

Zakres autonomii nauczyciela w warunkach szkolnych

Izabela Marciniak

Instytut Filologii Germańskiej
UAM Poznań
izamar@amu.edu.pl

Constraints on teacher autonomy in an instructional setting

The literature devoted learner autonomy has been considerably expanded in the last few decades, presenting among other things the findings of empirical studies dealing with the development of autonomy in different contexts. An aspect that is equally worthy of investigation, however, is the development of teacher autonomy. The aim of this paper is to look at the constraints on the autonomy that can be manifested by a foreign language teacher autonomy in an instructional setting. A point of departure for the present discussion is an overview of various definitions of the term autonomy which can be found in the Polish literature on the subject as well as the research conducted in this area. The text also discusses the constraints on the autonomy of teachers working at schools, especially during their teacher training and at the beginning of their work as professional teachers. In the concluding part, it is proposed that the principles of autonomy should be instilled in prospective teacher as part of teacher education.

1. Wprowadzenie

Zagadnienie autonomii w procesach kształcenia językowego poddane jest ożywionej dyskusji glottodydaktycznej od kilku dziesięcioleci. Teoretycy i praktycy podejmują próby jak najbardziej trafnego zdefiniowania tego pojęcia, zastanawiają

się nad uwarunkowaniami autonomii dwóch podmiotów sytuacji dydaktycznej, tj. uczniów i nauczycieli oraz starają się wskazać potencjał polskiego kontekstu edukacyjnego w procesie rozwijania autonomii. Celem artykułu jest przybliżenie zagadnienia autonomii nauczycieli języków obcych, wyeksponowanie ograniczeń ich autonomii w warunkach szkolnych oraz próba zachęcenia do poszukiwań obszarów autonomicznych działań nauczyciela języków obcych w polskim kontekście edukacyjnym. Punktem wyjścia rozważań jest odwołanie się do propozycji definicji pojęcia autonomii w polskojęzycznej literaturze przedmiotu oraz przegląd prac i wybranych badań nad osobą nauczyciela języków obcych na gruncie polskiej glottodydaktyki. Przedstawieniu zagadnienia autonomii nauczyciela i jej ograniczeń na podstawie literatury przedmiotu towarzyszy sformułowanie propozycji wykorzystania potencjału działań dydaktycznych w rozwijaniu autonomii nauczyciela, tkwiącemu w pracy z tekstami autentycznymi. Rozważania zakończy odwołanie się do wyników fragmentu prowadzonych badań własnych nad autonomią.

2. Pojęcie autonomii w polskiej literaturze glottodydaktycznej

Postulat autonomii pojawił się w obszarze kształcenia językowego stosunkowo dawno, już w pracach Jana Amosa Komeńskiego (1592-1670). Na przełomie XIX i XX wieku zaobserwować można zainteresowanie pedagogiki koncepcją autonomicznego uczenia się i nauczania, szczególnie widoczne w poglądach takich pedagogów, jak John Dewey, Celestin Freinet, Maria Montessori (Zawadzka 2004: 222).

W szczególności autonomia stała się tematem ożywionej dyskusji glottodydaktycznej i celem działań nauczycieli wraz ze zmianą poglądów na rolę ucznia w klasie. Już w metodzie kognitywnej, a niedługo potem w podejściu komunikacyjnym i wielu metodach niekonwencjonalnych, uczeń stał się centralną postacią i podmiotem dydaktyki. Zainteresowanie zagadnieniem autonomii przyniosły badania, podczas których analizowano cechy osób odnoszących sukces w nauce języka oraz badania nad różnicami indywidualnymi wśród uczących się (Komorowska 2001: 167-168). Od około trzech dekad można zauważyć także w Polsce gwałtowny przyrost liczby prac teoretycznych i empirycznych, poświęconych różnym aspektom tego zagadnienia.

Wokół definicji pojęcia *autonomia* toczy się nieustannie dyskusja. Wielu specjalistów zwraca uwagę na to, że nie zawsze używa się go jednoznacznie. Dla przykładu w specjalistycznej literaturze niemieckojęzycznej istnieją przynajmniej trzy terminy, tj. *selbstgesteuertes Lernen*, *selbstbestimmtes Lernen* i *autonomes Lernen*, które jedni używają zamiennie, a inni widzą między nimi różnice (Zawadzka 2004: 222). W literaturze anglojęzycznej pojawia się dla odmiany termin *pótautonomia* (Dickinson 1992). Zawadzka (2004: 223) tłumaczy to tym, że autonomia absolutna

nie jest możliwa do osiągnięcia w warunkach szkolnych i używa pojęcia półautonomii „rozumianej jako droga przygotowująca do pełnej autonomii, do odpowiedzialności, do współdecydowania i współuczestnictwa w kierowaniu własnym uczeniem się w ramach nauki szkolnej”.

