ucznia. Dzięki temu, że ma on realny wpływ na to, co dzieje się w klasie, zyskuje poczucie decydowania o swojej nauce. Innymi słowy, staje się bardziej autonomiczny (Scharle i Szabo 2007).

Uczniowie szkoły średniej – z obserwacji nauczycielskiej

Uczniowie w liceum są już w zasadzie ukształtowani, jeśli chodzi o podejście do nauki, nawyki wypracowane w procesie uczenia się (lub ich brak) czy wizję ścieżki zawodowej, którą zamierzają podążać po ukończeniu szkoły. Niektórzy osiągnęli taki poziom wiedzy i umiejętności językowych, że nie czują potrzeby podejmowania jakiegokolwiek wysiłku w celu rozwoju, gdyż wspomniany stan wiedzy i sprawności w zupełności wystarcza im, aby bez poważniejszych problemów funkcjonować w klasie. Nie robią notatek, nie piszą tłumaczeń słów/zwrotów, nie są zaangażowani w zajęcia z gramatyki. W rezultacie wielu z nich ulega tzw. fosylizacji (Selinker 1972), czyli procesowi zatrzymania się procesu nauki języka. Po pewnym czasie okazuje się, że jednak brakuje im wiedzy, żeby otrzymać ocenę celującą czy bardzo dobrą, do której aspirowali. Inną grupę uczniów stanowią ci, którzy uczą się systematycznie, z lekcji na lekcję. Siedzą zazwyczaj bliżej nauczyciela, robią dokładne notatki, analizują

przykłady w domu, zawsze odrabiają pracę domową, lubią mieć podaną gotową regułę czy precyzyjne znaczenie słowa. Z moich osobistych doświadczeń wynika, że bardzo często są to uczniowie bardzo zależni od nauczyciela (*teacher-dependent*), o niskim stopniu autonomii, co potwierdza definicję ucznia autonomicznego zaproponowaną przez Myrland i Sorflaten (2003). Są też uczniowie, którzy uczą się tzw. zrywami, czyli w momencie, kiedy zbliża się praca klasowa czy sprawdzian, lub przed zapowiedzianą kartkówką.

Jednak nie tylko sposób, w jaki uczniowie podchodzą do nauki języka, sprawia, że się różnią. Każdy z nich ma różne zainteresowania, wychował się w innym miejscu, uczy się języków obcych dłużej lub krócej, stosuje inne strategie uczenia się, preferuje konkretne rozwiązania w klasie. Co oczywiste, każdy uczeń cechuje się mniejszym lub większym stopniem autonomii, a co za tym idzie, każdy z nich w inny sposób organizuje sobie pracę nad przyswojeniem języka w klasie i poza nią. Uczniowie reprezentujący pierwszy omawiany typ zazwyczaj nie poświęcają większej uwagi na zagadnienia omawiane czy ćwiczone w szkole. Często ich rozwój językowy opiera się na nabywaniu nowych zwrotów, wyrazów i struktur na podstawie oglądanych seriali i vlogów czy słuchania piosenek w języku angielskim. Cechują się bardzo dużym stopniem autonomii i w zasadzie nauczyciel jest im zbędny. Ich przeciwieństwem są uczniowie zależni od nauczyciela, którzy z reguły ograniczają się do wiedzy przekazanej właśnie przez niego. Nie czują potrzeby poszukiwania dodatkowych informacji i materiałów w internecie czy podręcznikach gramatyki. Oczywiście, jest też wielu uczniów znajdujących się pomiędzy tymi skrajnymi podejściami, na przykład ci, którzy pomimo świetnych umiejętności językowych przygotowują się regularnie do zajęć, ale szukają też innych możliwości używania języka, poza klasą, na przykład poprzez zawieranie znajomości internetowych, często z rodzimymi użytkownikami języka.

Kształtowanie autonomii – sprawdzone przykłady

W codziennej pracy staram się nie zapominać o tym, że jednym z głównych moich celów jako nauczyciela jest promowanie wśród uczniów postawy autonomicznej. Mając na uwadze, że uczniów różni niemal wszystko, usiłuję tworzyć takie sytuacje, które każdemu z nich pomogą wykazać się samodzielnością.

