MĂIESTRIA ÎN PREDAREA LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ STRĂINĂ

MASTERFULNESS IN TEACHING ROMANIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

CZU: 37.091.3:811.135.1`243 https://doi.org/10.59295/msdl2025.02

Ana, VRĂJITORU,

Universitatea „Al. I. Cuza", Iaşi, România

Abstract

If we regard language from a systemic perspective, we note that it belongs, as a subsystem, within the system of human personality, entering inter-systemic relationships and being thus influenced by the other subsystems (thinking, behavior, culture, social relationships, etc). This is why we can state that language is the result of all these relationships, intra- and inter-systemic, every language expressing the culture, history, civilization, temperament and character of the people speaking it.

The different methods of teaching a foreign language take these aspects into account. Over time, they alternated mainly between two principles: the rational principle, based on which explicit methods were established (using grammar explanations), and the intuitive principle, which generated implicit methods. First relying on the classical method (grammar/translation) and then experimenting with various intuitive methods, we have arrived at our own method, which combines intuition with rationality. We employed both teacher-led dialogue and spontaneous dialogue, meaning, repetition based on a model but also free expression, observing the variations of words based on grammatical meanings, but also offering contrasting tables with grammatical elements from Romanian language side by side with the corresponding words in the learners' native languages. Although we heavily encouraged spontaneous, free conversation with every opportunity, we did not neglect reading, somethings avoided by intuitive methods, also dictation – absolutely necessary in the case of student learners, who have to take notes based on professors' lectures in Romanian all through their college years – as well as essay writing based on assigned topics, which is a skill that they also use through their college years. Taking into account all the factors that contribute to forming the new system of linguistic resonators in the minds of learners, we reached the conclusion that the teacher is the main factor, the one making possible the formation of new linguistic habits, of a new system of linguistic resonators alongside the old ones. Metaphorically speaking, the teacher is the conductor who brings the concert to life.

Key words: *language, system of linguistic resonators, rational methods, intuitive methods*

Rezumat

Privind limba din perspectivă sistemică, constatăm că se încadrează, ca subsistem, în sistemul personalității umane, intrând în relații intersistemice şi fiind, deci, influențată, de celelalte

subsisteme (gândire, comportament, cultură, relații sociale etc.). De aceea, se poate spune că limba principii: este un rezultat al tuturor acestor relații intra şi extrasistemice, orice limbă exprimând cultura, istoria, civilizația, temperamentul şi caracterul poporului care o vorbeşte.

Metodele de predare a unei limbi străine iau în considerare aceste aspecte. De-a lungul timpului, ele au oscilat în functie de două principii: principiul rațional, pe baza căruia s-au format metode explicite, bazate pe explicații gramaticale şi principiul intuitiv, care a generat metode implicite. Bazându-ne la început pe metoda clasică (gramaatică – traducere) şi experimentând apoi diverse metode intuitive, am ajuns la o metodă proprie, care îmbină intuiția cu rațiunea. Am utilizat atât dialogul dirijat cât şi pe cel spontan, deci repetarea după model dar şi exprimarea liberă, observarea variațiilor cuvintelor în funcție de sensul gramatical dar oferind şi tabele contrastive în limba maternă şi în limba tomână, fără a neglija lectura, dictarea dar şi compunerile pe teme date. Luând în considerare toți factorii care contribuie la formarea noului sistem de rezonatori lingvistici în mintea cursanților, ajungem la concluzia că profesorul este factorul principal, cel care face posibilă formarea unor noi automatisme lingvistice alături de cele vechi. Metaforic vorbind, profesorul este dirijorul care dă viață concertului.

Cuvinte cheie: *limba - sistem de rezonatori lingvistici, metode raționale, metode intuitive.*

Limba, sistem complex al personalității umane, apărută din nevoia de comunicare, este un produs în bună parte al gândirii şi în relații multiple intersistemice cu aceasta. A vorbi o limbă, fie ea maternă sau străină, înseamnă a poseda diverse capacități, care nu aparțin doar domeniului lingvistic. Limba este deprinsă de om de la o vârstă mică şi dezvoltată rapid, ceea ce a dus la celebra dispută dintre Chomsky şi Piaget în jurul teoriei ineismului. Dacă deprinderea limbii materne e un proces spontan şi natural, învățarea unei alte limbi, mai ales la maturitate, când sistemul limbii materne e bine consolidat, este un proces dirijat de profesor. Prin măiestria sa, profesorul trebuie să formeze şi să dezvolte în mintea învățăcelului un al doilea sistem de rezonatori lingvistici, un aldoilea sistem de comunicare. Din această străduanie, au apărut, de-a lungul timpului, o multitudine de metode, având la bază diverse criterii.

