

# Câteva premise teoretice ale trecerii de la „real” la „virtual” în predarea unei limbi străine

Nicoleta Neșu

Universitatea Sapienza Roma/Universitatea „Babeș-Bolyai” Cluj-Napoca  
nicoleta.nesu@uniroma1.it

**Pentru a cita acest articol:** Neșu, N., 2021, „Câteva premise teoretice ale trecerii de la „real” la „virtual” în predarea unei limbi străine”. *Romanian Studies Today*. V, p. 93-100.

---

**Abstract.** The issue of computer literacy and the use of multimedia in the act of teaching/learning a foreign language is already a constant in the literature of the late 80s. “New technologies” have entered the common practice of teaching, and language teaching based on these technologies has become a routine element, indispensable in the organization of classes, language laboratories and seminars. The relation between the written sign and the visual/audio sign has gradually become a semiotic structuring relationship in the act of teaching/learning a foreign language, the advantage of its use being widely supported by the results of neurolinguistic research, especially neurolinguistic programming (NLP). However, the recent “obligation” to transfer the entire teaching process from the real environment, with multimedia use, to the complete virtual one, in which direct contact is reduced to a minimum, has raised a certain number of both logistical and psychological problems, for students and teachers alike. During our intervention we will try to review the main changes that this transition has determined, with reference to our own experience of teaching Romanian as a foreign language at Sapienza University in Rome.

**Keywords:** computer skills, multimedia devices, foreign language teaching, neurolinguistics, audio-visual sign

---

Lucrarea de față este rezultatul experienței proprii și, ca urmare, poate fi „acuzată” de o profundă subiectivitate – în sensul că ea se naște din nevoia mea, ca dascăl și ca lingvist, de a înțelege, în profunzime, o serie de concepte cu care operam deja într-o anumită proporție, dar care au devenit, brusc și în condiții-limită, de criză, obligatorii și, mai ales, unice. Despre predarea și învățarea online știam cu toții, de câțiva ani încoace, că se naște ca o soluție alternativă și complementară la problemele învățământului de tip „tradițional”, că pune accentul pe o individualizare a procesului de învățare, că dezvoltă un anumit grad de autonomie a studentului, că anulează distanțe în timp și în spațiu, că este „modernă”, bazându-se pe cele mai noi tehnologii sau că experimentează chiar unele tehnologii aflate încă în dezvoltare, că oferă confort și flexibilitate, un nivel de motivație crescut din partea studenților, un feedback mai rapid, imediat, în timp real, alături de posibilitatea autoevaluării, că, în fine, reprezintă trecerea de la un tip de didactică centrată pe conținuturi la una focalizată pe nevoile și pe interesele celui care învață. Această listă de trăsături-avantaje ale tipului de predare/învățare online a făcut ca în ultimii ani ea să fie o „dublură” constantă, ca să o numesc așa, a învățării *face-to-face*, prin inserarea, în actul didactic de predare/învățare, a unei componente multimedia, a diverselor platforme de *e-learning* sau *moodle*, a metodei hibride (*blended learning*) și așa mai departe.

Ca lingvist și semiotician, relația dintre semnul scris și cel audio-vizual în abordarea comunicativă a predării limbilor străine a fost, de ceva timp încoace, o constantă a preocupărilor mele teoretice și practice. Într-o conferință susținută la Universitatea din Cluj-Napoca, în 2017, vorbeam despre importanța aspectelor semiotice în actul de predare, în particular despre relația semn scris/semn vizual/audiovizual și cum poate fi ea exploatată în actul didactic, făcând referire la aspecte ale teoriei NLP (în varianta sa clasică, propusă de O’Conner și Seymour, 1990, Neuro-linguistic Programming) dar și la o serie de elemente de neurofiziologie a limbajului și a procesului de învățare. Am să încerc să mă opresc pe scurt, în cele ce urmează, asupra câtorva dintre aceste aspecte. Voi porni de la două aserțiuni fundamentale: prima, aparține neurofiziologiei și se referă la faptul că achiziția lingvistică este o capacitate înăscută a omului și are loc la nivelul creierului și a doua, de programare neurolingvistică, conform căreia modul în care un individ receptează, înmagazinează și codifică informația ce îi este oferită definește sistemul modurilor de reprezentare: sistemul vizual, sistemul auditiv, sistemul tactil, sistemul chinestezic. Aceste sisteme sunt complementare și pot avea, în funcție de context, rol predominant sau recesiv, important este să se înțeleagă faptul că ele sunt coexistente și că împreună definesc o anumită modalitate de precepere/înțelegere de ordin superior a realității înconjurătoare. Știm prea bine cu toții că „răspunzătoare” de activitatea limbajului sunt cele trei arii ale creierului, două aflate la nivelul emisferei stângi (aria Broca și Wernicke), ce dau seama de caracterul analitic și rațional și una aflată la nivelul părții celei

