

ABORDAREA COMUNICATIVĂ ÎN PREDAREA LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ STRĂINĂ

Ecaterina HLIHOR

В нашей статье мы утверждаем, что в процессе обучения румынскому языку главную роль играют не грамматика и лексика, а конкретные нужды учащихся. Студент иностранец – главный актёр на уроке румынского языка. Процесс обучения похож на драматическую пьесу, и в то же время на реальную жизнь.

Ключевые слова: коммуникативные акты, коммуникативные действия, коммуникативные навыки, обогащение лексики с помощью подлинных текстов.

În predarea limbilor străine, abordarea comunicativă (*communicative approach*) a reprezentat o schimbare semnificativă în pedagogia modernă. De sorginte anglo-saxonă, această orientare a apărut ca o reacție la principiile lingvistice și pedagogice ale metodologiei audio-orale și a celei audio-vizuale. Este numită abordare și nu metodologie, deoarece se consideră că nu are o metodologie constituită în mod solid. Abordarea comunicativă a apărut din convergența mai multor curente de cercetare. Având la bază elemente teoretice eterogene, ea folosește concepte din sociolingvistică (W. Labov, Dell Hymes), semantică (M. Halliday), pragmatică (Francois Recanati, J.J. Austin, Anca Cosăceanu), din psiholingvistică (Tatiana Slama-Cazacu) etc. Obiectivul acestei abordări este de a înlătura fixarea arbitrară a cunoștințelor de limbă străină în procesul de predare-învățare, de a-l face pe student să își însușească limba în varietatea registrelor sale, în mod solidar cu elementele de civilizație, astfel încât actul didactic să ducă la „instaurarea unei habitudini verbale”¹.

În centrul abordării comunicative se află ideea de comunicare: studentul trebuie să învețe să comunice în limba străină și deci să dobândească o competență de comunicare în limba țintă. Prin competență de comunicare, concept provenit inițial din sociologie, se înțelege cunoașterea practică a regulilor ce guvernează utilizarea

¹ Vezi Hans-Georg Gadamer, *Limba și logosul*, în „Secolul XX”, 1988, nr. 1, 2, 3, p. 192.

sistemului limbii într-un cadru social, în funcție de parametrii situației de comunicare¹. Pentru a comunica într-o limbă străină nu ajunge să cunoști limba (sistemul lingvistic), trebuie să știi să te folosești de ea în funcție de contextul social. Abordarea comunicativă predomină astăzi în didactica limbilor străine din Europa și ca o consecință a directivelor emise în 1973 de Consiliul Europei, care favorizează învățarea limbilor moderne „cu scopul declarat de a încuraja înțelegerea, cooperarea și deplasările (mobilitățile) pentru toate categoriile de persoane”, cum se arată în *Nivel-prag. Pentru învățarea limbii române ca limbă străină*². Trăsăturile caracteristice ale acestei abordări se conturează în mod real în 1975, când Consiliul Europei elaborează nivelul-prag (*The Threshold Level*) pentru limba engleză, care va servi drept model pentru toate celelalte limbi. Nivelul-prag aproximează un inventar al competențelor lingvistice care trebuie atinse pentru ca o persoană să poată trăi independent într-un mediu lingvistic nou. E vorba de un inventar de acte de vorbire³, cuvinte, structuri gramaticale și reguli gramaticale necesare unui anumit nivel de competență în însușirea unei limbi străine. Nivelul-prag „nu este echivalentul nivelului elementar din didactica limbilor străine, ci presupune stăpânirea unor cunoștințe lingvistice suficient de bune pentru a-i permite celui care și le-a însușit să ducă o viață independentă, atât în plan personal, cât și în plan social, în noul mediu lingvistic”, cum se specifică în *Nivel-prag. Pentru învățarea limbii române ca limbă străină*⁴. Pe scara tradițională a nivelurilor (elementar, intermediar, avansat), nivelul-prag corespunde nivelului intermediar. Conform *Cadrului comun de referință pentru învățarea limbilor moderne și Portofoliului lingvistic*, documentele europene cele mai recente, cunoștințele lingvistice se evaluează pe o scală cu șase trepte: A1-A2, B1-B2, C1-C2. Competențele lingvistice urmărite la fiecare treaptă sunt înțelegerea (prin ascultare și citire), exprimarea orală, exprimarea scrisă. Nivelul-prag corespunde treptei a treia, B1, și presupune că cel care învață a achiziționat un bagaj de cunoștințe lexicale, gramaticale, dar și culturale care îi permit să ducă o viață independentă într-un mediu lingvistic nou, să înțeleagă limba la nivel vorbit și scris și să facă față majorității situațiilor cotidiene de exprimare orală sau scrisă.