1. DIN METODOLOGIA INVĂȚĂRII UNEI LIMBI STRĂINE

Oricare metodă s-ar folosi, obiectivul este învățarea celor două mari subsisteme ale unei limbi, sistemul gramatical şi lexicul. Principala diferență dintre metode rezultă din căile diferite în explicarea sistemului gramatical: pornind de la regulă la exemplu – metoda **deductivă** şi extrăgând regula din mai multe exemple în metoda **inductivă**.

a. Poate cea mai răspândită ***metodă deductivă*** ca spațiu şi cea mai rezistentă în timp este ***metoda gramatică – traducere***, apărută în epoca Renaşterii, din interesul pentru culturile greacă şi latină. (Lima: p.1) Profesorul explică structurile gramaticale noi, care se fixează prin exerciții, se dau cuvintele noi, traduse, care se învață pe dinafară, se citeşte şi se traduce textul nou. Întreaga lecție se desfăşoară în limba maternă a

cursanților. În felul acesta, nu se acordă atenție funcției primordiale a limbii, aceea de a comunica, exprimării orale. Astfel se explică faptul că, după mai mulți ani de studiere a unei limbi străine în şcoală, elevii nu sunt capabili să susțină o conversație simplă în limba respectivă. Am folosit această metodă în primul an al intrării în domeniu. Studenții, chiar şi cei care înțelegeau foarte bine teoria gramaticală, întâmpinau dificultăți într-o conversație liberă.

b. Ca o reacție la această metodă, au apărut alte metode, dintre care amintim ***metoda directă,*** fiind folosită, se zice, de pe la începutul secolului XVI. Considerând ineficientă metoda gramaticătraducere. susținătorii metodei directe au trecut de la o extremă (folosirea limbii materne pe tot parcursul lecției) la cealaltă extremă, evitând cu totul limba maternă sau vreo altă limbă intermediară în timpul lecției. Ca principiu general, era folosită în exclusivitate limba țintă. Cuvintele noi se explicau prin gesturi, desene, mimică, fără a se recurge la limba maternă. În felul acesta, se urmărea deprinderea cursantului de a gândi numai în limba țintă, accentuându-se limbajul oral. Se foloseau dialoguri situaționale şi texte ca punct de plecare pentru exerciții orale şi scrise. Fiecare lecție începea cu astfel de dialoguri. Un aspect meritoriu este integrarea în studiul unei limbi străine a celor patru abilități: a asculta, a vorbi, a citi, a scrie. După cum se observă, exercițiul oral îl precede pe cel scris, ceea ce se aseamănă cu deprinderea limbii materne: copilul mai întâi vorbeşte şi doar dupa 6 sau 7 ani învață să scrie. Tehnica repetării e folosită pentru deprinderea automată a limbii. Folosirea de dialoguri obişnuite din viața de zi cu zi are ca obiectiv aducerea vorbirii din sala de curs cât mai aproape de limba vorbită în situații reale, acordându-i astfel autenticitate. Dictarea nu e considerată un exercițiu util. La fel, traducerea în limba maternă a unui text. Gramatica e predată în mod inductiv iar regulile gramaticale generale rezultă din context, din repetarea structurilor în diverse texte. Nu se practică analize gramaticale pe text.

Anumite aspecte ale acestei metode sunt utile în studiul limbii române de către studenți alofoni: familiarizarea cu aspectul oral al limbii prin conversația liberă, predarea gramaticii în mod inductiv, faptul că nu se fac analize gramaticale pe text, care ar fi utile doar cursanților care ar urma facultatea de litere, ceea ce se întâlneşte foarte rar. Am folosit, la un moment dat, elemente utile din această metodă, de exemplu predarea vocabularului şi chiar a elementelor gramaticale fără a folosi limba lor maternă. Le explicam sensurile folosind tot felul de desene, imagini, mimica etc. Si după ce li se lumina fața a înțelegere, scriau repede în caietele lor sensul nou țnvățar, dar în limba lor maternă, ceea ce făcea inutilătoată strădania mea de a explica fără a folosi limba lor maternă sau alta intermediară. O altă scădere a acestei metode este şi desconsiderarea rolului dictării, aspectul scris al limbii neputând fi neglijat, studenții noştri urmând cursurile unei facultăți, situație în care capacitatea de a scrie după auz le este necesară.