Echa dyskusji światowej nad definiowaniem pojęcia *autonomia* i samym zagadnieniem można znaleźć w polskojęzycznej literaturze przedmiotu. Komorowska definiuje autonomię jako zdolność do wykonywania zadań samodzielnie, w nowym kontekście oraz nieszablonowo i elastycznie, co dalej precyzuje jako „umiejętność pracy bez nadzoru, umiejętność przenoszenia (transferu) opanowanych umiejętności w nowe sytuacje oraz umiejętność odejścia od utartego, mechanicznie stosowanego wzoru wyuczonego zachowania” (2001: 167). Zawadzka rozumie autonomię ucznia jako „odpowiedzialność za proces uczenia się w szkole i poza nią w zakresie określania celów, treści, metod i technik, proces kontroli przebiegu uczenia się i oceny jego wyników” (2004: 222). Autonomia ucznia zależy w dużej mierze od autonomii nauczyciela, którą Zawadzka (2004: 231) określa jako pewną gotowość autonomiczną, tj. aktywne, przemyślane i metodologicznie spójne podejście do działania pedagogicznego i odpowiedzialność decyzyjną odnośnie własnej pracy. Aby skłonić nauczycieli do podejmowania działań autonomicznych, Zawadzka zachęca do rozwijania w nich pewnych cech, tj. poczucia tożsamości zawodowej, odwagi do przekształceń, retrospekcji i twórczości pedagogicznej oraz wypracowania sposobu takiego kształcenia, który pozwoli przyszłym nauczycielom języków obcych doświadczyć zalet autonomii, kiedy jeszcze sami są w grupie uczących się (Zawadzka 2004: 231-232).

Definicji pojęcia autonomii wiele uwagi poświęca Wilczyńska (2008: 77), dla której autonomia jest pojęciem deskryptywnym, implikującym osobistą swobodę, niezależność, ale i odpowiedzialność za własne wybory i działania, wyrażającym rzeczywistą zdolność danej osoby do samodzielnego kierowania poszczególnymi aspektami swego życia, co w odniesieniu do języków obcych obejmuje zdolność podejmowania, prowadzenia i ewaluacji własnego kształcenia językowego (Wilczyńska 2002a: 54). Autorka dostrzega jednak pewną ogólnikowość i nieostrość tego pojęcia (Wilczyńska 1999: 131). W wielu rozważaniach argumentuje zasadność używania pojęcia *półautonomia* w odniesieniu do sytuacji dydaktycznej, ponieważ półautonomia odzwierciedla więcej niż niezbędną komplementarność działań nauczającego i uczących się w dążeniu do zrównoważenia relacji dydaktycznej jako dwupodmiotowej (Wilczyńska 2004: 52). W związku z istnieniem rozlicznych ograniczeń w rozwijaniu autonomii w warunkach szkolnych, zasadne wydaje się używanie pojęcia *półautonomia*, które akcentuje istotę działań i rolę nauczyciela w kształtowaniu autonomii uczniów oraz aktywną postawę samych uczących się.

3. Autonomia nauczyciela w polskich badaniach glottodydaktycznych

W gąszczu prac teoretycznych i praktycznych poświęconych autonomii w polskim kontekście edukacyjnym, dość trudno jest doszukać się opracowań dotyczących nauczycieli i ich autonomii. Mówi się nawet o zaniedbaniach w tym zakresie (Wysocka 2003: 38). Efektem zainteresowania nauczycielem jako jednym z podmiotów procesu dydaktycznego są przekrojowe prace o charakterze monograficznym Michońskiej-Stadnik (1996, 2013), Wilczyńskiej (1999), Wysockiej (2003), Zawadzkiej (2004), Werbińskiej (2006, 2009) oraz artykuły w tomach pod redakcją Komorowskiej (2009, 2011), Pawlaka (2004, 2008) oraz Wilczyńskiej (2002a, 2002c). Dorobek ten uzupełniają artykuły w innych opracowaniach i czasopismach specjalistycznych. Rozważaniom teoretycznym towarzyszą najczęściej opisy i interpretacje przeprowadzonych badań. W zakresie autonomii nauczycieli języków obcych i jej uwarunkowań należy wymienić badania towarzyszące wcześniej wymienionym monografiom oraz badania przedstawione w formie artykułów lub komunikatów naukowych. Wśród tych ostatnich warto wymienić badania Drożdżał-Szelest (2004), Michońskiej-Stadnik (2004), Pawlaka (2008), Werbińskiej (2008), Głowackiej (2008), Bielskiej (2008), Wolskiego (2008), Wiścickiej (2009), Sobkowiaka (2009) czy też Witkowskiej (2009).

Autorzy publikacji glottodydaktycznych badający autonomię nauczycieli języków obcych, niejednokrotnie podkreślają ścisłą zależność między autonomią nauczycieli i osób uczących się. Wysocka stwierdza, że „pełny sukces osiągnąć (...) może autonomiczny uczeń szkolony przez autonomicznego nauczyciela” (2003: 38). Michońska-Stadnik, wychodząc z założenia, że „bez autonomicznego nauczyciela nigdy nie będzie autonomicznego ucznia” (2004: 18), domaga się rozpoczęcia kształtowania postaw autonomicznych wśród członków tej grupy zawodowej. Zaleca przy tym rozumienie autonomii jako stanu umysłu, a nie jako zestawu ćwiczeń do wykonania dla ucznia (Michońska-Stadnik 2009: 97). Wilczyńska dostrzega wysokie wymagania postawione nauczycielom, którzy współpracują z autonomicznymi, niezwykle sprawnymi dydaktycznie uczniami i twierdzi, że „Superuczeń może mieć za partnera tylko superdydaktyka!” (2004: 48). Pawlak (2004) przedstawia wyniki projektu badawczego, które świadczą o współzależności autonomii ucznia i nauczyciela. Piotrowska-Skrzypek (2008: 248) widzi refleksyjne nauczanie jako bazę dla refleksyjnego uczenia się i postrzega refleksyjnego nauczającego jako wzór dla refleksyjnych uczących się.

