

Câteva dificultăți și mijloace de remediere a acestora în predarea limbii române ca limbă străină

Monica BORȘ

Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu, Facultatea de Litere și Arte
“Lucian Blaga” University of Sibiu, Faculty of Letters and Arts
Personal e-mail: cristinamonibors@yahoo.com

A Few Difficulties and Means of Their Overcoming in Teaching Romanian as a Foreign Language

The present article takes as starting point the rich experience of its author in teaching Romanian as a foreign language for students originating in the most diverse parts of the world. The numerous occurrences of various exceptions from the basic morphological and syntactical rules are usually both an annoyance and a discouragement for these students; using concrete examples, the author shows how structural exercises may help in the understanding of the grammatical mechanism, as well as in the formation of automatism. These type of exercises also help in the simultaneous development of the auditory and phonatory apparatus, as well as in the organization of the lexical units into sentences.

Keywords: contemporary Romanian language, teaching Romanian as a foreign language, structural exercises, organization of lexical units into sentences



“Acum voi avea cinste a arăta că limba noastră, pe care toți socot că o știu, dar nime nu o știe cum se cade, nu este fără gramatică, fără sintaxis și fără ortografie; ci mai ales în acest pont al ortografiei întrece pe multe altele”¹. Așa își începea bătrânul dascăl din *Cum am învățat românește* demonstrația de scriere. Am putea să adăugăm că limba noastră le întrece pe multe altele datorită caracterului ei foarte flexionar și cu foarte multe capricii (în gramatică au niște nume: supletivism, defectiv, neregulat ș.a.) în formarea unei paradigme. În predarea limbii române pentru străini, a trebuit, de multe ori, să-mi cer scuze pentru limba mea, atunci când forma articulată a substantivului *tată* nu era *tatul*, ci *tatăl* (așadar un substantiv masculin să folosească o desinență de feminin, ca *mamă*?), iar pluralul substantivului *oameni* nu era *omi*, deși regula de formare a pluralului cerea adăugarea desinenței *i*, adăugată formei de singular. Excesul de flexionare a cuvântului a fost o piatră de încercare pentru studenții chinezi, chineza fiind o limbă atât de puțin flexionară. În comparație cu limba română, limba engleză (folosită ca limbă intermediară) părea chiar ușoară. Apoteotic a fost momentul învățării pronomelor demonstrative când au întrebat îngroziți: “so

many words for *this* and *that*?”

Partea cea mai solicitantă a fost cea legată de pronunțarea unor sunete, având în vedere diferențele de sistem fonologic; printre acestea, diferențele de pronunțarea între *p* și *b* (în română, sonoritatea fiind o trăsătură relevantă, pertinentă care realizează diferențierea semantică); în chineză *p* este pronunțat aspirat, astfel încât diferența dintre cele două sunete era demonstrată adesea de către studenții chinezi, prin punerea în fața buzelor a unei bucăți de hârtie care se mișca mai puțin atunci când pronunțau *b* (față de *p*). O problemă a fost și pronunțarea vibrantei *r*, care în limba română se pronunță (așa cum o definesc foneticienii noștri) prin vibrarea repetată a vârfului limbii în momentul atingerii ușoare a alveolelor incisivilor superiori, pe când în chineză sună ca o combinație între *r* din *rug* și *s* din *measure*² (acesta este motivul pentru care străduindu-se din greu să pronunțe *artă* sau *sare*, se justificau: “noi nu avem vibrante”). În acest sens, a fost utilă teza cercetătoarei Wilga M. Rivers³ cu privire la necesitatea înțelegerii de către profesor a aspectelor fizice ale articulării sunetelor, a faptului că diferențele dintre sistemele fonologice au o

bază fiziologică, ca de exemplu variații în poziția organelor vorbirii sau în respirație; autoarea recomanda profesorilor care predau limbi străine consultarea studiilor contrastive de fonologie pentru diferite limbi, “ca parte esențială a pregătirii lor profesionale”). Reproducerea repetată de către student a sunetelor respective, izolate sau în cuvinte în care ocupă diferite locuri, folosirea sunetului respectiv în diferite structuri (care dacă sunt și amuzante, prezintă mai mult interes), repetarea după profesor (ceea ce îl ajută să-și evalueze pronunțarea) și rectificarea deficienței de pronunțare, până la faza de familiarizare și de însușire a pronunției corecte, reprezintă un exercițiu care dau rezultate.

