

ВИКТОРИЯ УШИНСКЕНЕ

*Вильнюсский университет*

**Психологические обоснования автономности учащихся  
и аутентичности преподавателя в контексте  
общевропейских требований к изучению  
иностранных языков**

Вхождение Литвы в общеевропейское образовательное пространство в связи с подписанием Болонского соглашения<sup>1</sup> — неизбежное следствие и неперемное условие реализации ряда преобразований, происходящих в системе образования. Этот процесс предполагает в том числе переосмысление отдельных положений в методике преподавания иностранных языков с позиции требований, сформулированных в ряде европейских документов, в первую очередь — в *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка)* [CEFR 2001]<sup>2</sup>. Текст документа представляет собой практический инструмент для определения четких стандартов, которые должны выполняться на каждом уровне изучения языков, а также для оценки результатов обучения по международной системе.

Глобальной целью овладения иностранным языком признается формирование способности к межкультурной коммуникации и участие в диалоге культур. Достижение цели предполагает выполнение целого ряда условий, среди наиболее значимых можно выделить следующие:

- *лично ориентированный* характер обучения, создающий для учащегося условия осознания и реализации своих потребностей в изучении языка и культуры, способствующий проявлению креативности и творческой самореализации учащегося;
- формирование учебной компетенции путем развития реальной самостоятельности — *автономности* — учащегося в процессе овладения иностранным языком и иноязычной культурой;
- *аутентичность* в обучении иностранному языку, включая аутентичность коммуникативного поведения и межкультурного обще-

ния, аутентичность учебной деятельности учащегося с учетом его реальных мотивов и потребностей, аутентичность взаимодействия в системе учащийся — преподаватель — учебная группа.

Данные положения предполагают формирование перехода к коммуникативно-деятельностному, проблемно-ориентированному преподаванию. На первый план в процессе обучения иностранному языку выдвигаются требования *аутентичности* и *автономности*, широко известные западным специалистам, однако все еще не получившие достаточного применения в практике преподавания на постсоветском пространстве.

Оба понятия были заимствованы методикой из философии и психологии, согласно которым *автономность* можно рассматривать как некий набор социально-психологических качеств личности, позволяющих ей действовать самостоятельно, т. е. независимо от внешних установок [Сырцова 2007, 93–96]. Потребность в приобретении и проявлении этого качества определяется как *автономия*. *Автономным* индивид становится тогда, когда приобретает способность не отрицать естественные проявления зависимости, а управлять ими с помощью личностных установок, т. е. делать осознанный выбор и контролировать ход собственной жизни. В психологии XX в. наибольшее распространение получили теории формирования автономности личности через преодоление *комплекса неполноценности* (А. Адлер)<sup>3</sup>, а также — через категорию *самоактуализации* как полного использования талантов, способностей, возможностей (А. Маслоу).

Согласно этим установкам, под *автономией учащегося* в западной педагогической литературе обычно подразумевается сознательный подход к собственному обучению, т. е. способность контролировать его процесс и нести ответственность за его результаты<sup>4</sup>. Ряд ученых трактуют данное понятие как некий континуум [Mynard, Sorflaten 2003, 34–38], на одном полюсе которого находится *автономный* учащийся, на другом — *неавтономный* (зависимый от учителя). Отличительные черты обоих типов представлены ниже в сравнительной таблице ([Mynard, Sorflaten 2003, 34–38]. Перевод автора статьи):

<i>Автономный учащийся</i>	<i>Неавтономный (“зависимый”) учащийся</i>
Самостоятелен	Надеется на учителя
Способен принимать решения относительно своего обучения	Не способен принимать самостоятельных решений
Осознает свои сильные и слабые стороны	Не знает своих сильных и слабых сторон

<i>Автономный учащийся</i>	<i>Неавтономный (“зависимый”) учащийся</i>
Способен применить свои знания в реальной жизни	Не соотносит полученных знаний с реальной жизнью
Принимает на себя ответственность за процесс обучения	Считает, что за процесс обучения ответственен учитель
Умеет ставить цели и планировать процесс обучения	Не формулирует целей и не понимает стратегии обучения
Внутренне мотивирован и достигает хороших результатов	Не мотивирован, учится только ради оценок и наград
Часто размышляет о процессе обучения и своих результатах	Не задумывается о процессе и результатах обучения