b. O altă metodă care acordă proritate vorbirii este ***metoda audiolinguală,*** cu variante ca: ***structurală-globală-audiovizuală*** şi care se bazează pe următoarele

premize: a) límba e vorbire, nu scriere; b) limba e un conjunct de obişnuințe; c) învață limba şi nu despre limbă; d) limba e ceea ce spun vorbitorii nativi şi nu ceea ce altcineva crede că ar trebui să spună; e) limbile sunt diferite. Se permite utilizarea limbii materne, dar cu moderație, ceea ce am considerat util, dacă ținem seama de specificarea "cu moderație".

Ordinea celor patru abilități în predare este aceea firească: a asculta, a vorbi (repetând după profesor), a citi şi a scrie (copiind după tablă). Există ideea în această metodă ca scrisul în limba română să se introducă târziu, după ce structurile respective au fost bine învățate. Da, scrisul e bine să urmeze vorbirii, dar nu mult după ci chiar imediat ce un cuvânt sau o structură au fost pronunțate iar profesorul le-a scris pe tablă. Fiind necesară o metodă rapidă şi mai ales stimulându-se memoria auditivă, dar foarte repede şi cea vizuală, sunt mai multe şanse ca structura sau cuvântul să fie reținute mai uşor. Se aduce şi argumentul că studentul poate greşi iar "cel care greşeşte îşi poate învăța greşeala". Dar, având modelul corect pe tablă, sunt mai multe şanse ca el să învețe corect. Pe de altă parte, studiul erorilor comise de un grup de studenți este foarte util pentru crearea lecțiilor următoare. Pe baza erorilor comise se pot face tabele contrastive deosebit de utile pentru studenți în înțelegerea erorilor proprii şi în corectarea lor. Am cunoscut un profesor de engleză ce preda româna unui grup de greci şi care a exagerat această metodă, prelungind etapa fonetică nesemantizată prea mult. După o lună, studenții lui încă nu cunoşteau semnificația niciunui cuvânt românesc, în schimb, puteau recita Luceafârul pe de rost. Studenții erau neliniştiți, neînțelegând ce se întâmplă, mai ales dacă ne gândim la faptul că în câteva luni de la începutul anului universitar, se dă primul examen la limba română.

Faptul că în această metodă se evită, din principiu, explicațiile gramaticale nu este o calitate. Este vorba de studenți, deci care cunosc gramatica limbii lor materne, oricum, sunt persoane mature, la care limba lor este bine fixată, având deja automatisme în acest sens. Dimpotrivă, evidențierea structurii echivalente, fie că este asemănătoare fie că nu, clarifică sensul gramatical al unei structuri. A ne lipsi de aceste automatisme sau de cunoştințele gramaticale din limba cursanților este o eroare, deoarece ne lipsim de un adjuvant esențial în formarea rapidă de noi automatisme, în deprinderea rapidă a noii limbi.

Materialul nou e prezentat sub formă de dialoguri, ceea ce am constatat a fi un procedeu util, dialogul fiind calea naturală de a aborda o limbă. Afirmația că limba se învață prin practică şi nu prin explicații este foarte superficială. Doar cunoştințele primite deja de la profesor se pot consolida prin practică, dar numai după ce sunt clarificate de profesor. Practica nu înlocuieşte profesorul ci doar confirmă şi consolidează materialul predat. Pe de altă parte, chiar unul dintre principiile enunțate ale metodei este acela că predarea gramaticii se bazează pe analiza contrastivă între limba maternă şi limba țintă.

Se consideră că limba e un grup de obişnuințe de tipul stimul – răspuns. De aceea, metoda e bazată pe dialog, procesul mecanic de stimul – răspuns, ceea ce e mai aproape

de spiritul natural al limbii, precum şi pe exerciţii structurale. “Achiziţia unei limbi ar putea fi considerată ca un proces mecanic de formare a unor obiceiuri, rutine şi automatisme.” (Cestaro: 5). Se folosea prea mult repetarea după profesor, ceea ce îi plictisea pe studenţi, care nu puteau folosi în mod spontan structurile deprinse deoarece nu proveneau din realitate ci erau făcute de profesor. La a treia generaţie, metoda integra pragmatica (a-şi exprima o dorinţă, a-şi cere scuze, a-şi cere voie etc) şi mai puţin imagini.