ZDROWE ŚNIADANIA

Od kilku lat stałym punktem programu moich zajęć jest organizowanie z klasami wspólnego zdrowego drugiego śniadania w szkole. Odbywa się ono przy okazji omawiania zagadnień związanych z żywieniem i gotowaniem. Na kilku lekcjach uczniowie zapoznają się z nowym słownictwem i ćwiczą je

oraz uczą się, w jaki sposób w języku angielskim podaje się przepisy na proste dania, np. omelet. Razem z uczniami ustalają termin wspólnego śniadania. Wówczas uczniowie mają do wykonania kilka zadań. Po pierwsze, każdy z nich musi przygotować zdrowy, pełnowartościowy posiłek (nie może to być zatem sam owoc czy butelka soku). Po drugie, uczniowie muszą opisać po angielsku, w jaki sposób przygotowuje się daną potrawę (muszą podać informacje o niezbędnych produktach, ich ilości oraz sposobie obróbki). Najczęściej przygotowywane są sałatki, różne wersje owsianki, tortille, koktajle, humus i inne pasty do smarowania pieczywa. Trzecim elementem zadania jest uzasadnienie, dlaczego przygotowany posiłek jest zdrowy. Z pozoru prosta praca domowa okazuje się sporym wyzwaniem, a najłatwiejszą część stanowi jej początek, czyli przygotowanie śniadania, co potwierdzają wszyscy uczniowie. Natomiast opisanie po angielsku kolejnych kroków przygotowania potraw wymaga od uczniów pewnego wysiłku. Pierwszą trudnością, którą napotyka, jest określenie ilości potrzebnych produktów. Czy mają korzystać z wyrażenia typu *100 grams*, czy może *5 tblsp*, *5 oz* czy *100 ml*? Choć nie ma to większego znaczenia, bo również w polskich przepisach czasem podawana jest liczba gramów, a innym razem liczba łyżek danego produktu, to kiedy zwracają się do mnie z takimi pytaniami, odsyłam ich do oryginalnych angielskich przepisów w internecie lub do przepisów w książce kucharskiej znajdującej się w szkolnej bibliotece anglojęzycznej. Chodzi o to, żeby sami poszukiwali odpowiedzi na swoje pytania i nie traktowali nauczyciela jako głównego źródła wiedzy. Wkrótce okazuje się, że wielu uczniów odkrywa na kanale YouTube filmiki Nigelli Lawson, Jamiego Olivera czy zwykłych amatorów prezentujących swoje przepisy i mimo że wcześniej niezbyt interesowali się gotowaniem, sposób, w jaki kucharze opowiadają o przygotowywanych daniach, przykuwa ich uwagę tak bardzo, że wielu z nich nie poprzestaje na obejrzeniu jedynie dwóch czy trzech odcinków. Co warto podkreślić, nawet słabsi uczniowie zauważają, że obraz i sugestywne opisy wykonywanych tam czynności pozwalają im zrozumieć bardzo wiele z tego, co oglądają. Uczniowie wychwytyją też słowa bądź zwroty poznane wcześniej na lekcji i poznają nowe. Dzięki temu wypowiedzi uczniów prezentowane na forum klasy podczas śniadania wzbogacone są ciekawszym słownictwem, na przykład zamiast *pot* mówią *saucepan*, zamiast *wash* – *rinse* itp. Trzecia część zadania również wymaga od uczniów znalezienia odpowiednich informacji i nawet jeśli będą szukać ich w polskich źródłach, to następnym koniecznym krokiem jest tłumaczenie na język angielski wyjaśnienia, dlaczego warto jeść np. owsiankę z bananami. Uczniowie poznają wówczas liczne wyrażenia typu *low in (cholesterol)*, *high in (omega 3 and 6)*, *full of...*, *rich in...*, *contain a lot of...* itp. Sama lekcja

jest już w zasadzie przyjemnością. Uczniowie z niecierpliwością czekają, aż przystąpimy do konsumpcji, jednak zanim to nastąpi, każdy musi wypowiedzieć się na temat przyniesionego śniadania. Autonomia uczniów jest tu wspierana na kilka sposobów. Ponieważ uczniowie mają kilka dni (zazwyczaj około tygodnia) na przygotowanie się do zdrowego śniadania, sami decydują, kiedy i w jakim tempie będą pracować. Od nich też zależy, z jakich źródeł będą korzystać, czy będą pracować sami, czy może poproszą kogoś o pomoc. Sami muszą też podjąć decyzję, jaki posiłek przygotować (czy ten rzeczywiście jadany, czy taki, o którym łatwiej będzie im coś powiedzieć na lekcji).