Согласно последней концепции, одной из главных задач современного преподавателя становится такая организация учебного процесса, которая способствовала бы постепенному перемещению *неавтономного* (“зависимого”) учащегося в сторону полюса *автономности*, что полностью соответствует новейшим европейским требованиям, сформулированным в CEFR. Этот процесс предполагает формирование у учащегося навыков *рефлексии*, т. е. умения наблюдать, выявлять и анализировать процессы, лежащие в основе обучения вообще и овладения иностранным языком в частности (напр., особенности изучаемого иностранного языка на фоне родного; межкультурные различия, влияющие на успех общения и т.п.). Иначе говоря, согласно общеевропейским требованиям, обучение иностранному языку должно нацеливать учащихся на развитие умения учиться.

В этом контексте особое значение приобретает принцип *аутентичности преподавателя*: эта составляющая в значительной мере определяет успешность коммуникации на практических занятиях по иностранному языку. Именно от личностных (психофизиологических, культурных) характеристик и позиции преподавателя зависит создание атмосферы открытости и доброжелательности, снимающей психологические барьеры и располагающей к общению. Зачастую на занятиях по иностранному языку эти качества оказываются даже более важными, нежели теоретическая подготовка и стаж работы преподавателя, поскольку одной из главных его компетенций признается способность к *фасилитации*, т.е. умение раскрыть, скорректировать и активизировать личностные качества ученика, необходимые для успешного обучения. Следует, однако, отметить, что отечественная литература по лингводидактике все еще обходит вопрос *аутентичности преподавателя* стороной. Проведенный нами опрос (как студентов, так и преподавателей, в общей сложности — 60 человек) также показал, что данный термин не являет-

сы для них достаточно прозрачным (в отличие, например, от *аутентичности* текста или ситуации). Подавляющее большинство респондентов определили *аутентичного преподавателя* как коренного носителя языка, которому он обучает, что совершенно не соответствует смыслу, принятому в документах Евросоюза, как и вообще в западной лингводидактике. В этой связи на содержании и истории данного понятия хотелось бы остановиться несколько подробнее.

Идея *аутентичности* как самовыражения, проявления своей индивидуальности была заимствована методикой из философии и психологии. М. Вархала, изучавший историческое развитие данного понятия, отмечает, что на протяжении многих веков оно являет собой некий моральный ориентир, отсутствие которого “неизбежно порождает настороженность, недоверие и лицемерие в процессе общения” [Warchala 2006, 5–6]. *Аутентичность* принадлежит к наиболее важным положениям гуманистической педагогики<sup>5</sup> и предполагает создание такой образовательной среды, в которой учащиеся чувствуют себя раскрепощенно, проявляют активность, не стесняясь выражать собственное мнение, и тем самым сохраняют свою *уникальность*. В первую очередь такой подход был основан на психологических и педагогических идеях Карла Роджерса, рассматривавшего *аутентичность* как одну из **обязательных составляющих эффективного человеческого общения** (наряду с *автономией, акцептацией, самоакцептацией, свободой, спонтанностью, эмпатией* и др.).

В 1940 г. Карл Роджерс (1902–1987) впервые представил собственную концепцию так наз. *личностно-ориентированной* (англ. *person-centered*) или *недирективной* психотерапии, одновременно подвергнув критике популярные в то время “классические” направления — психоанализ и бихевиоризм [Rogers 1942, 1961]. Одной из основных особенностей подхода Роджерса стало стремление к тому, чтобы разработанные им принципы терапии действовали как целостная система межчеловеческого общения, в некотором смысле даже как жизненная философия. С его точки зрения, фундамент взаимовыгодных и осмысленных отношений создают четыре базовых элемента: 1) регулярное выполнение обязательств; 2) открытое выражение чувств; 3) отсутствие специфических ролей (наигранности); 4) способность соучаствовать во внутренней жизни другого (сопереживать).