mai vechi a creierului, în cerebel, creierul mic, fiind răspunzătoare de procesele automatizate, instinctive ce se produc înainte de a ajunge la nivelul „rațional”. Important este aici să amintim și cele două principii fundamentale care gestionează achiziționarea limbajului, și anume, **1.** modalitatea duală de desfășurare a sa, adică ambele emisfere sunt implicate în achiziționarea și studiul limbilor (emisfera dreaptă – pentru procesele globale, emisfera stângă – pentru cele analitice) și **2.** direcționalitatea sa, principiu care stabilește faptul că modalitatea duală de funcționare se desfășoară într-un sens obligatoriu, într-o direcție precisă, întotdeauna de la dreapta (modalitate contextuală, globală, emotivă) la stânga (formală, rațională, analitică). Aceste două principii fundamentale au avut implicații majore în alegerea metodologiilor de predare, urmând direcția „naturală”, „fiziologică”, de la global/contextual la analitic/rațional, mutând punctul de plecare al abordării didactice de la teorie-regulă la practică-text, altfel spus, de la tradiționala abordare structuralistă, descriptivă, la cea pragmatică, comunicativă. De asemenea, a dat naștere multor studii și cercetări care au avut ca rezultat identificarea unor tipuri de personalitate (senzorial/intuitiv, extravertit/introvertit, reflexiv/afectiv, rațional/perceptiv, Quenk 2009) corelate și clasificate, mai apoi, în tipuri și stiluri de învățare (auditiv, vizual, tactil sau chinestezic, Soles și Moller 2001), determinante în opțiunea pentru anumite metode și abordări didactice în clasă, precum și în selecția tipologiei de materiale utilizate. Tot neurofiziologia ne spune că, așa cum arătam mai sus, emisfera stângă este responsabilă, prin cele două arii, de limbaj, și anume de memoria verbală, denotație, analiză, ceea ce se „traduce” în sectoarele fonologiei, morfologiei și sintaxei, ale variantelor stilistice și răspunde de comportamentul verbal, de bogăția și varietatea lexicului, de stilul logic gramaticalizat și, în măsură mai mică, de uzul metaforic al limbajului. Emisfera dreaptă, în schimb, este zona intuiției, a sintezei, a percepției vizuale și a uzului metaforic; la nivel verbal, „găzduiește” elemente ce țin de prozodie, de expresivitate, de intenționalitate, de semnificatul metaforic, iar comportamentul verbal pe care îl coordonează se referă la o anumită predispoziție pentru comunicarea de tip non-verbal, gestuală, corporală, cu un input vizual intuitiv, aproape deloc logic. Desigur, important de reținut este faptul că cele două emisfere funcționează diferit în elaborarea informației ce ajunge la nivelul creierului, percepția realității trecând prin simțuri, așa după cum arătam și mai sus. În acest punct, cred eu, se înserează factorul multimedia definit ca un spațiu în care sunt explorate concomitent diferite modalități de transmitere a informației – imagini, texte, narațiuni, pentru cei de „tip vizual”, înregistrări audio, lecturi pentru cei de „tip auditiv”. Astfel, strategiile de învățare vor fi activate de către profesor în funcție de tipologia studentului, așa cum arătam înainte, „tipului vizual” îi vor fi oferite mai multe exemple concrete, tabele, grafice, scheme, imagini, pentru a putea exploata această predispoziție a sa în procesul de învățare, celui „auditiv”, în schimb, îi vor fi oferite activități cu o componentă orală mai

