

УДК 371.123

*И. М. АФАНАСЬЕВА, доцент, заведующая кафедрой немецкого языка, г. Куйбышев, Новосибирская область*

## Автономность личности в учебной деятельности при обучении иностранным языкам

В статье рассматриваются подходы к определению профессионализма и профессиональной компетентности педагога, а также проблема автономности личности с точки зрения педагогики.

**Ключевые слова:** профессионализм, профессиональная компетентность, автономность личности, иностранный язык.

Система российского образования на современном этапе развития общества претерпевает существенные изменения, связанные со сменой модели культурно-исторического развития. Но какие бы реформы не проходили в образовании, в итоге они, так или иначе, замыкаются на конкретном исполнителе — школьном учителе. Именно педагог является основной фигурой реализации на практике нововведений. И для успешного внедрения различных инноваций, реализации в новых условиях поставленных задач он должен обладать необходимым уровнем профессиональной компетентности и профессионализма. Вопросы профессионализма и профессиональной компетентности в последнее десятилетие стали предметом пристального внимания психологической и педагогической наук. Зачастую понятия профессиональной компетентности и профессионализма отождествляются, в том числе, и применительно к деятельности учителя.

В Толковом словаре Ожегова профессионализм определяется как хорошее владение своей профессией. С. А. Дружилов под профессионализмом понимает особое свойство людей систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных условиях. По его мнению, в понятии профессионализма отражается такая степень овладения человеком психологической структурой профессиональной деятельности, которая соответствует существующим в обществе стандартам и объективным требованиям. Для приобретения профессионализма необходимы способности, желание и характер, готовность постоянно учиться и совершенствовать свое мастерство. Понятие профессионализма не ограничивается характеристиками высококвалифицированного труда; оно включает и особое мировоззрение человека.

С. А. Дружилов считает, что получение выпускником вуза диплома — еще не признак профессионализма.

Многие помнят, что выпускника вуза еще не так давно называли молодым специалистом, определяя так его статус. Считалось, что ему еще требуется определенное время, чтобы приобрести профессиональный опыт, а также соответствующая профессиональная среда, предоставляющая ему возможность сформироваться как профессионалу.

Таким образом, наличие у человека диплома, сертификата, подтверждающего уровень его квалификации (а чаще — некоторой совокупности знаний, осведомленности в данной профессиональной сфере) — это необходимое (но не достаточное) условие для последующего становления профессионализма. Человек может приобрести это свойство в результате специальной подготовки и долгого опыта работы, но может и не приобрести его, а лишь числиться профессионалом [3, с. 26–44].

По мнению Н. В. Кузьмина, профессионализм характеризуется наличием у специалиста знаний, умений и навыков, позволяющих ему осуществлять свою деятельность на уровне современных требований науки и техники. Поскольку любая деятельность — это решение бесчисленного ряда задач, профессионализм в ней обнаруживается, прежде всего, в умении видеть задачи, их формулировать, применять методологию и методы специальных наук для установки диагноза и прогноза при решении задач, оценивать и выбирать методы, подходящие для их решения. Наиболее важным показателем качества подготовки специалиста в вузе, считает Н. В. Кузьмин, является профессионализм в решении специальных задач, то есть в области интеллектуальной деятельности и творчества (профессиональной эвристики) [7, с. 47–51].

Г. Г. Лигинчук понятие профессионализма использует в разных смыслах. В одних случаях имеются в виду нормативные требования профессии к личности человека — нормативный профессионализм, в других — обладание человеком необходимым

нормативным набором психических качеств, когда профессионализм становится внутренней характеристикой человека — реальный профессионализм. Профессиональное выполнение труда — это всегда осуществление его на высоком уровне.

Необходимой составляющей профессионализма человека является профессиональная компетентность. В настоящее время существуют различные трактовки понятия профессиональной компетентности. В. Н. Введенский пишет, что это понятие является многогранным и вместе с тем поддающимся измерению в системе профессионального образования. Он считает, что в педагогической науке сущность понятия рассматривается как совокупность знаний и умений, определяющих результативность профессионального труда; объем навыков, с помощью которых субъект может адекватным образом выполнять задачи; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс профессиональных знаний, профессионально значимых личностных качеств; вектор профессионализации; единство теоретической и практической готовности к осуществлению деятельности; способность осуществлять сложные культурообразные виды действий. Автор отмечает, что компетентности зависят от контекста и связаны с конкретными целями образовательного учреждения, спецификой деятельности и личным опытом (будущего) педагога. В то же время есть набор общих компетентностей для всех педагогических работников. Профессиональная компетентность учителя понимается как способность к эффективному осуществлению профессиональной деятельности [2, с. 41–44].