Deşi criticată de unii (Besse şi Porquier – 1984, apud Cestaro: 6), totuşi metoda a fost recunoscută ca superioară metodelor anterioare şi mai aproape de metoda achiziţiei.

c. Au urmat noi metode, cu ***accentul pe comunicare,*** sub influenţa noilor teorii din aria lingvistică, a psihopedagogiei, teorii cognitive (Piaget, Vygotsky),. Acum, cursantul învaţă îndeplinind sarcini sau activităţi conduse de profesor. Atenţia se îndreaptă mai mult către achiziţie, fiind vorba despre “dialoguri colaborative”. Urmează momentul Noam Chomsky, care a revoluţionat lingvistica din anii ’60, afirmând că limba “este o abilitate creativă şi nu memorizată.” Chomsky a accentuat importanţa achiziţiei în special în învăţarea unei limbi străine, idei ce au generat noi metode. De exemplu, Krashen a adus teoriile lui Chomsky, Piaget şi Vygotsky în învăţarea limbilor, stabilind o distincţie clară între studiul formal şi asimilarea naturală a idiomurilor. Krashen a semnalat existenţa dihotomiei **achiziţie - învăţare**, considerând că adulţii posedă ambele sisteme independente pentru a-şi dezvolta abilităţi îa a doua limbă: achiziţia subconştientă şi învăţarea conştientă a limbii. Krashen consideră foarte important rolul social al limbii şi rolul comunicării pentru a ajunge cineva să vorbească o limbă străină. De ex. imigranţii care lucrează într-o ţară străină ajung să vorbească limba într-un mod natural, fără a urma cursuri. Studenţii noştri se află şi ei ţntr-o situaţie privilegiată în acest sens, fiind în mediul lingvistic natural al limbii române şi găsind numeroase oportunităţi de practicare şi chiar de achiziţie a limbii. Existând dorinţa şi posibilitatea de a comunica mai mult în limba română, fixarea noului sistem lingvistic în creier e mai puternică şi mai îndelungată.

Dar, în cursul achiziţiei, apare problema **erorilor**, care sunt corectate doar când se învaţă cu profesor, care le analizează căutând cauzele şi folosindu-le în crearea de exerciţii care să ducă la evitarea lor pe viitor. Există multe studii pe această temă, etapa erorilor fiind considerată una inevitabilă (Robert Lado), opinie pe care ne-am însuşit-o, analizând erorile comise de grupuri de arabi, portughezi, japonezi. Achiziţia are caracter empiric iar limba achiziţionată nu are totdeauna cea mai bună formă, nici nu se folosesc structuri complicate. Pe de altă parte, învăţarea are un caracter artificial, mai mult teoretic, uşor de uitat şi dificil de utilizat. De aceea. Krashen susţine utilizarea ambelor procese la cursul de limbă străină, cele două procese fiind complementare şi fără să se excludă reciproc (opinie la care am ajuns şi noi prin practică). Am putut observa faptul că cei mai buni studenţi erau cei mai studioşi dar care aveau sau căutau şi oportunităţi

de a conversa cu nativi în afara cursurilor. În consecință, în predarea limbilor, s-a adoptat o abordare care să pună pe primul plan comunicarea şi s-au experimentat diverse metode, ca: învățarea prin cooperare, sugestopedia, metoda tăcerii.

d. Dintre acestea, cea mai importantă metodă a fost ***abordarea comunicativă*** *sau* ***abordarea funcțională***, care a apărut prin anii ’70 şi a căpătat forță prin anii ’80, deosebindu-se de celelalte metode prin accentul pus pe uzul limbii**.”** (Souza 1965: p. 13). Obiectivul metodei este *competența comunicativă* şi nu acumularea de cunoştințe de g. ramatică sau de lexic. Pentru a învăța o limbă, e necesar a o practica în mod constant, procesele comunicative fiind la fel de importante ca şi formele lingvistice. (Souza 1965: p.13) E o metodă bazată mai mult pe achiziție decât pe învățare şi centrată pe interesele celui care învață, acesta fiind pregătit pentru situații reale de comunicare. Se folosesc materiale autentice şi se caută situații reale de comunicare. Este încurajat lucrul în grup, fără participarea directă a profesorului.(Almeida: p. 1). Conform afirmațiilor lui Nunan, se combină procese de achiziție cu cele de învățare, idealul pentru o metodă complexă. Caracteristica metodei abordare comunicativă este accentul pus pe deprinderea de a comunica în limba țintă, introducerea de texte autentice la lecții, experiențele personale folosite la lecții (Almeida: p.2). Este o tentativă de a lega învățarea din clasă cu activarea limbajului în afara lecției, în situații reale de comunicare, prin interacțiunea umană, în ambiente multiculturale (Schütz 2007: p.2).