pronunțată, dialoguri, lecturi, activități tip brainstorming, în timp ce „tipului chinestezic” i se vor propune activități dinamice, tip *role-play*, joc, teatru, dramatizări, scenete etc. În mod conex, selecția acestor strategii și punerea lor în practică înseamnă și selecția și utilizarea instrumentelor multimedia adecvate acestor tipologii, de multe ori fiind nevoie de utilizarea lor concomitentă.

Se nasc, astfel, concepte, categorii și realități noi, vorbim despre un *mediu virtual de învățare* (Dillenboug 2000) ce se caracterizează prin faptul că este **1.** un spațiu informațional, proiectat anume cu acest scop, este **2.** un spațiu social, în care are loc un tip de interacțiune socială, este **3.** un spațiu bazat pe reprezentări ale obiectelor (de la texte până la reprezentări în 3D), este **4.** un spațiu integrator, cuprinzând sisteme diverse și, în fine, este **5.** un spațiu care oferă posibilitatea studenților de a juca un rol activ, de a fi parte integrantă a procesului de predare/învățare. În strânsă legătură cu acest mediu virtual se dezvoltă, astfel, și *comunitățile virtuale* ce au fost definite (Ridings, Gefen, Arinze 2002) ca fiind grupuri de persoane constituie pe baza unor practici și interese comune, în care comunică între ei cu o anumită periodicitate și care folosesc o aplicație comună, cu ajutorul internetului. Iau naștere, astfel, grupuri generaționale „etichetate” de tipul „nativi digitali” (Prensky, 2001), „millenials”, „generația Y”, „generația internetului” etc., caracteristica lor principală fiind „multitasking”ul, persoane care se simt „acasă” în spațiul virtual și care au capacitatea de a face uz, în mod simultan, de mai multe canale informaționale care implică și solicită activarea mai multor simțuri în același timp. Curente și teoriile psihologice ale secolului al XX-lea recunosc rolul instruirii asistate de calculator, învățarea în mediul virtual, în procesul general de învățare. Conform lui Ally (2004), de la curentul behaviourist, învățarea în mediul virtual preia avantajele implicațiilor practice, formele de testare online, ordonarea materialelor în secvențe pe baza unor itemi, noțiunea de feedback imediat pe care studenții trebuie să îl primească pentru o automonitorizare a activității lor; de la curentul constructivist, ideea că învățarea are loc prin participarea la activități care au sens și semnificație definite, stimularea reinterpreării informației, reconstrucția și activarea cunoștințelor mai vechi alături de construcția celor noi în cadrul unui proces activ și interactiv de învățare de tip colaborativ, eventual ghidat de un tutore, în timp ce curentul cognitivist, care pune în prim-plan mecanismele mentale ale procesării informației și utilizarea de strategii care să faciliteze formarea percepțiilor și transformarea lor în informații, susține acest tip de învățare prin favorizarea segmentării informației conform principiului de funcționare a memoriei de lucru, prin varii strategii de trecere a informației în memoria de lungă durată și prin accentul pus pe motivația intrinsecă și extrinsecă a celui care studiază. Există chiar o *teorie cognitivă a învățării de tip multimedia* (Mayer, 2014) care pleacă de la ideea că omul învață mai mult și mai bine dacă combină canalul verbal cu cel vizual (este exact ceea ce afirmam când susțineam ideea utilizării principiului semioticii în actul didactic de predare a unei limbi străine). *Principiul multimedia de învățare* pune, deci,

