

## CONȚINUTUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT LA LIMBA ROMÂNĂ PENTRU ALOLINGVI ȘI MOTIVAREA COMUNICATIVĂ

*Estela STARICOV*

*Catedra Științe ale Educației*

On traite des contenus d'enseignement du roumain aux non-Roumains dans une perspective communicative. On analyse les constituants de celle approche: les aspects linguistique (le discours sous forme de textes), psychologique et méthodologique.

În procesul delimitării conținutului de învățământ la limba română pentru elevii/studentii alolingvi noi distingem următoarele elemente constituente: 1) *lingvistic*; 2) *psihologic*; 3) *metodologic*.

1. Pentru a defini conținutul disciplinei limba română pentru alolingvi fără a ține cont de raportul dintre științele apropiate, lingvistica și metodică, de raportul dintre limbă și vorbire, este imposibil. Lingvistica este știința despre limbă ca fenomen social bazată pe un sistem de coduri pe care oamenii îl aplică în procesul de comunicare. Metodică limbii studiază problemele ce țin de o anumită limbă. Lingvistica studiază normele limbii, adică utilizarea mijloacelor limbii, uzul acestora. Lingvistica cercetează structura fonetică, morfologică, sintactică a limbii, precum și aspectul lexical și cel stilistic.

Metodică limbii române pentru alolingvi trebuie să țină cont de dihotomia **limbă-vorbire** (limba ca un sistem de mijloace necesare pentru comunicare, de reguli de utilizare, iar vorbirea ca realizare a sistemului glotic în actul concret al vorbirii) [1]. Fiecare dintre aceste două componente ale unui întreg dispun de anumite unități. Drept unități ale limbii servesc fonemele, morfemele, unitățile lexicale, unitățile sintactice, unitățile frazeologice, propozițiile, frazele, macrotextul. Drept unități de vorbire servesc cele care, în funcție de conținutul comunicării, apar ca cele mai potrivite (cuvinte, expresii, propoziții), adică cele pe care le rostim pentru a comunica, pentru a fi înțeleși de alții. Aceste unități sunt organizate, ținând cont de caracterul lor semantic și comunicativ.

Stabilind conținutul de învățământ la limba română pentru alolingvi, apare întrebarea: îi învățăm pe studenți limba sau a vorbi? Este în prezent un adevăr recunoscut în metodică: însușirea unei limbi nematerne trebuie să înceapă cu însușirea deprinderilor de a înțelege și a comunica în limba-țintă.

Însușirea limbii ca fenomen lingvistic trebuie să asigure studenții cu cunoștințe din sistemul limbii (fonetic, lexical, gramatical), dar trebuie să-i și instruiască pentru a se folosi de acest sistem pentru a comunica în anumite situații de vorbire. Studenții/elevii pot însuși regulile de declinare a substantivelor, de conjugare a verbelor, dar nu pot comunica cel puțin elementar. Ei pot declina, de exemplu, pronumele personale (circa 100 de forme), dar nu au deprins mecanismul de utilizare fluentă a acestei categorii: în ce context se utilizează, de exemplu, formele de pronume, persoana I: *eu, mine, mă, m-, mie, îmi, mi-, -mi* etc. Aceste forme nu sunt dintre cele pasive în actul comunicării. Ele, sintactic, au funcție de obiect direct sau indirect al comunicării: *El merge cu mine. El mă vede. Ajută-mă, te rog. El m-a auzit. Mie îmi aduce. Adă-mi, te rog. El mi-a adus.*

Deoarece selectarea unui minim de elemente gramaticale ca unități ale vorbirii în stare să pună în mișcare mecanismul comunicării fluente este foarte dificilă, în procesul predării limbii române în grupele alolingve profesorul deseori evită a aplica unitățile de vorbire ca elemente prin care studentul deprinde capacitățile de a alcătui, de sine stătător, și de a folosi în vorbire noi unități comunicative, limitându-se la însușirea unor fraze-model, a unor șabloane ale vorbirii. Dar și acest mod de însușire a comunicării este defectuos, pentru că nu asigură însușirea limbii române, deoarece scopul final, cel de a se exprima în limba română, nu poate fi atins fără ca studentul să posede capacitățile de a alcătui prompt, în conformitate cu situația concretă de vorbire, cu scopul comunicării, îmbinările și propozițiile (frazele) necesare. Or, însușirea abilităților de comunicare în limba română este posibilă numai dacă procesul de învățământ se efectuează prin unitățile de vorbire, până ce li se formează studenților sistemul celei de a doua limbi.