O altă teză cu privire la procesul de predare a sunetelor, a lui Robert Lado⁴, pornește de la exerciții de percepție auditivă (sunetul cu grad de dificultate este observat în cadrul unui cuvânt, este comparat cu un alt sunet și introdus într-un set de cuvinte sau propoziții dintre care doar unele îl conțin), continuă cu exerciții care folosesc diferite suporturi (indicații de articulare, folosirea unei oglinzi pentru a urmări cum se realizează articularea), se finalizează prin repetarea sunetului fără un model intermediar și cu exerciții structurale. Procedul se eficientizează prin folosirea modelelor autentice (sunetele înregistrate).

Învățarea limbii române după învățarea limbii engleze folosită ca limbă intermediară permite adesea depășirea adversităților fonetice, datorită existenței acestor sunete “dificile” în limba intermediară. Totuși, derapajele se mai întâlnesc, iar diferența dintre *p* și *b* continuă să fie o problemă și pentru studenții de naționalitate arabă. În dictări, aceste sunete alături de *ă*, *i/î* le joacă, de multe ori, feste.

Se întâmplă și ca limba engleză folosită ca limbă intermediară să aducă deservicii învățării limbii române, din cauza similarității fonetice a unor vocale românești cu vocale englezești. Încercând să dictez un cuvânt “pe litere”, inevitabil, vocalele vor fi rediate englezește, adică studenții vor scrie *i* în loc de *a*, *e* în loc de *a*, și *i* în loc de *e*. Deși “potriveala” este amuzantă, remedierea ei cere mult exercițiu (și multe exerciții) și nu numai fonetic(e). În general, ezitarea rămâne, chiar și după conștientizarea corespondenței corecte dintre literă și sunet.

Odată depășită etapa fonetică, o serie de reguli privind flexiunea claselor lexico-gramaticale pun probleme: formarea conjunctivului prezent la persoana a III-a, singura la care se diferențiază de indicativ prezent. Regula substituirii desinenței persoanei a III-a (*e* cu *a* și *a* cu *e*) pentru obținerea formei de conjunctiv, poate să pună probleme dacă exercițiul este unul oral. În această situație rezultate bune am obținut folosind metode interactive; împărțind clasa în două grupe, rând pe rând, câte un reprezentant dintr-o grupă începea paradigma indicativului, cu forma de persoana I, completat fiind de reprezentantul celeilalte grupe, prin forma de persoana I a conjunctivului. Turnirul continua cu toate formele din

paradigmă, dificultatea apărând la persoana a III-a: *să merge, să pleacă, să vede, să iese, să merge, să fugă* etc. Scrierea regulii pe tablă, preluarea formei de indicativ de la colegul de întrecere și abia apoi rostirea formei de conjunctiv, precum și spiritul de competiție specific acestei metode au micșorat gradul de ezitare existentă la început.

În clarificarea problemei legate de predarea articolelor *al, a, ai, ale*, un suport teoretic pertinent a oferit articolele lui D. D. Drașoveanu⁵, prin idei ca: posibilitatea de substituie a substantivului pe care *al* o realizează și, implicit, de calchiere a sintaxei substantivului, nejustificarea denumirii de genitival (întrucât *al* nu este în cazul G, ci după el apare substantivul sau pronumele în G), calitatea lui *al* de a relua un substantiv:

“1. AL este, în toate structurile, pronume, fie că ține locul unui substantiv, fie că reia un substantiv;

2. AL este regent fie al unui G1, fie al unui Adj.pos, încât nu poate fi luat împreună cu acesta.

3. Posesivele se impart în două clase lexico-gramaticale: “pronume posesive” (AL) și “adjective posesive” (*meu,...*), din paradigmele cărora lor trebuie exclus”⁶.

Alături de calitatea de pronume al lui *al* (în situațiile enunțate mai sus), D. D. Drașoveanu demonstrează și calitatea de a fi rezultat din deglutinarea articolului hotărât (“deglutinând articolul hotărât, obținem «substantiv nearticulat + articol pronominal” - în care găsim, atât în plan diacronic, cât și în plan sincron, articolul hotărât + aceleași două cazuri regizate”: *băiat al lui / său, o fetiță a lui / sa*)⁷.

Problema este dezbătută și de către Maria Manoliu, într-un articol mai vechi, *Articolul posesiv în româna contemporană*⁸, divizând secvențele *al, a, ai, ale*, în segmente morfematice */al, ll, /i/, /le/, /lor/* și distribuindu-le în contexte care evidențiază comportamentul cu caracter de substitut al acestuia. Maria Manoliu consideră că dezvoltarea secvenței A+L se încadrează în tendința general romanică de a crea substitute nominale, iar exemplele pe care le oferă demonstrează posibilitatea de substituie prin articol definit:

Sunt oameni *ai* casei.