accentul pe importanța stabilirii de conexiuni logice între cuvânt și imagine, altfel spus, între semnul scris și cel audiovizual. La clasificarea celor trei tipuri de memorie (senzorială, de lucru și pe termen lung) realizată de Baddeley în 1998, Mayer adaugă și o subîmpărțire a celei senzoriale în vizuală și auditivă, afirmând că informațiile și cunoștințele sunt structurate în niște scheme care organizează aceste tipuri de memorie în vederea stocării lor în memoria pe termen lung. Schemele acestea devin tot mai elaborate, mai complexe, pe măsură ce procesul învățării se derulează determinând ca o serie de elemente ce aparțin memoriei de lucru să fie direcționate și atribuite altor funcții. Învățarea multimedia are loc, susține același Mayer, în momentul în care cel care învață se angajează în nu mai puțin de cinci procese cognitive: **1.** selectarea cuvintelor relevante în cadrul memoriei de lucru verbale; **2.** selectarea imaginilor relevante în cadrul memoriei de lucru imagistice; **3.** organizarea cuvintelor într-o schemă verbală; **4.** organizarea imaginilor într-un model iconic; **5.** integrarea acestora două cu seturile anterioare de cunoștințe în scopul elaborării unor scheme mai ample ce vor fi stocate în memoria pe termen lung și vor fi activate în contexte apropiate printr-un proces de codificare. Ca urmare, el elaborează și o serie de *principii ale învățării multimediale*, pe care le-am considerat un fel de „maxime” ale acestui tip de învățare, un corolendar al maximelor conversaționale de tipul celor ale lui Grice, și care ar fi următoarele: principiul coerenței (eliminarea informației fără valoare în contextul dat); principiul semnalizării (evidențierea prin varii mijloace a conținuturilor esențiale); principiul redundanței (eliminarea materialelor considerate a fi redundante); principiul contiguității spațiale; principiul contiguității temporale; principiul segmentării; principiul multimedial (asocierea imaginilor cu un text și viceversa); principiul vocii umane, fără folosirea celei sintetizate; principiul imaginii celui care face prezentarea (în formele de comunicare la distanță).

Câteva cuvinte, în rândurile care urmează, despre *e-learning* și *blended learning* (învățarea hibridă). În literatura de specialitate, recentă și mai puțin recentă, găsim o multitudine de definiții pentru *e-learning*; în general, pentru domeniul nostru de interes, cel didactic, forma de învățare numită *e-learning* reprezintă un ansamblu de activități desfășurate atât în mediul online, cât și cu ajutorul unor softuri specializate, în mediul offline. Există câteva trăsături esențiale ale acestui tip de învățare, dintre care amintesc aici (după Cucuș 2006) utilizarea tehnologiei informaționale și comunicaționale, utilizarea internetului sau a unei rețele de computere conectate la internet, faptul că presupune tipul de interacțiune la distanță (această interacțiune poate fi sincronă, în timp real, sau asincronă, înregistrată) dar și față în față, prin activități desfășurate în clasă dar asistate și de calculator, faptul că presupune o individualizare a procesului de învățare din punctul de vedere al gestionării ritmului individual de învățare. Complexitatea acestui tip de învățare a dus și la o serie de probleme în încercările de definire a sa: *e-learning* nu înseamnă doar un tip de învățare „vechi” la care se adaugă noi tehnologii și/sau asistarea calculatorului ci, așa cum am experimentat

