

## РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: К ИСТОРИИ ВОПРОСА В ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

В данной статье концепция учебной автономии рассмотрена в своем историческом развитии в зарубежной педагогике и методике преподавания иностранных языков. Приведены мнения различных ученых о развитии учебной автономии в процессе обучения, перечислены основные проекты в данной области исследования, изложены условия, необходимые для успешного развития учебной автономии, проанализированы факторы, совокупность которых послужила стимулом к росту популярности иностранного языка, а затем и концепции автономного обучения.

**Ключевые слова:** *обучение иностранным языкам, непрерывное образование, учебная автономия.*

В современных условиях стремительного развития науки, образования, информационных технологий, возрастающей интеграции российских вузов в мировую систему образования одной из главных задач становится развитие в человеке устойчивой потребности к непрерывному самообразованию. Для этого в первую очередь необходимо научиться работать «по собственному сценарию», т. е. развивать учебную автономию. В последнее время все чаще поднимается вопрос о необходимости усиления степени учебной автономии учащихся различных учебных заведений. Данная концепция стала предметом многочисленных исследований, однако ученые так и не пришли к единому мнению о сути термина «учебная автономия». Для решения этого вопроса нам представляется целесообразным рассмотреть концепцию учебной автономии в своем историческом развитии, что в дальнейшем позволит сформировать собственное отношение к данной проблеме.

Т. Фридман, автор бестселлера 2005 г. «The World is Flat», утверждает, что самое важное умение сегодня – это умение учиться [1, с. 47]. В 1975 г. М. Ноулз заявил, что развитие умения обучаться самостоятельно является основным условием выживания каждого отдельного индивида в частности и всей человеческой расы в целом, так как оно является важной человеческой компетенцией [2]. Концепция автономии стала частью многочисленных исследований в теории и практике обучения иностранным языкам. Отчасти это произошло благодаря успеху многочисленных проектов, связанных с развитием учебной автономии. Однако изначально эта концепция появилась в педагогике и лишь затем в методике преподавания иностранных языков.

Еще Галилео Галилей рассуждал о том, что невозможно научить человека чему-либо: вы можете только помочь ему открыть все самому [1, с. 23]. Вслед за ним Ж. Ж. Руссо делал акцент на естественное образование, суть которого заключается в том, что учащиеся должны учить только то, что хотят и когда хотят, а учитель должен постоянно поощрять их в этом стремлении. На учащихся, в свою очередь,

возлагается ответственность за свои действия, и они испытывают последствия этих действий, положительные или отрицательные, на себе. «Разбудите у ваших учеников интерес, предложите проблему, а ее решение оставьте ученикам. Все, что они знают, должно быть добыто ими самостоятельно, а не сообщено вами. Не исправляйте ошибок до тех пор, пока они сами не увидят их. Если они не могут этого сделать, помогите им – только совершая ошибки, они смогут чему-нибудь научиться» [Ж. Ж. Руссо, 1, с. 24]. Спустя несколько столетий данная позиция нашла свое отражение в работе В. Килпатрика, одного из современных исследователей в области развития учебной автономии [3].

Другой известный ученый Дж. Дьюи, утверждал, что цель образования – не просто обучить какому-то конкретному предмету, а приготовить учащихся к участию в социальной и политической жизни общества. Он выделял 3 основных компонента обучения:

1. Социальное взаимодействие: общение друг с другом в процессе обучения является начальной ступенью взаимодействия с окружающим миром.

2. Решение проблем: обучение должно строиться на методе решения проблем, поскольку это стимулирует учащихся к активной умственной деятельности и принятию решений, дает им возможность проверить свои идеи и удостовериться в их валидности.

3. Классное обучение: класс – это микрокосм, в котором учащиеся работают вместе над решением проблем. Функция учителя заключается в том, чтобы направлять процесс обучения, быть источником информации для учащихся. Влияние учителя ослабевает по мере того, как учащиеся сознательно развивают свою внутреннюю дисциплину [4]. Позднее М. Лонг также высказал подобное мнение в своем исследовании [5].