Подобно Руссо, Роджерс глубоко верил в доброту человеческой природы. В результате своих клинических наблюдений он пришел к заключению, что сокровенная сущность природы человека конструктивна, реалистична и весьма заслуживает доверия. Считая человека активным

существом, ориентированным на достижение как ближайших, так и отдаленных целей, Роджерс был убежден, что любой индивид может развиваться оптимально и эффективно, если создать условия для раскрытия его врожденного потенциала. Именно поэтому основной особенностью его психотерапии стало смещение акцента на качество взаимоотношений между терапевтом (*фасилитатором*) и клиентом<sup>6</sup>: по мнению Роджерса, клиент несет ту же долю ответственности за успех излечения, что и фасилитатор. Соответственно, главной задачей стало создание максимально комфортного климата при общении обеих сторон, направленного на снятие внутренних психологических барьеров, мешающих процессу фасилитации. В качестве основных условий удачной терапии Роджерс обозначил *аутентичность, акцептацию и эмпатию* [Rogers 1942, 1961; Роджерс 1994].

Под *аутентичностью* (иначе *конгруэнтностью, цельностью*) в первую очередь подразумевалось естественное (ненаигранное) поведение индивида, т.е. способность “быть собой”, основанная на гармонии между внутренним содержанием (представлением о себе) человека и его поведением (*самовыражением*) в предлагаемых обстоятельствах. Непременным условием аутентичности, по Роджерсу, является *высокий уровень самосознания, честность и открытость* в отношении самооценки своих внутренних переживаний<sup>7</sup>, даже если они расходятся с представлениями индивида об идеале. По мнению Роджерса, такие непременные составляющие аутентичности фасилитатора-терапевта как *прозрачность намерений, открытость, спонтанность реакций* в ходе его работы с клиентом оказываются более действенными, нежели чопорный профессионализм [Роджерс 1994].

Аутентичность неразрывно связана с *акцептацией*, т.е. безоговорочным принятием взглядов и эмоций второй стороны, основанном на *безусловном уважении* (unconditional positive regard) и *доверии* (a trust in the human organism). В свою очередь, неотъемлемым условием акцептации становится *эмпатия* — осознанное сопереживание, умение “прочувствовать” переживания другого человека как свои собственные. По мнению Роджерса, последовательное применение этих принципов уже само по себе приводит к улучшению состояния клиента, поскольку способствует значительному повышению его самооценки и уверенности в собственных силах [там же].

Успешное применение методики Роджерса в психотерапии<sup>8</sup> со временем привело его к мысли о целесообразности использования тех же принципов в других областях, в первую очередь в сфере воспитания и образования. Издание нескольких книг, посвященных этой пробле-

матике, дало начало целому направлению в педагогике [Rogers 1969, 1983]. Согласно теории Роджерса, успешное обучение, как и успешная психотерапия, возможно лишь в том случае, если оно приобретает характер *фасилитации*, а учитель соответственно выполняет функцию *фасилитатора*, т. е. партнера и советчика, умело направляющего, но не диктующего. Роджерс выдвинул ряд установок и принципов работы учителя-фасилитатора, необходимых для создания на уроке особого климата, способствующего максимальному раскрытию способностей и внутренних резервов учащихся.

- Первая установка предполагает открытость учителя своим собственным мыслям, чувствам, переживаниям, а также способность открыто выражать их в межличностном общении с учащимися (т. е. *аутентичность, конгруэнция*).
- Вторая является выражением внутренней уверенности учителя в возможностях и способностях каждого учащегося (*акцептация*).
- Третья — *эмпатическое понимание* — это видение учителем поведения учащегося, его разнообразных реакций, действий и поступков с точки зрения самого учащегося, его глазами [Rogers 1969, 114, 164].

Следовательно, если учитель ведет себя открыто и естественно, относится к учащимся с доброжелательным уважением, безоговорочно и безусловно принимая их внутренний мир и проявляя способность к искреннему сопереживанию, то тем самым он создает все необходимые условия для фасилитации осмысленного учения и личностного развития учащихся в целом. Более того, такой подход к обучению порождает целую цепь взаимонаправленных связей: *конгруэнция* и *эмпатия* со стороны преподавателя становятся воплощением его *акцептации* учащихся, что, в свою очередь, формирует их восприятие учителя и атмосферы занятий как *аутентичных*. Взаимодействие между преподавателем и учащимися приобретает симметричную направленность.