LEKCJE O ZAINTERESOWANIACH UCZNIÓW

Niemal całkowitą kontrolę nad tym, co działo się w klasie, oddałam uczniom na lekcjach dotyczących ich zainteresowań, które trwały przez cały rok szkolny. Odbływały się one w klasie z rozszerzonym programem języka angielskiego, zatem liczba godzin umożliwiła ich przeprowadzenie. Raz w tygodniu zadaniem jednego z uczniów (uczniowie sami się zgłaszali i sami wybierali termin) było przedstawienie w języku angielskim pasji, której poświęca najwięcej czasu wolnego. Uczniowie mieli do dyspozycji jedną godzinę lekcyjną, którą w całości musieli zorganizować i przeprowadzić. Wcześniej musieli jedynie przedłożyć mi scenariusz lekcji z przedstawionymi celami i opisanym w skrócie przebiegiem lekcji. Zajęcia przybierały najróżniejsze formy. Kilkakrotnie ich głównym punktem było przedstawienie hobby w formie prezentacji multimedialnej, po której następowały dyskusja moderowana przez ucznia i zadania leksykalne dla wszystkich. Jednak zdarzały się też zupełnie inne lekcje, podczas których odbywały się warsztaty poświęcone tworzeniu kosmetyków naturalnych, zajęcia jogi i karate, instruktaż dotyczący trików na deskorolce, pokaz paramilitarny. Kluczową rolę w przygotowywaniu tych zajęć odegrała motywacja wewnętrzna. Uczniowie, nawet ci borykający się z trudnościami w opanowywaniu angielskiego, chętnie przedstawiali swoje hobby. Często czuli dumę, że wreszcie mogą pokazać coś, w czym są naprawdę dobrzy. Warto też podkreślić ogromne zaangażowanie uczniów w przygotowanie 45-minutowych zajęć w całości poprowadzonych po angielsku oraz ich wysiłek włożony w tłumaczenie licznych terminów związanych z ich pasjami, a także wagę decyzji związanych z tym, czego chcą nauczyć swoich rówieśników i w jaki sposób to uczynią.

CZYTANE SAMODZIELNIE

Inny pomysł mający na celu zwiększenie samodzielności moich uczniów zrodził się dwa lata temu, kiedy to jednym z kierunków polityki oświatowej na rok szkolny było

