

Magdalena MITURA

Autonomia ucznia w zreformowanej szkole

Dlaczego postulat zwiększenia autonomii ucznia pojawił się w zapisach reformy?

Nieporozumieniem jest stwierdzenie, że kwestia autonomii ucznia pojawiła się wraz z nadejściem reformy, choć jest to niewątpliwie temat cieszący się obecnie zainteresowaniem. O tym, że nie jest to nowe zjawisko, zdaje się zapewniać intuicja, zdrowy rozsądek i doświadczenie. Istnieli i istnieją nauczyciele, którzy potrafili z powodzeniem rozwinąć w swoich podopiecznych nawyk, szacunek i zapał do samodzielnej pracy. Wiadomo również, że samo docenienie wagi problemu przez twórców reformy nie przysporzy od razu nauczycieli o podobnym profilu. Niemniej jednak reforma systemu edukacji, sytuując ucznia w centrum działalności szkoły i procesu dydaktycznego, sankcjonuje konieczność stopniowego wdrażania uczniów do podejmowania coraz większej odpowiedzialności za jakość i wynik ich pracy. U podstaw tego stanowiska leży oczywista prawda, że proces kształcenia nie kończy się wraz z ukończeniem szkoły, jak również ma on miejsce poza klasą, w związku z czym uczniowi winno się dostarczyć odpowiednich środków do podjęcia samodzielnej pracy, tak by mógł on efektywnie pogłębiać swą wiedzę i umiejętności niezależnie od nauczyciela. Ów truizm nabiera w dzisiejszych czasach wymiaru pragmatycznej konieczności odpowiedzi na przeobrażenia mające miejsce na coraz bardziej elastycznym i konkurencyjnym rynku pracy, wymagającym umiejętności i chęci ustawicznego doskonalenia się w zawodzie lub gotowości do jego zmiany. Związane z tymi zmianami są nowe obowiązki szkoły, która ma dać absolwentowi podstawy wiedzy, umożliwiające samodzielne doksztalcanie się i doskonalenie, a także umiejętność przekwalifikowywania się.

Innym powodem do weryfikacji spojrzenia na rolę ucznia w procesie dydaktycznym jest kryzys filozofii obowiązującego przez wiele lat systemu szkolnictwa, opartego na kulcie wiedzy, gdzie program nauczania zajmował miejsce centralne, a nauczyciel był jedynym autorytatywnym źródłem wiedzy i jej przekazicielem. Model ten nie przystaje do dzisiejszych realiów, gdzie źródeł informacji jest wiele, a rzeczywiste kompetencje i umiejętności przedkłada się nad teoretyczną wiedzę o charakterze encyklopedycznym:

„Należy przygotować młodych ludzi do życia w społeczeństwie informacyjnym i wolnorynkowej gospodarce, lecz również w świecie chaosu wartości, w którym trzeba będzie wziąć odpowiedzialność za własny pełny rozwój i odpowiedzialność za drugiego człowieka.”¹

¹ Ministerstwo Edukacji Narodowej *Reforma systemu edukacji — szkolnictwo ponadgimnazjalne (projekt — materiały do dyskusji)*, Warszawa 2000.

Nauka języka obcego w dzisiejszym świecie stwarza wiele możliwości indywidualnych poszukiwań w drodze do celu, jakim jest czynne opanowanie języka. Znaczną część wiedzy młodzi ludzie uzyskują poza szkołą, pod postacią docierającej z zewnątrz informacji medialnej i czytelniczej. Otwarcie granic, szeroki dostęp do środków masowego przekazu, obecność na rynku coraz lepszych pod względem merytorycznym pomocy dydaktycznych daje uczącym się szansę dojścia różnymi drogami do tego samego celu. Z drugiej strony używanie języka w codziennej komunikacji jest podyktowane indywidualnymi potrzebami jednostki, jest ono niejako oparte na konieczności ciągłego kompromisu pomiędzy tym, co społeczne, konwencjonalne i uwarunkowane kulturowo a tym, co osobiste, wypływające z własnych potrzeb, oczekiwań, stopnia zrozumienia sytuacji, temperamentu, sposobu bycia i osobowości. Dlatego naturalne wydaje się pozostawienie uczącym się możliwości planowania, organizowania i kierowania swoim procesem uczenia się oraz oceniania jego rezultatów.

Na czym polega autonomia ucznia?