Подобные установки находят применение на нескольких уровнях: как универсальных (надпредметных), так и непосредственно связанных с изучением иностранного языка<sup>9</sup>. Благодаря им формируются личностные качества учащихся, которые впоследствии определяют возможность активного и свободного владения языком, в частности — их *автономность*. Схематически влияние аутентичности преподавателя на формирование личностных характеристик учащихся (отмеченных в том числе и в европейских документах) можно представить так:

**Качества учащихся:**

<b>Аутентичность преподавателя иностранного языка</b>	⇒	<i>уверенность в себе</i>
	⇒	<i>ответственность</i>
	⇒	<i>спонтанность</i>
	⇒	<i>смелость</i>
	⇒	<i>открытость</i>
	⇒	<i>адекватность самооценки</i>
	⇒	<i>ощущение собственной нужности</i>

Наш собственный опыт показывает, что использование во время занятий по иностранному языку обозначенных принципов фасилитации оказывает значительное влияние на следующие сферы:

- формирование доверительных отношений (как между преподавателем и учащимися, так и между самими учащимися);
- снятие психологического барьера в процессе говорения на иностранном языке;
- активность и креативность при выполнении учебных заданий (напр., таких, как ролевые игры, дискуссии, групповые задания);
- психологическая и культурная толерантность в процессе работы в группе;
- адекватность поведения в условиях иноязычной культуры.

Таким образом, огромным плюсом *аутентичного преподавателя* является его способность к созданию благоприятных условий для осмысленного, ответственного, максимально мотивированного обучения. Разумеется, подобная организация учебного процесса требует от него соответствующего внутреннего настроя и психологической подготовки, которые в некоторых случаях могут оказаться даже более значимыми, нежели уровень его профессиональной (предметной) компетенции.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Болонский процесс* — процесс сближения и гармонизации систем высшего образования стран Европы с целью создания единого европейского пространства высшего образования. Решение участвовать в добровольном процессе создания Европейского пространства высшего образования было оформлено в Болонье представителями 29 стран. На сегодняшний день процесс включает в себя 47 стран-участниц из 49 стран, которые ратифицировали *Европейскую культурную конвенцию Совета Европы* (1954). Официальной датой начала процесса принято считать 19 июня 1999 г., когда была подписана *Болонская декларация*. Русский перевод текста Болонской декларации см.: [БД: <http://iic.dgtu.donetsk.ua/russian/ovs/bologna.html>]

<sup>2</sup>Документ был разработан Советом Европы как основная часть проекта “Изучение языков в контексте европейского гражданства”, действовавшего с 1989 по 1996 гг.

<sup>3</sup>Именно Адлер сформулировал известный афоризм: “Чтобы быть полноценным человеком, надо обладать комплексом неполноценности” [Адлер 1997].

<sup>4</sup>Понятие *автономии учащегося* было сформулировано Анри Хольцем во время его работы над соответствующими документами Совета Европы на рубеже 70–80-х гг. [Holec 1981].

<sup>5</sup>Основана на идеях *гуманистической психологии* — направления, возникшего в 1950-х гг. в противовес психоанализу и бихевиоризму. Принципы гуманистических этики и психологии близки феноменологии и глубоко связаны с экзистенциальной философией: 1) человек ответственен за свои поступки; 2) каждый признает право другого на самостоятельное творение собственной жизни, ценит его внутренний субъективный мир; 3) любые эмоции, в том числе негативные, составляют внутренний опыт индивида и должны восприниматься другими доброжелательно; 4) каждый человек живет только в настоящем (“здесь-и-теперь”). За основную модель представлений о человеке принимается ответственный человек, свободно делающий выбор среди предоставленных возможностей. Вера в значительность личной, субъективной реальности и личностного смысла существования — источники персональной ответственности за осуществляемый выбор [НФС 2009].