Abordarea comunicativă se axează pe o serie de principii, în difuzarea cărora un rol important l-au avut lucrările elaborate de Consiliul Europei:

1. *Centrarea pe cel care învață limba străină*. În centrul abordării comunicative se află cel care învață. Acesta participă la propriul proces de învățare și este, în același timp, propriul actor. De aceea, e nevoie să se țină seama de nevoile celui care învață

1 Anca Coșăceanu, *Didactica limbilor străine: reconstrucția disciplinară*, Editura Universității din București, 2003, p. 13-14.

2 Vezi V. Moldovan, L. Pop, *Nivel prag. Pentru învățarea limbii române ca limbă străină*, Consiliul Europei, Strasbourg, 2002, p. 17.

3 „Cuvintele sunt acte”, observa în 1945 filosoful Ludwig Wittgenstein, în *Caietul albastru*, Humanitas, București, 2005, p. 33.

⁴ *Ed.cit.*, p.3.

pentru a i se putea oferi mijloacele necesare învățării. Abordarea comunicativă ține cont de nevoile lingvistice, de comunicare și culturale specifice celui care învață.

2. *Dobândirea competenței de comunicare.* Unul dintre principalele obiective ale abordării comunicative îl constituie dobândirea progresivă, de către cel care învață o limbă străină, a competenței de comunicare. În fapt, sunt dezvoltate mai multe tipuri de competențe:

– *competența lingvistică* implică însușirea mijloacelor lingvistice: fonetică, lexic, gramatică, semantică, ortografie și ortoepie, care permit studentului să interacționeze în mod adecvat în diferite situații de comunicare;

– *competența socio-lingvistică* presupune deprinderea regulilor sociale de utilizare a limbii, pentru a-i permite să se adapteze la situația de comunicare (statutul și vârsta interlocutorului, locul unde se desfășoară comunicarea etc.). Scopul este de a se ajunge la o comunicare eficientă, ceea ce implică adaptarea formelor lingvistice la situația de comunicare. Cu alte cuvinte, cel care deprinde o limbă străină trebuie să ia în considerare atât semnificația convențională a secvențelor de acte verbale, cât și implicațiile conversaționale ale acestora, diferitele efecte ce pot fi obținute prin respectarea sau nerespectarea principiului cooperării (la care se adaugă principiile politeții, ironiei, interesului etc. – eflexe în comunicarea verbală ale tipurilor de relații sociale interpersonale).

– *competența discursivă sau enunțiativă* se referă la transpunerea în enunțuri orale sau scrise a intenției de comunicare a interlocutorului, intenție care corespunde unui act de vorbire și care se poate referi la: a cere informații asupra unui fapt, a da un sfat sau un ordin, a da explicații, a povesti întâmplări etc. E necesară, prin urmare, adaptarea formelor lingvistice nu numai la situația de comunicare, ci și la intenția de comunicare.

– *competența strategică* include strategiile verbale sau non-verbale folosite de locutor pentru a compensa stăpânirea imperfectă a limbii sau pentru a da mai multă eficacitate discursului.

– *competența socioculturală* presupune cunoașterea societății și a culturii comunităților în care se vorbește limba respectivă.

3. *Utilizarea de documente autentice.* Prin suporturile de activitate folosite în abordarea comunicativă, un rol important îl au documentele autentice¹. Un document autentic este un document care nu a fost conceput pentru un scop pedagogic, dar care devine pedagogic în momentul folosirii lui de către profesor. Afize, broșuri, prospecte, instrucțiuni de folosire a unor produse, filme, cântece, jurnale televizate, chestionare administrative, corespondență personală sau profesională, programe de teatru sau de cinema, facturi, instrucțiuni de folosire a unui obiect electrocasnic etc. R. Galisson

