

Kształtowanie autonomii u dorosłych uczących się języka polskiego jako obcego dla celów biznesowych

Ewa Ołdziejewska

Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie
Uniwersytetu Jagiellońskiego
ewaoldz@gmail.com

Developing autonomy in adults learning Polish as a foreign language for business purposes

In the past several years economic growth has encouraged many foreign companies to move their business to Poland, which has resulted in a growing number of foreigners living and working in our country. Some of them have decided not only to work here, but also to learn the Polish language and culture, leading to an increased demand for courses in business Polish. The article attempts to answer the question whether it is possible to develop learner autonomy in teaching Polish as a foreign language for business purposes. The first part is devoted to a characterization of a typical learner and teacher of Polish business language courses as well as the description of the instructional context. The following part presents the advantages and drawbacks of teaching a business learner, which has a considerable impact on the development of autonomy. This leads to the presentation of the new roles of the learner in the process of learning Polish as a foreign language. The last part of the paper offers some practical guidelines on the development of autonomy among learners of Polish for business purposes.

1. Wstęp

Problematyka związana z rozwijaniem autonomii w nauczaniu języka obcego od wielu lat jest bardzo popularna zarówno wśród teoretyków, jak i praktyków glottodydaktyki. Jest także coraz więcej publikacji poświęconych autonomii w nauczaniu języków obcych, także na gruncie polskim (patrz Pawlak 2008; Wilczyńska 2008, 2011). Choć zazwyczaj temat autonomii pojawia się w kontekście nauczania szkolnego, jest to również niezwykle istotny element nauczania dorosłych, niezależnie od głównego celu przyświecającego podjęciu nauki języka. Celem tego artykułu jest przedstawienie warunków wprowadzania podejścia autonomicznego na lekcjach języka obcego, prowadzonych z bardzo specyficznym rodzajem uczącego się, jakim jest dorosły uczący się języka dla celów biznesowych.

Skutkiem popularności, którą cieszy się w ostatnich latach zagadnienie autonomii w edukacji językowej, są pewne niejasności terminologiczne, które dostrzega Wilczyńska (2011: 48), pisząc:

(...) warto rozróżnić dwa sposoby pojmowania autonomii: *ogólny*, niepowiązany z żadnym określonym zakresem działań, oraz *bardziej specyficzny*, dotyczący postępowania w sytuacjach wybranego typu. (...) W znaczeniu pierwszym autonomia to zwykle abstrakcyjnie pojmowana *cecha* osobowości (czy wręcz charakteru) lub ogólna właściwość np. danego urzędu lub instytucji. (...) W edukacji wyrażenia, takie jak: „rozwijać autonomię ucznia” czy „podejście autonomizujące” najczęściej odsyłają właśnie do ogólnie pojmowanej cechy uczących się i/lub nauczających – *autonomia* znaczy tu mniej więcej tyle, co *samodzielność*, *niezależność* czy wręcz *samowystarczalność* – przy czym cechy te nie są związane tylko z edukacją językową.

Glottodydaktyka korzysta jednak z tego drugiego, *specyficznego* pojmowania autonomii, która jest *typem postawy*, zdolnością „podejmowania, prowadzenia i ewaluacji własnego kształcenia językowego” (Wilczyńska 2002: 54). Na tej właśnie definicji opieram swoje dalsze rozważania na temat autonomii. Także przy opisywaniu procesu nauczania czy też uczenia się języka polskiego jako obcego dla celów biznesowych zignorowanie kwestii autonomii jako *typu postawy* uczących się byłoby poważnym niedopatrzaniem, ponieważ autonomia jest istotnym elementem kursu językowego także w przypadku nauczania języków specjalistycznych. W nauczaniu języka biznesu autonomiczna postawa uczących się często pojawia się w sposób naturalny, co wynika przede wszystkim ze specyfiki tego procesu: z odmiennej roli nauczyciela, z innej charakterystyki uczących się, a także z nowych ról, które przyjąć muszą zarówno nauczający, jak i uczący się. Jednak sama sytuacja nauczania osób, które dawno skończyły edukację, może wydawać się nienaturalna, trudna i nawet krępująca dla uczącego się. Często czuje się on niezręcznie, dziwnie czy niepoważnie i dlatego Czetwertyńska

(2008: 84) podkreśla: „Dorośli nie mogą być traktowani jak dzieci tylko dlatego, że zdecydowali się na naukę. Nie można za nich i bez ich udziału planować procesu nauczania, dobierać metod bez uwzględniania ich zainteresowań i potrzeb, brać na siebie większości odpowiedzialności za rezultaty ich pracy”. Stąd też kluczowe jest określenie, kim właściwie są osoby podejmujące naukę języka polskiego jako obcego dla celów biznesowych.

2. Charakterystyka uczących się języka polskiego dla celów biznesowych

Uczący się języka polskiego jako obcego dla celów biznesowych są specyficzną grupą odbiorców, różniącą się znacznie nie tylko od dzieci, ale także od innych dorosłych uczących się języków obcych. Przede wszystkim, nie są już oni uczniami czy studentami i w większości edukację skończyli kilka, kilkanaście czy nawet kilkadziesiąt lat temu, co sprawia, że powrót do nauki bardzo często jest dla nich trudny. Wszyscy uczący się polskiego jako obcego dla celów biznesowych pracują w Polsce lub pozostają z nią w ścisłych kontaktach, a bardzo często naukę polskiego podejmują osoby zajmujące wysokie stanowiska w międzynarodowych firmach, co determinuje kluczowe aspekty procesu nauczania, takie jak chociażby cele nauki, motywacja czy właśnie podejście do problemu autonomii uczącego się.

Motywacja jest bez wątpienia jednym z czynników odróżniających obco-krajowców uczących się polskiego w biznesie od Polaków uczących się innych języków obcych biznesu. W przypadku tych drugich, Ligara i Szupelak (2012: 106), opisując naukę języka angielskiego, zauważają, że „bodźcem do nauki języka specjalistycznego będą często wyłącznie motywy instrumentalne związane z koniecznością znalezienia pracy, otrzymania awansu”. Bardzo rzadko zdarza się to w nauczaniu języka polskiego, ponieważ zdecydowana większość osób podejmujących naukę polskiego języka specjalistycznego nie musi znać języka polskiego, aby dostać pracę czy awans, bo zazwyczaj wysokie stanowisko zostało już przydzielone bez tej wiedzy. Jak piszą Ligara i Szupelak (2012: 106), „Jest to sytuacja, w której szef zagranicznej firmy mianuje swojego rodaka na stanowisko kierownika działu polskiego, a ten musi pracować i zarządzać Polakami, i – aby robić to efektywnie – musi rozumieć kulturę, język oraz znać sposoby językowego wyrażania relacji interpersonalnych między partnerami kontaktu językowego”. Zazwyczaj więc dominującą motywacją jest tutaj motywacja integracyjna, a instrumentalna jest dopiero na drugim miejscu.