Под психолого-педагогической компетентностью учителя М. И. Лукьянова понимает совокупность определенных качеств (свойств) личности с высоким уровнем профессиональной подготовленности к педагогической деятельности и эффективному взаимодействию с учащимися в образовательном процессе [11, с. 56–61]. По мнению Н. Ю. Клименко, критерием профессиональной компетентности служат общественная значимость результатов труда специалиста, его авторитет, социально-трудовой статус в конкретной отрасли знаний (деятельности) [8, с. 22–27].

Исследователь Н. Н. Лобанова представляет профессиональную компетентность в виде взаимодействующих и взаимопроникающих образований. В ее структуре автор вычленяет профессионально-содержательный, профессионально-деятельностный и профессионально-личностный компоненты [9]. Под профессионально-содержательным (базовым) компонентом автором понимается наличие у педагога теоретических знаний по основам наук, изучающих личность человека, что обеспечивает осознанность при определении педагогом содержания его профессиональной деятельности по воспитанию, обучению и образованию детей. Профессионально-деятельностный (практический) компонент включает профессиональные знания и умения, апробированные в действии, освоенные личностью как

наиболее эффективные. Профессионально-личностный компонент содержит профессионально-личностные качества, определяющие позицию и направленность педагога как личности, индивида и субъекта деятельности.

По мнению С. В. Ильченко, профессиональную компетентность учителя целесообразнее связывать не с обучением, а с деятельностью. В ней складывается вся система человеческого общения (взаимодействие, обмен опытом, приобретение знаний), объединяются усилия, стимулирующие активность участников, а деятельность, в свою очередь, побуждает их к личностному развитию и самосовершенствованию [6, с. 169–172].

Под педагогической компетентностью учителя Л. В. Трубайчук предлагает понимать педагогический труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, достигаются хорошие результаты в обучении и воспитании школьников. При этом компетентность учителя определяется соотношением в его реальном труде профессиональных знаний, умений, позиций и личностных качеств, самореализацией педагогической деятельности [17, с. 20–23].

Согласно концепции Дж. Равена, создание внешних и внутренних условий формирования профессиональной компетентности не столь важно, как воспитание личности профессионала. Определяя ведущие компоненты компетентности, он называет около сорока характеристик и способностей человека, которые помогают ему достигать лично значимых целей (среди них такие, как вовлечение эмоций в процесс деятельности, готовность и способность обучаться самостоятельно, умение работать над чем-либо спорным и вызывающим беспокойство, использовать инновации для достижения целей, способность разрешать конфликты и смягчать разногласия, терпимость по отношению к различным стилям жизни окружающих и т. д.). Дж. Равен отмечает, что их набор меняется в зависимости от характера профессиональной деятельности, установок организации, индивидуально-личностных особенностей работников. Все указанные качества отличаются рефлексивной природой, доминированием личностного потенциала над предметным или узкопрофессиональным содержанием [14].

В статье В. А. Метаевой «Рефлексия как метакомпетентность» сделана попытка дать общую характеристику профессиональной компетентности как интегративного свойства личности педагога, характеризующего его осведомленность в психолого-педагогической и предметной областях знаний, его профессиональные умения и навыки, а также личностный опыт. При этом необходимо, чтобы педагог был нацелен на перспективность в работе, открыт к динамичному обогащению знаниями, уверен в себе и способен достигать профессионально значимых результатов [13, с. 57–61].

Под профессионально-педагогической компетентностью учителя В. М. Антипова понимает сложившееся в процессе обучения и развивающееся в ходе профессиональной деятельности интегративное качество педагога, образованное системой ключевых, общих и специальных компетенций, которые представляют совокупность профессионально значимых свойств и обеспечивают успешную реализацию педагогической деятельности [1, с. 57–63].

Особенностью подхода А. К. Марковой является то, что поиск оснований профессиональной компетентности осуществлен в психологии труда учителя, хотя, по сути, дается анализ психолого-педагогической компетентности. Она рассматривает компетентность как соотношение необходимых знаний, умений, навыков, психологических качеств, которыми обладает учитель, и их влияние на процесс и результат педагогической деятельности. Итак, профессионально компетентным является «такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников <...> при этом компетентность учителя определяется также соотношением в его реальном труде того, каковы его профессиональные знания и умения, с одной стороны, и профессиональные позиции, психологические качества — с другой» [12].