1 Prin document autentic, D. Coste și R. Galisson înțeleg „orice document care nu a fost conceput în mod special pentru a fi utilizat în clasă, care a fost conceput de vorbitorii nativi ai L2 pentru vorbitorii nativi ai L2, și care are deci funcția sa culturală adevărată în viața reală”, în Anca Cosăceanu, *Didactica limbilor străine: reconstrucția disciplinară, ed.cit.*, p. 121.

propune ca aceste documente să fie numite materiale sociale, în opoziție cu materialele școlare. Avantajele pedagogice multiple oferite de aceste documente (înțelegere globală, apoi detaliată, reperarea unei anumite ocurențe, aprofundarea unei structuri, îmbogățirea lexicului etc.) permit trecerea de la noțiunea de progresie la cea de progres.

4. *Rolul profesorului.* Abordarea comunicativă implică o schimbare de rol și de atitudine din partea celui care predă o limbă străină. Profesorul se conformează nevoilor lingvistice, de comunicare și culturale ale celui care învață: își concepe, își planifică și centreează materialul pe care îl transmite în funcție de nevoile, de așteptările și de motivațiile celui care învață. Profesorul este mai mult un ghid (el corectează, explică) și un animator (coordonează activitățile de grup). Un astfel de model didactic presupune un program intensiv, un grup de studenți mic, o motivație puternică din partea acestora, o pregătire specifică a profesorului, o abordare interdisciplinară permanentă.

5. *Modul cum este tratată gramatica.* Abordarea comunicativă se bazează pe gramatica explicită, contrar metodei structural-globale audio-vizuale, centrată pe gramatica implicită inductivă. Abordarea comunicativă solicită observația, reflecția, analiza, având ca obiect diverse fenomene lingvistice selectate și prezentate într-un corpus. Studentul e pus în situația de a descoperi modul în care funcționează fenomenele de limbă selectate, ajutat de explicațiile profesorului care, prin exerciții adecvate, sistematizează cunoștințele nou dobândite.

6. *Rolul greșelilor în însușirea unei limbi noi.* Greșelile sunt considerate ca fiind inevitabile, de aceea nu sunt „amendate”, ci mai degrabă exploatate cu tact de către profesor ca o trambulină spre exprimarea corectă. „Din greșeli se învață”, „numai cine nu muncește nu greșește”, „nimeni nu le știe pe toate” spun românii, dar și alte nații. Eroarea are funcție formativă; cel care învață își construiește progresiv propriul limbaj, folosindu-se de greșeli pentru a evolua. Greșelile trebuie tratate ca oportunități pentru comentarii (feed-back) constructive, cu rol de explicare a neclarităților.

7. *Lexicul.* Lucrul cu documente-suport autentice prezintă avantajul de a introduce un lexic variat, bogat, în funcție de nevoile de exprimare ale celui care învață. Fie că sunt scrise, audiovizuale, imagini fără cuvinte etc., documentele autentice oferă „mostre” ale limbii și culturii române așa cum funcționează ea în mediul natural. În acest sens, studenții trebuie să-și alcătuiască singuri propria „colecție” de texte „neaoșe”, să spunem din reclamele întâlnite la tot pasul pe stradă sau în mass-media. Profesorul poate „exploata” în scop didactic aproape fiecare secvență, de exemplu explicarea locuțiunilor adjectivale: „Vin *de soi*. Romanian clasic”, a locuțiunilor verbale: „*N-are rost* să dai banii pe un detergent scump, mai bine cumpără Bonux!”, a imperativului: „Dacă te-ai săturat de politică, *citește* și tu Adevărul!”, „*Scapă* de durere cu Nurofen 200!”, a formulelor de politețe: „*Bun-venit* în Capitala Bucuriei! Te așteptăm în perioada sărbătorilor în Parcul Kiseleff.”; „Noua rețetă Wiesana cu omega 3 are ambalaje noi. *Să-ți fie de bine!*” etc.