Sunt oamenii *casei*.

Sunt copil *al* nimănu.

Sunt copilul *al* nimănu?

Aceste două idei (calitatea de pronume și rezultatul deglutinării articolului hotărât) aplicate în procesul de predare a limbii române ca limbă străină, susțin metoda substituirii substantivului articulat cu articolul posesiv. Metoda funcționează (ex. *băiatul* → *al*, *caietul* → *al*, *fața* → *a*, *tabloul* → *al*), cu foarte puține excepții: (*peretele - al*, *fratele - al*, *peștele - al*) și este mult mai eficientă decât apelul la informații gramaticale, un drum mult mai lung și mai anevoios, deoarece ar presupune ca studentul străin să știe că substantivul *băiat* are genul masculin, numărul singular, că substituie se realizează prin *al*, care are tot numărul singular și genul masculin etc. În manualele care apelează

la acest procedeu, exercițiile cu *al* sunt concepute doar pe baza substituirii substantivului cu articolul, și apar chiar exemple de substantive masculine articulate definit cu *le*. Procedeu este nu numai greoi, ci și ineficient, deoarece informațiile (multe la număr), pe care trebuie să le dețină studentul, se regăsesc în morfemul determinării, înlocuirea se poate face fără ca studentul să trebuiască să cunoască genul și numărul substantivului sau paradigma lui *al*, așadar poate înțelege faptul gramatical fără o cunoaștere teoretică, doar pe baza deglutarării articolului hotărât. Ne aflăm în situația definită de Grigore Brâncuș în *Cuvântul înainte* al *Manualului pentru studenții străini*: “Trebuie arătat că felul în care recomandăm predarea unora dintre faptele de gramatică este în dezacord cu explicarea lor științifică”, și exemplifica prin formele de genitiv-dativ singular ale substantivelor feminine articulate “pe care le-am explicat «prin plural», dând astfel, întâietate criteriului predării practice”¹⁰.

Metoda este folosită și de Vasile Șerban și Liliana Ardelean¹¹, în fazele de acomodare și de structurare pe tablă, prin exerciții de substituție simplă (continuate de exerciții de substituție complexă și substituție tripartită), precum și de Grigore Brâncuș, Adriana Ionescu, Manuela Saramandu, în manualul lor. Liana Pop are în vedere aceeași metodă în predarea articolului posesiv genitival, apelând la schimbarea de topică în cadrul aceleiași propoziții:

Ceasul meu este acesta! Ceasul acesta este *al* meu!
prietenu/ Mariei un prieten *al* Mariei¹².

În schimb, Dana Cojocaru pornește de la paradigma articolului posesiv genitival și îl aplică în exerciții de completare, urmând apoi comportamentul în context în care este urmat de un substantiv, un pronume personal sau de un adjectiv posesiv.

Piatra de încercare în predarea limbii române ca limbă străină o constituie clasa lexico-gramaticală a pronumelui, în special, în relația cu statutul său de complement direct care reia sau anticipează. Dificultatea este sporită de perceperea acestui pronume care anticipează obiectul direct, ca fiind pleonastică.

O modalitate eficientă de predare a pronumelui în structuri combinate cu verbul la diferitele moduri și timpuri, este folosită de Dana Cojocaru în *You can speak Romanian*¹³, prin asamblarea treptată a celor două paradime, cea a pronumelui cu a verbului, începându-se cu aplicarea, la persoana a III-a a verbului, a formelor pronumelui personal de Ac. (*mă* duce, *te* duce, *îl* duce, *ne* duce, *vă* duce, *îi* duce, *le* duce) sau D. (*îmi* spune, *îți* spune, *îi* spune, *ne* spune, *vă* spune, *le* spune). După familiarizarea cu această alăturare: pronume personal + verb la persoana a III-a, se poate continua cu combinația cu celelalte persoane din paradigma verbului.