Bardzo ważnym czynnikiem wyróżniającym uczących się języków biznesowych z grupy wszystkich dorosłych uczących się języków obcych jest jasno określony cel nauki. Zazwyczaj wiedzą, po co się uczą i dobrze znają swoje potrzeby – choć jeszcze nie znają konkretnych struktur, których chcą używać, potrafią jasno

określić, w jakich sytuacjach komunikacyjnych potrzebny jest im język obcy, co i komu chcą przekazać. Często nauczyciel jest dla nich narzędziem pozwalającym osiągnąć ten cel.

Są również aspekty nauczania języka w biznesie, które na pierwszy rzut oka wydawać by się mogły nieistotne, a jednak mają większy lub mniejszy wpływ na przebieg procesu nauczania. Takim problemem jest na pewno kwestia osoby płacącej za kurs. Dlaczego uważam to za istotne w nauczaniu języków w biznesie? Otóż często sponsorem kursu jest firma, w której uczący się jest zatrudniony, co sprawia, że program i cele nauczania muszą być konsultowane albo z szefem firmy, albo z działem personalnym. Wielokrotnie osoba nadzorująca kursy językowe w firmie oczekuje również informacji na temat przebiegu kursu, na przykład w formie raportów postępów czy chociażby listy obecności. Równie często sam uczący się lub osoba nadzorująca kurs oczekuje szybkich i wyraźnych wyników nauczania, co – jak wiedzą wszyscy nauczyciele języków obcych – nie jest łatwe do osiągnięcia, a czasami bywa wręcz niemożliwe.

Również sam kurs wygląda zwykle inaczej, niż w szkole czy na uczelni, bowiem lekcje odbywają się zazwyczaj albo indywidualnie, albo w bardzo małych grupach, do tego najczęściej prowadzone są w siedzibie firmy uczącego się, ale – jak postaram się udowodnić w dalszej części artykułu – nawet te aspekty mogą być ważne dla kształtowania autonomii. Dużym problemem tego rodzaju kursów są ograniczenia czasowe, ponieważ nie wszyscy uczący się biznesmeni są w stanie znaleźć czas na regularne lekcje polskiego raz czy dwa razy w tygodniu. Ponadto, ze względu na częste wyjazdy biznesowe, wiele lekcji jest przekładanych lub odwoływanych. Zazwyczaj też uczący się na kursach biznesowych nie wracają do nauczanych treści po lekcji, nie powtarzają i nie odrabiają prac domowych, co wymaga od nauczyciela przygotowania dużo większej liczby ćwiczeń powtórzeniowych i przekazywania mniejszej ilości materiału naraz, a to znacznie spowalnia proces dydaktyczny (choć jednocześnie zwiększa jego efektywność).

3. Nowe role nauczyciela

Nauczyciel, który podejmuje się prowadzenia kursów biznesowych, musi się zmierzyć z szeregiem nowych wyzwań. Przede wszystkim jego rola zostaje znacznie rozszerzona, ponieważ nauczanie języka biznesu nie skupia się wyłącznie na kształtowaniu kompetencji językowej, ale także kompetencji pozajęzykowych, przede wszystkim kompetencji interkulturowej i interpersonalnej. Jak piszą Ligara i Szupelak (2012: 100), „w nauczaniu języka biznesu duży nacisk położony jest ponadto na całościowy, stały rozwój uczącego się. Rozwój ten z założenia ma być inicjowany i inspirowany przez nauczyciela. Dlatego też w nomenklaturze anglojęzycznej nauczycieli biznesu często określa się mianem *trenerów* (*trainer/coach*),

czyli osób czuwających nad wszechstronnym rozwojem swoich podopiecznych”. Frendo (2005: 5) podkreśla też, że nauczyciel jako *coach* pozwala uczącemu się zrozumieć swoje mocne i słabe strony oraz tak zaplanować kurs języka, aby móc maksymalnie wykorzystać te kompetencje, które uczący się już rozwinął, a wzmocnić te, które tego wymagają.

W przeciwieństwie do klasycznego rozumienia procesu dydaktycznego nauczyciel w biznesie przestaje być mentorem, a staje się partnerem do rozmowy. Lektor traci monopol na wiedzę fachową, ponieważ – choć jest ekspertem w dziedzinie języka oraz kultury – ma mniejszą wiedzę specjalistyczną niż uczący się, który dużo lepiej zna biznes i konkretną branżę, w której pracuje. Oznacza to, że nauczyciel w biznesie musi być dużo bardziej pokorny, otwarty na uczenie się i poznawanie nowych, nieznanych dotąd dziedzin. Choć taka sytuacja wydaje się trudna, sprawia, że każdy prowadzony kurs biznesowy jest inny i rozwijający nie tylko dla uczącego się, ale i dla nauczyciela. Przyjęcie partnerskich relacji oznacza również zgodę na negocjowanie nauczanych treści i wpływ uczącego się na proces nauczania. Nie oznacza to jednak, że nauczyciel staje się zbędny czy „wyręczony” przez uczącego się w przygotowaniu lekcji. Przeciwnie – nauczyciel musi stać się również twórcą programu nauczania i materiałów dydaktycznych, bowiem jedynie autorskie przygotowanie programu i materiałów pozwoli w pełni realizować potrzeby uczącego się i rozwijać go nie tylko językowo, ale też pozajęzykowo.