При этом А. К. Маркова строит многомерную модель профессиональной компетентности учителя, выделяя в ее структуре четыре блока:

- 1) профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания;
- 2) профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения;
- 3) профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией;
- 4) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями [12, с. 7].

Анализ научной литературы показывает, что, не смотря на различия в используемой терминологии, разные авторы характеризуют профессиональную компетентность педагога как интегративное и системное свойство личности и выделяют в ее структуре три компонента или уровня: профессионально-образовательный, профессионально-деятельностный и профессионально-личностный (то есть теоретический, практический, личностный). Но в отношении к характеристике личностного компонента мнения авторов расходятся: педагогические способности, направленности личности, мотивационно-целевое отношение к профессии, личностные качества понимаются и трактуются неоднозначно.

Профессиональная деятельность человека является объективно сложной, поэтому она трудна для

освоения, требует длительного периода теоретического и практического обучения. Следовательно, профессионализм характеризуется не только наличием у специалиста знаний, умений и навыков, позволяющих ему осуществлять свою деятельность на уровне современных требований науки и техники, не только достижением высоких производственных показателей, но и особенностями его профессиональной мотивации, системой устремлений, ценностных ориентиров, смыслом труда для самого человека.

Модернизация профессионального образования в России в настоящее время является одной из важных проблем. Современный мир меняется очень быстро, знания и технологии обновляются еще быстрее, и уже невозможно за один цикл образования и подготовки в вузе предоставить человеку набор актуальных знаний на всю жизнь. Современный выпускник педагогического вуза должен быть способен самостоятельно добывать и использовать знания в определенных профессиональных ситуациях, должен быть готов к взаимодействию в групповой деятельности. Сегодня нужен учитель — профессионал, обладающий профессиональной компетентностью, развитыми внутренними регуляторами — совестью, нравственностью, честью, человеческой и профессиональной ответственностью, способный к саморазвитию в педагогической профессии. Одним из условий развития у студентов педагогического вуза (в нашем случае — будущих учителей иностранного языка) необходимых личностных качеств и профессионализма является реализация концепции автономности учащегося/студента и автономного обучения. Основная идея этой концепции заключается в том, что достижение автономии означает желание и способность учащегося/студента брать на себя управление своей учебной деятельностью по овладению изучаемым языком: учащийся/студент решает, что он хочет узнать и как, и берет на себя ответственность за принятие этих решений, равно как и за их выполнение.

Проблема автономности личности находится в поле зрения различных наук: философии, педагогики, психологии и других. В статье предлагается рассмотреть проблему автономности с точки зрения педагогики.

Исследователь Е. Л. Сырцов считает, что развитие автономности личности в образовании тесно связано с необходимостью формирования познавательной активности, самостоятельности, инициативности, ответственности, свободы выбора, навыков самоконтроля, мотивации к овладению новыми знаниями и способами действий. Ученый считает, что «в рамках традиционного подхода к развитию системы образования в качестве основной цели в первую очередь становится приобретение знаний, а не умение проявлять творческую самостоятельность в нестандартных ситуациях. В условиях новой образовательной парадигмы необходимым представляется формирование

нового содержания обучения, формирование не столько знаний (хотя без этого не обойтись), сколько творческого мышления и способов действия с новой информацией» [16, с. 92]. Автор приходит к выводу, что понятие автономности личности можно рассматривать как качество личности, сочетающее в себе умение приобретать новые знания и творчески применять их в различных ситуациях со стремлением к такой работе. По ее мнению, этот феномен представляет собой единство двух компонентов — мотивационного и процессуального. Первый отражает потребность в процессе познания, второй — знания данной конкретной области и приемы деятельности, которые способствуют осуществлению целенаправленного поиска. И хотя эти стороны существуют в единстве, их разделение вполне оправдано, так как можно стремиться к поиску знаний, но не уметь их находить, можно уметь их добывать, но не испытывать в этом органической потребности. Именно мотив играет роль вектора, способного направить деятельность обучаемых на достижение поставленных целей. При этом особенно важно, чтобы сам обучаемый был субъектом процесса целеполагания, самостоятельно определял задачи своей деятельности, задавал проблемные вопросы и стремился найти на них ответы. В этом, по мнению Е. Л. Сырцовой, заключается сущность внутренней мотивации, на которой основана автономность личности в учебно-воспитательном процессе [16, с. 93].