П. Фрери считал, что цель обучения состоит не в том, чтобы приобрести конкретные навыки, а научиться взаимодействовать с другими учащимися в ходе обучения, принимать решения и нести за них ответственность. Задача учителя – обозначить проблему для того, чтобы привлечь учащихся к дискуссии, в ходе

которой они, анализируя свой опыт и делая выводы, находят решение этой проблемы и получают новые знания [6].

Следующим исследователем, кто рассматривал вопросы учебной автономии, стал К. Роджерс. Он высказывал идею о том, что человек имеет естественную склонность к исследованию, поэтому необходимо создать такую атмосферу, чтобы ученик проявил любознательность, перестал бояться совершать ошибки и активно познавал окружающий мир. По его мнению, учитель должен выполнять функцию фасилитатора (от англ. *facilitator* – помощник; человек, который помогает, направляет и стимулирует), тогда процесс обучения будет протекать наиболее успешно [7].

Среди современных исследователей можно назвать И. Айлиха, который считает, что в образовательных учреждениях обучение носит антиобразовательный характер. Он является сторонником использования технологий, которые обеспечивают творческий и автономный подходы в обучении. Процесс обучения не обязательно предполагает присутствие учителя и может быть организован за пределами конкретного учебного заведения [8].

В теории конструктивизма (Дж. Келли, Д. Барнс, Д. Колб и др.), согласно которой знания не могут быть даны, а должны быть добыты учащимися, также прослеживаются идеи автономного обучения. Дж. Келли утверждает, что, поскольку знания добываются посредством социально-обусловленного взаимодействия, эффективное обучение начинается с момента активного участия учащихся в процессе обучения. Учащиеся, добывая новые знания, суммируют их с уже имеющимися, и им нужно просто немного в этом помочь [9]. Д. Барнса часто цитируют в научной литературе, посвященной вопросам развития учебной автономии. Он выделяет академические знания (*school knowledge*) и практические знания (*action knowledge*) [перевод авторов]. Академические знания даются в абстрактной, деконтекстуализированной форме. Это – чужие знания, и они легко забываются. Практические знания интегрированы в представления учащихся об окружающем мире. Это – личные знания, которые лежат в основе действий учащихся. Они не могут быть переданы от учителя к ученику и должны быть получены только путем активного участия учащихся в процессе обучения [10]. Д. Колб создал экспериментальную модель обучения, в основе которой лежит личный опыт учащихся. Процесс обучения, по его мнению, является циклическим процессом, интегрирующим опыт, рефлексия, абстрактную концептуализацию и действия. В пределах этого цикла рефлексия рассматривается как мост между опытом и теоретической концептуализацией. Другими словами, экспериментальная модель обучения предлагает помочь учащимся интегрировать знания в свои собственные системы значений и управлять своим обучением [11].

Прежде чем перейти к вопросу истории развития концепции учебной автономии в обучении иностранным языкам за рубежом, нам представляется необходимым перечислить факторы, которые привели к увеличению популярности изучения иностранного языка. Среди них можно назвать так называемый информационный взрыв 60–70-х гг., который привел к увеличению числа учащихся и изменил качество обучения, развитие Интернет-технологий, коммерциализацию образования, особенно языкового, а также развитие международных отношений и туризма, миграцию и интернационализацию бизнеса, которые стали основными факторами в повсеместном изучении иностранного языка. По словам Х. Холека, «языковое образование становится связующим звеном с глобальной экономикой, а языковые навыки и умения преобразуются в форму экономического капитала» [12, с. 34].

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что успешный учащийся представляет собой человека, который способен получить знания самостоятельно, а не посредством чьих-либо инструкций. Именно такая позиция нашла свое подтверждение в исследовании, проведенном Дж. Джонстоуном и Р. Ривьерой в 1965 г., которое показало, что 8 % взрослых, обучаемых в США, были вовлечены как минимум в один самообразовательный проект. Согласно этому они сделали вывод о том, что самообучение (*self-instruction*) является самой эффективной разновидностью обучения [13]. Позднее, в 1971 г., А. Таф провел еще одно исследование, в ходе которого им было опрошено 66 учащихся на предмет того, каким образом они организуют свою учебную деятельность. Результаты исследования показали, что из всех самообразовательных проектов, в которых они приняли участие, 32 % были выполнены для получения зачета, а остальные 68 % выполнялись по собственной инициативе для саморазвития, что еще раз подтвердило предположения Дж. Джонстоуна и Р. Ривьеры [14].