Din cele afirmate mai sus, primul element component al conținutului de învățământ este cel lingvistic. Prin componentul lingvistic de învățământ înțelegem materialul de limbă, un minim riguros selectat (fonetic,

lexical și gramatical), modelat prin anumite unități de vorbire și dozat într-o ordine bine motivată metodic, în corespundere cu necesitatea comunicării. Unitățile de vorbire în metodică limbii se prezintă ca unități de învățământ. Acestea se pot prezenta, de exemplu, ca tipuri de schimbare a formelor de substantive în conformitate cu scopul comunicării, de schimbare a formelor de verbe pentru a exprima o acțiune reală care se săvârșește în prezent, s-a săvârșit în trecut sau se va săvârși în viitor, o acțiune care exprimă o poruncă, un îndemn, o cerință, o acțiune posibilă, o acțiune care depinde de o condiție etc., precum și un alt model de vorbire, model de propoziție, frază, de dialog etc. Aceste unități de învățământ trebuie să fie formulate și prezentate în curriculumul de învățământ, apoi și în manualele școlare și în cele destinate studenților alolingvi.

Pentru procesul de învățământ este o practică vicioasă faptul că în curriculum se introduc unități de vorbire, sau mai bine-spus, unități ale sistemului limbii. Astfel, într-un curriculum pentru clasa a X-a, la conținuturi gramaticale este prevăzută o astfel de „unitate” la pronunție cum e „Pronunțarea sunetelor sau grupurilor de sunete conform normelor ortoepice” [2]. Această formulare determină un întreg domeniu al lingvisticii, numit ortoepia. Elevii, studenții, profesorii nu au posibilitate astfel să se inspire în procesul selectării unităților de învățământ la pronunția sunetelor în limba română. Ei sunt lăsați să se descurce singuri.

Un segment al vorbirii, începând cu pronunția unui sunet și terminând cu un enunț (propoziție, frază, dialog sau monolog), după cum se știe, în metodică se prezintă drept o unitate de învățământ. Firește, selectarea acestor unități de învățământ, dozarea și succesiunea lor în timp se efectuează în conformitate cu necesitățile comunicării.

Drept component lingvistic al conținutului în domeniul pronunției la limba română pentru elevii alolingvi nu pot fi identificate unități și „dozate” în modul cum se procedează în curriculumul citat mai sus „Pronunția sunetelor și grupurilor de sunete conform normelor ortoepice” [3], „unitate” recomandată pentru toate clasele lexicale (a X-a – a XII-a). Acest element în curriculum este prezentat la „Conținuturi gramaticale” (sic!), iar în despărțitura „D. Model de structurare a conținuturilor la limba română” unitățile de învățământ lipsesc cu desăvârșire.

Un asemenea curriculum nu poate servi în procesul de învățământ ca reper pentru organizarea metodic bine concepută a materiei de predare cu stimulare a interesului la elevi, prin urmare, pentru formarea motivației didactice. În procesul de instruire a elevilor, a căror limbă maternă este rusa, noi trebuie să cunoaștem asemănările și, mai ales, deosebirile dintre sistemele fonetice ale celor două limbi. Dificultatea însușirii modului de pronunție a sunetelor ține de sunetele care în limba rusă lipsesc (diftongul [oa], consoana [ġ]), sau care se pronunță altfel. Ținând cont de această situație, pentru însușirea pronunției în limba română se vor stabili astfel de unități metodice de predare a pronunției:

- pronunția vocalelor [e], [i] după consoanele [j], [ʃ], [tʃ], [z]: *a jertfi, a jigni, a ședea, șef, șervet, șes, șir, țeavă, țel, a ține* (spre deosebire de limba rusă, în care [e] și [i] se pronunță ca [ă] și [â]: *железо, жена, шеф, шесть, шина, цех, цирк* etc.);
- pronunția vocalelor [ă], [â] după consoanele postlinguale [c], [g]: *cărți, călcâi, cămașă, cămin, a căuta, găină, a găsi, câine, câmp, când, cântă, gât* etc.;
- pronunția lui [o] protonic: *boboc, bogat, bolnav, cobori, comandă, monolog, obosit, a observa, odată, a povesti* etc. (în limba rusă [o] protonic se pronunță aproape ca [a]: *больеть, болото, большой, вода, дорога, молот, обед, обещать, обратно* etc.);
- pronunția diftongului [oa]: *doare, floare, moară, poartă, oaie, roată, soare, soacră, toamnă* etc. (în limba rusă diftongul [oa] lipsește) ș.a.m.d.