---

cu toții în ultimul timp, reprezintă, de fapt, o schimbare de paradigmă, aș îndrăzni să spun chiar de mentalitate, o schimbare a viziunii înseși asupra proceselor de predare/învățare. Și mă refer, concret, la mutarea accentului de pe transmiterea de informații (profesorul) și memorare (cursantul) pe transmiterea informației cu scopul performanței, a gestionării diferitelor situații din realitatea imediată, pe focalizarea asupra unui tip de învățare generativă, nu o simplă receptare, în mod pasiv, a unor conținuturi date – ceea ce, în literatura de specialitate putem să găsim sub numele de abordare „constructivistă” în actul educațional. Acest tip de învățare are o serie de forme, în funcție de domeniul în care este utilizat și de nivelul tehnologic, de la „simplă” instruire cu ajutorul calculatorului până la mediile de învățare virtuale și MOOC (*Massive Open Online Courses*) sau SOOC (*Selective Open Online Courses*). O altă clasificare a formelor pe care predarea/învățarea tip e-learning le poate îmbrăca (Fee 2009) prevede: cursuri online (specificul lor este dat de faptul că toate conținuturile educative sunt transmise strict și integral prin intermediul internetului); învățare integrată (online și/sau offline); e-learning autogestionat (în sensul că livrarea cursurilor se face online dar poate fi gestionată, apoi, de cursant într-un moment ulterior); e-learning în direct (live, sincron, în care cursanții se pot găsi în variate locuri); susținere electronică a performanței (cursuri online de formare și/sau perfecționare la locul de muncă). Dacă la începuturile utilizării computerului în procesele educative, vorbim despre anii 70-80, se credea și, uneori, se spera chiar că individul uman ar putea fi substituit de un calculator, în zilele noastre a devenit tot mai clar conturată ideea că eficiența utilizării computerului se găsește în strânsă legătură cu creativitatea și cu competențele umane. El devine tot mai mult un instrument care facilitează mult, diversifică și face mult mai accesibilă informația pe care, însă, tot mintea umană, în cazul nostru profesorul, o gestionează prin monitorizare, prin analiză, prin organizarea procesului de predare/învățare. Pentru funcționarea eficientă a metodei *e-learning* se propun, de către specialiști, o serie de reguli (Dick 2005) de tipul: un număr fix de participanți (cifra ideală ar fi, în opinia lor, 38), respectarea unui program dinainte stabilit, fix și acesta, regularitatea gestionării efortului și a capacității de răspuns la efort din partea cursanților, stabilirea de grupuri de studiu, acordarea de asistență permanentă. Una dintre consecințele pozitive ale *e-learningului* este dezvoltarea unei serii de deprinderi de tip metacognitiv atât timp cât cursantul este concentrat pe modul de rezolvare, de găsire de soluții la problemele întâmpinate în mediul virtual, soluții pe care le conștientizează și le aplică, apoi, în demersuri ulterioare. Vorbim, în același timp, și despre ceea ce Cartelli (2005) numește fenomenul de adaptare socială a învățământului contemporan, prin procese de flexibilizare a parcursurilor formative și procese de modernizare a activității de predare/învățare.

Despre *blended learning*, învățarea hibridă sau mixtă, s-a scris mult în ultimii ani. Ca formă didactică alternativă apare în Statele Unite, la sfârșitul anilor 60 și se dezvoltă ca o metodă puternic contextualizată, aplicarea ei putând varia,

în mod consistent, de la o situație la alta. Ea ar fi un fel de cocktail, dacă îmi este permis termenul, de „online learning”, „mobile learning” și „classroom learning”, o formă hibridă între lecția frontală, în clasă, și posibilitatea de exploatare a instrumentelor tehnologice, printr-o sinergie totală. După Norm Friesen de la Boise State University (Friesen 2009, 2011, 2017) *blended learning* înseamnă o combinație între internet, media digitalizată și lecțiile frontale din sala de curs, în *co-prezența fizică* a profesorului și a studenților, care reprezintă, de fapt, nota definitorie pentru acest tip de învățare. *Blended learning* înseamnă, deci, o combinație între formarea individuală și formarea cu ajutorul unui profesor, cu ajutorul instrumentelor tehnologice, pe baza unor scenarii online și offline, exploatând toate formele și variantele de *e-learning*, discuții pe forumuri, clase virtuale, webinarii, platforme etc. Metodei clasice a lecției frontale, față în față, i se adaugă una sau mai multe activități pe suport digital - lecția frontală nu este, astfel, eliminată, ci doar „răsturnată”, sunt „răsturnate” setările ei tradiționale și i se adaugă utilizarea instrumentelor tehnologice, crescând tot mai mult autonomia studentului în procesul de învățare și timpul acordat activităților colective și de laborator, în care rolul profesorului devine din ce în ce mai mult un rol de mediator și/sau de supraveghetor. După Bandelloni (2019) patru sunt elementele implicate în procesul de *blended learning*: faptul că poate fi sincron și/sau asincron; faptul că lecția poate fi condusă de profesor sau poate fi autogestionată de studentul însuși; participarea poate fi individuală sau de grup, iar tehnologia poate fi prezentă în procente diferite, adaptate la conținutul didactic și/sau la nevoile contextualizate ale situației de comunicare. Beneficiile cele mai des invocate (Patterson 2016) ar fi flexibilitatea, eficiența, raportul cost-beneficiu, personalizarea, adaptarea, diversitatea stilurilor și a mijloacelor la dispoziție, valorizarea timpului și a spațiului. Dintre dezavantaje, amintim faptul că necesită o infrastructură adecvată, destul de costisitoare, ea bazându-se aproape în exclusivitate pe tehnologia online și pe instrumente digitale/digitalizate.