Нельзя не отметить тот факт, что изучение иностранного языка началось задолго до того, как обучение было организовано в рамках образовательных учреждений, и даже в современном мире миллионы людей изучают иностранный язык самостоятельно. Теория же автономного изучения языка связана с обучением в рамках образовательных учреждений и появилась примерно 4 десятилетия назад.

Так, по мнению М. Греммо и П. Райли, интерес к развитию учебной автономии в изучении иностранного языка был обусловлен политическими причинами, а именно, так называемым социальным прогрессом западных стран конца 60-х гг., когда акцент переместился с материальных ценностей на развитие личности и ее взаимодействие в обществе [15].

Концепция учебной автономии впервые появилась в теории обучения иностранным языкам благодаря проекту Британского совета по обучению иностран-

ным языкам (the Council of Europe's Modern Languages Project) в 1971 г. Одним из результатов этого проекта стало появление языкового центра (Centre de Recherches et d'Applications en Langues (CRAPEL)) в университете Нэнси во Франции, который быстро превратился в центр исследований и практического применения полученных результатов в данной области. Его основателем стал Ив Шалон; именно его многие исследователи считают пионером теории автономного обучения иностранным языкам. После его смерти в 1972 г. руководство центром перешло к Х. Холеку. Исследователи, работающие в данном центре, поддерживают идею о том, что необходимо развивать свободу человека путем развития тех его способностей, которые помогут ему управлять своей деятельностью с большей ответственностью, тогда он будет способен к автономному обучению, т. е. сможет управлять им: ставить перед собой цели, обучаться и проводить оценку своей деятельности.

По утверждению специалистов центра «CRAPEL», для успешного развития учебной автономии необходимы следующие условия:

1. Свободный доступ к ресурсному центру, оснащенному аутентичными материалами, а сегодня зачастую и современной компьютерной техникой.

2. Психологическая подготовка учащихся к самоорганизации, самоконтролю и оценке своих действий. Приветствуется обучение учебным стратегиям. Помимо этого учащиеся должны познавать самостоятельно или с помощью других различные способы решения проблем, поскольку, как считает Х. Холек, «только методом проб и ошибок учащиеся способны научиться работать эффективно» [12, с. 42].

Далее, на протяжении 70–80-х гг. концепция учебной автономии часто ассоциировалась с концепцией личностно-ориентированного обучения. Однако исследователи центра «CRAPEL» разделили эти два понятия. По их утверждению, суть личностно-ориентированного обучения заключается в том, что учащиеся работают самостоятельно по материалам, подготовленным учителем с учетом своих индивидуальных особенностей, но при этом все решения принимаются учителем, который управляет образовательным процессом, что не соотносится с принципами автономного обучения. Согласно П. Райли, личностно-ориентированное обучение оставляет очень мало выбора учащимся, поскольку при данной модели обучения учитель пытается опробовать свою методику и материалы на учащихся, подобно врачу, выписывающему рецепт, принимая решение за пациента [16].

В конце 70-х гг. Р. Химстра совместно с Р. Брокетом разработали инструментарий для определения степени ответственности в обучении (Personal Responsibility Orientation Model) [17], а Л. Гуглимино – для определения степени готовности учащихся к самообучению (Self-Directed Learning Readiness Scale) [18], который, по мнению многих ученых (М. Лонг, Р. Бро-

кет и др.), до сих пор является наиболее популярным средством оценки степени готовности учащихся к самообучению.