Kolejną z ról, którą przyjmuje nauczyciel, jest rola badacza; musi bowiem sam poszukiwać najlepszych metod i eksperymentować z technikami nauczania. Musi również starać się poznać język używany w komunikacji biznesowej, zgłębić jego gatunki i umiejętnie przenieść je na lekcję języka, a jest to wiedza, którą musi zdobyć samodzielnie lub z pomocą uczestników kursu. Ostatnią z ról, którą niestety przyjąć musi nauczyciel, a o której zazwyczaj zapomina się w opracowaniach akademickich, jest rola dostawcy usług. Często nie pamiętamy, że wielu uczących się traktuje kurs języka jak każdą inną usługę, dlatego uczeń wymaga od nauczyciela spełnienia jego oczekiwań, czasami chciałby nawet, żeby lekcja była jak wizyta u fryzjera – z efektem widocznym od zaraz. Jak już wspomniałam, niestety taki efekt nie zawsze jest osiągalny. Ligara i Szupelak (2012: 102) zaznaczają, że „nauczyciel języka biznesu musi umieć ‘sprzedać’ nawet te elementy języka obcego, które nie są w sposób oczywisty atrakcyjne dla uczniów. Przykładem może być konieczność realizowania programu gramatycznego, który nawet przy modelu ‘oportunistycznym’ – reagowania wyłącznie na braki językowe uczniów – może spotkać się z niechęcią tych uczących się, którzy preferują wyłącznie kursy konwersacyjne.

Wszystkie wymienione powyżej role, w które wejść musi nauczyciel prowadzący kursy języka obcego w biznesie, wymagają redefinicji klasycznej relacji nauczyciel – uczeń. Dla wielu nauczycieli, szczególnie tych przyzwyczajonych do nauczania

w szkole, może być to proces trudny, a nawet postrzegany jak degradacja z roli mentora do roli partnera. Jest to jednak kwestia pozytywnego nastawienia oraz otwarcia na nowe wyzwania i doświadczenia, które na pewno wzbogacą warsztat nauczycielski. Zazwyczaj partnerska relacja z uczącymi się prowadzi także do powstania bardzo pozytywnej, przyjacielskiej wręcz atmosfery podczas lekcji

4. Autonomia w biznesie, autonomia na lekcji

Pojawia się pytanie, czy na tego rodzaju kursie, tak odmiennym od kursu szkolnego, można kształtować autonomię ucznia? Odpowiedź jest jedna – nie tylko można, ale trzeba. Uczeń dorosły jest z założenia dużo bardziej autonomiczny od dziecka czy ucznia szkolnego, a pracujący dorosły – jeszcze bardziej. Wynika to z przedstawionej wcześniej specyfiki osób uczących się języka polskiego dla celów biznesowych, ze wspomnianej już motywacji, umiejętności stawiania sobie celu, a także ze znajomości własnych potrzeb. Większość osób rozpoczynających tego rodzaju kursy jest wysoce wyspecjalizowana w swojej dziedzinie, wyróżnia się dużą autonomią w pracy zawodowej, choć nie zawsze potrafi te umiejętności przenieść na naukę języka obcego. To już wyzwanie dla nauczyciela – od niego bowiem zależy, na ile naturalne i przydatne w pracy czy też w codziennym życiu będą zaproponowane treści. Wilczyńska (2008: 8) podkreśla, że budowanie autonomii komunikacyjnej pozwoli uczącym się traktować interakcję jako działanie społeczne, które następnie będzie łatwo przenieść na używanie języka w codziennym życiu.

Wysoki poziom autonomii w pracy zawodowej jest niewątpliwie jednym z czynników ułatwiających rozwijanie autonomii na lekcji. Wśród innych zdecydowanie sprzyjających elementów należy wymienić także wspomnianą już motywację uczących się, zazwyczaj dosyć wysoką i popartą chęcią osiągnięcia wcześniej określonego celu. Ligara i Szupelak (2012: 106) zauważają jednak, że bardzo często zaobserwować można spadek motywacji uczących się po osiągnięciu poziomu komunikatywności potrzebnego do zrealizowania swoich instrumentalnych celów, a niekoniecznie jest to wysoki poziom kompetencji językowej. Problem ten zaobserwowałam ucząc Portugalczyka pracującego w firmie logistycznej. Jego głównym zadaniem jest pośredniczenie w komunikacji portugalskich lub hiszpańskich dostawców z polskimi przewoźnikami i dlatego języka polskiego używa w pracy głównie w rozmowach z kierowcami ciężarówek czy osobami pracującymi w dużych magazynach, a jak nietrudno sobie wyobrazić, nie jest to polszczyzna najwyższej próby. Chociaż na początku kursu jego motywacja i chęć do pracy były bardzo wysokie, spadły w momencie osiągnięcia poziomu komunikacji, wystarczającego do rozmów z kierowcami. Trudno było mu wytłumaczyć, że zasób słownictwa czy gramatyki, który wystarczy mu do skutecznego komunikowania się w pracy, jest niewystarczający do swobodnego funkcjonowania w polskiej

rzeczywistości, szczególnie w nowych, zaskakujących i komunikacyjnie bardziej wymagających sytuacjach. Na szczęście poziom motywacji udało się podnieść przez wspólne wyznaczenie kolejnego, bardzo konkretnego celu nauki w postaci przygotowania do egzaminu certyfikатовego na poziomie B1.

Często wzrostowi motywacji sprzyja także działanie w konkretnej, bardzo specyficznej branży, w której wymagana jest znajomość języka polskiego. Wielokrotnie dotyczy to wspomnianej już branży logistycznej, ale też budowlanej. Tego rodzaju przypadek spotkałam także ucząc Szwajcara, który reprezentował w Polsce jeden ze szwajcarskich banków specjalizujących się w obsłudze milionerów. Najważniejszym powodem podjęcia kursu języka polskiego nie było w jego przypadku wcale posiadanie żony Polki (choć wymieniał to jako dodatkową motywację), a chęć rozmawiania z klientami po polsku. Twierdził bowiem, że polscy bogacze są w stanie w pełni zaufać i powierzyć swoje niemałe fortuny jedynie osobom, z którymi mogą porozmawiać w języku rodzimym. Czasem wynika to z tego, że nie wszyscy posługują się językami obcymi, a obecność tłumacza zawsze zwiększa dystans. Częściej jednak jest wynikiem tego, że język obcy jest dla nich językiem pracy, a wspomniany Szwajcar starał się budować relacje z klientami również w czasie prywatnych spotkań na polu golfowym czy podczas degustacji cygar z różnych części świata. W tej sytuacji decydujące dla motywacji okazały się względy prestiżowe, które, jak zauważają Ligara i Szupelak (2012), w przypadku biznesu często przyczyniają się do podtrzymania jej wysokiego poziomu.

