

CONSIDERAȚII PRIVIND CONCEPTUL DE ÎNVĂȚARE AUTONOMĂ ÎN DIDACTICA LIMBILOR MODERNE

GHEORGHE MOLDOVANU¹

Abstract

The didactic concept of “student autonomy”, developed in the 80's of the last century, continues to be a buzzword in scientific discussions in Europe being present in theoretical debates, new school textbooks, curricula, etc.

However, the concept under discussion is rather abstruse, and therefore it is often used erroneously.

In the Republic of Moldova the use of this concept has not been widely spread yet, and the first attempts to put autonomous learning to practice in the process of teaching / learning modern languages are barely making their way.

The purpose of this paper is to define with greater clarity and precision the concept of autonomy in the context of teaching / learning modern languages through the existing approaches of this phenomenon within different disciplines such as pedagogy, cognitive psychology, psycholinguistics, motivation psychology and constructivist theory.

The investigative approach undertaken in the paper allows the elimination of erroneous interpretations by explaining enlightening the following characteristics of autonomous education:

- 1. Autonomy is not a learning method; it is a skill to be developed.*
- 2. Autonomy is gradual, the degree of autonomy is constantly changing.*
- 3. Autonomy does not mean self-training or individual work (without a teacher).*
- 4. Autonomy does not mean anarchy (laissez-faire, laissez-aller).*
- 5. Autonomy is not necessarily interchangeable with the student's behaviour.*

Key-words: *ability to learn, autonomy – centred education, exercise of learner responsibility, independence, learner autonomy, language learning, learning to lean, motivation, self-directed learning, self-assessment, teaching/learning material.*

JEL CLASSIFICATION: A 23, A 29.

1. INTRODUCERE

Conceptul didactic de „**autonomia elevului**” a fost elaborat, la inițiativa Consiliului Europei, în anii 80 ai secolului trecut, cu scopul de a ameliora calitatea predării limbilor străine în statele membre. Începând cu această perioadă, conceptul dat își extinde, din ce în ce mai mult, aria de circulație, fiind prezent în dezbaterile teoretice, în noile manuale școlare, în curricule etc.

Cu toate acestea, termenul și conceptul în cauză continuă să rămână destul de vag, motiv pentru care el este utilizat, deseori, într-un mod eronat. Dificultatea definirii acestuia rezidă și în faptul că “Autonomy is one of those fields where sense of direction is hard to find, not only because of the diversity of existing perspectives and pedagogical experiments, but also because one can get enthusiastic about appealing ideas or practices irrespectively of their theoretical support”[Vieira 1977, p. 54].

Într-adevăr, în literatura de specialitate, termenul de “**autonomie în învățare**” este utilizat într-o multitudine de semnificații, care se referă atât la descrierea situațiilor și metodelor de învățare, cât și la dezvoltarea deprinderilor de învățate și chiar la aptitudinile sau la drepturile legale ale celui care învață. Drept urmare, autonomia în învățare poate fi interpretată în mai multe moduri. Chiar dacă într-o abordare mai generală, autonomia în învățare se referă la capacitatea individului de a „...exercita control asupra propriei activități de învățare”[Nunan 1997, p.192-203], controlul însemnând, în acest context, că elevul manifestă: 1) capacitate de a determina în mod individual orientarea generală a activității de învățare, adică alegerea scopului general; 2) implicare activă în organizarea învățării, adică alegerea scopurilor intermediare; 3) libertate de a lua decizii proprii, de a alege resursele și strategiile prin care își poate realiza sarcinile de învățare, adică alegerea mijloacelor de realizare a scopurilor generale și intermediare, este oportun a menționa că definiția în cauză nu reflectă toate componentele importante ale conceptului de autonomie.

¹ Doctor habilitat, Academia de Studii Economice a Moldovei, str. Mitropolit Gavriil Bănulescu - Bodoni 61, mun. Chișinău, MD-2005 Republica Moldova, Tel.: (+373 22) 22 41 28, Fax: (+373 22)22 19 68, anticamera@ase.md, www.ase.md, ghmold@ase.md

În Republica Moldova, folosirea conceptului de învățare autonomă încă nu a luat amploare, iar primele tentative de implementare practică a fenomenului dat în procesul de predare/învățare a limbilor străine abia își croiesc calea, chiar dacă experiența țărilor scandinave ne furnizează numeroase exemple pozitive în acest sens.

În măsura în care predarea limbilor străine are drept scop nu doar dezvoltarea competenței de comunicare a elevilor în aceste limbi, dar, mai ales, dezvoltarea capacității de autoinstruire continuă a acestora, este important a-i înzestra cu instrumente concrete, pe care să le poată exploata pe întreaga durată a vieții, cu scopul de a-și consolida și perfecționa, în permanență, competența comunicativă, în mod autonom.