e. Printre metodele intuitive, a apărut în Franța acum vreo 20 de ani ***metoda “Eurom’4”*** pentru vorbitori de limbi aparținând aceleiaşi familii lingvistice, bazându-se pe vocabularul comun al acelor limbi. A fost numită şi “metodă de învățare simultană a limbilor romanice” (*EuRom 4* 1997) deoarece primul experiment s-a făcut cu limbi neolatine, mai târziu fiind aplicată cu succes şi la vorbitori de limbi germanice. Obiectivul metodei era “a înțelege aceste limbi la modul general, fără a avea noțiuni de gramatică, dar nu şi a se exprima în ele” (*EuRom 4* 1997: p.5). Textele erau alese cu conținut accesibil. Conform experimentatorilor, cursanții au reuşit să citească un ziar în una dintre cele 4 limbi incluse în experiment după 24 de lecții. (*EuRom 4* 1997: p.6). “Eurom’4” este mai mult achiziție decât învățare, deoarece favorizează înțelegerea intuitivă a unei limbi străine.

2. DE LA TEORIE LA PRACTICĂ

a. Teoria

Învățarea unei limbi străine, indiferent de nivelul de performanță vizat, este un proces care se produce prin interferarea permanentă a deprinderilor şi cunoştințelor din limba maternă cu noile achiziții, pe de o parte, precum şi a compartimentelor din noua limbă, pe de alta. Metodologia folosită de diverşii specialişti ține seama de aceste aspecte, axându-se în general pe două principii, în mod selectiv sau alternativ.

Primul principiu porneşte de la ideea că învățarea unei noi limbi este un proces *intuitiv* asemănător celui de achiziționare a limbii materne. Ca urmare, stă la baza unei învățări/predări *implicite*, generând metode ca acestea: intuiționistă, transformațională, audio-vizuală, structurală, fonetică, dinamică, activă etc. Al doilea principiu se bazează pe caracterul *rațional,* conştient al învățării unei limbi străine mai ales la subiecți care au terminat liceul, dat fiind faptul că în mintea subiecților există deja un sistem cristalizat de *rezonatori lingvistici,* corespondenții lingvistici ai rezonatorilor mentali (corespondenți ai elementelor din realitate) şi care apar în intenția de comunicare a vorbitorului a cărui structurare şi funcționare este automatizată şi, într-o măsură, conştientizată. Metodologia care ține seama de aceste aspecte se bazează pe studierea gramaticii noii limbi, a structurilor şi a regulilor ei; este vorba de o învățare *explicită,* folosită mai cu seamă de metodele tradiționale (Colibaba 2008: p. 65).

Dihotomia lui Descartes funcționează şi în privința obiectivelor învățării unei limbi străine:

a) a vorbi pentru a comunica ceva realmente, concentrarea asupra conținutului comunicării şi corespunde primului principiu;

b) a vorbi pentru a practica sistemul, concentrându-se asupra alcătuirii lui, asupra formei şi corespunde celui de-al doilea principiu.

La fel sunt şi teoriile de lingvistică aplicată: centrate pe vorbire vs. centrate pe sistem, fiecare accentuând unul dintre cele două aspecte ale procesului de cunoaştere şi care ne permite şi vorbirea, la care ajungem pe ambele căi: achiziția şi învățarea. Ele par opuse: achiziția e o receptare spontană în timp ce învățarea e sistematică, organizată;achiziția se petrece în subconştient air învățarea în conştient, cu efort intelectual: achiziția se produce involuntar dar învățarea voluntar; în achiziție acționează mai mult memoria involuntară pe când învățarea foloseşte memoria voluntară. Şi totuşi, cele două procese sunt complementare, pentru că numai cu ambele se paote ajun ge la o cunoaştere mai bună a domeniului, în special al unei limbi. Uneori. cunoştințe şi deprinderi dobândite prin achiziție sunt conştientizate prin învățate şi fixate în sistemul mental. Şi invers, cunoştințe ce rezultă din învățare sunt aplicate vorbind şi devin deprinderi, fixate de asemenea în sistemul mental. *Achiziția* este asemănată cu procesul de asimilare a limbii materne de către copii, producând abilitate practicofuncțională şi nu cunoştințe teoretice, dar dezvoltră capacitatea de comunicare creativă. În schimb, *învățarea* este *studiu formal:* se învață teoria fără practică. Se dă valoare la ce e corect şi se combate ce e incorect. Nu prea e loc pentru spontaneitate. „Profesorul îşi asumă rolul de autoritate în domeniu iar participarea elevului e predominant pasivă." (Braidi 1999)