Tych kilka przytoczonych stwierdzeń pokazuje, jak ważna jest postawa nauczyciela, którego zadaniem ma być rozwijanie autonomii uczniów. Przygotowanie uczniów do samodzielności nie jest jednak proste. Z jednej strony przyświeca mu bez wątpienia słuszna idea i potrzeba autonomizacji uczniów, którzy będą się uczyć języków przez całe życie, a z drugiej – nauczyciel musi się zmierzyć z różnorodnymi ograniczeniami własnych działań autonomicznych.

4. Ograniczenia autonomii nauczyciela

W literaturze przedmiotu można znaleźć analizy trudności i barier, które ograniczają autonomię nauczyciela. Michońska-Stadnik (2004: 17) upatruje przyczyn tej sytuacji w dotychczasowym rozwoju polskiej rzeczywistości szkolnej edukacji językowej, tj. braku tego komponentu w procesie kształcenia większości czynnych obecnie nauczycieli języka obcego, w postawie uczniów, którzy oczekują od nauczycieli wyboru podręcznika, kopiowania materiałów, dobrych ocen oraz w postawie rodziców, którzy nie życzą sobie, aby nauczyciel bawił się z dziećmi na lekcji. Pawlak (2004: 173-174; 2008: 141) widzi ograniczenia natury instytucjonalnej, a także te związane z oczekiwaniami uczniów i rodziców oraz doświadczeniami, preferencjami i przekonaniami nauczycieli. Szkoła jako instytucja ma obowiązek zrealizować założone cele, programy nauczania i przygotować uczniów do ujednoliconych egzaminów zewnętrznych, co w połączeniu ze specyfiką kulturową i niewielką dostępnością pomocy dydaktycznych jest znacznym utrudnieniem. Uczniowie wykazują niechęć do przejęcia większej kontroli za własną naukę i odczuwają lęk przed podejmowaniem indywidualnych decyzji i odpowiedzialnością. Rodzice, którzy doświadczyli zupełnie innego funkcjonowania systemu nauczania, nie są także gotowi na przyjęcie tak wielkiej zmiany. Ze strony nauczycieli spotyka się trudności wynikające z małej otwartości na nowe propozycje i doświadczeń edukacyjnych z przeszłości.

Granice autonomii nauczyciela analizuje też Wysocka (2008: 16-17), dostrzegając trudności w odpowiedzialności nauczyciela za uczniów przed dyrekcją i rodzicami, w przekonaniach i postawach nauczycieli, którzy niechętnie zgadzają się na wypełnianie różnych ról, będących często z sobą w konflikcie, a także w przepisach i ustaleniach władz oraz systemie egzaminowania uczniów. Hostyński (2008: 58) widzi bierność uczących się, ich wyuczoną bezradność i ogólnie niski poziom samodzielności jako efekt całego kontekstu edukacyjnego, społecznego i kulturowego. Głowacka (2008: 164) określa proces kształtowania postaw autonomicznych jako proces konieczny, długi i najeżony trudnościami, głównie natury psychologicznej i społecznej. Werbińska (2008: 429) koncentruje się na ograniczeniach natury etycznej, wynikających ze złej woli przełożonych, którzy zmuszają nauczycieli języków obcych do podwyższania ocen, dodatkowej pracy, zastępstw, tłumaczeń, ograniczają ich czas wolny, zabraniają zmienić podręcznik bądź zmuszają do zakupienia określonej książki, a także nie akceptują pewnych form pracy, które stosują nauczyciele, np. debat. W innej ze swych publikacji Werbińska (2009: 38) pisze o braku aprobaty wielu uczniów dla metod aktywizujących, ich przyzwyczajeniu do podawczego sposobu nauczania, niechęci wobec indukcyjnego nauczania gramatyki i pracy projektowej. Grabowska (2008: 447) w szczególności eksponuje ograniczenia instytucjonalne, m.in. małą liczbę lekcji języka

obcego, porę dnia, warunki nauczania, dostępność mediów, oczekiwania ze strony dyrektora, rodziców i uczniów. Janowska (2011: 149) upatruje przeszkód w szkole i społeczeństwie, ponieważ, jak twierdzi, normy społeczne nie tolerują autonomii, lecz raczej ustalony porządek społeczny. Studenska (2011: 381-386) widzi wśród przeszkód na drodze do samodzielności cechy podmiotowe ucznia (np. wiek, płeć, temperament, osobowość), czynniki środowiska rodzinnego (np. brak okazywanej życzliwości, troski, styl wychowawczy) oraz deficyt wsparcia ze strony szkoły i nauczycieli.