Autonomia ucznia może być rozumiana wielorako. Niektóre z jej elementów to rozpoznanie własnych potrzeb i źródła motywacji, formułowanie realnych oczekiwań w stosunku do siebie samego, nauczyciela, podręcznika, kursu, umiejętność negocjowania oceny z nauczycielem, samodzielne podejmowanie decyzji co do treści, wytyczanie celów i tempa nauki oraz wybór niezbędnych materiałów a także najbardziej efektywnych metod pracy i strategii w zależności od konkretnych zadań, zainteresowań, potrzeb i aktualnych możliwości, niezależnie od tego co robią inni (dotyczy to szczególnie tych uczniów, których znajomość języka jest większa niż ich kolegów), rozpoznanie i modyfikacja tych nawyków, które okazują się nieefektywne, znajomość różnorodnych form pracy i ich celowości, monitorowanie przebiegu swojej nauki, połączone z refleksją nad osiągnięciami i niepowodzeniami, regularne ocenianie swoich postępów, traktowanie stopni jako informacji zwrotnej na temat efektów swoich działań i wskazówki co do kierunku dalszej pracy, a nie jako narzędzia kary czy nagrody, rozpoznawanie swoich mocnych i słabych stron, które pomagają uniezależnić się od wpływu opinii zewnętrznych i budować poczucie własnej wartości, stwarzanie możliwości dalszej nauki poza klasą.

Pełna autonomia jest z reguły niemożliwa do osiągnięcia w warunkach sformalizowanego nauczania ze względu na dużą liczebność klas, wymagania programowe i egzaminacyjne, a także na przeszkody natury ekonomicznej, takie jak niemożność wyposażenia kącika do samodzielnej pracy z powodu braku funduszy, ale wiele aspektów pracy w klasie można zmodyfikować tak, aby chociaż w pewnym stopniu uczeń doświadczał pewnej niezależności od nauczyciela czy podręcznika.

W jaki sposób autonomia ucznia ma się przejawiać w zreformowanej szkole?

Szkoła ma dać uczniowi przede wszystkim solidne podstawy do podjęcia przez niego samodzielnej nauki poprzez dostarczenie mu niezbędnej do dalszych samodzielnych poszukiwań wiedzy bazowej. Są to pewne stałe treści, określone dla poszczególnych etapów kształcenia i wszystkich typów szkół, a stanowiące podstawę programową, która musi być uwzględniona przez wszystkie powstające programy nauczania. Jak zapewniają twórcy reformy oświaty „pełna realizacja treści kanonu w programach nauczania zapewni dalszy,

samodzielny dostęp uczniów do wiedzy w różnych jej dziedzinach. Poszerzanie nauczania poza kanon powinno być związane z indywidualnymi zainteresowaniami ucznia i jego przyszłą drogą kształcenia i rozwoju zawodowego.² Podstawa programowa dla liceum profilowanego, której projekt poddawany jest obecnie dyskusji, oprócz treści nauczania wytycza zadania szkoły, takie jak „rozwijanie w uczniach poczucia własnej wartości i wiary we własne możliwości” oraz „stopniowe wdrażanie ucznia do samodzielności w procesie uczenia się języka obcego”, a także osiągnięcia celów, wśród których znajduje się „opanowanie indywidualnych strategii uczenia się, dostrzeganie błędów i dokonywanie auto-korekty, korzystanie z różnych źródeł (m.in. leksykonów, encyklopedii, słowników specjalistycznych) oraz technik informacyjnych (np. programy multimedialne, internet), a także klasyfikowanie faktów, wyszukiwanie i selekcjonowanie informacji.”³