Aceste două principia, obiective, concepte au generat două tipuri de metode, fiecare având anumite avantaje şi dezavantaje. Metodele clasice îşi bazează lecțiile pe explicațiile gramaticale, fiecare structură, fiecare element gramatical constituind centrul unei lecții. Metodele intuiționiste, în schimb, dezvoltă mai mult capacitățile locutorii ale

cursanților, dar nu le creează libertatea de exprimare în afara modelelor oferite, modele care vor fi deprinse prin imitare, structurile gramaticale nefiind explicitate.

Eficiența folosirii uneia sau alteia dintre metode este determinată de factori multipli, dintre care cursanții constituie factorul determinant. Vârsta, nivelul lor lingvistic şi cultural, motivația şi mai ales raportul dintre limba maternă şi limba țintă constituie factori de grup. La aceştia se adaugă factori ținând de individualitatea fiecăruia: talentul, memoria, uşurința în vorbire, trăsături temperamentale, tipul de reacție, inteligența şi alte aspecte psihosociale.

b. Practica

Ţinând seama de toți factorii amintiți şi de experiența personală acumulată, am urmărit realizarea performanței în achiziția limbii române de către cursanții străini şi am ajuns prin practică, să iau în considerare ambele principii. A rezultat o metodă complexă, în care sunt dinamizate şi folosite în predare atât intuiția subiecților cât şi rațiunea şi cunoştințele lor de gramatică. Spre exemplu, o structură gramaticală nouă se introduce prin dialoguri scurte care s-o includă şi se traduce. Se exersează apoi, se scrie pe tablă şi pe caiete, după care se explică, evidențiind-o într-un tabel. Deci, s-a folosit intuiția, apoi rațiunea, pentru a o explica şi, la sfârşit, evidențierea ei pentru a o fixa. În acest moment, au fost foarte utile tabelele contrastive, adăugându-se în tabel şi echivalentul din limba maternă a studenților.

Aceasta deoarece, neputându-se evita interferența dintre limba maternă şi limba țintă, am considerat util să reliefăm asemănările şi deosebirile prin *tabele contrastive*. Tabelele pot activa rezonatorii lingvistici ai sistemului limbii materne din mintea studentului, pentru a intermedia construirea fiecărui element nou ce aparține sistemului în formare cu rezonatori ai limbii române. În felul acesta, noul sistem nu se formează izolat de vechiul sistem, deci debil, ci legat de acesta, ca o derivare a lui. Dacă relațiile dintre cele două sisteme nu sunt controlate şi dirijate, va avea loc un transfer involuntar, ce poate produce erori.

Rolul specific pe care îl poate avea gramatica contrastivă şi, în legătură cu aceasta, analiza erorilor „în organizarea şi pregătirea materialelor de predare a unei limbi" au fost semnalate de J.B.Caroll, care consideră drept falsă opoziția dintre compartimentul condus de reguli şi cel condus de „deprinderi", cele două metode fiind mai eficiente folosite împreună, alternative Caroll: 1971). Se recunoaşte, de altfel, faptul că nu e posibil ca, în sala de curs, un singur manual sau o metodă unică să răspundă tuturor cerințelor învățării unei limbi străine, idee pe care am regăsit-o şi la lingvistul brazilian Almeida Filho (1993).

Procedee folosite în metoda la care am ajuns:

1, lecțiile sunt centrate pe teme gramaticale;

2. predarea oricărui subiect gramatical se face prin dialog in care profesorul foloseşte structura nouă;

3. dialogul trece pe la fiecare student, schimbând exemplul;
4. fiecare dialog (întrebare – răspuns) este scris pe tablă imediat ce a fost însuşit şi rostit şi de student/studenți;
5. dialogul se continuă până când fiecare student a avut de răspuns la o întrebare;
6. dialogul se continuă între studenți până când fiecare student a întrebat o data şi a răspuns o data;
7. fiecare student scrie pe tablă ce a vorbit şi întreaga grupă scrie pe caiete totul;
8. după ce subiectul nou de gramatică a fost însuşit, se trece la un text aplicativ, cuvintele noi făcând parte din dialogurile folosite în predarea lecției respective.
9. se folosesc termeni gramaticali, dar unii simplificați, de exemplu am evitat termenul "desinență", cuvântul "terminație" fiind accesibil şi general.