Z zagadnieniem ograniczeń autonomii konfrontuje się także Komorowska (2011: 65-69), która, obok wpływu cech osobowościowych uczniów i ich wieku, koncentruje się na dylematach na poziomie klasy czy grupy, szkoły i systemu oświatowego. Na poziomie klasy czy też grupy trudności wynikają z wielkości grup, oczekiwań społecznych oraz konfliktu ról nauczyciela, który ma być z jednej strony organizatorem procesu, a z drugiej osobą skłaniającą do autonomii, co może się skończyć utratą kontroli i autorytetu. Na poziomie szkoły jest to konieczność realizacji podstawy programowej, coraz silniejsze ukierunkowanie oświaty na mierzalne wyniki nauki i pewnego rodzaju obsesja ustawicznego egzaminowania, a na poziomie systemu są to wytyczne o konieczności sporządzania planów wynikowych. Komorowska (2011: 69) podkreśla, że „tak sztywne i drobiazgowo planowanie jest całkowicie niezgodne z samą ideą autonomii”.

Wielość trudności i ograniczeń na drodze rozwijania postaw autonomicznych powoduje pewną frustrację i wątpliwość, czy i w jakim stopniu da się im przeciwdziałać. Można jednak z pewnością stwierdzić, że ożywiona debata nad przedmiotowym zagadnieniem przyczynia się do polepszenia sytuacji. Podczas gdy Michorńska-Stadnik przedstawia w roku 2004 dość pesymistyczną ocenę autonomii nauczycieli, to w roku 2011 Komorowska dostrzega wiele dobrych rzeczy, które dokonały się szczególnie w przypadku kształcenia przyszłych nauczycieli.

5. Sposoby wspierania autonomii nauczyciela

Autorzy licznych publikacji, poświęconych zagadnieniu autonomii nauczycieli, nie ograniczają się tylko do wyliczania trudności, ale podejmują próbę znalezienia środków zaradczych i rozwiązań. Przeanalizowane teksty zawierają bardzo pokaźną ofertę działań, które mogą pozwolić na pokonanie trudności i dać możliwość stopniowej autonomizacji uczniów i nauczycieli. Do rad i zaleceń, które są możliwe do wdrożenia w polskim kontekście edukacyjnym, należą bez wątpienia następujące propozycje:

- pobudzanie do refleksji nad uczeniem się (Pawlak 2004: 175; Werbińska 2006: 25; Chudak 2007: 39; Janowska 2011: 151; Komorowska 2011: 70-71; Studenska 2011: 391);

- pokazywanie różnych sposobów uczenia się i przeprowadzanie treningu strategii (Drożdżał-Szelest 2004: 37; Chudak 2007: 39; Janowska 2011: 147; Komorowska 2011: 70-71; Studenska 2011: 391);
- zachęcanie do wdrażania metod aktywizujących uczniów, a także motywowanie uczniów do działań (Wilczyńska 2004: 48; Żylińska 2007: 97; Myczko 2008: 25; Werbińska 2009: 39; Janowska 2011: 151; Komorowska 2011: 70-71);
- autoobserwacja, autoanaliza i samoocena nauczyciela (Sobkowiak 2009: 141-143; Wajda 2009: 73; Janowska 2011: 151);
- wdrażanie nowych technologii w zakresie materiałów (Wolski 2008: 219; Komorowska 2011: 70-71);
- przyjęcie przez nauczyciela roli osoby uczącej się (Pawlak 2004: 176);
- pełnienie przez nauczyciela roli eksperta, wychowawcy, pośrednika kulturowego, organizatora, moderatora, doradcy, ewaluatora, innowatora, badacza i refleksyjnego praktyka (Michońska-Stadnik 1996: 9; Zawadzka 2004: 109-306; Myczko 2008: 29; Kruk 2009: 237; Wilczyńska 2009: 493);
- ciągła aktualizacja wiedzy i rozwój kompetencji zawodowych (Wysocka 2003: 12; Sobkowiak 2009: 142);
- podejmowanie wysiłków, aby uczeń uczył się z własnej potrzeby, a nie z przymusu, czyli motywowanie do uczenia się (Janowska 2011: 146);
- rozwijanie refleksyjnej postawy w procesie kształcenia nauczycieli i życiu zawodowym (Michońska-Stadnik 2009: 98; Wilczyńska 2009: 501);
- rozwijanie kreatywności nauczycieli (Pado 2002: 95).

Jak wynika z powyższych zaleceń, istnieje dużo możliwości wspierania autonomii nauczycieli. W zależności od ich profesjonalizmu, postawy wobec autonomii, zaangażowania, woli doskonalenia się, ale także od otwartości uczniów, zależy jednak, czy i w jakim stopniu dokona się ten proces. Nie bez znaczenia są oczywiście warunki instytucjonalne i społeczne, które tym zmianom towarzyszą.