К концу 80-х гг. концепция учебной автономии начала переживать кризис, поскольку ученые так и не смогли прийти к единому мнению о сути термина «учебная автономия», хотя Х. Холек продолжал утверждать, что данный термин используется для обозначения способностей учащихся [19]. Другие исследователи стали использовать его применительно к модели обучения, когда учащиеся работают самостоятельно за пределами традиционного урока иностранного языка; например, П. Райли и К. Зопис называют учащихся, работающих в ресурсном центре (self-access centre) полуавтономными [20], а Л. Дикинсон определяет автономию как модель обучения, в которой учащиеся полностью несут ответственность за все решения, принимаемые относительно процесса обучения, и их реализацию. Он также использует термин «полная автономия» (full autonomy), говоря о модели обучения, когда учащиеся абсолютно независимы от преподавателя и обучающих материалов [21]. Такие разные определения термина «учебная автономия» неизбежно привели к спорам в данной области исследования. С одной стороны, исследователи понимали, что учащихся необходимо освободить от инструкций и контроля, а с другой стороны, утверждали, что самостоятельное изучение языка за пределами учебного заведения не является гарантом развития учебной автономии. Все эти споры послужили стимулом к тому, что в 1986 г. М. Лонгом был организован ежегодный международный симпозиум по вопросам самообучения (International Symposium on Self-Directed Learning), что стало важным событием в данной области исследования.

В 90-х гг. появилось мнение о том, что учебная автономия предполагает взаимную зависимость (interdependence). В. Коухонен утверждает, что, поскольку все решения принимаются человеком в соответствии с социальными и моральными нормами, автономия включает в себя взаимную зависимость, т. е. ответственность за свое поведение в социальном контексте, способность сотрудничать с другими и выходить из сложившихся конфликтов [22]. Д. Литтл также поддерживает мнение о важности сотрудничества для развития автономии [23]. По его словам, эффективное обучение – это активное обучение, в ходе которого учащиеся способны научиться определять цели, стратегии и заниматься оценкой своих действий. Индивиду, по его мнению, необходимо развивать умения рефлексивного мышления и относиться к себе критично в социальном контексте. При соблюдении всех этих условий любое подлинно успешное обучение в конце концов становится автономным [24].

В 1994 г. Дж. Конфессор и С. Конфессор разработали набор тестов для определения психологических особенностей учащихся в процессе са-

мообучения (Learner Autonomy Profile) [25], которые известны сегодня во всем мире.

В период 90-х гг. исследователи также стали уделять больше внимания роли преподавателя в процессе обучения. Интересной представляется точка зрения П. Воллер, который выделил три, по его мнению, обязательных условия для развития учебной автономии:

1. Переход контроля над процессом обучения от учителя к учащемуся.

2. Партнерские отношения с учащимися (negotiations with learners).

3. Наблюдение за методикой преподавания, применяемыми обучающими стратегиями и способом взаимодействия с учащимися со стороны преподавателя [26].

Таким образом, проведенный исторический анализ позволил нам сделать вывод о том, что концепция учебной автономии является общепедагогичес-

кой категорией, так как свойственна, в частности, не только методике преподавания иностранных языков, но и педагогике в целом. Она появилась в образовательном секторе несколько столетий назад и дошла до наших дней. Будет ошибочным утверждать, что в методике преподавания иностранных языков концепция автономии появилась независимо от социальных, политических и экономических факторов. Их совокупность послужила стимулом к росту популярности иностранного языка, а затем и концепции автономного обучения. Исследования в данной области начались в середине XX в. и продолжают по сей день, так как в данной области исследования еще остается много спорных вопросов, а поскольку самостоятельно обучаться становится все более необходимым для успешного функционирования индивида в обществе в условиях глобализации и развития инновационных технологий, актуальность данной проблемы будет оставаться на высоком уровне.