Realizacja powyższych postulatów zaczyna się już na pierwszym etapie kształcenia, mając swoje odbicie w programach nauczania w szkole podstawowej i gimnazjum, i jest kontynuowana na etapie ponadgimnazjalnym. Wśród celów nauczania na wszystkich etapach pojawia się wyrabianie nawyków samokształceniowych, takich jak organizacja pracy własnej, planowanie działania, racjonalne gospodarowanie czasem, stopniowa obserwacja i analiza własnych osiągnięć. Nauczyciel ma wspierać ucznia w osiąganiu powyższych celów poprzez: rozpoznanie wyjściowego poziomu ucznia czyli jego aktualnej fazy rozwoju i stylu uczenia się, pomaganie w zrozumieniu na czym polega proces uczenia się języka, rozpoznanie i rozwijanie indywidualnych strategii uczenia się, ukazywanie alternatywnych sposobów zapamiętywania, selekcji i organizowania informacji w celu umożliwienia uczniom wyboru, dobór zróżnicowanych technik pracy na lekcji ze względu na modalne preferencje uczniów — wyczerpanie na potrzeby wzrokowców, słuchowców i kinestetycznych, zachęcanie uczniów do opowiadania o tym, jak się uczą, jak rozwiązują problemy, zachęcanie i informowanie, jak korzystać z materiałów źródłowych do pracy indywidualnej (słowniki, encyklopedie, programy komputerowe i multimedialne, internet, lektury uzupełniające), zaznajamianie uczniów z układem treści w podręczniku i semestralnym planem pracy, zachęcanie uczniów do wzajemnego przepytывania się (np. ze znajomości słówek), sprawdzania ćwiczeń i porównywania odpowiedzi w parach i grupach. Budowaniu poczucia odpowiedzialności uczniów za sukces procesu nauczania może służyć zawieranie kontraktu pomiędzy grupą a nauczycielem. Jest to wspólnie wypracowana umowa, która reguluje współpracę, precyzuje zasady postępowania w klasie i oczekiwania obu stron oraz przewiduje sankcje w przypadkach nieprzestrzegania wcześniejszych ustaleń. Należy też dodać, że samo postępowanie nauczyciela w klasie, a więc samodyscyplina, jasno sprecyzowany cel lekcji, organizacja pracy, celowość czynności oraz logiczna struktura lekcji mają być dla uczniów modelem do naśladowania w pracy samodzielnej.

Ważnym elementem procesu dydaktycznego staje się także przygotowywanie uczniów do regularnej samooceny. Uczniowie dokonują oceny swoich osiągnięć, a także działań nauczyciela w klasie, za pomocą znaków graficznych (dzieci w najmłodszych klasach), arkuszy samooceny, ankiet, dzienniczków czy wywiadów z nauczycielem. Samoocena dotyczy stopnia opanowania wymaganych przez program treści i umiejętności, np. znajomości gramatyki i słownictwa, zwrotów komunikacyjnych w mowie i piśmie, ale także dodatkowych zadań, takich jak udział w projektach indywidualnych i grupowych, kon-

² tamże.

³ tamże, s. 47.

kursach, przedstawieniach, etc., prowadzenie słowniczka, znajomość piosenek, czytanie lektur i czasopism, dokonywanie własnych tłumaczeń, spontaniczne pisanie wierszy, historyjek, tworzenie ćwiczeń i zagadek językowych dla kolegów, prowadzenie zeszytu, przygotowanie do lekcji, używanie na lekcji wyłącznie języka angielskiego, itp. Ważną rolę we wdrażaniu do samooceny i krytycznej refleksji przez cały rok odgrywają także pytania kierowane w toku nauki do klasy, które uczeń z czasem będzie stawiał sam sobie: Czego się dzisiaj nauczyłem? Nad czym muszę jeszcze popracować? Które zagadnienie i dlaczego sprawiło mi trudność? W jaki sposób spróbuję rozwiązać ten problem następnym razem? Które ćwiczenia podobały mi się, a które nie i dlaczego? Co pomogło mi zrozumieć i opanować nowy temat? W jakich sytuacjach w życiu mogę tę wiedzę wykorzystać?

Innym istotnym składnikiem autonomii, który został dostrzeżony przez twórców programów nauczania, jest możliwość wyboru treści i technik pracy. Sugeruje się więc, aby obok wymaganego „minimum” programowego nauczyciel zaproponował uczniowi bogatą ofertę dodatkowych zadań i tematów, które uczeń podjąłby zgodnie ze swoimi zainteresowaniami. W praktyce może przejawiać się to na przykład w zadawaniu zróżnicowanych prac domowych lub prac dla chętnych, organizowaniu projektów interdyscyplinarnych, gdzie członkowie grupy sami organizują swoją pracę, dobierają potrzebne materiały i opracowują strategie osiągnięcia celu. Wśród konkretnych propozycji dla gimnazjum pojawiło się wprowadzenie i zaadoptowanie w szkole systemu modułowo-punktowego na wzór systemu kredytów, który funkcjonuje na niektórych wyższych uczelniach. W ramach takiego systemu uczniowie samodzielnie lub w grupach opracowują własne moduły nauki, na które składają się aktywności językowe, przewidziane przez program nauczania, jak i dodatkowe, związane z poziomem i preferencjami ucznia, z przypisaną liczbą punktów. Uczeń musi zgromadzić określoną liczbę punktów w celu otrzymania zaliczenia, ale sam decyduje o kolejności zaliczania poszczególnych aktywności.⁴ W liceum profilowanym uczeń sam decyduje o tym, jak wykorzysta określoną pulę godzin lekcyjnych — czy dla pogłębienia wiedzy z wybranych dziedzin akademickich, czy też na zdobywanie wiedzy zawodowej. Również proponowana forma egzaminu dojrzałości oferuje uczniowi możliwość wyboru pomiędzy zadaniami o różnym stopniu trudności, w zależności od poziomu zaawansowania, a w wersji zaawansowanej daje uczniowi okazję do wykazania się w dużym samodzielnym projekcie na wcześniej wybrany temat kulturowy.