6. Praca z tekstami autentycznymi jako przejaw autonomii nauczycieli języków obcych

Ogromny potencjał w zakresie rozwijania autonomii nauczycieli języków obcych ma zastosowanie tekstów autentycznych w pracy dydaktycznej. W literaturze glottodydaktycznej wiele napisano o zaletach czytania tekstów autentycznych na lekcjach języków obcych. Teksty te, będące źródłem najaktualniejszych wiadomości o krajach danego obszaru językowego oraz najlepszym przykładem używania żywego języka, są jednocześnie silnym czynnikiem motywującym do uczenia się. Dla współczesnych nauczycieli zalety pracy z tekstami autentycznymi są oczywiste. W tym miejscu pragniemy jedynie podkreślić aspekt autonomii nauczyciela,

która jest konieczna przy wykonywaniu tego zadania. Decydując się na wprowadzenie materiału autentycznego w konkretnej grupie uczących się, nauczyciel samodzielnie wybiera źródło i formę tekstu, analizując wcześniej potrzeby i możliwości językowe uczniów oraz ustala cele, które chce zrealizować za pomocą danego materiału. Następnie profesjonalnie, świadomie i odpowiedzialnie planuje każdy etap jednostki lekcyjnej, tworząc między innymi ćwiczenia do tekstu, które stosuje w poszczególnych fazach lekcji, określając ramy czasowe zadań, sposoby semantyzacji nowego słownictwa, socjalne formy pracy i pracę domową czy też przygotowując kopie tekstu i wszelkie środki dydaktyczne. Nauczyciel ma możliwość wykazania się jednocześnie kreatywnością i samodzielnością, umiejętnością autorefleksji, ale także odpowiedzialnością za poziom swojej wiedzy profesjonalnej i realizację założonych celów.

Samodzielne opracowanie tekstów autentycznych dla potrzeb dydaktycznych jest dla nauczycieli zadaniem czasochłonnym i wymagającym, jednak zalety wynikające z tego działania pozwalają zapomnieć o olbrzymim nakładzie pracy. Ważna jest możliwość odczucia sukcesu i satysfakcji oraz przekonania się o możliwościach rozwijania swojej autonomii także w warunkach szkolnych. Nauczyciele pracujący w systemie oświatowym, którzy borykają się każdego dnia z różnymi ograniczeniami, czerpią radość z każdego działania autonomicznego. Największą nagrodą dla nauczycieli są słowa uznania i zadowolenia uczniów, ich zainteresowanie materiałem, prośba o możliwość czytania kolejnych tekstów autentycznych na lekcji oraz rosnąca autonomia i motywacja do nauki języka. Uczniowie konfrontowani w trakcie nauki szkolnej z tekstami autentycznymi są wyposażeni w różne umiejętności, ważne w kształceniu językowym w ich dalszym życiu, m.in. dowiadują się, gdzie można szukać tekstów autentycznych i jak należy z nimi pracować. Strategie pracy, które nauczyciel zaproponuje uczniom w efekcie swoich autonomicznych działań, będą przez nich wykorzystywane w przyszłości. Z perspektywy rozwoju współczesnego świata umiejętności te są niezbędne.

7. Autonomia nauczycieli języków obcych w świetle badań własnych

W ramach prowadzonych badań własnych nad autonomią, których podmiotem są czynni nauczyciele języków obcych, uczniowie szkół ponadgimnazjalnych i studenci filologii przygotowujący się do zawodu nauczyciela, analizowane są różne aspekty postaw autonomicznych, m.in. nastawienie tych grup do idei autonomii oraz postrzeganie możliwości rozwijania autonomii w warunkach szkolnych. Na potrzeby niniejszego tekstu wykorzystany został fragment poświęcony analizie stosunku do autonomii w grupie czynnych zawodowo nauczycieli języków obcych i studentów-praktykantów oraz ograniczeń w rozwijaniu autonomii w tych dwóch grupach.

Część badań ankietowych, skierowana do około sześćdziesięcioosobowej grupy nauczycieli różnych języków obcych w pięciu szkołach ponadgimnazjalnych Poznania, miała na celu zbadanie nastawienia respondentów do idei rozwijania autonomii uczniów. Jedno z postawionych im pytań brzmiało: „Jak mogliby Państwo określić swoje nastawienie do idei rozwijania autonomii uczniów?”. Nauczyciele mieli możliwość zakreślić jedną z czterech odpowiedzi: „pozytywne”, „umiarkowanie pozytywne”, „negatywne” i „nie mam zdania” (tj. „nie znam zagadnienia”). Na pytanie to odpowiedziało dwudziestu czterech nauczycieli języków obcych. Trzynaście osób określiło swoje nastawienie jako pozytywne, a jedenaście jako umiarkowanie pozytywne.

Kolejne pytanie miało skłonić respondentów do refleksji nad szansami rozwijania autonomii w warunkach szkolnych i dostarczyć informacji o ograniczeniach, jakie widzą nauczyciele języków obcych w odniesieniu do autonomii swojej i uczniów. Brzmiało ono: „Czy widzą Państwo szansę na rozwijanie autonomii uczniów w ramach lekcji języków obcych w systemie szkolnym?”, a możliwe odpowiedzi to: „tak”, „nie” oraz „tak, ale ... – proszę wymienić ograniczenia”. Dziewięć ankietowanych osób zakreśliło odpowiedź „tak”, trzy osoby „nie”, a dwanaście wybrało trzecią opcję. Połowa grupy respondentów podzieliła się swoimi przemyśleniami na temat istniejących ograniczeń w procesie rozwijania autonomii. Na czele tej listy trudności wymieniono brak czasu. Nauczyciele sformułowali te spostrzeżenia następująco:

brak czasu; trudno jest o indywidualne podejście w ramach 2 godzin języka tygodniowo; ograniczenia czasowe i związane z realizacją podstawy programowej ograniczają tę kwestię – w rezultacie uczniowie muszą dużo pracować sami w domu; niestety mamy zbyt mało czasu, by sprawdzić, jak uczeń pracuje w swoim wolnym czasie – nie możemy skupić się na 1-2 uczniach, mając całą grupę; zbyt mało mamy czasu na realizację obowiązkowych zadań przygotowujących do matury – uczeń autonomiczny musi pracować w dodatkowym czasie; zbyt mało zajęć do dyspozycji, aby zwrócić uwagę uczniom na metody i strategie samodzielnej nauki; w zależności od ilości godzin języka w tygodniu i intensywności przygotowań do matury; konieczność realizacji podstawy programowej w ograniczonym czasie; mała liczba godzin, liczne grupy, różna motywacja uczniów.