Wśród elementów sprzyjających kształtowaniu autonomii można wymienić nawet miejsce kursu, odmienne od tych spotykanych w nauczaniu szkolnym lub uniwersyteckim. Lekcje zazwyczaj odbywają się bowiem w siedzibie firmy uczącego się, w którym to nauczyciel jest gościem, a uczący się gospodarzem. Dzięki temu ten drugi staje się współodpowiedzialny za organizację lekcji, gdyż musi zarezerwować salę, wpisać lekcję w swój napięty grafik, nierzadko między jednym a drugim spotkaniem z klientem, a czasami nawet przynieść tablicę czy flamastry do pisania po niej. Lekcje języka polskiego jako obcego w firmach zazwyczaj odbywają się indywidualnie lub w małych grupach, co jest kolejnym czynnikiem wspomagającym rozwój autonomii, ponieważ fakt obecności niewielu „świadków” podczas lekcji zwiększa pewność siebie i poziom akceptacji niedoskonałości swojego języka, a także pozytywnie wpływa na poczucie bezpieczeństwa. Pozwala również otworzyć się i szczerze powiedzieć nauczycielowi o swoich problemach i potrzebach językowych. Z drugiej strony, z punktu widzenia nauczyciela, mała grupa lub lekcje indywidualne pozwalają traktować ucznia podmiotowo i maksymalnie dopasować kurs do realnych potrzeb uczącego się. Jak twierdzi Czerwtyńska (2008: 86) jest to sytuacja jak najbardziej korzystna, bowiem:

Bezpieczne środowisko uczenia się to między innymi poczucie pewności siebie, własnej wartości i potencjalnych możliwości, poczucie przyjemności z uczenia się i brak obaw związanych z możliwą kompromitacją. Nawet jednak wobec pozostawienia dużej samodzielności uczącemu się, potrzebuje on indywidualnej pomocy na wszystkich etapach procesu uczenia się od diagnozy wstępnej po ocenę rezultatu uczenia się.

5. Trudności związane z rozwijaniem autonomii u biznesmenów

Po przeczytaniu powyższej części można odnieść wrażenie, że kształtowanie autonomii w przypadku dorosłych uczących się dla celów biznesowych jest dla nauczyciela zadaniem łatwym, przyjemnym i dostarczającym nieustającej satysfakcji. Niestety, nie zawsze jest to tak jednoznacznie pozytywna sytuacja.

Wśród wielu wymienionych wcześniej pozytywów, już sam fakt pracy z dorosłymi, nie z dziećmi czy młodzieżą, pomaga kształtować autonomię, bo dorośli lubią być współodpowiedzialni za planowanie i przebieg kursu, a także za stawiane cele nauczania. Ma to jednak także i wady, z których jedną z najczęściej spotykanych jest stawianie sobie zbyt ambitnych celów, a także próba ich realizacji w niemożliwie krótkim czasie. Wielokrotnie zdarzyło mi się, że uczący się na pierwszej lekcji zadał mi pytanie, ile konkretnie czasu potrzebuje na nauczanie się polskiego, aby osiągnąć poziom komunikatywności, bo chciałby to zaplanować tak, jak planuje się firmowe szkolenia czy plany treningowe. Niestety, nie trzeba być bardzo doświadczonym nauczycielem, aby wiedzieć, że jednoznacznej odpowiedzi na to pytanie nie ma i nie będzie, niezależnie od tego, do nauki jakiego języka obcego się ono odnosi. Przecież tempo uczenia się jest wypadkową przeróżnych elementów, takich jak chociażby indywidualne zdolności uczącego się, motywacja, talent, czas poświęcony na powtarzanie materiału itp.

Zazwyczaj uczniowie biznesowi są więc niecierpliwi, oczekują szybkich i wyraźnych efektów, co w nauczaniu języka obcego nie zawsze jest możliwe. Niestety, brak takich efektów może być bardzo zniechęcający, szczególnie dla osoby przyzwyczajonej do częstego osiągania wyraźnych sukcesów w życiu zawodowym, co w wielu przypadkach może skończyć się rezygnacją z nauki języka obcego lub chęcią zmiany nauczyciela lub szkoły językowej. Zniechęcenie również często następuje, gdy uczący się myśli, że uczy się treści w jego mniemaniu niepotrzebnych, a w przypadku języka polskiego taką niechlebną sławą cieszy się nauczanie gramatyki. Niestety, do takiej niepocholebnej opinii przyczynili się nauczyciele języka polskiego jako obcego, często prowadzący indywidualne kursy w firmach w taki sam sposób, jak kursy uniwersyteckie czy szkolne, bez uwzględnienia potrzeb i oczekiwań uczących się.

Kolejna trudność w kształtowaniu autonomii jest również związana z faktem nauczania dorosłych, którym duma nie pozwala przyznać się do błędu, pokazać, że czegoś nie umieją, nie pamiętają czy nie zrobili. Dlatego często próbują

maskować swoje braki, udają, że coś jest jasne, nie dają nauczycielowi sygnału, że dane zagadnienie nie jest jeszcze opanowane i należy poświęcić mu więcej uwagi. Niechęć do przyznania się do niewiedzy podnosi także zajmowanie wysokiego stanowiska, gdyż osoby pełniące bardzo wysokie funkcje w swoich firmach jeszcze mniej chętnie będą przyznawać się, że czegoś nie wiedzą czy nie rozumieją. Czasami nawet zdarzają się kłótnie z nauczycielem, gdy uczestnik kursu chce bronić czegoś, co wydaje mu się poprawne, bo wielokrotnie to słyszał. Niestety, brak karność jest również typowy dla uczniów dorosłych.

Paradoksalnie, choć często są to osoby bardzo dobrze wykształcone i posiadające ogromne doświadczenie zawodowe, nie zawsze „umieją” uczyć się języka obcego, nie znają strategii uczenia się, a często, szczególnie starsi uczniowie, przyzwyczajeni są do stosowania metody gramatyczno-tłumaczeniowej i tego właśnie oczekują podczas lekcji. Często mają określone nawyki związane z uczeniem się języka, które bardzo trudno jest zmienić, a jeszcze trudniej jest wytłumaczyć, że mogą być niekorzystne. Zazwyczaj osoby związane z biznesem mają także stosunkowo niską świadomość językową, na przykład nie potrafią nazwać części mowy nawet we własnym języku ojczystym, nie wspominając już nawet o językach obcych. Zdarzają się także osoby, szczególnie z kręgu języka angielskiego, dla których język polski jest pierwszym językiem obcym, którego się uczą, co, szczególnie w przypadku dorosłych, jest ogromnym utrudnieniem dla nauczyciela. Niejednokrotnie można też odnieść wrażenie, że uczący się, mimo swej dorosłości i dojrzałości, nie chcą przejmować odpowiedzialności za kurs. Wymaga to bowiem większego zaangażowania z ich strony, a czasem także przyznania się przed samym sobą do lenistwa, co nie jest łatwe.