8. *Rolul limbii materne.* Nevoia studentului de a-și echivala în limba maternă structuri din limba română nu trebuie nicidecum reprimată, ci dimpotrivă; în felul acesta cursantul devine conștient de aspectele specifice ale limbii române. Ritmul, accentul, intonația în rostire, ordonarea cuvintelor în enunț sunt adevărate provocări pentru un străin. Cele mai mari greutăți le întâmpină vorbitorii din familia de limbi hamito-semitice. Nu numai particularitățile de natură fiziologică ale aparatului fonator sau specificul topicii constituie dificultăți, ci și viziunea diferită asupra lumii, variația relațiilor sinonimice. Ceea ce în limba română se poate exprima prin mai multe cuvinte (de ex. *nea – zăpadă – omăt – ninsoare* sau existența a trei posibilități de construire a timpului viitor: *voi pleca, o să plec, am să plec*), în altă limbă se exprimă numai printr-unul sau invers. Prin urmare, rostire, lexic, sintaxă trebuie adaptate treptat – și prin raportare la limba maternă! – până la conștientizare.

Un specific aparte prezintă relația limba română – limba spaniolă sau italiană. Vorbitorilor acestor limbi trebuie să li se predea cu maximă atenție acele fenomene lexicale și sintactice care permit posibilitatea interferențelor¹. În special în domeniul fonetic și în cel lexical automatismele limbii materne pot fi o frână în însușirea corectă a limbii române. Interferențele lexicale creează posibilitatea de plafonare la cunoștințe superficiale, care duc la confuzii fie de formă, fie de sens ale cuvintelor și frazelor.

Suprapunerea aproximativă a formei unor cuvinte duce uneori la greșeli atât în vorbire cât și în scriere: *abril* (sp. *abril*) pentru rom. *aprilie*, *alcohol* pentru *alcool*, *analisis* pentru *analiză*, *bombon* – *bomboană*, *emancipar* – *emancipare*, *encantar* – *încântare*, *leyenda* – *legendă*, *superficie* – *suprafață*, *traducir* – *traducere* etc.

Chiar și pentru arabă, turcă, profesorul poate sesiza unele interferențe ce pot fi clarificate cu ajutorul dicționarelor explicative: *canapea* (< ngr. *kanapes*) – arabă *kanaba*; *chef* (tc. *keyf*) – ar. *kayf*, *cherem* (< tc. *kerem* milă) – arabă *karam*; *cearșaf* (< tc. *çarșaf*) – arabă *șarșiaf*; *ciorap* (< tc. *çorab*) – arabă *dzaureb*; *ciorbă* (< tc. *çorba*) – arabă *șorba*; *cizmă* (< magh. *csizma*) – arabă *dzazma*; *dulap* (> tc. *dolap*) – arabă *dulab*; *pijama* (< fr. *pyjama*) – arabă *bidzama*; *hatâr* – tc. *hatir* (bună dispoziție); *moft* – tc. *muft*; *potecă* – tc. *potec*; *tabiet* – arabă *tabia*; *taman* (< tc. *tamam*) – arabă *tamam* etc.

Unele tranșe sonore românești corespund în limba maternă a cursantului altor sensuri: rom. *ibric* – arabă „cană”; rom. *sărac* – arabă „hoț”; rom. *fustă* – arabă „rochie” (*fustan*); rom. *palton* – arabă „pardesiu” (*paltu*); rom. *cremă* – arabă „frișcă”; rom. *harem* – arabă „interzis”, „camera femeilor”, „femeie”; rom. *om* – arabă „mamă”; rom. *ras* – arabă „cap”; rom. *iad* – arabă „mână”; rom. *rea* – arabă „plămân”; rom. *caraghios* – tc. „cu ochi negri”; rom. *hazna* – tc. „tezaur, depozit”; rom. *bancă* – rusă „borcan”; rom. *sobă* – sârbă „cameră”; rom. *țigla* – tc. „cărămidă” etc.

1 Adevărul butadei lui Lucian Blaga, „Limba italiană și limba românească sunt atât de înrudite și de asemănătoare, încât nici un român nu poate învăța la perfecție limba italiană” funcționează și în situația italienilor, a spaniolilor care studiază româna (în Lucian Blaga, *Aforisme*, Humanitas, București, 2008, p. 292).

9. *Progresia*. Conceptul de progresie este funcțional și urmează principalele acte de vorbire. Progresia e dictată de nevoile celui care învață, nu trebuie să fie strictă, riguroasă. E necesară suplețea progresiei lexicale și gramaticale.