<sup>6</sup>Именно поэтому классическое определение *пациент* было заменено термином *клиент*, который, по замыслу автора, должен был подчеркнуть симметричность акта общения, а также равнозначность ответственности обеих сторон [Rogers 1942].

<sup>7</sup>При этом вербализация переживаний не является необходимым условием.

<sup>8</sup>Исследования и разработки Карла Роджерса получили широкое международное признание и были названы наиболее успешными психологическими изысканиями прошлого столетия, а сам ученый в 1982 г. был отмечен как “наиболее влиятельная фигура в психотерапии XX в.”

<sup>9</sup>Результаты их применения довольно широко представлены, к примеру, в польской литературе, ср.: [Janowska 2001; King, G. 2004; Smuk 2008].

#### ЛИТЕРАТУРА

Адлер А., 1997: *Индивидуальная психология как путь к познанию и самопознанию человека*. Киев. Доступ в Интернете: <http://lib.ru/PSIHO/ADLER/Adler-3.txt> (25.09.2012).

БД = Текст *Болонской декларации* на русском языке. Интернет-ресурс: Сайт Института международного сотрудничества. Доступ в Интернете: <http://iic.dgtu.donetsk.ua/russian/ovs/bologna.html> (12.10.2012).

НФС = Грицанов А.А. *Новейший философский словарь*. Минск, 1999. Доступ в Интернете: <http://philosophy.ru/edu/ref/slvrm.htm> (25.09.2012).

Роджерс К., 1994: *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. Москва. Доступ в Интернете: <http://www.psylib.ukrweb.net/books/roger01/index.htm> (25.09.2012).

Сырцова Е.П., 2007: Развитие автономности личности в образовании: пробле-



- мы и перспективы основы образовательного процесса. *Фундаментальные исследования*, № 3. Москва, 90–93.
- CEFR 2001 = *Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Доступ в Интернете: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf) (20.09.2012).
- Janowska J., 2001: Kompetencje psychopedagogiczne nauczycieli — warunkiem końca szkoły tradycyjnej, in Parzęcki, R. i Strachanowska, I. (red.), *Unifikacja czy tożsamość edukacyjna w kształceniu pedagogicznym nauczycieli u progu zjednoczenia z Europą*. Bydgoszcz, 232–240.
- King G., 2004 [1999]: *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mynard J., Sorflaten R., 2003: Learner independence in your classroom. *Teachers, Learners and Curriculum*, 1(1), 34–38. Доступ в Интернете: [http://www.academia.edu/356935/Independent\\_Learning\\_In\\_Your\\_Classroom](http://www.academia.edu/356935/Independent_Learning_In_Your_Classroom) (24.10.2012).
- Rogers C. R., 1942: *Counseling and psychotherapy: Newer concepts in practice*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R., 1961: *On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy*. Boston.
- Rogers, C. R., 1969: *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus, Ohio.
- Rogers, C. R., 1983: *Freedom to learn for the 80's*. Columbus, Ohio.
- Smuk M., 2008: Autentyczność w motywacji do nauki języków obcych, in Michońska-Stadnik, A. i Wąsik, Z. (red.), *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*. Wrocław, 125–136.
- Warchala M., 2006: *Autentyczność i nowoczesność: idea autentyczności od Rousseau do Freuda*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.

E-mail: viktorija.usinskiene@gmail.com

Октябрь 2012 г.

VIKTORIJA UŠINSKIENE

### **Psychological Grounds for the *Learner's Autonomy* and *Teacher's Authenticity* in the Context of Common European Framework of Reference for Languages**

The article deals with certain aspects of teacher–learner interactions in foreign language didactics. The teacher's authenticity, being reflected in the attitude towards the learners, may strongly influence the learners' behavior, interpersonal relations, opinions, general and language competence, as well as may facilitate the very process of learning. Therefore, to broaden the knowledge of certain aspects of teacher–learner interactions, this article refers to investigations of C. R. Rogers.

Keywords: foreign language didactics, teacher's authenticity, learner's autonomy, C. R. Rogers.