upowszechnianie czytelnictwa. Pomyślałam, że to świetna okazja, aby zachęcić moich uczniów do rozwijania kompetencji czytelniczych w języku angielskim. Oczywiście większość uczniów nie zapalała entuzjazmem, słysząc, że będą musieli przeczytać książkę po angielsku. Ich nastroje polepszyły się, gdy usłyszeli, że mają na to dwa miesiące. Ich zadaniem było samodzielne wybranie pozycji z literatury anglojęzycznej dostępnej w bibliotece szkolnej, przeczytanie jej, a następnie opowiedzenie, co w danej lekturze im się podobało, a co nie, a także przeczytanie wybranego przez siebie fragmentu na forum klasy, z uzasadnieniem, dlaczego właśnie ten fragment wybrali. Już wybór książki stanowił dla wielu uczniów problem. Ci słabsi zastanawiali się, który poziom *graded readers* jest dla nich odpowiedni. Otrzymali wówczas informację, że najlepiej jest odwiedzić stronę danego wydawnictwa, gdzie poziomy są opisane za pomocą tradycyjnych określeń (*pre-intermediate*, *intermediate* itp.) lub kryteriów przyjętych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*. Podpowiedziałam im też stronę w internecie (readers.english.com/levels), gdzie każdy mógł sam sprawdzić, jaki poziom reprezentuje, rozwiązując test. Uczniowie wybierali takie klasyczne tytuły jak: *W osiemdziesiąt dni dookoła świata*, *Dziwne losy Jane Eyre*, *Wichrowe wzgórza*, *Wielki Gatsby*, ale też bardziej współczesne pozycje, np. *Dziennik Bridget Jones* czy *Ja, robot*. Ci bardziej biegli, niestety w mniejszości, wybrali wersje oryginalne (nieuproszczone) i sięgnęli po *Zaginioną dziewczynę* Gillian Flynn, *Dziewczynę z pociągu* Pauli Hawkins czy *Chemię śmierci* Simona Becketta. Z upływem czasu uczniowie komentowali, że czytanie nie sprawia im większej trudności, gdy znika presja czasu, i odnajdują w tym dużo większą przyjemność niż w czytaniu lektur na lekcje języka polskiego, gdy czasami z tygodnia na tydzień omawiana jest inna lektura. Punktem kulminacyjnym, po wymianie na forum klasy uwag na temat przeczytanych pozycji i poleceniu (bądź nie) danej lektury oraz zagłosowaniu na najciekawszą książkę na podstawie recenzji rówieśników, było odczytanie wybranego fragmentu. Można powiedzieć, że zadanie to było najbardziej stresujące, jako że uczniowie otrzymali wcześniej (miesiąc przed lekcją) informację, iż będą za to oceniani. Dowiedzieli się też, na co będzie zwracana szczególna uwaga (płynność czytania, jakość wymowy, tempo, pauzowanie, modulacja i natężenie głosu). Musieli zatem przećwiczyć czytanie wybranej części (czas na przeczytanie to maksymalnie 2,5 minuty) wielokrotnie w domu, co wiązało się ze sprawdzaniem wymowy wielu wyrazów i ustaleniem taktyki podejścia do tekstu. Śmiało można powiedzieć, że zdolności lektorskie niektórych uczniów przeszły oczekiwania nie tylko moje, lecz także ich rówieśników. Okazało się, że są wśród nich prawdziwe talenty. Uczniowie przyznali, że te lekcje bardzo

zapadły im w pamięć i było warto poświęcić czas nie tylko na przeczytanie książki po angielsku, lecz także na przygotowanie się do głośnego przeczytania jej fragmentu. To, co na początku wydawało się ciężarem, okazało się źródłem przyjemności i dobrej zabawy.

Podsumowanie

Przedstawione działania są przykładami wspierania autonomii ucznia w nauce języka angielskiego w znacznej mierze poza klasą szkolną. To, co dzieje się na lekcji, jest odzwierciedleniem i właściwie jedynie drobnym ułamkiem wysiłku, jaki uczniowie muszą włożyć w samodzielną pracę w domu. Jak widać, bardzo często promowanie samodzielności może być doskonałym sposobem na poradzenie sobie z ograniczeniami czasowymi związanymi z określoną liczbą lekcji języka angielskiego w tygodniu, o czym mogą świadczyć dwa działania z trzech opisanych przeze mnie (zdrowe śniadania i czytane samodzielnie). Warto przy tym pamiętać, że wspieranie samodzielności uczniów w szkole i poza nią jest istotne nie tylko w kontekście edukacyjnym. Przygotowywanie uczniów do podejmowania autonomicznych decyzji w szkole wpływa na postawę w innych dziedzinach życia, we współczesnym świecie pełnym wyzwań i ulegającym dynamicznym przemianom.

BIBLIOGRAFIA

- Mynard, J., Sorflaten, R. (2003). *Independent learning in your classroom*, [online], <ilearn.20m.com/research/zuinde.htm>, [dostęp 19.12.2018].
- Paiva, V.L.M.O. (2005), *Autonomy in second language acquisition*, [online], <www.veramenezes.com/autoplex.htm>, [dostęp 20.12.2018].
- Pawlak, M. (2011), *Badania empiryczne nad autonomią w nauce języka obcego – cele, metodologia, perspektywy*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*, Poznań-Kalisz-Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM i Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie.
- Scharle, A., Szabo, A. (2000), *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972), *Interlanguage*, „International Review of Applied Linguistics”, nr 10, s. 209–241.
- Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dz.Urz. UE C189, s. 1–13.

AGNIESZKA PIETRZYKOWSKA Od 15 lat nauczycielka języka angielskiego, obecnie pracuje w I Liceum Ogólnokształcącym w Kaliszu. Autorka i współautorka kilkunastu artykułów metodycznych.