10. *Activitățile comunicative*. Abordarea comunicativă este centrată pe inițiativa celui care învață. Activitățile în care este implicat studentul sunt cele care încurajează creativitatea, imaginația, spontaneitatea. O activitate este comunicativă dacă:

- transmite o informație,
- implică o alegere a ceea ce se spune și a modului de a se spune,
- presupune un feed-back: din reacția interlocutorului, locutorul înțelege dacă și-a atins sau nu scopul.

Activitățile comunicative sunt de înțelegere și de exprimare. Cele de exprimare pot include:

- rezolvarea unor sarcini pornind de la documente scrise sau vizuale;
- simulări și jocuri de rol, plecând de la situații-cadru (aeroport, bancă, magazin etc.) sau de la indicații date sub formă de acte de limbaj. Jocurile de rol au o dimensiune dialogică, teatrală, studentul construind prin replici un personaj schițat în prealabil.

Jocurile pot avea obiective variate: lexicale, gramaticale, comunicative; ele pun accentul pe dimensiunea ludică a actului didactic, implicând și ideea de plăcere în exersarea posibilităților de exprimare în limba țintă.

Profesorul poate propune studenților exerciții și activități foarte variate:

1. exerciții de încălzire;
2. activități prin care se determină parametrii unei situații de comunicare;
3. exerciții cu litere și cuvinte;
4. dramatizarea, jocurile de rol;
5. exerciții de creativitate.

1. Exercițiile de încălzire au rolul de a-i încuraja pe studenți să se exprime liber în limba străină pe care o învață. La ele se poate apela mai ales în etapa inițială, când studenții abia familiarizează cu noul mediu lingvistic. Activitățile preliminare, de felul „să facem cunoștință”, „să ne prezentăm”, „să prezentăm un coleg nou grupei” sunt potrivite la toate nivelurile. Ele ușurează comunicarea între studenți, aceștia fac cunoștință unii cu alții, creându-se o atmosferă destinsă și convivială.

Mod de desfășurare: se cere fiecărui student să se prezinte, să își spună numele și prenumele, apoi să adauge o frază oarecare în care să dea o informație despre el însuși. *Mă cheamă Mehmet Oguz. Îmi place cafeaua amară.* În cazul limbii române, activitatea se poate folosi în primele lecții pentru exersarea formelor de indicativ prezent ale verbelor: *a fi, a avea, a se numi, a se chema*, pentru exersarea pronumelui personal, a numeralelor cardinale, a numelor de profesii, de naționalități, a numelor de țări și de orașe, a celor mai uzuale adjective, adverbe și prepoziții. De exemplu: *sunt/ mă numesc/ mă cheamă Ivan Ștanikov și am 29 de ani și jumătate/ am doi copii. Sunt ofițer/ sunt*

atașat militar/ sunt rus/ sunt din Tambov/ sunt căsătorit.

Pentru a se exercisa în plus diverse alte pronume, adjective pronominale, adverbe interogative – *cine, ce, câți, de unde* etc., se poate alege ca exercițiu prezentarea unei alte persoane, la o grupă de nivel mediu spre avansat. Ca mod de desfășurare, studenții, grupați câte doi își pun întrebări unul altuia pentru a se cunoaște mai bine. Apoi fiecare își va prezenta colegul chestionat. La finalul prezentării, cel prezentat poate corecta sau completa, dacă e cazul, cele spuse de colegul său. Exemplu: *Colega blondă se numește Boiana Petkucev; are 28 de ani, este din Bulgaria, de la Ruse; este muzeograf la muzeul de istorie și îi plac cântecele populare românești vechi.*

Pentru nivelul începător și mediu o altă activitate este exprimarea preferințelor. Obiectivul este de a-i deprinde pe studenți să lucreze în comun. Fiecare student își va indica preferințele, completând o listă propusă de profesor. Lista poate cuprinde, de exemplu, preferințe referitoare la culori, băuturi, mâncăruri, programe TV, animale etc. După ce completează, studenții își confruntă reciproc listele pentru a vedea ce au în comun. Apoi studenții pot prezenta pe rând preferințele colegului. Se pot fixa în felul acesta în limba română formele verbelor pronominale *a-i plăcea, a-i conveni*: formele de persoana a III-a sg. și pl. în funcție de subiectul care urmează; formele la dativ ale pronumelui personal *îmi, îți, îi ...*; regula articulării obligatorii a substantivului în poziție de subiect pe lângă verbul *a plăcea*, *a conveni*, acordul verbului cu subiectul – *îmi place înghețata/ îmi plac fructele* –, diferența de construcție dintre *a-i plăcea + substantiv/ a-i plăcea + verb*, sau diferențele dintre construcția afirmativă și cea negativă – *îmi place/ nu-mi place*.