Scopul lucrării de față este de a identifica fundamentele teoretice ale conceptului de învățare autonomă în contextul predării/învățării limbilor străine, prin recurgerea la abordările existente în cadrul diferitor discipline conexe, precum pedagogia, psihologia cognitivă, psihologia motivației, teoria constructivistă și psiholingvistica.

Suntem conștienți de faptul că orice teorie asupra autonomiei elevului este inutilă fără aplicarea ei în practică. Pe de altă parte, absența unei teorii poate diminua sau chiar denatura eficiența unor forme de învățare. Pornind de la acest postulat, am considerat util și necesar să definim, în prezenta lucrare, cu mai multă claritate și precizie, conceptul de învățare autonomă, furnizând argumente edificatoare și complementare în favoarea autonomiei elevului.

Urmează să prezentăm, într-un articol separat, rezultatele unui studiu privind implementarea practică a conceptului de învățare autonomă în predarea/învățarea limbilor străine la Academia de Studii Economice a Moldovei. Anticipând, vom menționa doar că, deși observațiile noastre preliminare și rezultatele obținute poartă un caracter restrâns, ele ne permit să afirmăm că învățarea autonomă favorizează motivația intrinsecă a studenților pentru studierea limbilor străine și consolidează încrederea acestora în capacitatea lor de dezvoltare a competențelor lingvistice. În plus, autonomia contribuie la modificarea comportamentului comunicațional al studenților, pregătindu-i să facă față mai bine situațiilor de comunicare din viața reală.

2. DEFINIȚIA CONCEPTULUI DE „AUTONOMIE” ȘI IMPLICAȚIILE SALE FUNDAMENTALE PENTRU PREDAREA/ÎNVĂȚAREA LIMBILOR STRĂINE

În evoluția sa, conceptul de „autonomie” s-a construit pe mai multe căi diferite. Analiza practicilor pedagogice existente, care pretind a fi o implementare practică a demersului autonom, pot fi împărțite, cel puțin, în trei mari categorii, în funcție de interpretarea termenului „autonomie” de către inițiatorii acestor practici.

Astfel, pentru unii practicieni, „autonomie” înseamnă independență, aceasta din urmă fiind interpretată ca libertatea deplină a elevului de a consuma, după bunul său plac, un învățământ prefabricat, pus la dispoziția acestuia de către un profesor sub formă de diverse materiale pedagogice, pe care elevul le poate folosi la discreția sa, când și unde dorește, chiar și fără prezența fizică a profesorului.

O atare interpretare a conceptului de autonomie face, de fapt, trimitere la activitățile tradiționale de îndeplinire a temelor pentru acasă, propuse de către profesor sau, mai recent, la învățarea asistată de calculator, versiune mai în vogă, dar și mai costisitoare a învățământului pre-construit. În această categorie se înscriu, de asemenea, unele activități de învățare în centrele de resurse, în care există anumite cursuri disponibile pe diferite suporturi tehnice (casete audio, video, etc.).

Pentru alți practicieni, „autonomie” semnifică exercițiu activ al responsabilității elevului. Conform acestei viziuni, elevul nu mai este considerat drept un subiect pasiv și docil, care respectă întocmai o anumită programă de învățământ propusă de profesor. Din contra, elevului i se atribuie, din această perspectivă, un rol activ, acesta din urmă fiind capabil să ia, de unul singur sau în cooperare cu un profesor și/sau alți colegi, anumite decizii în materie de învățare. După cum menționează H. Holec, „Il ne s’ agit plus ici de l’indépendance du consommateur, mais de l’indépendance du producteur, ou producteur associé, qui est aussi utilisateur de ses propres produits” [Holec 1993, p. 8].

Din cea de-a treia categorie fac parte specialiștii care consideră că autonomia nu este altceva decât capacitatea elevului de a învăța, cu alte cuvinte, autonomia nu se referă la modul în care este organizată învățarea, dar, mai degrabă, reprezintă o descriere a unei caracteristici specifice ale elevului. Din acest punct de vedere, este considerat autonom acel elev, care știe să învețe.

Dar a ști să înveți nu înseamnă doar a fi capabil să-ți asumi responsabilitatea punerii în practică a unei programe de învățare (când și unde să înveți). Autonomia mai înseamnă capacitatea de a defini conținutul procesului de învățare în funcție de nevoile personale și competențele dobândite anterior. Autonomia implică, de asemenea, identificarea modului de învățare și de evaluare a rezultatelor obținute, precum și a pertinentei deciziilor adoptate în materie de **CE** și **CUM** să înveți.