Realități gramaticale care nu au corespondent în limba maternă a cursanților sau în limba intermediară folosită, sunt înțelese mai greu. Este situația pronumelui personal aflat în cazul dativului, dar având sens posesiv,

un dativ atipic, deoarece este adnominal. Această noțiune nu poate fi explicată decât prin echivalarea cu adjectivul pronominal posesiv. Într-un exemplu ca *Mi-am uitat cartea*, explicat ca *Am uitat cartea mea*, studenții nu vor înțelege de ce prima formă este preferată celei de a doua. Faptul că noi folosim adjectivul posesiv doar în situații în care vrem să accentuăm al cui este obiectul posedat: (Am uitat *cartea mea*, nu pe a *ta*), nu-i va ajuta prea mult, având în vedere că în limba lor (în care își traduc automat) acest lucru este subînțeles. Metoda punerii în paralel a formelor de substantiv + adjectiv posesiv cu cele ale pronumelui personal în D. + substantiv, folosită de Grigore Brâncuș, Adriana, Manuela Saramandu, în *Limba română. Manual pentru studenții străini*, dovedește eficiență prin evidențierea trecerii de la adjectivul posesiv la pronumele personal sau la pronumele reflexiv, de felul:

Îi cunosc pe părinții tăi (verb tranzitiv + substantiv în Ac. + adjectiv posesiv) → Îți cunosc părinții (pronume personal în D. + verb tranzitiv + substantiv în Ac. cu articol hotărât).

Bicicleta *ta* e la poartă (substantiv în N. + adjectiv posesiv + verb predicativ) → Ți-ai lăsat bicicleta la poartă. (pronume reflexiv în D. + verb tranzitiv + substantiv în Ac. cu articol hotărât)¹⁴.

Probleme pun și formele neutre ale pronumele personale aflate în structura unor locuțiuni sau expresii. De exemplu, încercând să realizeze paradigma verbului din structuri familiare ca *a o șterge (acasă)*, *a o duce (bine)*, *a o lăsa mai moale*, *a o păți*, studenții străini folosesc formele pronumelui reflexiv, substituind pronumele *o* cu pronumele reflexive de persoana I, *mă*. Este fiesc, deoarece în inventarul formelor gramaticale pe care și l-au însușit, forma de feminin singular a pronumelui de persoana a III-a, nu se combină niciodată cu verbul de persoana I, în formă antepusă.

Una dintre trăsăturile specifice limbii române este formarea obiectului cu prepoziția *pe* + substantiv lipsit de morfemul de determinare minimală (după cum s-a demonstrat, această caracteristică nu se regăsește în alte limbi romanice): de ex. *Cartea este pe masă* și nu **Cartea este pe masa*, *Mă duc la teatru*, nu **Mă duc la teatrul*. Morfemul articol apare în situația în care substantivul este individualizat suplimentar cu ajutorul unui determinant: *Cartea este pe masa de lemn*. *Mă duc la Teatrul Gong*.

O particularitate a sintaxei românești este aceea că, în limba română, exprimarea subiectului nu este obligatorie. Vasile Șerban și Liliana Ardelean¹⁵ propun eliminarea acestei dificultăți pentru vorbitorii ai căror limbă maternă presupune utilizarea pronumelui subiect alături de verbul predicativ, prin suprimarea lui în două trepte. Astfel, după ce studenții au ajuns să cunoască paradigma verbului în relația cu pronumele subiect, urmează punerea lui între paranteze și apoi renunțarea la el în scriere și în vorbire. De această eliminare treptată, am observat, studentul devine conștient în partea alocată formării deprinderilor de rostire, când tendința folosirii subiectului devine tot



mai slabă: studentul rostește formula și apoi, își dă seama și “corectându-se”, repetă structura de limbă eludând pronumele subiect.

Ca să încheiem rotund o să revin la exemplele cu care am început. Este vorba de caracterul flexionar neregulat prezent în mai toate clasele lexico-gramaticale (flexibile, evident). Neregularitatea¹⁶ este detectată de către studenți la nivelul radicalului unor substantive: *om, oameni; soră, surori* (în acest exemplu, trebuie precizată și diferența semantică dintre *grad de rudenie* și *înfirmieră*, care este realizată morfematic doar la forma de G.D.sg:

I-am arătat *sorei*-șefe analizele.

I-am arătat *surorii* mele tabloul de familie.), sau adjective: *roșu, roșie, roșii*.

Un substantiv masculin ca *tată* atrage atenția prin felul în care se articulează: atașarea articolului hotărât de masculin singular la o desinență de feminin singular (-ă, ca în *mamă*): *tatăl*, și prin cele două forme de G., una care imită tiparul femininului, *tatei*, și o alta, cu articol hotărât enclitic de masculine singular, *tatălui*.

Și în acest caz, ca și în celelalte prezentate, exercițiile structurale vor ajuta la înțelegerea mecanismului gramatical, la formarea automatismelor. Meritul lor în dezvoltarea concomitentă a aparatului auditiv și fonator, în organizarea unităților lexicale în propoziții a fost dovedit¹⁷. Important este ca în demersul didactic orice fenomen gramatical nou învățat, orice structură gramaticală (ca și orice unitate lexicală sau frazeologică nou învățată) să fie integrat(ă) într-o (micro)structură de comunicare.