М. В. Ивкина понимает под автономностью «интегративное профессионально значимое свойство личности инженера, системообразующее ценностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-регулятивный компоненты, показатели которых свидетельствуют о готовности к самостоятельному принятию решений в неопределенных ситуациях профессиональной деятельности» [5].

В рамках концепции гуманистического, развивающего образования и с позиции личностно-ориентированного обучения в отечественных исследованиях [15; 18; 19] автономность учащегося в учебной деятельности определяется как способность субъекта самостоятельно осуществлять свою учебную деятельность; активно и осознанно управлять ею, производя рефлексию и коррекцию учебной деятельности и накапливая индивидуальный опыт; ответственно и независимо принимать решения по поводу собственного учения в различных учебных контекстах при определенной степени независимости от преподавателя и принимать на себя его функции.

Исходя из приведенного определения, представляется возможным выделить основные элементы автономности учащегося в учебной деятельности по следующим критериям:

1) базовый — владение стратегиями (когнитивные, метакогнитивные, аффективные, социальные, компетен-

саторные) и приемами учебной деятельности (общими и применительно к определенному предмету (в нашем случае — иностранный язык));

2) деятельностный (учебная компетенция) — предполагает самостоятельное инициирование и управление (от постановки цели до самоконтроля результата), критическую рефлексию процесса, самооценку и самокоррекцию учебной деятельности (как результата, так и используемых способов);

3) личностный — принятие независимых решений относительно учебной деятельности, принятие ответственности за результат, независимость, самостоятельность, позиция «я — учитель»;

4) конструктивный — способность адаптировать учебную деятельность к различным учебным ситуациям, свобода в творческом преобразовании, накопление индивидуального опыта и перенос эффективного опыта в новый учебный контекст, взаимодействие и сотрудничество в процессе решения задач, передача индивидуального опыта.

Немецкие ученые П. Биммель и У. Рампилльон [21, с. 117] считают учение активным процессом, который учащиеся самостоятельно организуют и за который несут ответственность, а роль учителя заключается не только в трансляции знаний — учебным процессом теперь управляют учитель и ученики в равной степени. Проанализировав научную литературу по проблеме, ученые определяют автономность как желание и способность к критической рефлексии, ответственными решениям, самостоятельным действиям, а также способность брать на себя ответственность за процесс обучения. Автономное учение — это такое учение, при котором учащиеся самостоятельно принимают решения относительно своей учебной деятельности: *что* они будут изучать, а самое главное — *как* они будут это делать; какой при этом будет использоваться материал и вспомогательные средства; будут ли они работать индивидуально или в группе; каким образом они будут осуществлять контроль за эффективностью своей учебной деятельности.

Исходное определение автономного обучения в области иностранных языков было предложено Х. Холек. Автономность учащегося в процессе овладения иностранным языком понимается им как «умение брать на себя ответственность за свою учебную деятельность, включая все компоненты этой деятельности, а именно: постановка целей, определение содержания и последовательности, выбор используемых методов и приемов, оценка полученного результата» [22, с. 217].

В связи с этим целесообразно привести позднее более полное определение автономии учащегося в учебной деятельности, предложенное Д. Литтлом, в котором автономность соотносится как с непосредственной ситуацией учебной деятельности, так и с более широким учебным контекстом. Д. Литтл пишет: «Автономность учащегося в учебной деятельности — это

способность к независимым и самостоятельным действиям, критической рефлексии, принятию решений. Данная способность включает в себя и в то же время предопределяет тот факт, что учащийся вырабатывает определенное психологическое отношение к процессу и содержанию учебной деятельности. Способность к автономности проявляется как в способе учения, так и в способе переноса учащимся результатов учения на более широкий контекст» [23].

Анализ научной литературы позволил исследователям Р. А. Ермаковой и М. В. Зыряновой определить автономность как способность личности осознанно осуществлять продуктивную образовательную деятельность, направленную на создание личностного образовательного продукта, рефлексировать и оценивать деятельность, накапливая эффективный опыт, конструктивно и творчески взаимодействовать с образовательной средой и субъектами образовательной деятельности, принимая на себя ответственность за процесс и продукт данной деятельности как результат самоопределения и саморазвития личности [4]. Исследователи приходят к выводу, что трактовки понятия автономности зарубежными и отечественными специалистами во многом близки, то есть определение учебной автономности включает способность к критической рефлексии, ответственность за учебную деятельность и ее результаты, способность к самоопределению и принятию независимых решений при наличии высокой мотивации и обучении в сотрудничестве. Исследователи находят также и различие позиций, которое проявляется, прежде всего, в определении роли преподавателя в формировании автономности. Если зарубежные исследователи (П. Биммель, Д. Литтл, Х. Холек) считают, что в условиях полной автономности студент сам несет ответственность за свое дальнейшее обучение, то отечественные ученые (Г. И. Резницкая, Т. К. Цветкова) связывают автономность студентов как субъектов учебной деятельности с разделенной ответственностью студентов и преподавателей за эту деятельность и ее результаты, что соответствует традициям российского образования.