Dacă este un subiect gramatical mai complex, cum ar fi prezentul indicativ, la care studenții încurcă frecvent terminațiile, am folosit gruparea verbelor în predare pe persoane şi nu pe conjugări. Ordinea perechilor folosite în predare prin dialog este: eu – tu, *noi – voi* (la care se accentuează litera finală, aceeaşi la orice conjugare, marcă a persoanei), *el,ea*, cu gruparea pe conjugări în funcție de cele două terminații (ă/ e) şi la sfârşit cu subiectele *ei, ele*, conjugările grupate în două, după identitatea formei (cu *eu* sau cu *el/ea*). Subiectul se rosteşte totdeauna, pentru a se automatize asocierea *subiect – terminație*, utilă în trecerea în automatism a terminațiilor verbale de indicativ prezent.

10. E util şi principiul "de la cunoscut la necunoscut", adică folosirea unei forme deja cunoscute pentru a înțelege o formă nouă. De exemplu, pronumele posesive se predau din primele lecții. De aceea, ele pot fi folosite mai târziu, în predarea genitivului, formând dialoguri ce includ adjectiv posesiv, înlocuit apoi cu substantiv în genitiv. Genitivul feminin singular, care pune porobleme, existând mai multe reguli, se poate simplifica în predare, asociind singularul cu forma de plural, la care se adaugă marca de genitiv feminin singular *i*: *carte - cărți* – G.sg. *cărții; fată - fete* - G. sg. *fetei; stea – stele* - G.sg. *stelei.* Excepțiile se predau după ce a fost deprinsă bine regula. Se acordă atenție specială substantivelor terminate la singular în –ie şi celor două grupe ale lor: terminate la plural în – i şi care se supun regulii: plural plus –i (*cheie – chei*, G. sg: *cheii*) şi cele terminate la plural în –ii, care formează genitivul din nominativul singular plus –i (*o farfurie – două farfurii*, G.sg: *farfuriei*). Un exemplu de predare prin asociere cu ceva deja cunoscut este şi predarea prezentului conjunctiv pe baza cunoştințelor de prezent indicativ, insistând pe persoana a treia, singura diferită, dar tot prin asociere cu indicativul, față de care se inversează desinențele (*ă* devine *e* şi *e* devine *ă*).
11, Având ocazia să iau cunoştință de *metoda « Eurom'4* », am experimentat-o cu limba română ca limbă străină în anul universitar 2007-2008 la Universitatesa din Lisabona. Studenții erau vorbitori de limbă portugheză şi unii cunoşteau şi alte limbi romanice. Dar obiectivul cursului meu era cunoaşterea largă şi detaliată a

limbii române, inclusiv a gramaticii (majoritatea studenților proveneau de la Litere), urmărind şi capacitatea lor de a se exprima în limba română. De aceea, am introdus această metodă nouă ca parte introductivă la fiecare oră de curs. Am ales 20 de articole din ziare româneşti, ținând seama de criteriile metodei« Eurom'4 ». Ca ordine a textelor, am respectat criteriul ierarhiei ca dimensiuni, dificultăți fonetice, complexitatea structurilor sintactice. Această parte introductivă era precedată de exerciții fonetice, obişnuite, fără traducere, pentru a se concentra doar asupra pronunției iar dificultățile practicate se regăseau în ziarul din ziua respectivă. După acestea. urma lectura, cu voce tare, a textelor (reale) din ziare, după ce sensul general fusese înțeles de fiecare student. Metoda « Eurom'4 » s-a dovedit mult mai eficientă decât metoda fonetică, unde studenții pronunță o lungă perioadă de timp texte din care nu înțeleg nimic. Cu « Euro'4» ca supliment la metoda folosită de mine, studenții se obişnuiesc mai repede cu noua limbă şi capătă încredere în sine.