6. Nowe role uczącego się

Mimo wszystko, każda z wymienionych wyżej trudności może zostać przezwyciężona, a nawet wykorzystana na potrzebę stymulowania autonomii ucznia. Po to, aby ją rozwijać, kluczowe jest wyznaczenie nowych ról uczącego się procesie nauczania, ponieważ, aby stać się w pełni autonomicznym, musi on być także:

- współtwórcą programu nauczania;
- źródłem materiałów dydaktycznych;
- aktywnym uczestnikiem procesu nauczania/uczenia się.

Wcześniej wspominałam już, że osoby rozpoczynające kursy biznesowego języka polskiego bardzo dobrze wiedzą, czego chcą się uczyć, mają określony przez siebie lub swoich przełożonych cel językowy, znają swoje potrzeby, a zatem mają bardzo wysoką świadomość własnych potrzeb językowych i pozajęzykowych. Jest to sytuacja sprzyjająca nauczaniu, jednak nie można pominąć etapu negocjowania treści, ponieważ nie wszystko, co uczący się chce osiągnąć, jest

realne do osiągnięcia oraz nie wszystko, co wydaje mu się potrzebne, jest niezbędne w danym momencie. Uczący się musi być współtwórcą programu nauczania, żeby mógł osiągnąć wyznaczone przez siebie cele, ale dopiero po uprzednim ich wynegocjowaniu z nauczycielem. Aby cel był jasny, precyzyjnie postawiony, jak pisze Czetwertyńska (2008: 86), powinien być atrakcyjny, ale realistyczny:

Optymalnie założony cel powinien być wyzwaniem, ale nie może zniechęcać z powodu swojej trudności, nie może też być zbyt łatwy. Tak jak w grze w tenisa, najlepszy partner dla uczącego się powinien być trochę lepszym graczem, którego pokonanie, albo choćby wygranie gema, daje satysfakcję. Jeśli partner jest za dobry i nigdy nie udaje się z nim wygrać, początkujący gracz szybko się zniechęci. Łatwo też znajdzie usprawiedliwienie dla swoich porażek. Cel był nieosiągalny, nic dziwnego, że się nie udało.

Ważne jest również to, że większość uczących się języka biznesowego chciałaby jak najszybciej wykorzystać zdobyte umiejętności w praktyce. Dlatego też uczący się jako współtwórca programu nauczania będzie starał się wynegocjować w treści umożliwiające mu komunikowanie się w najbliższej przyszłości. Jednocześnie zadaniem lektora jest odpowiednie zweryfikowanie tego typu potrzeb, które – podobnie jak w przypadku ustalenia celów nauczania – powinny być atrakcyjne, ale realistyczne.

Nie możemy również zapomnieć, że w przypadku kursu językowego w biznesie nauczyciel traci monopol na wiedzę fachową. Zazwyczaj jest on przecież filologiem, a uczący się – wybitnym specjalistą w swojej dziedzinie, który posiada nie tylko wiedzę specjalistyczną, ale i szerokie doświadczenie. Dlatego też to właśnie uczący się musi współtworzyć program nauczania, sugerując nauczycielowi, co w jego branży jest prawdziwie istotne, a co zupełnie nie. Łączy się to z kolejną nową rolą uczącego się, który staje się źródłem materiałów dydaktycznych. Może bowiem dostarczyć autentyczne teksty z firmy, takie jak korespondencja (tradycyjna lub elektroniczna), umowy, raporty itp., co pozwoli nauczycielowi na maksymalną personalizację kursu, a uczącemu się na szybkie przeniesienie umiejętności zdobytych podczas zajęć do życia codziennego. Uczący się powinien mieć również wpływ na nauczane typy tekstów, ponieważ to on, jako specjalista, dużo lepiej od nauczyciela zna specyfikę branży, w której pracuje. Poza tym, moje doświadczenie pokazuje, że zazwyczaj uczący się bardzo chętnie przynoszą materiały z pracy na lekcje, chcą uczyć się tego, co mogą od razu wykorzystać, a nawet najmniejsze sukcesy w tej dziedzinie, jak chociażby wysłanie prostego maila do współpracowników mogą przynosić im bardzo dużą satysfakcję i zwiększać motywację do nauki języka.

Nie oznacza to oczywiście, że nauczyciel jest zupełnie zwolniony z obowiązku przygotowania zajęć, a cała odpowiedzialność za lekcję przeniesiona jest na ucznia. Przeciwnie – wykorzystanie materiałów autentycznych zazwyczaj wydłuża czas

przygotowania zajęć przez nauczyciela. Wymaga ono bowiem przystosowania przyniesionych tekstów do poziomu i umiejętności uczącego się, a także poszerzania własnej wiedzy fachowej, bo przecież nie można być równorzędnym partnerem w dyskusji na temat, o którym nie ma się pojęcia. I choć tego rodzaju przygotowanie jest zazwyczaj bardzo pracochłonne, przynosi bardzo wiele satysfakcji każdej ze stron procesu dydaktycznego.

Czasem materiałami źródłowymi do przygotowania lekcji mogą być teksty z pism branżowych, bowiem również i one znajdują się w kręgu zainteresowań uczących się. Prowadzę aktualnie kurs z Francuzem, który, choć jest na poziomie A2, chce na zajęciach czytać teksty z popularnego polskiego pisma o tematyce biznesowej. Moim zadaniem jest więc wybór stosunkowo łatwych artykułów, upraszczanie ich i przygotowanie ucznia do czytania tekstu pod względem leksykalnym. Mimo że wybór odpowiedniego artykułu jest zazwyczaj bardzo trudny, a przygotowanie zajęć pracochłonne, satysfakcja jest ogromna, gdyż przy każdej wizycie w jego biurze słyszę, że wykorzystuje poznane słownictwo w codziennych rozmowach z pracownikami.

Z dzieleniem się wiedzą specjalistyczną łączy się kolejna z nowych ról uczącego się, który jest także aktywnym uczestnikiem procesu nauczania i uczenia się. Również Czetwertyńska (2008: 86-87) uważa aktywność uczącego się za szczególnie istotną, stwierdzając, że:

Wszyscy uczą się lepiej, jeśli mają możliwość działania, nie tylko słuchania i czytania. Dla dorosłego autonomicznego ucznia aktywność jest szczególnie istotna. Wprawdzie ma więcej, niż dzieci, cierpliwości i jest w stanie dłużej skupić uwagę podczas wykładu, ale uczy się skuteczniej, kiedy bierze sprawę we własne ręce i podejmuje samodzielne zadania.