Jednostkowo pojawiły się też inne ograniczenia, tj. możliwość negatywnego nastawienia środowiska rodziców, innych nauczycieli i innych uczniów do postaw autonomicznych, wynikających z braku wiedzy na ten temat, brak zainteresowania uczniów, ramy szkolnego systemu oceniania czy też rodzaj wykonywanych zadań.

Ograniczając się w tej publikacji do analizy dwóch wymienionych pytań kwestionariusza, można stwierdzić, że wszyscy respondenci zadeklarowali swoje pozytywne nastawienie do potrzeby rozwijania autonomii. Zastanawia jednak to, że około 60% grupy, do której skierowano prośbę o wypełnienie ankiety, nie

odpowiedziało na nią. Można formułować różne przypuszczenia, co jest tego przyczyną. Być może jest to niechęć do formy ankietowania, brak woli współpracy z badaczem, a może wyrażenie negatywnego stanowiska wobec przedmiotowego zagadnienia.

Opisane badanie objęło czynnych nauczycieli języków obcych, którzy mają różny staż pracy i nie zawsze doświadczyli teoretycznego przygotowania z zakresu autonomii w trakcie studiów. Dla porównania przeanalizowano nastawienie do autonomii kandydatów do zawodu, tj. studentów realizujących specjalność nauczycielską i odbywających praktykę pedagogiczną w różnych szkołach. Informacji na ten temat dostarcza co roku analiza sprawozdań opracowywanych przez studentów z Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Te pisemne refleksje są ważnym źródłem danych, opinii i wniosków. Na ich podstawie można dokonać analizy różnorodnych aspektów, m.in. stopnia przygotowania studentów filologii germańskiej do zawodu, warunków panujących w szkołach, gdzie studenci odbywają praktykę czy przejawów refleksyjnej postawy studentów oraz ich samodzielności w czasie praktyki.

W odniesieniu do zagadnienia autonomii kandydatów na nauczycieli języków obcych oraz ograniczeń, które oni sami dostrzegają, poddano analizie dziewięć sprawozdań studentów filologii germańskiej z lat 2012-2013. Wśród różnorodnych refleksji, które pojawiły się w tych relacjach, część dotyczy autonomii studentów-praktykantów i jej ograniczeń:

Nauczyciel-opiekun dał mi ogromny kredyt zaufania, mówiąc już po pierwszym dniu, że pozwoli mi na samodzielne działanie, a w razie jakichkolwiek wątpliwości służy mi radą. Motywujące było to, że nauczyciel-opiekun wcale nie narzucał swoich własnych metod nauczania, ale pozwalał na dowolność i swobodę w działaniu, cały czas trzymając jednak rękę na pulsie.

Nauczycielka-opiekunka wskazywała mi temat, jaki mam zrealizować, udzielała rad i wskazówek dotyczących przeprowadzenia lekcji, podsuwała własne pomysły. Nie ograniczała jednocześnie mojej swobody. Zawsze podkreślała, że mogę to zrobić zupełnie inaczej, jeżeli będę miała własny pomysł.

Nauczycielka-opiekunka, obecna na wszystkich lekcjach, które prowadziłem, nigdy nie ingerowała w ich przebieg. Podsumowanie miało miejsce po każdej lekcji. Opiekunka pozostawiała mi pełne pole manewru, wyznaczając jedynie ramy czasowo-tematyczne lekcji.

Należy również zwrócić uwagę na autorefleksję, której rolę tak często podkreślał mój opiekun praktyk i który mnie do niej tak często zachęcał, gdyż uważał, że jest to nieodzowny element pracy nauczyciela. Dzięki temu miałam okazję dojść do przeróżnych wniosków i przemyśleń na temat mojej pracy.

Jedyną niedogodnością była konieczność trzymania się rozkładu materiału, który musiał być zrealizowany.

Bardzo podobało mi się, że miałam pełną swobodę i mogłam organizować lekcje według własnej koncepcji. Irytujące były jednak wypowiedzi i komentarze opiekunki w czasie prowadzonych przeze mnie lekcji i to tzw. pomaganie mi.

Rzadko mogłam wykorzystać poznaną na studiach wiedzę, gdyż musiałam się trzymać ustalonego wcześniej schematu lekcji. Ciągłe przerywanie przez opiekunkę prowadzonych przeze mnie lekcji na tzw. sprawy organizacyjne deprymowało nie tylko mnie, ale i uczniów. Dopiero po trzech tygodniach dostałam większą swobodę i wreszcie mogłam odczuć przyjemność prowadzenia zajęć. Bardzo przeszkadzał mi nadmiar biurokracji.