### Список литературы

1. Benson P. Teaching and researching autonomy in language learning. Harlow: Pearson Education Limited, 2001.
2. Knowles M. Self-directed learning: a guide for learners and teachers. N. Y.: Cambridge, The Adult Education Company, 1975.
3. Kilpatrick W. H. The project method. N. Y.: Teachers College Press, 1921.
4. Dewey J. Democracy and education and introduction to the philosophy of education. N. Y.: Free Press, 1966.
5. Long M. Does second language instruction make a difference? A review of the research // TESOL Quarterly. № 17. P. 359–82.
6. Friere P. Education for critical consciousness. L.: Sheed and Ward, 1974.
7. Rogers C. R. Freedom to learn for the 80s. N. Y.: Merrill, 1983.
8. Illich I. Deschooling society. L.: Calder & Boyars, 1971.
9. Kelly G. A theory of personality. N. Y.: Norton, 1963.
10. Barnes D. From communication to curriculum. L.: Penguin, 1976.
11. Kolb D. Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.
12. Holec H. Learner training: meeting needs in self-directed learning // H. B. Altman and C. V. James (eds.) Foreign language learning: meeting individual needs. Oxford: Pergamon, 1980. P. 30–45.
13. Johnstone J. W., Rivera R. Volunteers for learning: a study of the educational pursuits of American adults // American Sociological Review. 1966. Vol. 31. № 4. P. 568–569.
14. Tough A. The adults' learning projects. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1971.
15. Gremmo M.-J. and Riley P. Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: the history of an idea // System. 1995. Vol. 23. № 2. P. 151–64.
16. Riley P. Who's who in self-access // TESOL France News. 1986. Vol. 6. № 2. P. 23–35.
17. Hiemstra R., Brockett R. G. Overcoming resistance to self-direction in adult learning. San Francisco: Jossey Bass, 1994.
18. Guglielmino L. M. Development of the self-directed learning readiness scale. Ph. D Thesis. Georgia: University of Georgia, 1977.
19. Holec H. On autonomy: some elementary concepts // P. Riley (ed.) Discourse and Learning. L.: Longman, 1985. P. 173–90.
20. Riley P. and Zoppis C. The sound and video library // P. Riley (ed.) Discourse and learning. Longman, 1985. P. 286–98.
21. Dickinson L. Self-instruction in language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
22. Kohonen V. Experimental language learning: second language learning as cooperative learner education // D. Nunan (ed.) Collaborative language learning and Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. P. 14–39.
23. Little D. Freedom to learn and compulsion to interact: promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies // R. Remberton et al. (eds.) Taking control: autonomy in language learning. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996. P. 203–18.
24. Little D. Learner autonomy: a theoretical construct and its practical application // Die Neueren Sprachen. 1994. Vol. 93. № 5. P. 430–42.
25. Confessore G., Confessore S. Learner profiles: A cross-sectional study of selected factors associated with self-directed learning // H. B. Long & Associates (Eds.). New ideas about self-directed learning. Norman, OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, 1994.
26. Voller P. Does the teacher have a role in autonomous learning? // P. Benson and P. Voller (eds.) Autonomy and interdependence in language learning. L.: Longman, 1997. P. 98–113.

Аникина Ж. С., преподаватель.

**Томский политехнический университет.**

Пр. Ленина, 30, г. Томск, Россия, 634050.

E-mail: janeanikina@yandex.ru



Агафонова Л. И., кандидат педагогических наук, доцент.

**Томский политехнический университет.**

Пр. Ленина, 30, г. Томск, Россия, 634050.

E-mail: lidia103@mail.ru, agaf\_lidia@yahoo.de

*Материал поступил в редакцию 29.10.2008*

*Z. S. Anikina, L. I. Agafonova*

#### **LEARNER AUTONOMY IN LANGUAGE TEACHING: HISTORY OF THE CONCEPT IN FOREIGN PEDAGOGY**

In this paper the concept of learner autonomy is reviewed in its historical development in pedagogy and in foreign languages teaching. The opinions of different scientists on the problem of learner autonomy development in a learning process are given, the projects carried out in this field of research are described, the conditions necessary for successful learner autonomy development are stated, and factors which served as a stimulus for the development of learner autonomy concept are analyzed.

**Key words:** *teaching foreign languages, lifelong learning, learner autonomy.*

Anikina Z. S.

**Tomsk Polytechnic University.**

Pr. Lenina, 30, Tomsk, Russia, 634050.

E-mail: janeanikina@yandex.ru

Agafonova L. I.

**Tomsk Polytechnic University.**

Pr. Lenina, 30, Tomsk, Russia, 634050.

E-mail: lidia103@mail.ru, agaf\_lidia@yahoo.de