O altă activitate de dinamizare a exprimării în limba română, potrivită la nivel mediu și avansat, este *brainstorming*-ul, prin care studenții sunt stimulați să rezolve o problemă în grup. Profesorul le cere studenților să formuleze cât mai multe soluții posibile la o problema reală sau imaginară, ca, de exemplu:

- vă aflați în excursie la Brașov, nu cunoașteți încă prea bine limba română; pierdeți portofelul cu acte și bani. Ce faceți?
- ajungeți la București cu avionul/ trenul și persoana care trebuie să vă aștepte nu este. Ce faceți?
- aflați că o rudă bogată v-a lăsat o moștenire fabuloasă. Ce faceți cu ea?
- ajungeți acasă și găsiți în fața ușii un bebeluș/ un cerșetor/ o pisică. Cum procedați?
- încercați să convingeți un copil de avantajele învățării unei limbi străine. Ce argumente îi aduceți pentru a-l încuraja?

O altă tehnică, *pentru sau contra?*, poate fi folosită începând cu nivelul mediu, pentru a organiza o dezbatere sau pentru a o înlocui. Astfel, în loc de a le cere cursanților să vorbească despre cariera de militar, de exemplu, li se propune să facă o listă în care să noteze cinci avantaje și cinci dezavantaje ale acestei meserii, să compare listele, să se pună de acord asupra a cinci avantaje și cinci dezavantaje comune, pe care

să le prezinte în fața grupei.

Se mai pot propune și alte teme care pot fi abordate în aceeași manieră, al prezentării avantajelor și dezavantajelor:

- vacanța în familie, campingul, călătoriile organizate;
- mașina personală, transportul în comun, avionul, trenul, bicicleta;
- sporturile colective, individuale, sportul de performanță;
- televiziunea, computerul, internetul, jocurile video, telefonia mobilă etc.

2. Activități prin care se determină parametrii unei situații de comunicare

Acești parametri corespund următoarelor întrebări: cine? ce? unde? cum? cât? de ce? Pentru a preciza parametrii unei situații de comunicare, studenților li se cere să răspundă la întrebări de tipul: cine vorbește? cui i se adresează? în ce calitate? despre ce vorbește? când și unde are loc schimbul de replici? câte persoane iau parte la acest schimb de replici? care este intenția de comunicare? cărui registru aparține schimbul de replici? (familiar, formal, neutru)? Prin aceste activități studenții descoperă diferiți parametri ai unei situații de comunicare vorbite sau scrise, pornind de la fraze, de la dialoguri incomplete, de la texte cu enunțuri amestecate etc.

Pentru nivelul mediu, se citesc cu glas tare sau se scriu pe tablă o serie de enunțuri, apoi studenții trebuie să precizeze în ce situații le pot auzi: *Vă dorim călătorie plăcută! Mai poștiți pe la noi! Nu aveți mărunt? Să vă trăiască băiețelul! Prezentați documentele, vă rog! Puneți-vă centurile! Casă de piatră! Sănătate, că-i mai bună decât toate! Să-l/ -o/ -i/ -le purtați sănătos! Ce doriți la desert? Să ne fie de bine! Noroc și sănătate!* etc.

Tot pentru nivelul mediu, studenții vor specifica unde se pot spune următoarele enunțuri: *Un număr mai mare, vă rog! La matineu mai sunt bilete? Până la ce oră circulă metrourul? Locul de la geam e liber? Muzica aceasta mă plictisește* etc.

Studenților li se poate cere să precizeze cine poate spune diverse fraze, precum: *Ați depășit limita de viteză cu 40 de kilometri; Misiunea a fost îndeplinită! Deschideți gura! Ce prăjituri bune faci! Altădată nu-ți mai dau cortul! Du-te și cumpără un pachet de țigări! Ce bine îți vine costumul cel nou! Altă dată să nu mai întârzi! Plățiți amenda pe loc?* etc.