### Referințe:

- Ally, M., 2004, „Foundation of Educational Theory for Online Learning”, *Theory and Practice of Online Learning*, Canada, Athabasca University, pp. 3-32.
- Bandelloni, C., 2019, „Cos'è il blended learning e come cambia la formazione”, [www.webtelling.it](http://www.webtelling.it) 11 ianuarie 2019, consultat sept. 2020.
- Cartelli, A., 2005, *Encyclopedia of Distance Learning*, Information Science Reference; 2nd edition, pp. 159-165.
- Cucoș, C., 2006, *Informatizarea în educație. Aspecte ale virtualizării formării*, Iași, Ed. Polirom.
- Dick, G., 2005, *Encyclopedia of Distance Learning*, Information Science Reference; 2nd edition, pp. 1-6.



- 
- Dillenboug, P., 2000/2002 Pierre Dillenboug, Daniel Schneider, Paraskevi Synteta. „Virtual Learning Environments”. 3rd Hellenic Conference „Information & Communication Technologies in Education”, 2002, Rhodes, Greece. pp.3-18. fihal-00190701.
- Fee, K., 2009, *Delivering E-Learning A Complete Strategy for Design, Application and Assessment*, London, Kogan Page.
- Friesen, N., 2009, *Re-thinking E-learning Research*, New York, Peter Lang.
- Friesen, N., 2011, *The Place of Classroom and the Space of the Screen*, New York, Peter Lang.
- Friesen, N., 2017, *The Lecture and the Textbook – Education in the Age of New Media*, John Hopkins University Press.
- Mayer, R., 2014, „Cognitive Theory of Multimedia Learning”, *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, Cambridge University Press.
- Neșu, N., 2018, „Aspecte de natură semiotică ale traducerii ca metodă-pivot în actul didactic de predare a limbii române ca limbă străină”, *Discurs polifonic în RLS*, ed. E. Platon, L. VasIU, A. Arieșan, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, pp. 328-336.
- O’Conner, J., Seymour, J., 1990, *Introducing NLP: Psychological Skills for Understanding and Influencing People*, Wellingborough, Aquarian Press.
- Quenq, N., 2009, *Essentials of Myers-Briggs Type Indicator Assessment*, 2 edition, New Jersey, Wiley.
- Patterson, J., 2016, *The 7 Most Important Benefits of Blended Learning*, <https://www.knowledgewave.com/blog/benefits-of-blended-learning>, 6 sept. 2016, consultat sept. 2020.
- Prensky, M., 2001, *Digital Natives, Digital Immigrants*, marcprensky.com, consultat sept. 2020.
- Ridings, C., Gefen, D., Arinze, B., 2002, „Some Antecedents and Effects of Trust in Virtual Communities”, *Journal of Strategic Information Systems* (11; 3-4), pp. 271-295.
- Soles, C., Moller, L., 2001, „Myers-Briggs Types Preferences in Distance Learning Education”, *International Journal of Educational Technology*, IJET Articles, January 2001.