Devine clar că o atare capacitate îi conferă elevului **COMPETENȚA** de a realiza în practică un proces de învățare în condiții de independență totală, aceasta din urmă fiind o condiție *sine qua non* al învățării autonome. Dar independența nu implică în mod automat o atare învățare. Cu alte cuvinte, elevul care învață în mod independent nu este obligatoriu constrâns să gestioneze, în totalitate sau parțial, de unul singur, procesul de învățare. El își va exploata capacitatea de autogestiuie doar în condițiile în care **dorește** să o facă și când constrângerile sociale, materiale și psihologice în **permit** acest lucru.

Din cele expuse *supra*, devine clar că din cele trei categorii de practici existente în predarea/învățarea limbilor străine, doar ultimele două fac referință la demersul autonom în învățare, autonomia fiind interpretată ca **exercițiu activ al responsabilității elevului** (categoria a doua) sau ca **capacitatea de a învăța să înveți** (categoria a treia).

Într-adevăr, adepții învățării individuale (independente) propun elevului diverse situații de învățare care îi permit acestuia să învețe fără prezența profesorului. În alți termeni, aceste materiale dezvoltă deprinderea elevului de a îndeplini, în mod independent, o anumită sarcină personală, chiar dacă riscul de a întări convingerea acestuia despre imposibilitatea realizării sarcinii fără pregătirea prealabilă a materialelor lingvistice de către profesor este foarte mare.

Acest gen de activități, care pot fi utile în anumite situații pedagogice (sau chiar singurele forme de învățare adecvată, în unele cazuri), dezvoltă într-o măsură foarte nesemnificativă capacitatea elevului de a învăța în mod autonom și face cu neputință transformarea acestuia într-un generator de programe de învățare.

Teoreticianul H. Holec a adus o contribuție importantă la definirea conceptului de autonomie în învățarea limbilor străine. Conform opiniei sale, **autonomia** este “the ability to take charge of one’s learning” [Holec 1981, p. 3]:

“To take charge of one’s learning is to have, and to hold, the responsibility for all the decisions concerning all aspects of this learning, i.e.:

- determining the objectives;
- defining the contents and progressions;
- selecting methods and techniques to be used;
- monitoring the procedure of acquisition properly speaking (rhythm, time, place, etc.);
- evaluating what has been acquired”. [Ibidem; Siebert 2001].

Din această definiție rezultă că autonomia nu desemnează *a priori* un comportament autonom, dar, mai degrabă, dezvoltarea capacității elevului de a-și asuma, la toate etapele de învățare, responsabilitatea pentru procesul de învățare (de altfel, actul de responsabilizare precedă orice act de învățare). Cu alte cuvinte, orice comportament derivă din responsabilitatea asumată înainte de actul de învățare. Această conștientizare a responsabilității îi permite elevului să autodirijeze procesul de învățare, adică să acționeze în mod autonom în scopul de învăța.

Pentru a realiza acest lucru, este nevoie ca profesorul să acorde o anumită marjă de libertate elevului, adică să ofere un spațiu de manifestare a autonomiei. Bineînțeles că, prin aceasta, nu se

elimină complet orice cadru de învățare. Spațiul autonomiei¹ se referă anume la crearea unui nou tip de structurare a unui cadru al învățării, astfel încât el să permită elevului să aleagă liber ce cale va parcurge, să își construiască de unul singur un plan individual de învățare pe baza cadrului general al învățării autonome.

De aceea, din această perspectivă, s-ar putea spune că gradul de autonomie manifestată de un individ în cursul învățării (care ar putea fi pus în relație cu gradul de structurare a planului individual de lucru) depinde implicit și de gradul de structurare a cadrului de învățare pe baza căruia acel program individual a fost elaborat. În această ordine de idei, putem afirma că o primă condiție pentru formarea și dezvoltarea permanentă a autonomiei este aceea a existenței unui spațiu al autonomiei care să contribuie la dezvoltarea capacității de autocontrol.

Deși noțiunea de spațiu al autonomiei are multiple interpretări, diferitele ei aspecte ar putea fi generalizate în felul următor: spațiul face referință la oportunitățile oferite de mediu (social, fizic, emoțional etc.) subiectului pentru a se manifesta în mod autonom. Într-un mediu educațional formal, oportunitățile sunt create în primul rând de profesor sau, mai exact, aceasta ar fi una din sarcinile lui principale, dacă se acceptă ideea că pregătirea elevilor trebuie să se axeze pe învățarea independentă. Un profesor restrictiv, care dirijează activitatea elevilor sub toate aspectele va oferi puține șanse elevului să descopere noi posibilități de abordare a subiectelor.