Un obstacol serios în procesul de generare a elementelor motivaționale intradidactice îl constituie și modul de prezentare în curriculum (dar și în manualele pentru elevii alolingvi) a conținuturilor gramaticale. Și aici se atestă unități ale sistemului limbii, în schimbul unităților metodice ale segmentelor vorbirii. La elaborarea acestor unități metodice se ține cont de volumul de învățământ (se selectează minimul gramatical în stare să asigure comunicarea în limba română, dar și să faciliteze procesul de învățământ), de dozarea și succesiunea lor (nu este lipsită de importanță modul cum urmează în timp unitățile de învățământ: de la segmentele cele mai simple ale vorbirii până la formularea unui enunț, dialog sau monolog).

În procesul comunicării cotidiene vorbitorii au nevoie să comunice anumite lucruri, o acțiune reală, care se săvârșește, s-a săvârșit sau se va săvârși, un îndemn, o poruncă (exprimate prin formele de imperativ ale verbului), o acțiune ce depinde de o condiție (forme de condițional), o acțiune posibilă (conjunctivul) etc. Ținând cont de aceste necesități ale vorbirii practice, se selectează unitățile metodice ale vorbirii.

Pentru a exprima prin cel mai simplu enunț o acțiune reală a unui subiect (de exemplu, **subiect+predicată**), noi trebuie să selectăm un minim al conținutului gramatical cum ar fi:

a) pentru a exprima subiectul acțiunii se identifică cele mai frecvente forme de substantive cu articolul nehotărât sau hotărât, pronumele personale, nehotărâte (toate formele la cazul nominativ);

b) pentru a exprima acțiunea reală a subiectului se selectează:

- Cel mai frecvent tip al paradigmei verbului la indicativ prezent (tab.1).

Tabelul 1

Sing.	1.	-Ø	<b>cânt</b>
	2.	-i	<b>cânți</b>
	3.	-e(ă)	<b>cântă</b>
Pl.	1.	-m	<b>cântăm</b>
	2.	-ți	<b>cântați</b>
	3.	-Ø,ă	<b>cântă</b>

- Cele mai frecvente aspecte ale timpului trecut, unul care exprimă o acțiune împlinită până la momentul vorbirii și terminată (perfectul compus), alta, de asemenea, împlinită până la momentul vorbirii, dar neterminată (imperfectul).
- O formă pentru a exprima o acțiune ce urmează să se împlinescă după momentul vorbirii (tipul: a voi+ infinitivul fără morfemul *a*).
- Forme prin care se caracterizează subiectul sau se identifică cu un alt obiect (*El este elev*), sau i se atribuie anumite însușiri (*Elevul este harnic*).

Aici am prezentat numai câteva unități metodice pentru a exprima mai multe segmente ale vorbirii ce țin de cele mai elementare mijloace de construire a unui enunț. Ținând cont de scopul comunicării, se stabilesc și celelalte unități didactice ale vorbirii, avansând de la simplu la mai complicat.

O practică vicioasă în metodică limbii române este faptul de a nu acorda atenția cuvenită și metodic bine concepută conținutului gramatical de învățământ.

În curriculumul de limba română (curriculumul, în fond, este respectat în procesul predării și elaborării manualelor) pentru clasa XI, la compartimentul „Model de structurare a conținuturilor la limba română. Gramatica în plan funcțional” [4], sunt scoase la întâmplare și tot la întâmplare este prezentată succesiunea elementelor gramaticale: condițional+conjunctiv; substantivul (ce unități metodice ale vorbirii nu se știe – n.n.); verbul condițional+conjunctiv (se repetă! – n.n.); verbul condițional+conjunctiv (din nou condițional+conjunctiv – n.n.); timpul viitor (care anume?); substantivul, cazul genitiv; adjectivul; interjecția; pronumele personale în acuzativ; gradele de comparație ale adjectivelor; construcțiile cu verbe la conjunctiv; ortografia numelor proprii de origine străină; pronumele personale în dativ; construcțiile cu verbe la conjunctiv; prepoziția; construcțiile cu verbe la imperativ; aspectele timpului trecut (repetare); gradele de comparație ale adjectivelor (repetare).