Pentru nivelul avansat, studenților li se cere să găsească propoziții pe care le pot spune sau auzi în diverse situații: la vamă, în avion, la medic, la farmacie, la bancă, într-un compartiment de tren etc. Activitatea se desfășoară pe grupe, cerându-i-se fiecărei grupe să interpreteze un dialog cu cel puțin cinci enunțuri caracteristice unei anumite situații.

Un alt exercițiu constă în definirea unei situații de comunicare, prin completarea cu replica potrivită a unor dialoguri incomplete:

1. – Mergi cu noi la Castelul Țepeș?

–

Romanoslavica vol. XLVI, nr. 1

- De ce?
-

- 2. -
- Bună ziua, domnule.
-
- Pentru câte persoane?
-
- Câte nopți rămâneți la noi?
-
- Avem o cameră cu trei paturi la etajul întâi și un apartament la parter.
-
- Camera costă 95 de lei, iar apartamentul 160.
-

a. Dialoguri de continuat. Se dictează începutul unui dialog, pe care studenții trebuie să-l termine:

- Ce ați făcut înainte de a deveni soldat voluntar?
- Am fost plecat în Spania, unde am muncit în construcții. Dar înainte am terminat facultatea de contabilitate.
- Și în armată cum ați ajuns?
-

b. Dialogul cu replici amestecate. Pentru nivelul mediu, se scriu pe fișe replicile amestecate ale unui dialog și li se cere studenților să le pună în ordinea logică:

- Pofțiți banii. La revedere.
- 15 lei.
- Bună ziua. Ce doriți, vă rog?
- Vă mai așteptăm.
- Aș vrea un sfert de fursecuri cu stafide și trei prăjituri.
- Pofțiți!
- Un ecler cu ciocolată, o savarină și o amandină.
- Mulțumesc. Cât costă?

Un alt tip de exercițiu, pentru nivelurile mediu și avansat, este redactarea unui text coerent pornind de la anumiți indici existenți în introducere și-n încheiere. Profesorul selectează un text scurt (maxim 20 de rânduri): o anecdotă, un fapt divers. Se scriu pe tablă prima și ultima frază. Studenții trebuie să completeze textul, individual sau pe grupe de câte doi, text pe care îl vor citi în fața celorlalți. Li se poate cere să

găsească și un titlu adecvat textului. La final se confruntă cu textul inițial.

3. Exercițiile cu litere și cuvinte îi familiarizează pe cursanți cu alfabetul limbii țintă, cu forma și ortografia cuvintelor, oferindu-le și oportunitatea de a-și îmbogăți vocabularul. Pentru începători se scrie pe tablă o listă de cuvinte din care lipsesc litere, de preferat cuvinte care se pot citi pe diverse panouri sau afișe cu indicații, anunțuri, reclame întâlnite pe străzile din oraș. Cursantul trebuie să adauge literele omise. Inițial se propun cuvinte din care lipsește doar o literă, după care gradul de dificultate poate crește, propunându-se cuvinte din care lipsesc tot mai multe litere. De exemplu: *a ... roport, biblio ...că, lib ... ăr ... e, par ... rea inter ... zi ... , re urant cu specific ... esc.*

Un alt tip de exercițiu constă în găsirea unui număr cât mai mare de cuvinte formate din două litere: *un, la, de, ie, ea, eu, ia*; din trei litere: *noi, ele, voi, trei, opt*; din patru litere: *după, apoi, masă, fată*; din cinci litere: *către, spre, coleg* etc.

Tot pentru nivelul inițial, li se poate cere studenților să facă liste de cuvinte care să conțină sunete specifice limbii române (*ce, ci, che, chi, ge, gi, ghe, ghi*), diftongi (*ea, ei, oa, ou*), trifongi (*eau, ioa*). Se poate preciza partea de vorbire căutată: spre exemplu, găsiți cinci verbe care să înceapă cu litera *d* sau găsiți zece verbe terminate în *-a*. Se poate apela la un dicționar.

O altă activitate constă în găsirea intrusului, având ca finalitate deprinderea cursanților cu gruparea cuvintelor pe câmpuri semantice. Se propun serii de câte cinci-cșase cuvinte, în fiecare serie notându-se și câte un cuvânt care nu are legătură cu celelalte. Identificând intrusul, studentul trebuie să explice de ce e insolit și să-l repartizeze categoriei lexicale sau gramaticale corespunzătoare. Exemple:

pâine, pește, friptură, musafir, prăjitură, salată;
tren, bicicletă, metro, autobuz, fustă, tramvai;
a fugi, a veni, a se duce, a trece, a se uita, a merge;
galben, verde, strâmt, vesel, roșu, albastru;
bucuros, trist, supărat, fericit, farmacist, mulțumit.