Aktywność podczas procesu nauki pozwala na łatwiejsze przeniesienie umiejętności biznesowych na lekcję oraz odwrotnie – nabytych treści językowych do świata biznesu, ponieważ zmniejsza stres towarzyszący praktycznemu wykorzystywaniu umiejętności językowych. Uczący się mniej się boi, ponieważ dana sytuacja komunikacyjna została wcześniej odegrana na lekcji, a skoro wówczas udało mu się odnieść sukces komunikacyjny, w prawdziwej sytuacji komunikacyjnej powinno być zatem podobnie. Nawet jeśli tak się nie stanie, autonomiczny uczący się będzie starał się zrozumieć, gdzie popełnił błąd i co odbyło się inaczej niż na lekcji, a także postara się zmniejszyć ryzyko podobnych błędów w przyszłości.

Aktywny uczący się chce razem z nauczycielem monitorować efekty nauczania, chciałby weryfikować realizację wyznaczonych celów i razem z nauczycielem nadzorować planowanie kolejnych kroków. Osiągnąć to można przez szczegółowe rozpisanie planu kursu, oczywiście wynegocjowanego z nauczycielem, do którego co jakiś czas wraca się na lekcji, aby – po pierwsze, zobaczyć postępy

i uświadomić sobie, jak wiele już zostało zrobione, a po drugie, aby zweryfikować cele i sprawdzić, czy wszystko to, co było ważne na początku kursu, jest nadal tak samo pilne i potrzebne, bo przecież z czasem potrzeby każdego z nas ulegają zmianie.

Takie planowanie jest szczególnie istotne w sytuacji, gdy podczas kursu nie jest stosowany podręcznik, a w przypadku nauczania języka polskiego dla celów biznesowych tak właśnie jest, ponieważ podręczników tego rodzaju nie ma zbyt wiele, a wśród tych dostępnych, mało który w pełni odpowiada konkretnemu uczącemu. Wspólne planowanie pozwala na uporządkowanie kursu i daje uczącemu się pewność, że nauczyciel nie tylko wie, co robi, ale także że robi wszystko, żeby kurs był jak najbardziej efektywny i dopasowany do indywidualnych potrzeb poszczególnych osób.

7. Jak kształtować autonomię?

Po wyznaczeniu nowych ról każdego z uczestników procesu dydaktycznego, przychodzi pora na jasne wskazówki dotyczące kształtowania autonomii. Jak już wspomniałam, jest wiele czynników wspomagających rozwijanie autonomii u dorosłych uczących się języka polskiego, co nie oznacza jednak, że wszyscy uczący się w biznesie są z założenia autonomiczni i pozostają tacy w ciągu całego procesu dydaktycznego. Eisen i St. John (2007: 16) przypominają, że autonomia nie jest stabilnym stanem osiąganym przez niektórych uczniów, a złożonym procesem psychologicznym. Głównym problemem jest uświadomienie uczącego się o jego roli w procesie dydaktycznym. Choć może brzmieć to banalnie, nie wszyscy uczący się, szczególnie ci, którzy dawno skończyli swoją edukację i byli przyzwyczajeni do bardzo tradycyjnych sposobów nauczania języka, wiedzą, że mają wpływ na proces nauczania. Wielu z nich bezkrytycznie przyjmuje propozycje nauczyciela, co jest efektem przyzwyczajenia się do klasycznego postrzegania nauczyciela jako mentora. W przypadku nauczania w biznesie taka rola jest co najmniej nienaturalna. Jak bowiem lektorka języka może być mentorem dla doświadczonego dyrektora wielkiej międzynarodowej firmy?

Niekiedy jednak uczący się nie chcą być współodpowiedzialnymi za kurs języka. Oznaczałoby to bowiem, że są również współodpowiedzialni za porażki i niepowodzenia, a przyzwyczajeni są do odnoszenia sukcesu. Aby temu zapobiec, konieczna jest maksymalna personalizacja kursu, której jednym z kluczowych elementów jest bardzo szczegółowa analiza potrzeb, przeprowadzona po raz pierwszy na samym początku kursu, a potem regularnie powtarzana. Analizę tego rodzaju zazwyczaj przeprowadza się przez wypełnianie kwestionariuszy pisemnych lub przez rozmowę. Każde z tych rozwiązań ma swoje wady i zalety. W pierwszym przypadku uczący się odpowiedzą jedynie na pytania umieszczone w kwestionariuszu i nie ma możliwości doprecyzowania ich odpowiedzi, choć dobrze

zaplanowana i przemyślana ankieta będzie zapewne dawała wartościowe rezultaty. W drugim przypadku, przy przeprowadzaniu analizy potrzeb w formie rozmowy, jest więcej szans na dopytanie i doprecyzowanie, ale nie wszystkie osoby będą chętnie odpowiadały na pytania, ponieważ niektóre kwestie będą uważały za zbyt prywatne lub naruszające tajemnice firmowe. W szkołach językowych często analizę potrzeb przeprowadza osoba, która nie prowadzi kursu (np. metodyk pracujący w szkole, osoba odpowiedzialna za kontakt z klientem lub sprzedaż kursów), co czasami powoduje wiele komplikacji, bowiem nie zawsze są to osoby z przygotowaniem metodycznym, które potrafią precyzyjnie określić poziom językowy czy zadać pytania istotne dla procesu kształcenia. W takiej sytuacji nauczyciel musi niestety przeprowadzić ponownie analizę potrzeb podczas lekcji, co czasami wywołuje irytację uczących się, którzy mają poczucie straty czasu, za który przecież płacą.