Note:

1. C. Negruzzi, *Cum am învățat românește*, Editura “Cartea Românească”, București, [s.a], p. 8.
2. http://www.chinese4.eu/ro/chineza-pentru-dvs/lectie/2/sunet_in_chineza
3. Wilga M. Rivers, *Formarea deprinderilor de limba străină*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977, p. 113.
4. Robert Lado, *Predarea limbilor. O abordare științifică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976, p. 99.
5. D. D. Drașoveanu, *O clasificare a cazurilor cu aplicare în problema posesivelor și Despre al, cu aplicare la o structură problematică în Teze și antiteze în sintaxa limbii române*, Clusium, Cluj Napoca, 1997, pp. 94-107.
6. D. D. Drașoveanu, *Teze și antiteze în sintaxa limbii române*, Clusium, Cluj Napoca, 1997, p. 106.
7. *Ibidem*, p. 97.
8. Maria Manoliu, *Articolul posesiv în româna contemporană*, în revista Studii și Cercetări Lingvistice, anul XV, nr. 1, 1964, pp. 66-77.
9. *Ibidem*, p. 73.
10. Grigore Brâncuș, Adriana Ionescu, Manuela Saramandu, *Limba română. Manual pentru studenții străini*, Anul pregătitor-semestrul I, ediția a V-a, Editura Universității din București, București, 2003, p. 4.

11. Vasile Șerban și Liliana Ardelean în *Metodica limbii române. Curs intensiv pentru studenții străini*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980, p. 98-100, propun ca predarea pronumelui posesiv să se realizeze în patru etape: prima este cea de dialog pregătitor și constă în pronunțarea într-o structură simplă a unui pronume posesiv, urmând ca studentul să repete structura respectivă. Cea de a doua o reprezintă acomodarea și constă în folosirea unor exerciții de substituție simplă. Faza a treia este structurarea pe tablă, iar faza a patra, exersarea prin câteva exerciții structurale.

12. Liana Pop, *Româna cu sau fără profesor. Le roumain avec ou sans professeur. Romanian with or without a teacher*, ediția a II-a, Editura Echinox, Cluj, 1993, p. 159.

13. Dana Cojocaru, *You can speak Romanian, Manual de limba română pentru cei care chiar vor s-o învețe*, Editura Compania, București, 2006, pp. 260-261.

14. Grigore Brâncuș, Adriana Ionescu, Manuela Saramandu, *op. cit.*, pp. 200-201.

15. Vasile Șerban, Liliana Ardelean, *op. cit.*, p. 13.

16. Despre formele neregulate în *Enciclopedia limbii române*, Academia Română, Institutul de Lingvistică “Iorgu Iordan”, Univers Enciclopedic, 2001; *Gramatica limbii române*, vol. I. *Cuvântul*, Editura Academiei Române, București, 2008, pp. 89-91.

17. Vasile Șerban, Liliana Ardelean, *op. cit.*, p. 87

Bibliography:

- Grigore Brâncuș, Adriana Ionescu, Manuela Saramandu, *Limba română. Manual pentru studenții străini / Romanian Language. A Handbook for Foreign Students*, Anul pregătitor-semestrul I, ediția a V-a, Editura Universității din București, București, 2003.
- Dana Cojocaru, *You can speak Romanian, Manual de limba română pentru cei care chiar vor s-o învețe*, Editura Compania, București, 2006.
- D. D. Drașoveanu, *Teze și antiteze în sintaxa limbii române / Theses and Antitheses in the Syntax of Romanian Language*, Clusium, Cluj Napoca, 1997.
- Robert Lado, *Predarea limbilor. O abordare științifică / Teaching Languages. A Scientific Approach*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976.
- C. Negruzzi, *Cum am învățat românește / How I Learned Romanian*, Editura “Cartea Românească”, București [s.a].
- Liana Pop, *Româna cu sau fără profesor. Le roumain avec ou sans professeur. Romanian with or without a teacher*, ediția a II-a, Editura Echinox, Cluj, 1993.
- Wilga M. Rivers, *Formarea deprinderilor de limba străină / The Formation of Foreign Languages Habits*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
- Vasile Șerban, Liliana Ardelean, *Metodica limbii române. Curs intensiv pentru studenții străini / The Methodics of Romanian Language. An Intensive Course for Foreign Students*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980.