Należy wspomnieć że w ambitnym przedsięwzięciu wdrażania uczniów do samodzielności wspomagają nauczycieli niewątpliwie materiały dydaktyczne nowej generacji, w których kwestia autonomii znalazła szybki oddźwięk. Podręczniki proponowane przez wiodące na rynku wydawnictwa coraz częściej zawierają regularne ćwiczenia i zadania, skupione w rozdziałach ‘Learning to Learn’, ‘Learning Skills’, ‘Learning Workshop’, ‘Build Your Skills’, ‘Self-check’, ‘Już Umiem’, kierujące uwagę ucznia bezpośrednio na proces uczenia się poprzez modelowanie sposobów zastosowania różnych strategii i organizacji zdobytej wiedzy a także technik samooceny.

Postulaty zapisane w dokumentach reformy jakkolwiek słuszne nie spowodują automatycznie zmian. Ukłon w stronę autonomii autorów programów nauczania i ma-

⁴ Ewa Lewandowska, Barbara Marciszewska, *Program nauczania języka angielskiego. I – III gimnazjum — dla początkujących*, zatwierdzony przez MEN, nr w wykazie DKW – 4014 – 44/00, Longman 2000, s. 37–43.

teriałów dydaktycznych napawa optymizmem, ale nie gwarantuje sukcesu. Wszystko zależy od nastawienia do kwestii autonomii osób bezpośrednio zaangażowanych w to, co dzieje się w szkole — uczniów, nauczycieli i rodziców.

Można wyobrazić sobie na przykład obawy nauczycieli, że wiedza o procesie uczenia się i strategiach jest dla uczniów dodatkowym intelektualnym wyzwaniem i obciążeniem, a poza tym podejmowanie tych zagadnień może sprawić, że zabraknie czasu na realizację doraźnych celów. Również dla wielu uczniów, dla których uczenie się jest jednoznaczne z opanowaniem w określonym czasie partii narzuconego z góry materiału i odtwarzaniem go na żądanie nauczyciela, na teście, egzaminie itp., zdecydowanie ważniejsze od samego procesu są treści nauczania, i chociaż jest to podejście pragmatyczne to krótkowzroczne. Samodzielne poszukiwania wiążą się ponadto z koniecznością eksperymentowania i podejmowania ryzyka, i co za tym idzie, z większą możliwością błędu czy porażki, które burzą poczucie bezpieczeństwa obecne, gdy podąża się krok po kroku, ściśle wytyczonym przez nauczyciela szlakiem.

Samoocena ucznia również może okazać się sprawą problematyczną. Mówienie o swoich osiągnięciach i sukcesach, wystawianie sobie pozytywnej samooceny kojarzy się z czymś nieprzyzwoitym, wręcz przeciwnie — umniejszanie swoich zasług, „równanie do dołu”, chociaż podszyte fałszywą skromnością, należy do dobrego tonu. Z drugiej strony może istnieć wśród uczniów obawa, że własna negatywna ocena swoich postępów może obniżyć im ocenę nauczyciela, który często pozostanie ostateczną instancją. Powodzenie wiąże się tu z dużą dozą wzajemnego zaufania, otwartości, taktu i dystansu do siebie samych. Uczeń musi zdać sobie sprawę, że sukces w nauce języka obcego zależy w dużej mierze od przyjęcia przez niego postawy poszukującej, ale i krytycznej, od stopnia jego uwrażliwienia na własne możliwości, ograniczenia i potrzeby, które mogą być inne od potrzeb kolegów czy nauczyciela, oraz od wielkości osobistego wkładu w proces uczenia się. Uczeń powinien wiedzieć, kiedy i w jaki sposób zwrócić się o pomoc do nauczyciela, który nie może być postrzegany w sposób konsumpcyjny jako źródło rozwiązań wszystkich problemów i odpowiedzi na wszystkie pytania.