Din materia de învățământ la „Gramatica în plan funcțional” se trag următoarele concluzii:

- autorii nu fac distincție între unitățile sistemului limbii, unități ale vorbirii și unități metodice de învățământ;
  - în schimbul unităților metodice se prezintă denumirile unor categorii gramaticale cum ar fi: substantivul, timpul viitor, adjectivul, interjecția, gradele de comparație ale adjectivelor, pronumele personale în dativ, prepoziția etc.;
  - se prezintă teme generale (substantivul, adjectivul, interjecția etc.);
  - ca unitate metodică nu poate fi prezentată astfel de temă cum ar fi *pronumele personale în dativ* (ne-maivorbind de temele generale de tipul *substantivul*), pentru că formele pronumelor personale (accentuate și neaccentuate) depind de o anumită situație a vorbirii. Din această cauză unitățile metodice de predare/însușire a formelor de pronume la dativ trebuie să fie următoarele:
- a) formele care exprimă obiectul direct al acțiunii:
- pronumele personale neaccentuate pe lângă verbele la indicativ prezent; imperfect, viitor (*mă vede, mă vedea, mă va vedea, te va chema* ș.a.m.d.);
  - pronumele personale neaccentuate pe lângă un verb la perfectul compus (*el m-a văzut, eu te-am chemat, eu l-am chemat, ei ne-au chemat* ș.a.m.d.);

b) formele care le exprimă obiectul indirect al acțiunii:

- pe lângă verbele la indicativ prezent, imperfect, viitor (*el îmi aduce, el îți aducea, eu îi voi aduce* etc.);
- pe lângă verbele la perfectul compus (*el mi-a spus, eu ți-am spus, el îi va spune* etc.).

Prin urmare, un segment al vorbirii în metodică limbii române pentru alolingvi trebuie să se prezinte prin unități de învățare.

În procesul selectării conținutului lingvistic de învățare la disciplina limba română pentru elevii alolingvi se ține cont de sociolingvistică, care studiază raportul dintre limbă și societate, dintre limba și cultura poporului, limba fiind, totodată, o formă de manifestare a culturii. De aceea, a învăța o limbă nematernă nu înseamnă a învăța numai modul de exprimare a gândurilor, ea fiind și o sursă de informații despre cultura națională a poporului majoritar al țării, a cărei limbă se învață. Limba, altfel-spus, are două funcții: comunicativă (asigură comunicarea dintre oameni) și de purtătoare a culturii. Astfel, însușirea capacităților de vorbire în limba-țintă prin cultură și civilizație se realizează prin introducerea în materialul de vorbire a celor mai variate texte despre istoria poporului, geografia țării, monumentele arhitecturale, dovezi ale trecutului glorios al poporului nostru, cultura noastră, cu cele mai adânci rădăcini în cultura universală. Prin aceste texte se cultivă dragostea față de popor, unul dintre cele mai vechi din Europa, față de plaiul natal, față de cultura și civilizația poporului, acesta constituind un bun mijloc de educare în spiritul adevăratului patriotism, iar acest fapt, la rândul lui, generează motivarea pentru învățare.

2. În procesul identificării conținutului de învățământ nu putem nega nici rolul psihologiei, știința care „se ocupă cu studiul proceselor și al particularităților psihice” (DEX). Deoarece vorbirea este o formă de activitate a omului, activitatea de vorbire, în procesul definirii conținutului de învățământ trebuie să țină cont și de structura activității de vorbire a omului, de procesele mentale, de operațiile și acțiunile care au loc în timpul audierii și vorbirii. Ca rezultat al efectuării actului de vorbire se formează mecanismul vorbirii. Aceasta și generează înțelegerea unui mesaj auzit sau citit, generează segmente de exprimare în vorbirea scrisă sau orală. În activitatea studenților la lecția de limba română se însușesc unități ale segmentelor de vorbire, rând pe rând, prin care studenții/elevii însușesc limba, își îmbogățesc cunoștințele nu numai cu unități de vorbire, ci și cu multă informație cognitivă, iar, ca rezultat, își formează mecanismul vorbirii.

În psihologie activitatea de vorbire este definită ca un proces al interacțiunii dintre componentele ei. Aceste componente sunt următoarele:

- participanții la comunicare (cine cu cine comunică);
- scopul comunicării;
- conținutul tematic (temele, situațiile de vorbire, mijloacele de exprimare);
- mijloacele extralingvistice și paralingvistice folosite într-o anumită situație de vorbire.

Numai prin cele mai variate și raționale activități de vorbire se poate ajunge la realizarea unui dialog sau monolog. Ca rezultat al activității de vorbire se formează deprinderi ortoepice, lexicale și gramaticale. Formarea unor deprinderi de vorbire este, totodată, și rezultatul unei activități creatoare în care este prezent elementul intelectual și cel emoțional.

Prin urmare, dezvoltarea deprinderilor la elevi/studenți de a aplica în procesul comunicării o limbă nematernă, în cazul nostru limba română, constituie compartimentul psihologic al conținutului de învățământ.