Fără a ne propune un grup-martor, am avut ocazia să verific efectele pozitive ale metodei astfel: n-am mai utilizat metoda cu studenți care au început cursul de română în urma celorlalți; un student a lipsit un timp de la cursuri; într-o zi, n-am folosit textul. În aceste cazuri, am constatat un regres în privința pronunției, pierdere a fluenței, a capacității de asociere şi deducție şi încetinirea întregului proces de învățare. Un alt exemplu este al unui student care, din cauza programului său (el lucra), a învățat izolat de grupă iar cu el n-am folosit « Eurom'4 ». Am lucrat cu el un număr dublu de ore iar motivația lui de a învăța era puternică: urma să lucreze în România. Totuşi, a avut dificultăți şi a trebuit să facă eforturi mai mari pentru rezultate satisfăcătoare. Partea a doua a fiecărei lecții o constituia cursul meu obişnuit, în care respectam ierarhia dificultăților gramaticale, alternarea structurilor dificile cu unele mai simple, focusul pe sferele semantice în dialoguri.

Din punct de vedere semantic, folosirea metodei "Eurom'4" ca introducere la cursul obişnuit de română pentru străini are multe avantaje, chiar şi din punct de vedere lexical, dezvoltându-se un vocabular pasiv, studenții descoperind singuri unele sensuri, prin deducție, asociere, context, pe acestea reținându-le mai mai uşor şi mai temeinic.

În urma folosirii acestei metode în felul descris, rezultă două concluzii: 1.- în métoda « Euro'4 » se poate introduce şi limba română pe lângă cele patru limbi neolatine din experiment: italiană, franceză, spaniolă, portugheză; 2 - « Eurom'4 » poate fi utilă şi ca introducere la un curs de limbă din grupul neolatin, ce combină metode implicite şi explicite.

În concluzie, indiferent de metoda şi de manualul folosit, profesorul este maestrul care dă viață concertului, transmițând şi dincolo de cuvinte, comunicând şi cu spiritul său, prezent şi activ în demersul pe care îl intreprinde. El nu vorbeşte unui grup de cursanți ci fiecăruia în parte, pătrunde pe rând în labirintul mental al fiecărui student,

deschizând drumul spre cunoaşterea unei noi limbi, a unei noi civilizații, a unei noi culturi.

Bibliografie

Almeida, P, Keyla Christina, *Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira,*– Assis Chateaubriand – Pr. keylaportela@bol.com.br

Braidi, Susan M. (1999) *The Acquisition of Second Language Syntax,* Ed. Arnold, London

Bull's, William E. (1965, 1999) *Spanish for Teachers: Applied Linguistics*, All Rights Reserved

Caroll, J.B (1971) *Current issues in psycholinguistics and second-language teaching,* TESOL

Cestaro. Selma Alas Martins,, *O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia,* Univ. Fed. Rio Grande do Norte / USP

Colibaba, Anca (2008), *Implicit-explicit în strategiile de învăţare-predare a limbilor străine*

Krashen, Stephen D, (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, University of Southern California, Pergamon Press Inc.

* (1997) *EuRom 4, metodo do ensino simultaneo das linguas romanicas*", Editura „La nuova Italia, Florenta

Lima, Jilvania, As metodologias do ensino de língua estrangeira, [1]

Sanches Ferreira, Manuela e dos Santos Ribeiro, M. (1994, ed.4: 2007), *Aprender a ensinar, ensinar a aprender,* .Ed. Afrontamento, Porto

Saviani, G. (1996). *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática.Natural or Communicative Approaches (o construtivismo no ensino de línguas)

Schütz, R. (2007), *Communicative Approach - Abordagem Comunicativa*, *English Made in Brazil* <http://www.sk.com.br/sk-comm.html>. Online. 2 July 2007

da Silva, Richard (2006) *Segunda língua: processo de aquisição*, Congresso Internacional de Educação do Unibave: "Formação Docente na Sociedade da Informação", Orleans richarddsi@hotmail.com

Souza Vilas Boas, C. H, Dark dos Santos Vieira e Ferreira Costa, Ivana Mara (1965), *Métodos e Abordagens: um breve histórico do ensino de Língua Estrangeira,* Escola de Administração do Exército, Salvador – BA – Brasil, dkvieira@yahoo.com.br, iv.mara@terra.com.br.

Vrăjitoru, Ana (1982), *Eroarea, o etapă inevitabilă în învățarea limbii române de către arabofoni,* SCL, XXXIII, nr. 4-5, p. 418-423

(2008) *EUROM'4 în predarea limbii române unor vorbitori de limbi romanice*, în vol."Tradiție și modernitate în Iașul literaturii și lingvisticii românești", Casa Editorială Demiurg, Iași, pp. 328-338.