

Weronika WILCZYŃSKA, *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa–Poznań: PWN 1999, ss. 315.

Ogólna teza pracy Weroniki Wilczyńskiej, mówiąca, że autonomia – lub przynajmniej pewien jej stopień (Autorka mówi czasem o półautonomii) – zwiększa skuteczność uczenia się języka obcego, wpisuje się w pewien historyczny już kontekst swoistego podejścia do nauczania/uczenia się języków obcych, stawiającego w centrum zainteresowań nie sam przedmiot nauczania, ale osobę uczącego się (należy zauważyć, że Autorka nie używa pojęcia „uczeń”, ale „osoba ucząca się” lub po prostu „uczący się”, żeby podkreślić owo ukierunkowanie na podmiot).

Choć praca odnosi się zasadniczo do kwestii akwizycji i dydaktyki języka obcego, w swojej refleksji Autorka odwołuje się też do innych dziedzin, z których jedne (jak psychologia kognitywna czy pedagogika) są blisko powiązane z główną problematyką, inne natomiast (jak filozofia personalistyczna) wydają się dość odległe. Co ciekawe, Autorka bardzo silnie podkreśla właśnie ową filozoficzną inspirację, poszukując całościowego modelu, w którym jednostka traktowana jest jako świadomy swoich celów, zdolny do oceny i kontroli podmiot. Dodajmy, że chociaż Autorka wspomina o wymiarze psychospołecznym jednostki, to ogólnie uczący się jest traktowany w sposób wyraźnie indywidualny. Autorka zastępuje nawet powszechnie przyjęte pojęcie kompetencji komunikacyjnej oryginalnym pojęciem „indywidualnej kompetencji komunikacyjnej”, zdefiniowanej jako „wiedza i sprawności komunikacyjne, które pozwalają jednostce realizować swe autentyczne działania językowe w sytuacjach egzolingwalnych”. Akcent jest tu położony na autentyczność, ale nie chodzi o autentyczność materiałów używanych w procesie nauczania/uczenia się języka obcego, lecz o to, co Autorka nazywa „autentycznością wewnętrzną”, czyli swoistym własnym poczuciem podmiotu, że zadania językowe, które wykonuje, nie są czymś sztucznym, narzuconym, co trzeba wykonać tylko po to, by zaliczyć przedmiot. Uczący się powinien po prostu mieć możliwość utożsamienia się z tym, co wykonuje.

W tej perspektywie język jawi się nie jako zwykłe narzędzie komunikacji (a przynajmniej nie tylko), lecz jako „rzeczywistość naszej refleksji i świadomego doświadczenia”. Język obcy nie może więc być, zdaniem Autorki, w żaden sposób wpojony czy przekazany komuś z zewnątrz, a (na)uczenie się jest rezultatem świadomego działania aktywnego podmiotu. Działania związane z uczeniem się języka obcego są zatem traktowane jako wyłącznie intencjonalne, a zarazem całkowicie indywidualne (np. strategie uczenia się). Proponowana przez Autorkę „dydaktyka autonomizująca” ma być odpowiedzią na niepowtarzalność (którą należy tu chyba traktować jako swoisty problem dydaktyczny) procesu uczenia się konkretnej jednostki.

Pojawia się jednak pytanie: Czy dydaktyka autonomizująca ma w ogóle szanse na wprowadzenie w życie? Autorka wyraża w tym względzie optymizm, choć jest świadoma, że projekt stawia wiele wymagań, nierzadko bardzo trudnych, włączając w to konieczność

ponownego zdefiniowania relacji nauczający–uczący się. Jakie są jednak możliwości przełożenia tych refleksji na konkrety? Autorka odwołuje się tutaj do tzw. metodyki zadaniowej (ang. *task-based language teaching*, w skrócie: TBLT). Zważywszy na elastyczność TBLT i cele, które chce osiągnąć Autorka, jest to bez wątpienia kierunek słuszny. Należy jednak dodać, że u autorów posługujących się tym pojęciem TBLT nie zawsze oznacza nauczanie/uczenie się w autonomii. O ile np. M. Breen¹ i C. Candlin² zostawiają uczącemu się bardzo dużą swobodę i *de facto* zrównują status nauczającego i status uczącego się, o tyle np. w koncepcji N. Prabhu³ czy też D. Nunana⁴ nauczający pozostaje w stosunku do uczącego się ekspertem. W pracy pominięto dyskusje teoretyczne dotyczące pojęcia zadania, co jest uzasadnione o tyle, że pojęcie zadania (ang. *task*, fr. *tâche*) interesuje Autorkę tylko ze względu na swoje zastosowania praktyczne, aczkolwiek jest pewną nieostrożnością zakładanie, że TBLT to nauczanie/uczenie się autonomiczne.

Z wprowadzeniem autonomicznego nauczania/uczenia się wiąże się jeszcze inna metodologiczna trudność. Otóż dydaktyka autonomizująca (a co za tym idzie – metodyka zadaniowa) jest programem zorientowanym na zaawansowanych, tymczasem Autorka stwierdza, że bez pewnego stopnia autonomii „niemożliwe jest płynne przejście uczących się na poziom średni i zaawansowany”. Tak więc owa autonomia, żeby być skuteczną na poziomie zaawansowanym, powinna pojawić się już wcześniej, np. w liceum. Ten postulat wymaga jednak całkowitego przedefiniowania relacji nauczający–uczący się w kierunku stosunków partnerskich. Nasze obserwacje⁵ prowadzone w polskich szkołach średnich, nie mające co prawda wartości statystycznej dla nauczania na poziomie średnim w ogóle, pozwalają stwierdzić, że ten interesujący i godny poważnego potraktowania program będzie potrzebował ogromnej determinacji ze strony wprowadzających go w życie.

Sebastian Piotrowski

¹ M. BREEN, *Learner contributions to task design*, w: *Lancaster Practical Papers in English Language Education*, t. 7, Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall 1987, s. 23-46.

² C. CANDLIN, *Towards task-based language learning*, w: *Lancaster Practical Papers in English Language Education*, t. 7, Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall 1987, s. 5-22.

³ N. PRABHU, *Second Language Pedagogy*, Oxford: Oxford University Press 1987.

⁴ D. NUNAN, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press 1989.

⁵ Cf. S. PIOTROWSKI, *Gestion des tâches et mode d'accès à la langue dans l'apprentissage du français en milieu institutionnel polonais*. Thèse, Université Paris X – KUL 2002, 237 ss.