Potrzeby każdego człowieka zmieniają się wraz z upływem czasu, tak też jest w przypadku uczących się języków obcych, a szczególnie często w przypadku osób mieszkających i pracujących w innym kraju. Dlatego analiza potrzeb musi być przeprowadzana i powtarzana w czasie trwania kursu. Prowadząc lekcje z obcokrajowcami, bardzo często staram się pytać swoich podopiecznych o ich aktualne problemy i potrzeby językowe, co zazwyczaj na początku wywołuje zdziwienie, a potem zachęca do dzielenia się obserwacjami poczynionymi nie tylko na temat języka, ale też polskiej kultury i rzeczywistości. Nauczyciel nie powinien wychodzić z założenia, że jeśli uczeń będzie miał problem, to sam do niego przyjdzie. Oczywiście, są osoby, które bez wahania podzielą się swoimi spostrzeżeniami, jednak wielu cudzoziemców, szczególnie na początku pobytu w Polsce, dziwi się wielu rzeczom, ale nie czuje się pewnie zadając pytania, bo na przykład boi się wykazywania zachowań niezgodnych z polską normą grzecznościową, której przecież nie zna.

Kluczową kwestią w przypadku personalizowania kursu jest negocjowanie nauczanych treści. Nauczyciel znów musi skorzystać z wiedzy i doświadczenia ucznia jako fachowca w swojej dziedzinie, szczegółowo wypytać o jego pracę i obowiązki oraz o te jej aspekty, które chce, może lub musi wykonywać w języku polskim. Łatwo jest jednak popełnić bardzo częsty błąd, kiedy nauczyciel, jako dostawca usługi, po prostu słucha żądań klienta i stara się je spełnić. Dlatego używam określenia *negocjowanie*, ponieważ jest ważne, aby postarać się znaleźć treści przydatne w komunikacji zawodowej, ale też możliwe do nauczania w tym konkretnym momencie kursu. Przy wspólnym planowaniu kursu często może się okazać, że treści, które w ogólnym nauczaniu języka realizowane są dużo później, w nauczaniu dla celów biznesowych pojawiają się o wiele wcześniej lub odwrotnie. W przypadku języka polskiego jest to na przykład nauczanie czasowników modalnych („musieć”, „móc”, „chcieć”) lub form trybu przypuszczającego,

które w przypadku kursów ogólnych na poziomie początkującym albo nie pojawiają się wcale, albo pojawiają się stosunkowo późno, dopiero długo po wprowadzeniu czasu przeszłego, kiedy uczący się może utworzyć tryb przypuszczający, wiedząc, że forma „chciałbym” tworzona jest na podstawie trzeciej osoby czasu przeszłego. Tak dzieje się na przykład w bardzo popularnym obecnie podręczniku *Polski krok po kroku 1*, w którym tryb przypuszczający wprowadzony jest dopiero w ostatniej lekcji. Na kursach biznesowych niektóre z tych elementów pojawiają się na bardzo wczesnym etapie kształcenia, zazwyczaj w postaci fraz lub kolokacji, takich jak na przykład „Chciałbym umówić się na wizytę” czy „Muszę odwołać spotkanie”. Dlatego warto układać nauczane treści w zależności od stopnia przydatności, a nie stopnia trudności, co – choć od wielu lat sugerowane przez metodologię kognitywną i komunikacyjną – nie zawsze jest stosowane na kursach języka polskiego jako obcego¹. W czasie negocjowania programu nauczania uczący się zyskuje też pewność, że to, czego się uczy, będzie mu przydatne i możliwe do wykorzystania poza lekcją, co z kolei przekłada się na większą motywację do nauki. Czetwertyńska (2008: 86) podkreśla też, że dzięki wspólnemu planowaniu uczący się w znacznym stopniu przejmuje odpowiedzialność za wynik procesu nauczania.

W przypadku indywidualizowania programu nauczania konieczne jest odwoływanie się do osobistych doświadczeń uczącego się, co spowoduje odrzucenie abstrakcyjnych, teoretycznych problemów, a pozwoli odnieść się do czegoś bliskiego, namacalnego, dobrze znanego. To również zachęta dla uczącego się do większego zaangażowania podczas lekcji, zazwyczaj skuteczna, bo chyba każdemu z nas łatwiej i przyjemniej jest mówić o rzeczach znanych i oswojonych. Wspomniany już wcześniej szwajcarski bankier lubował się na przykład we wszystkich artykułach prasowych o tematyce bankowej, niezależnie od tego, czy były poświęcone zwyczajom kredytowym Polaków, czy zmianom wprowadzanym przez Radę Polityki Pieniężnej. Temat ten był dla niego na tyle interesujący, że znał go ze swoich osobistych doświadczeń, czy to z pracy, czy z obserwacji w czasie pobytu w Polsce, a właściwie każdy problem bankowy porównywał do podobnych problemów w Szwajcarii. Sprawiało to, że kwestie gramatyczne czy słownikowe były nauczane jakby przy okazji czytania tekstów bankowych, a – jak sam mówił – uczył się ich więcej i po lekcji był mniej zmęczony niż podczas lekcji ogólnego języka polskiego, które miał wcześniej.

¹ Wspomniany już podręcznik *Polski krok po kroku 1* (który również bardzo często stosowany jest na kursach biznesowych) poświęca 4 rozdziały na zagadnienia związane z jedzeniem. Uczący się poznaje więc różnorakie nazwy owoców i warzyw, umie rozróżnić wieprzowinę, baraninę i drób, ale nie umie powiedzieć, co robił wczoraj, bo czas przeszły wprowadzany jest dopiero po serii lekcji związanych z jedzeniem.

Pojawić się może jednak pytanie, jak to wszystko można osiągnąć, jaką metodę przyjąć, aby maksymalnie indywidualizować program nauczania, ucząc zagadnień jednocześnie przyjemnych i pożytecznych. Choć czasami trudno jest wybrać jedną, konkretną metodę, w przypadku nauczania języka dla celów biznesowych zdecydowanie najlepiej funkcjonuje podejście zadaniowe. Podobną opinię wyrażają Ligara i Szupelak (2012: 168), pisząc:

podejście zadaniowe jest uznawane za najlepsze dla nauczania biznesu, gdyż istotne w nim jest, podobnie jak ma to miejsce w działalności gospodarczej, osiągnięcie pewnego celu pozajęzykowego, tyle że w wyniku komunikacji oraz interakcji społecznej (por. Frendo 2005: 13)². Tym samym podejście zadaniowe może łączyć w sobie dwa podstawowe elementy dydaktyki języka biznesu: sprawności językowe i strategie komunikacyjne ze sprawnościami pozajęzykowymi i interpersonalnymi.