Что отличает автономных учащихся от зависимых? Т. Н. Шубкина выделяет следующие отличительные черты автономных учащихся/студентов: они сознательно планируют и регулируют свои учебные действия; владеют и апробируют различные когнитивные стратегии; устанавливают взаимосвязь нового знания с уже имеющимися; контролируют процесс собственного обучения; анализируют свой мыслительный процесс и ход учебно-познавательной деятельности, делают выводы из проведенного анализа; могут переструктурировать и реорганизовать свои знания; обладают обширными и хорошо организованными знаниями, умеют гибко их применять [20, с. 268].

По мнению Е. Л. Сырцовой, учащийся — субъект образовательного процесса, работающий в режиме

автономности — способен ответить на следующие вопросы: что я хочу узнать? чему хочу научиться? что мне для этого нужно сделать? как выстроить свою деятельность так, чтобы достичь требуемого результата? где найти нужную мне информацию и какую именно? как использовать имеющиеся у меня знания в новой, нестандартной ситуации? как проверить, соответствует ли полученный мною результат поставленным целям? Еще одним основным показателем развития автономности обучаемого, по ее мнению, является ответственность. Термин «автономность» может быть использован для описания только таких ситуаций, в которых обучаемый полностью несет ответственность за принятие и осуществление решений, касающихся его дальнейшего обучения [16, с. 92].

Таким образом, содержание понятия автономности личности раскрывается во многих психолого-педагогических работах. Авторы Е. Л. Сырцова, Т. Н. Шубкина, П. Биммель, Д. Литтл, Х. Холек, Р. А. Ермакова, М. В. Зырянова рассматривают его как качество личности, сочетающее в себе умение приобретать новые знания и творчески применять их в различных ситуациях, а также умение брать на себя ответственность за данный вид деятельности. Кроме того, ряд исследователей (М. В. Ивкина, Т. К. Цветкова, Г. И. Резницкая) выделяют в составе автономности два компонента — процессуальный/деятельностный и мотивационный/личностный. В контексте изучения иностранного языка достижение автономии означает желание и способность учащегося брать на себя управление своей учебной деятельностью по овладению изучаемым языком: учащийся решает, что он хочет изучать и как он хочет это изучать, и берет на себя ответственность за принятие решений, равно как и за их выполнение. Иными словами, в процессе обучения иностранному языку и посредством этого предмета ставятся задачи развития личности учащегося, формирование умений учебной деятельности по овладению иностранным языком, способности автономно управлять деятельностью как в конкретной учебной ситуации, так и в контексте дальнейшего непрерывного изучения языка.

#### Список литературы

1. Антипова В. М., Колесина К. Ю., Пахомова Г. А. Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете // Педагогика. 2006. № 8. С. 57–63.

2. Введенский В. Н. Измерение и оценка качества повышения квалификации в системе дополнительного педагогического образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2003. № 4. С. 41–44.

3. Дружилов С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. 2005. Вып. 8. С. 26–44. URL: <http://drusa-nvkz.narod.ru/Pedagog-Sib.html> (дата обращения: 11.12.2012).