Równie wysokie wymagania stawia reforma — a przede wszystkim rzeczywistość — nauczycielom. Z braku odgórnego sterowania stoją oni przed koniecznością dokonywania różnorodnych wyborów — optymalny w danym kontekście program nauczania, podręcznik, metody pracy — a także przed nagłą w dzisiejszym, szybko zmieniającym się świecie, koniecznością samodoskonalenia zawodowego. Oczekuje się także odejścia od tradycyjnej dominującej dotychczas roli nauczyciela w klasie jako głównego organizatora i kontrolera i przyjęcia przez niego postawy doradcy, koordynatora, diagnostyka i mediatora. Nauczyciel jest dyskretnym przewodnikiem, który nagradza przejawy samodzielnego myślenia, zachęca, pokazuje możliwe środki i kierunki, i wie, kiedy zachować dystans. Ponadto należy podkreślić, że nauczyciel, który nie podejmuje samodzielnego świadomych decyzji i nie dokonuje krytycznej refleksji nad przebiegiem nauczania i swoim osobistym rozwojem, nie będzie wspomagał ucznia w jego dążeniu do autonomii. Takie stanowisko ma swoje konsekwencje dla modelu kształcenia nauczycieli w nauczycielskich kolegiach językowych i wyższych uczelniach. W kształceniu przyszłych nauczycieli nie najważniejszą sprawą będzie wyposażenie ich w szeroki repertuar atrakcyjnych technik pracy na lekcji i możliwości wykorzystania materiałów, ale przede wszystkim uświadomienie wagi oddziaływania na uczniów

własnym przykładem, przekazanie wiedzy o możliwościach kształtowania postaw i sposobach uświadomienia uczniom, czym jest proces uczenia się i jak można nim sterować.

Postęp w drodze ku autonomii jest więc związany przede wszystkim z koniecznością rewizji przyzwyczajzeń i wytworzenia nowych nawyków i postaw przez uczniów, nauczycieli i rodziców, co — jak wiadomo — wymaga czasu i dobrej woli. Zmiana, z jaką muszą zmierzyć się uczniowie, nauczyciele i rodzice, wykracza poza sferę edukacji i wypływa z konieczności konfrontacji z nową rzeczywistością.

Bibliografia

- Anna Wieczorek, Ewa Skiba, *Program nauczania języka angielskiego dla klas I – III szkoły podstawowej*, zatwierdzony przez MEN, nr w wykazie DKW – 4014 – 6/99, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 1999.
- Ewa Dzierżawska, Ilona Kubrakiewicz, Magdalena Szpotowicz, *Program nauczania języka angielskiego dla klas IV – VI szkoły podstawowej*, zatwierdzony przez MEN, nr w wykazie DKW – 4014 – 42/99, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 1999.
- Melanie Ellis, Marianna Niesobska, Anna Rak, *Program nauczania języka angielskiego. Kurs dla początkujących dla klas 4 – 6 szkoły podstawowej. II etap edukacyjny*, zatwierdzony przez MEN, nr w wykazie DKW – 4014 – 5 9/99, Oxford University Press 1999.
- Melanie Ellis, Marianna Niesobska, Anna Rak, *Program nauczania języka angielskiego. Kurs dla początkujących dla klas 1 – 3 gimnazjum. III etap edukacyjny*, zatwierdzony przez MEN, nr w wykazie DKW – 4014 – 113/99, Oxford University Press 1999.
- Melanie Ellis, Marianna Niesobska, Anna Rak, *Program nauczania języka angielskiego. Kurs kontynuacyjny dla klas 1 – 3 gimnazjum. III etap edukacyjny*, zatwierdzony przez MEN, nr w wykazie DKW – 4014 – 123/99, Oxford University Press 1999.
- Ewa Lewandowska, Barbara Marciszewska, *Program nauczania języka angielskiego. I – III gimnazjum — dla początkujących*, zatwierdzony przez MEN, nr w wykazie DKW – 4014 – 44/00, Longman 2000.
- Ewa Lewandowska, Barbara Marciszewska, *Program nauczania języka angielskiego. I – III gimnazjum — kontynuacja*, zatwierdzony przez MEN, nr w wykazie DKW – 4014 – 45/00, Longman 2000.