Oznacza to, że dla większości uczących się języka obcego dla celów biznesowych podejście zadaniowe jest metodą bardzo naturalną, ponieważ sposób pracy przy jego stosowaniu jest zbliżony do funkcjonowania w większości firm, w których często pracownicy również dostają konkretne zadania do wykonania i właśnie z nich są rozliczani. Jak pisze Janowska (2011: 82), „podejście zadaniowe traktuje użytkowników języka (a więc i uczących się) jako członków społeczności mających do wykonania pewne zadania w określonych okolicznościach i otoczeniu, w obrębie jakiejś określonej dziedziny działalności ludzkiej”. W przypadku nauczania języka w biznesie, społecznością jest firma wraz z firmami współpracującymi, a „dziedziną działalności ludzkiej” – funkcjonowanie w firmie.

Podejście zadaniowe wymaga również od uczącego się aktywności, pozwala mu na dużą swobodę intelektualną, co sprawia, że przebieg lekcji jest bardzo naturalny i mniej nużący, choć bardziej wymagający – przede wszystkim od nauczyciela, ale także od uczącego się. Jest też bardziej odpowiedni dla ucznia dorosłego, który często podczas lekcji języka nawiązuje do swoich osobistych doświadczeń, zarówno tych zawodowych, jak i prywatnych. Wykonując zadanie, uczący się samodzielnie podejmuje decyzje, co pozwala mu odczuwać współodpowiedzialność za proces dydaktyczny. Dzięki temu podejście zadaniowe wywołuje niezwykle naturalne przejście od teorii do praktyki oraz automatyczne przeniesienie wiedzy językowej i pozajęzykowej zdobytej na lekcji do życia zawodowego uczących się.

Zdarzają się jednak sytuacje, w których uczący się nie chcą uczyć się w sposób zadaniowy, ponieważ nie jest to styl nauczania, do którego są przyzwyczajeni. W moim dotychczasowym doświadczeniu udawało mi się rozwiązać wątpliwości dotyczące skuteczności podejścia zadaniowego przez rozmowę. Czasami jednak musiałam włączyć elementy innych, bardziej tradycyjnych metod w prowadzeniu

² Odniesienie oryginalne.

kursu, aby uczący się nie czuł się ignorowany. Jednak w zestawieniu z podejściem zadaniowym, zazwyczaj wypadały one dość nudno i nieatrakcyjnie. Zdarzyło mi się również, że uczący się odmówił wykonania zadania, ponieważ stwierdził, że sytuacja stworzona przeze mnie na potrzeby zadania jest nienaturalna (wówczas – za łatwa). Razem postanowiliśmy więc wykonać najpierw łatwiejszą wersję zadania, a potem stworzyliśmy jego bardziej skomplikowany wariant, który – według uczącego się – był zdecydowanie bardziej naturalny i częściej spotykany w codziennej pracy. Musiałam więc odnieść się do doświadczenia zawodowego uczącego się, zaufać jego wyspecjalizowanej wiedzy i przyznać wyższość jego doświadczenia nad moim. Efekt końcowy był jednak bardzo zadowalający – uczący się wykonał zadanie, opanował struktury językowe nie tylko zaplanowane przeze mnie, ale również dodatkowe, których pojawienie się wynikało z wprowadzenia utrudnionej wersji zadania. Może to być doskonałym dowodem na to, że dorośli uczący się nie tolerują zadań zbyt łatwych. Zadanie powinno być w takim razie nie tylko realizacją wyznaczonych wspólnie celów, ale także wyzwaniem intelektualnym.

8. Podsumowanie

Obcokrajowcy podejmujący kursy języka polskiego dla celów biznesowych zazwyczaj znacznie różnią się od uczących się tego języka na kursach ogólnych i dlatego też nie możemy traktować ich w ten sam sposób, uczyć tymi samymi metodami i tak samo rozwijać autonomię. Wiele cech typowych dla tego rodzaju uczniów ułatwia nauczycielowi zadanie – jako dorośli są już samodzielni, zazwyczaj mają jasno postawiony cel podjęcia kursu, często chcą decydować o tym, czego się uczą i mieć wpływ na proces dydaktyczny. Z drugiej jednak strony mają trudności z przyznaniem się do błędu, dysponują bardzo ograniczonym czasem, a jednocześnie oczekują szybkich i wyraźnych efektów. Sytuacja ta wymaga redefinicji relacji między nauczycielem a uczniem oraz zmiany ról każdego z uczestników procesu dydaktycznego. Nauczyciel przestaje być mentorem i traci monopol na wiedzę fachową, a za to staje się partnerem do rozmowy i negocjacji. Nie oznacza to jednak, że zostaje zwolniony z odpowiedzialności z przebieg kursu. Uczący się z kolei staje się aktywnym uczestnikiem procesu dydaktycznego, źródłem materiałów dydaktycznych i współtwórcą programu nauczania. W celu jak najbardziej skutecznego kształtowania autonomii, kluczowe będzie uświadomienie uczestnikom danego kursu ich roli w procesie dydaktycznym, maksymalne personalizowanie programu nauczania i dopasowywania treści do realnych i aktualnych potrzeb uczącego się, a także realizacja wspólnie wyznaczonych celów. Skutecznym środkiem w dążeniu do autonomii ucznia biznesowego może być podejście zadaniowe, gdyż za jego pośrednictwem można w naturalny sposób zamienić działanie językowe na działanie społeczne.

Bibliografia

- Czetwertyńska, G. 2008. „Autonomia nauczania – uczeń dorosły”. *Języki Obce w Szkole* 6/2008. 84-88.
- Eisen, A. i John, O. St. 2007. „Learner autonomy and intercultural competence”, w: Raya, M. J. i Sercu, L. (red.). 2007. 15-37.
- Frendo, E. 2005. *How to teach business English*. Edinburgh Gate: Pearson Education.
- Janowska, I. 2011. *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Ligara, B. i Szupelak, W. 2012. *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu: podejście porównawcze*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Pawlak, M. (red.). 2011. *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*. Poznań – Kalisz – Konin. Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie.
- Raya, M. J. i Sercu, L. (red.). 2007. *Challenges in teacher development: Learner autonomy and intercultural competence*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Stempek, I. i in. 2010. *Polski krok po kroku: seria podręczników do nauki języka polskiego dla obcokrajowców: poziom A1*. Kraków: Polish-courses.com.
- Wilczyńska, W. (red.). 2002. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych: doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska, W. 2008, „Autonomia a rozwijanie osobistej kompetencji komunikacyjnej”. *Języki Obce w Szkole* 6/2008. 5-15.
- Wilczyńska, W. 2011, „Autonomia jako przedmiot badań glottodydaktycznych”, w: Pawlak, M. (red.). 2011. 47-63.