Spațiul învățării autonome nu trebuie totuși confundat cu indisciplina. Așa cum s-a menționat *supra*, el presupune oferirea unui cadru structurat al învățării, care include în continuare verificarea și evaluarea rezultatelor. Atitudinea pozitivă a profesorului față de manifestările autonome ale elevilor nu înseamnă pasivitate din partea lui.

Este important să menționăm că există diferite grade de autonomie în funcție de gradul de autodirijare al elevului. Și invers, cu cât elevul este mai autonom, cu atât el este mai capabil să autodirijeze procesul de învățare.

Cu toate acestea, învățarea autodirijată și autonomia nu sunt perfect identice. După cum afirmă D. Little, „We have found it helpful to use the term self-direction to refer to the organization of learning and the term autonomy to refer to that state of independence in which the learner is able and accepts to take full responsibility for his learning” [Little 1993, p.79].

D. Little a adaptat și a extins definiția propusă de H. Holec, extrapolând-o la contextul școlar. Spre deosebire de învățământul adulților, în contextul căruia a fost elaborat conceptul de învățare autonomă, scopul principal al învățământului școlar este dezvoltarea autonomiei elevului, pe care o definește ca «Essentially, autonomy is a *capacity* – for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts” [Little 1991, p. 4].

Teoriile existente în psihologia motivației demonstrează, într-adevăr, că această relație este de importanță capitală pentru însușirea unei limbi străine. În cazul în care elevul nu este în măsură să stabilească o relație permanentă între personalitatea sa, înzestrată cu toate cunoștințele, dobândite anterior, și cele pe care își propune să le dobândească, procesul de însușire nu poate avea loc și învățare autodirijată² este condamnată la eșec de la bun început.³

¹A. Assor, H. Kaplan, G. Roth, Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork, „British Journal of Educational Psychology”, 2002, vol. 72, p. 261–278.

² Amintim aici că H. Holec preferă sintagma „învățare autodirijată” (apprentissage autodirigé) mai degrabă decât „învățare autonomă” (apprentissage en autonomie), ultimul termen fiind lipsit, în opinia sa, de claritate [Holec 1981, p.4]. Cercetătorii care se ocupă de studierea autonomiei elevului au preluat unanim sintagma „învățare autodirijată”. În lucrarea de față, ambele concepte sunt folosite ca sinonime.

³ P. Gallin și U. Ruf subliniază importanța acestei relații care trebuie să se instaureze, obligatoriu, la începutul oricărui proces de învățare. În acest caz, autorii vorbesc de „singuläre Standortbestimmung” [Gallin & Ruf 1998, vol. 1, p.17-50].

Așadar, promotorii învățării autodirijate (categoria a doua și a treia) au o opinie unanimă în ceea ce privește definiția conceptului de autonomie, aceasta din urmă fiind considerată drept **capacitate**. Cu toate acestea, capacitatea în cauză este interpretată ca „exercițiu activ al responsabilității elevului” (the active exercise of learner responsibility) sau ca „abilitatea de a învăța” (ability to learn).

Prima abordare derivă din teoria constructivistă și curentul reformativ în pedagogie care situează elevul în centrul oricărui proces de învățare [Rüschhoff 1999]. În opinia lui cercetătorului, “Learning must be viewed more in terms of an active, creative, and socially interactive process and knowledge as something children must construct and less like something that can be transferred” [Rüschhoff 1999, p.80]. După cum precizează D. Wolff, constructivismul radical presupune, de asemenea, că elevul **poate și trebuie** să-și assume responsabilitatea pentru actul de învățare, ca o condiție prealabilă pentru reușita acestuia: “Der Mensch als in sich geschlossenes System organisiert sich selbst und organisiert damit für sich die Welt. Lernen als Konstruktion von Wissen ist Selbstorganisation: es dient dazu, das System als autopoietisches (sich selbst erhaltendes) System zu erhalten. Wenn das Ergebnis des Lernens nicht eine objektive Realität, sondern die subjektive Konstruktion von Welt ist, dann verbindet sich Selbstorganisation auch mit Eigenverantwortlichkeit. Der Mensch ist für das eigene Lernen verantwortlich, weil er damit sein Überleben als autopoietisches System sichert” [Wolff 1994, p.415].