Nauczycielka-opiekunka omawiała ze mną koncepcje wszystkich lekcji, nie narzucała jednak nigdy jakichkolwiek metod lub konkretnego przebiegu. Brakowało mi jedynie możliwości wykorzystania materiałów dodatkowych, które przecież urozmaicają przebieg zajęć i przez jakiś czas odwracają uwagę od podręcznika. Sama byłam w szkole przyzwyczajona do dodatkowych tekstów z czasopism i pamiętam, jak było to atrakcyjne dla uczniów. Praca wyłącznie z podręcznikiem staje się po jakimś czasie bardzo monotonna i nudna.

Z zacytowanych wypowiedzi studentów po praktyce pedagogicznej wynika, że studenci-praktykanci cenią sobie możliwość podejmowania samodzielnych działań, chcą wykorzystywać wiedzę zdobytą na studiach w praktyce zawodowej, posiadają potrzebę niezależności i refleksji. Wśród ograniczeń autonomii studenta-praktykanta wymieniono przede wszystkim wymóg realizacji rozkładu materiału lub pracy z konkretnym podręcznikiem, nadmiar biurokracji i postawy doświadczonych nauczycieli.

Informacje uzyskane o ograniczeniach autonomii, widziane oczami nauczycieli języków obcych oraz studentów-praktykantów, skłaniają do zastanowienia się nad tym, jakie można by podjąć działania zmierzające do rozwijania autonomii mimo presji czasu i powszechnie odczuwanego niedosytu liczby godzin lekcyjnych. Z pewnością należy wykorzystać potencjał zaleceń i rozwiązań proponowanych we wcześniejszych badaniach glottodydaktycznych nad autonomią. Każdy nauczyciel może skonfrontować konkretne wskazówki badaczy z własnymi grupami uczniów i w określonym środowisku szkolnym. Trzeba także rozważyć możliwość maksymalnego umacniania swojej autonomii nauczycielskiej w konkretnych działaniach dydaktycznych. Szczególnie przydatne będą tutaj wszelakie odmiany pracy projektowej i wykorzystanie potencjału dydaktycznego tekstów autentycznych. Z perspektywy badawczej trzeba podkreślić konieczność prowadzenia bardziej szczegółowych badań nad autonomią i jej ograniczeniami, zaproszenia nauczycieli do dyskusji i wymiany doświadczeń w zakresie kształtowania

własnej samodzielności w nauczaniu języków i nade wszystko akcentowania wagi własnej kreatywności i inicjatywy w tym zakresie.

8. Podsumowanie

Nauczanie i uczenie się języków obcych w placówkach należących do systemu oświatowego podporządkowane jest licznym rozporządzeniom oraz rozwiązaniom systemowym i przebiega w określonych warunkach. Nauczyciele języków obcych powinni w tym systemie znaleźć sposoby osiągania celów, które współczesna glottodydaktyka uznaje za ważne. Jednym z tych celów jest rozwijanie autonomii uczniów i nauczycieli. Z uwagi na istnienie tak wielu ograniczeń dla pełnej autonomii obu podmiotów sytuacji dydaktycznej, naturalnym rozwiązaniem jest półautonomia, rozumiana jako przygotowanie do pełnej autonomii w przyszłości, dająca uczniom na etapie nauki szkolnej możliwość częściowego przejęcia odpowiedzialności za efekty i przebieg procesu uczenia się, współdecydowania i współuczestnictwa w kierowaniu tym procesem.

Celem niniejszego artykułu była konfrontacja z zagadnieniem autonomii nauczyciela języka obcego, przegląd współczesnej polskojęzycznej literatury glottodydaktycznej w tym zakresie, analiza ograniczeń autonomii nauczyciela, wynikająca z lektury literatury specjalistycznej oraz propozycja wykorzystania potencjału tekstów autentycznych dla zwiększenia zakresu autonomii nauczycieli w warunkach szkolnych. Rozważaniom teoretycznym towarzyszyła prezentacja danych pozyskanych w badaniu własnym, dotyczących nastawienia czynnych i przyszłych nauczycieli języków obcych do autonomii i odczuwania przez nich trudności w realizacji tego celu. Interpretacja danych zakończona została sformułowaniem pewnych wniosków i wskazaniem na konieczność prowadzenia dalszych prac nad zwiększaniem autonomii nauczycieli języków obcych w warunkach instytucjonalnych.