Pentru nivelul avansat, li se poate propune studenților să găsească antonimele pentru 10-15 cuvinte. Studenții sunt împărțiți în două echipe, fiecărei echipe îi revine o listă pe care trebuie s-o completeze. Membrii fiecărei echipe trebuie să scrie pe rând la tablă antonimele cuvintelor din lista atribuită. Câștigătoare va fi echipa care va termina prima de completat lista. Acest exercițiu îi poate ajuta pe studenți să fixeze diferite elemente de vocabular (adjective, verbe, adverbe).

4. Tehnici dramatice: mimul, scheciul, jocurile de rol. Scopul acestor activități este ca studenții să reacționeze în mod spontan în diferite situații, să își asume o varietate de roluri. Pentru nivelul mediu, li se cere studenților să redacteze un dialog în funcție de o anumită situație de comunicare: un incident, o întâlnire în tren sau în avion, cumpărarea unui cadou pentru un prieten, o scenă de despărțire pe peronul unei gări, un

accident, un furt etc.

Jocurile de rol nu trebuie pregătite dinainte, ci trebuie să se desfășoare sub formă de improvizație. Se pornește de la o situație problematică sau conflictuală, care îi obligă pe participanți să discute, să se apere, să convingă, să negocieze, actualizând în acest scop diverse competențe: lingvistică, socio-lingvistică, discursivă, strategică. Ca situații pentru jocul de rol, se pot propune:

– câteva persoane au rămas blocate în liftul instituției; un domn cere ajutor prin telefon unui coleg;

– un turist străin reclamă pierderea documentelor la secția de poliție;

– o consultație la medicul pediatru;

– o discuție în familie despre nevoia de a cumpăra un apartament mai mare;

– la restaurant, clientul comandă o porție de sarmale, chelnerul îi aduce pui cu ciuperci; clientul cere explicații;

– la frizerie, clientul îi explică frizerului cum vrea să fie tuns etc.

5. Exercițiile de creativitate au rolul de a-i deprinde pe studenți să realizeze asocieri libere, cât mai spontane. Spre exemplu, pentru exersarea modului condițional, studenților li se pune o întrebare, spre exemplu: „ce ați face dacă ați câștiga marele premiu la loto?” sau „ce ați face dacă ați fi președintele țării (ministrul apărării/ primul ministru)?”; „ce ați lua cu voi dacă ar trebui să faceți o călătorie lungă cu trenul sau cu avionul?”, apoi li se dau câteva minute pentru a răspunde și a-și motiva răspunsurile.

Cele câteva exerciții propuse oferă studenților ocazii variate pentru a exersa în mod spontan limba română. Ele favorizează schimburile verbale dintre ei și contribuie la dezvoltarea autonomiei acestora în calitate de locutori. În cursul acestor exerciții, studenții ajung să se exprime liber, ca într-o situație de comunicare reală. Dimensiunea ludică și creativă a acestor activități îl stimulează pe student, favorizând astfel implicarea acestuia în procesul de învățare.

Bibliografie:

- Cadrul european comun de referință pentru studierea limbilor străine*, Chișinău, 2003
Cosăceanu, Anca, *Didactica limbilor străine: reconstrucția disciplinară*, Editura Universității din București, 2003
Hymes, Dell, *Vers la competence de communication*, Hatier-Credif, Paris, 1984
Moldovan, Victoria, Pop, Liliana, Uricaru, Lucia, *Nivel prag. Pentru învățarea limbii române ca limbă străină*, Consiliul European, Strasbourg, 2002
Morărescu, Simion, Tetean-Vințeler, Diana, Sofian, Maria, *Jocurile didactice și învățarea limbilor străine*, Cluj-Napoca, 1993
Slama-Cazacu, Tatiana, *Limbaj și context*, Editura științifică, București, 1959
Tarantino, A., Dascălu, A., *La lingua rumena. Morfologia ed esercizi*, Editura Fundației Culturale Române, București, 1996