3. Al treilea element component al conținutului constă în participarea activă a elevilor/studenților în procesul însușirii noilor cunoștințe, a obținerii noilor deprinderi de comunicare în limba română, participarea activă în procesul audierii, vorbirii orale și scrise. Studentul trebuie să fie obișnuit a învăța rațional și productiv în limba română, idee promovată de L.M. Fridman, care afirmă că „una dintre problemele centrale este de a-l înzestra pe elev cu capacitățile și deprinderile necesare de a învăța rațional [5].

E vorba de elementul component al conținutului numit metodologic. Elevii/studenții trebuie să fie obișnuiți a observa fenomenele limbii pe care o învață, să însușească regulile de pronunție, în special particularitățile care se deosebesc de cele din limba maternă, formele morfologice de îmbinare a cuvintelor, de alcătuire a enunțurilor. Prin citire, prin alcătuirea formelor și enunțurilor studenții sunt învățați să „vadă” particularitățile de pronunție în limba română care pot fi reprezentate vizual, prin exteriorizări ale vorbitorului în procesul pronunțării sunetelor. Astfel, de exemplu, la pronunția vocalei **o** protonic (în cuvinte de tipul *boboc, copil, motor, noroc* etc.) buzele se rotunjesc (ca pronunția lui **o** din cuvintele în limba rusă: тот, мой, вот etc.). Se compară (buzele rotunjite) cu pronunțarea vocalei **o** protonic din limba rusă (în cuvintele de tipul:

бобёр, восток, дорогой, колоть, командир, копать etc.) în care poziția buzelor este alta. Buzele nu sunt rotunjite, deoarece [o] protonic nu este labial în limba maternă, ci se pronunță aproape ca [a].

Printr-o prezentare vizuală a paradigmei declinării substantivelor poate fi facilitată mult însușirea regulii în cauză. În baza unui tip de declinare a substantivelor elevul/studentul „vede” schimbarea formei de caz a substantivelor în limba română (tab.2, 3):

Tabelul 2

a)	N.A.	G.D.	b)	N.A.	G.D.
	<b>un</b> elev	<b>unui</b> elev		elevul	elevului
	<b>niște</b> elevi	<b>unor</b> elevi		elevii	elevilor
	<b>o</b> casă	<b>unei</b> case		eleva	elevei
	<b>niște</b> case	<b>unor</b> case		evele	evelor

Din cele două tabele simple studenții „văd” că la declinarea substantivelor se schimbă numai forma articolului:

Tabelul 3

a) singular

Cazul	Nehotărât		Hotărât	
	masc.	fem.	masc.	Fem.
N.A.	<b>un...</b>	<b>o...</b>	<b>...l(le)</b>	<b>...a</b>
G.D	<b>unui...</b>	<b>unei...</b>	<b>...lui</b>	<b>...ei</b>

b) plural

Cazul	Nehotărât		Hotărât	
	masc.	fem.	masc.	fem.
N.A.	<b>niște...</b>	<b>niște...</b>	<b>...i</b>	<b>...le</b>
G.D	<b>unor...</b>	<b>unor...</b>	<b>...lor</b>	<b>...lor</b>

Studenții/elevii sunt instruiți să aplice această regulă pe care o „văd” în față la aproape toate substantivele din limba română.

Astfel de materiale sunt incluse în cele mai variate suporturi didactice pentru limba română, iar studenții trebuie obișnuiți să deprindă aceste reguli „vizuale” și să le aplice în practica vorbirii cotidiene a limbii pe care o însușește.

Din cele expuse mai sus, conchidem că acest element component al conținutului de învățământ, formarea la studenți a deprinderilor de a însuși rațional regulile limbii la nivel funcțional, deprinderi de a utiliza productiv manualele și suporturile didactice, este deosebit de important în procesul de învățământ. Elementul metodologic al conținutului poate condiționa motivația intradidactică a învățării limbii române de către studenții alolingvi.

În concluzie, se poate afirma cu certitudine că definirea conținutului de învățământ pentru elevii/studenții alolingvi este o problemă din cele mai stringente. De soluționarea acesteia depinde într-o mare măsură formarea motivării intradidactice atât de necesară în procesul predării–însușirii limbii române de către alolingvi.

#### Referințe:

1. Introducere în lingvistică. Ediția a III-a. - București: Editura Științifică, 1972, p. 26-27.
2. Limba și literatura română. Curriculum pentru învățământul liceal. Clasele a X-XII-a (școala alolingvă). - Chișinău, 2006, p.13.
3. Ibideim.
4. Ibideim, p. 22-23.
5. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога. - Москва, 1987, с.26.

Prezentat la 20.05.2010