Bibliografia

- Bielska, J. 2008. „Autonomia ucznia – wyzwanie czy udręka dla młodego nauczyciela?”, w: Pawlak, M. (red.). 2008. 173-185.
- Chudak, S. 2007. *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Dickinson, L. 1992. *Learner autonomy 2: Learner training for language learning*. Dublin: Authentik.
- Drożdżal-Szelest, K. 2004. „Strategie uczenia się języka obcego: badania a rzeczywistość edukacyjna”, w: Pawlak, M. (red.). 2004. 31-43.
- Głowacka, B. 2008. „O ograniczeniach w kształtowaniu umiejętności samodzielnego uczenia się na lekcji języka obcego w gimnazjum – prezentacja wybranych aspektów badania ankietowego”, w: Pawlak, M. (red.). 2008. 159-172.
- Grabowska, M. 2008. „Interpretacja błędów w dydaktyce języków obcych – otwarte granice autonomii nauczyciela (na przykładzie języka francuskiego)”, w: Pawlak, M. (red.). 2008. 445-454.
- Hostyński, P. 2008. „Wspieranie wewnętrznej integracji człowieka poprzez dydaktykę języka obcego. Zarys koncepcji badawczej i jej uzasadnienie”, w: Pawlak, M. (red.). 2008. 53-64.
- Janowska, I. 2011. *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: UNIVERSITAS.
- Komorowska, H. 2001. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. (red.). 2009. *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Komorowska, H. (red.). 2011. *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Komorowska, H. 2011. „Cel kształcenia językowego – autonomia ucznia”, w: Komorowska, H. (red.). 2011. 58-77.
- Kruk, M. 2009. „Rola nauczyciela i ucznia w klasie językowej a rozwijanie autonomii ucznia za pomocą Internetu”, w: Pawlak, M., Derenowski, M. i Wolski, B. (red.). 2009. 237-248.
- Michońska-Stadnik, A. 1996. *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Michońska-Stadnik, A. 2004. „Autonomia ucznia 400 lat po Galileuszu, czyli szansa dla odpowiedzialnych”, w: Pawlak, M. (red.). 2004. 11-18.
- Michońska-Stadnik, A. 2009. „Od wyboru podręcznika do rozwoju autonomicznego poznania. Rola refleksji w kształceniu nauczycieli języków obcych”, w: Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A. i Pietrzykowska, A. (red.). 2009. 97-106.

- Michońska-Stadnik, A. 2013. *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Myczko, K. 2008. „Od aktywizacji do autonomii ucznia w kształceniu językowym”, w: Pawlak, M. (red.). 2008. 21-32.
- Pado, A. 2002. „Kreatywny nauczyciel – kreatywny uczeń”, w: Wilczyńska, W. (red.). 2002c. 95-103.
- Pawlak, M. (red.). 2004. *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań – Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu.
- Pawlak, M. 2004. „Autonomia studenta anglistyki – deklaracje a rzeczywistość”, w: Pawlak, M. (red.). 2004. 173-191.
- Pawlak, M. (red.). 2008. *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań – Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu.
- Pawlak, M. 2008. „Autonomia na lekcjach języka angielskiego w liceum – diagnoza, analiza, wnioski”, w: Pawlak, M. (red.). 2008. 137-157.
- Pawlak, M., Derenowski, M. i Wolski, B. (red.). 2009. *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*. Poznań – Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu.
- Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A. i Pietrzykowska, A. (red.). 2009. *Nauczyciele języków obcych dziś i jutro*. Poznań – Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu.
- Piotrowska-Skrzypek, M. 2008. „Uczę (się) refleksyjnie, więc jestem... autonomiczny? – podejście refleksyjne na lekcjach języka obcego w gimnazjum”, w: Pawlak, M. (red.). 2008. 245-255.
- Sobkowiak, P. 2009. „Systematyczna samoocena własnej pracy nauczyciela jako element podnoszenia jakości kształcenia językowego”, w: Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A. i Pietrzykowska, A. (red.). 2009. 141-153.
- Studenska, A. 2011. „Bariery na drodze do samodzielności”, w: Komorowska, H. (red.). 2011. 381-399.
- Wajda, E. 2009. „Samoocena nauczyciela języków obcych”, w: Komorowska, H. (red.). 2009. 71-80.
- Werbińska, D. 2006. *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Werbińska, D. 2008. „Ograniczenia autonomii nauczyciela przez jego zwierzchników w kontekście aspektów etycznych”, w: Pawlak, M. (red.). 2008. 429-436.
- Werbińska, D. 2009. *Dylematy etyczne nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Wilczyńska, W. 2002a. „Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej”, w: Wilczyńska, W. (red.). 2002b. 51-67.
- Wilczyńska, W. (red.). 2002b. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska, W. (red.). 2002c. *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska, W. 2004. „Dydaktyka krocząca, czyli jak organizować dydaktykę w pół-autonomii (PA)”, w: Pawlak, M. (red.). 2004. 44-56.
- Wilczyńska, W. 2008. „Analiza transakcyjna a rozwijanie autonomii w komunikacji szkolnej i obcojęzycznej”, w: Pawlak, M. (red.). 2008. 77-89.
- Wilczyńska, W. 2009. „Nauczyciel języka obcego jako badacz”, w: Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A. i Pietrzykowska, A. (red.). 2009. 493-508.
- Wiścicka, E. 2009. „Początkujący nauczyciel języka obcego. Analiza zachowań oraz próba ich modyfikacji z uwzględnieniem samoobserwacji i samorefleksji”, w: Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A. i Pietrzykowska, A. (red.). 2009. 107-115.
- Witkowska, M. 2009. „Refleksyjny student - refleksyjny praktyk. Kształcenie myślenia refleksyjnego przyszłych nauczycieli języka angielskiego”, w: Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A. i Pietrzykowska, A. (red.). 2009. 129-140.
- Wolski, P. 2008. „Autonomia a konstruktywizm”, w: Pawlak, M. (red.). 2008. 65-73.
- Wysocka, M. 2003. *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wysocka, M. 2008. „Granice autonomii nauczyciela języków obcych i jego uczniów”, w: Pawlak, M. (red.). 2008. 13-19.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Żylińska, M. 2007. *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.