4. Ермакова Р. А., Зырянова М. В. Развитие автономности студентов при использовании интерактивного сайта в условиях изучения иностранных языков и культур. URL: <http://elib.altstu.ru/elib/main.htm> (дата обращения: 11.12.2012).
5. Ивкина М. В. Модульная технология профессиональной подготовки студентов — будущих инженеров : автореф. дис. ... канд. пед. наук. URL: <http://sovet.ssu.samara.ru> (дата обращения: 11.12.2012).
6. Ильченко С. В. Мониторинг профессиональной компетентности учителя сельской школы при реализации профильного обучения // Научная жизнь. 2007. № 1. С. 169–172.
7. Кузьмин Н. В. Проблемы профессиональной подготовки специалистов в вузах // Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах / под ред. Н. В. Кузьминой. Л., 1970. С. 47–51.
8. Клименко Н. Ю. Социально-педагогическая компетентность специалистов социальной сферы // Педагогика. 2003. № 2. С. 22–27.
9. Лобанова Н. Н., Корасев В. В., Крюгатов А. П. Профессиональная компетентность педагога. Самара ; СПб., 1997.
10. Лигинчук Г. Г. Психология профессиональной деятельности. URL: [http://www.e-college.ru/xbooks/xbook059/book/index/index.html?go=part-006\\*page.htm](http://www.e-college.ru/xbooks/xbook059/book/index/index.html?go=part-006*page.htm) (дата обращения: 11.12.2012).
11. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя // Педагогика. 2001. № 10. С. 56–61.
12. Маркова А. К. Психология труда учителя: книга для учителя. М. : Просвещение, 1993.
13. Металева В. А. Рефлексия как метакомпетентность // Педагогика. 2006. № 3. С. 57–61.
14. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация : пер. с англ. М. : Когито-Центр, 2002.
15. Резницкая Г. И. Анализ процесса языковой социализации в контексте развития речевого общения ребенка // Мир психологии. 2006. № 4. С. 85–89.
16. Сырцова Е. Л. Развитие автономности личности в образовании : проблемы и перспективы // Фундаментальные исследования. 2007. № 3. С. 90–93.
17. Трубайчук Л. В. Портрет учителя начальных классов // Начальная школа. 2006. № 6. С. 20–23.
18. Цветкова Т. К. Лингводидактика. Обучение иностранному языку в контексте социокультурной парадигмы // Вопросы филологии. 2002. № 2. С. 109–115.
19. Цветкова Т. К. Проблема сознания в контексте обучения иностранному языку // Вопросы психологии. 2001. № 4. С. 68–80.
20. Шубкина Т. Н. Развитие автономности учащихся как способ гармонизации взаимодействия участников образовательного процесса и повышение его эффективности // Эффективность образования в условиях его модернизации : материалы Международной науч.-практ. конф. Новосибирск, 2005. С. 268–269.
21. Bimmel P., Rampillon U. Lernautonomie und Lernstrategien. München : GIN, 2000.
22. Holec H. L'Apprentissage Auto-dirigé : Une Autre Offer de Fomiation // Le Français dans le Monde. Recherches et Applications. Apprentissage et Usage des Langues dans le Cadre Européen. 1998. P. 213–256.
23. Little D. Learner Autonomy and Second // Foreign Language Learning. URL: <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice> (дата обращения: 11.12.2012).

## ИНТЕРВЬЮ

Портал «Большой город» опубликовал рассуждения бывших школьников, сдавших ЕГЭ на 100 баллов больше, чем по одному предмету. Таким и стал Алексей Козлов. Он получил 100 баллов по русскому, 100 — по математике; история, литература, английский и информатика — больше 90 баллов.

**О том, «как так вышло».** Где-то в мае я осознал, что мне нужно сдать шесть экзаменов — русский, математику, историю, литературу, английский, информатику, которые мне ни для чего особенно не были нужны, — но nobless, мне сказали, облич. Облич так облич.

**О ЕГЭ.** ЕГЭ — простой, с этой мыслью надо свыкнуться. Хотя ученикам знаменитых столичных школ жестко регламентированное сочинение по русскому может показаться какой-то схоластикой. Но для ребят попроще сама идея, что мыслить можно так, как требует это самое сочинение — четко и с аргументами, — часто становится откровением. Я сам видел. А люди, которые в десятом классе читают Витгенштейна, могут поступить по олимпиаде, а потом получать эстетское наслаждение от игры в песочнице егээшного сочинения.

Без понимания предмета, конечно, все равно ничего не выйдет. Задания настолько разнообразны, что этакая бездумная натренированность в результате все равно даст сбой. А стопроцентное попадание может быть только у человека, который в сочетании с набитой рукой еще и в материале разбирается. А из стандартных логических ходов могут складываться довольно красивые решения, надо сказать. Как говорят теперешние методисты, у человека появляются не только знания, но и компетенция.

**Об интеллекте.** Если уж я в этом страшном месте учусь (записался на этот спецсеминар, приговорен государством к ЕГЭ — нужно вписать), так уж нечего делать, надо поработать так, чтобы толк какой-то вышел. А лень, как бы поэтично о ней ни рассуждали, — это все-таки довольно скверно.

Подробнее читайте на сайте «Большой город» ([http://bg.ru/education/na\\_vse\\_sto-15228](http://bg.ru/education/na_vse_sto-15228))