Cea de-a doua abordare are drept suport teoretic cercetările efectuate în psihologia cognitivă și psiholingvistică [Piaget 1964; Norman 1982], orientate spre elaborarea strategiilor unei învățări autonome eficiente (strategii cognitive, metacognitive și socio-afective), accentul fiind deplasat pe **learn to learn** și pe **learner training**.

După cum se vede, abordările în cauză nu se exclud una pe alta, Din contra, ele se completează reciproc. Într-adevar, după cum subliniază și H. Holec, în primul caz, „... on amène chaque individu à organiser sa propre expérience...” , iar în al doilea – „... on amène chaque individu à (savoir organiser) sa propre expérience” [Holec 1993, p.9].

CONCLUZII

Pentru a conferi mai multă claritate și precizie conceptului de învățare autonom și a evita, prin aceasta, confuziile existente în înțelegerea fenomenului în cauză, este necesar să se țină cont de următoarele aspecte:

1. „Autonomia” nu înseamnă nici „autoinstruire” și nici „învățare fără profesor”.

Spre deosebire de învățământul la distanță sau cel asistat de calculator, în care este prescris cu minuțiozitate **Ce și Cum** trebuie de învățat, lăsându-se o marjă de libertate foarte ne semnificativă elevului în luarea propriilor decizii, învățământul autodirijat este de neconceput fără profesor, rolul acestuia fiind determinant.

2. „Autonomia” nu înseamnă „laisser-faire, laisser-aller”.

Profesorul nu trebuie să renunțe în totalitate la controlul activităților de învățare. Acesta va stabili limitele și reperele în care și după care elevul poate să se dezvolte în mod independent. Cu cât elevul va deveni mai autonom, cu atât controlul din partea profesorului va fi mai redus.

3. „Autonomia” nu este o metodă.

Autonomia nu poate fi predată de către profesor. Ea este o capacitate care urmează a fi dezvoltată la elev. Prin urmare, rolul profesorului este de a suscita și încuraja această capacitate.

4. „Autonomia” nu este un comportament ușor descifrabil al elevului.

Autonomia poate să se regăsească în comportamentul elevului, în modul său de învățare, dar nu este identică cu comportamentul. Mai mult, comportamentul se modifică în funcție de unii factori, precum vârsta, obiectivele și motivația individului.

5 „Autonomia” nu reflectă o stare stabilă, dar graduală.

Este cu neputință să se stabilească o dihotomie clară între caracterul autonom și non autonom al elevului. Autonomia nu se dobândește o dată pentru totdeauna. Autonomia nu reprezintă o stare stabilă, dar graduală: un elev ar putea atinge un nivel foarte înalt în stabilirea obiectivelor de

învățare, fără a atinge același nivel în domeniul de evaluare. Cu alte cuvinte, autonomia este mereu în schimbare, în creștere sau chiar descreștere.

BIBLIOGRAFIE:

1. Assor, A., Kaplan, H., Roth G., Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. In: „British Journal of Educational Psychology”, 2002, vol. 72, p. 261–278.
2. Gallin, P. and Ruf, U., Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik, Leipzig: Kallmeyer, 1998
3. Holec, H. Autonomy and Foreign Language Learning. Oxford/New York: Pergamon Press, 1981.
4. Holec, H., Autonomy and self-directed learning: present and fields of application. Strasbourg: Council of Europe Press, 1993.
5. Little, D., Learner Autonomy. Definitions, Issues and Problems. Dublin: Authentik, 1991.
6. Little, D., Autonomy and self-directed learning: an irish experiment. Strasbourg: Council of Europe Press 1993, pp. 77-83.
7. Norman, D., Learning and Memory. San Francisco: Freeman, 1982.
8. Nunan D., Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In: Autonomy and Independence in Language Learning, P. Benson & P. Voller (eds.), London, Longman, 1997, p. 192–203.
9. Piaget, J., Six études de psychologie. Genève: Editions Gonthier, 1964.
10. Rüschoff, B., Construction of Knowledge as the Basis of Foreign Language Learning. In: B. Missler / U. Multhaup (éds.): The Construction of Knowledge. Learner Autonomy and Related Issues in Foreign Language Learning. Essais in Honour of Dieter Wolff. Tübingen: Stauffenburg, 1999, pp. 79-88.
11. Siebert, H., Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung: neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne: Luchterland Verlag Neuwied, Kriffl, 2001.
12. Vieira, F. Pedagogy for autonomy : exploratory answers to questions any teacher should ask. In: M. Müller-Verwey (éd.): Neues Lernen - Selbstgesteuert - Autonom. München: Goethe-Institut, 1997, pp. 53-72.
13. Wolff, D., Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?. In: Die Neueren Sprachen, 1994, 93/5, pp. 407-429.