

**POIETICA PREDĂRII-ASIMILĂRII LIMBII ROMÂNE
CA LIMBĂ STRĂINĂ
THE POIETICS OF TEACHING-LEARNING ROMANIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE**

Mihai ȘERBAN¹

Abstract

The author of this paper operates with the Saussurian distinction langue vs. parole, i.e. the system of language vs. actual communication, in order to argue that an effective class of Romanian as a foreign language (RFL) depends on the ratio of the two fundamental elements of the interaction teacher-student(s): the rigorous presentation of the language system, of the rules and exceptions that govern it, on the one hand, and, on the other, the ability to maintain a climate of mutual trust, to encourage students' spontaneous reactions in the target language, RFL.

Key words: Romanian as a foreign language, teaching/learning method, *langue/ parole, ludus/paidia*

DOI: 10.24818/SIC/2021/01.07

1. Urgența identificării unei metode de interacțiune cu studenții străini la orele de limba română ca limbă străină

În timp ce pregăteam această prezentare, m-am gândit că aș putea-o intitula „Poietica predării-asimilării limbii române ca limbă străină”. Așa cum se știe, termenul *poietică* este o invenție a lui Paul Valéry, prin care acesta încearcă să reconstituie sensul etimologic al poeziei: operație în curs, proces de creație. Pornind de aici termenul poietică se specializează pentru a desemna studiul procesului, travaliului de producere a operei, iar poietica rămâne să desemneze studiul operei încheiate și a alcătuirii ei.

Ceea ce aș vrea să arăt prin acest titlu sunt două aspecte: pe de o parte că în momentul înființării *Anului pregătitor de limba română* veneam atât ca formare, cât și ca preocupare, dintr-o zonă mai degrabă a studiilor literare. Pe de altă parte am resimțit în acel moment nevoia de a consulta niște materiale despre metoda de predare, de interacțiune cu studenții străini. Rămâneam cumva deci tot în zona poieticii, preocuparea mea era: cum fac asta, cum abordez ora, de unde încep și unde trebuie să ajung. Din nefericire pentru mine atunci, sau din fericire, aș spune astăzi, majoritatea manualelor de limba română pentru străini mi se păreau foarte lapidare, foarte zgârcite în privința prezentării metodei care a stat la baza concepției lor. Exemplul cel mai grăitor este manualul reper, coordonat de Grigore Brâncuș² (1996), care chiar dacă conține pasaje extrem de interesante, de pildă despre predarea genitivului, e constituit din doar două pagini introductive, față-verso. Prin urmare, metoda de urmat rămânea cumva

¹ Mihai Șerban, Academia de Studii economice din București, mihai.serban@rei.ase.ro

² Grigore Brâncuș, Adriana Ionescu, Manuela Saramandru, *Limba Română. Manual pentru studenții străini*, Editura Universității din București, 1996

implicită, probabil vizibilă, în momentul răsfoirii manualului de către un specialist, însă pentru mine tocmai aceste elementele de metodă mi se păreau foarte discrete, greu de reperat.

Or, faptul că nu am beneficiat de o formare în acest domeniu, ca și lipsa acelor materiale teoretice de care mi se părea că am nevoie (ele existau probabil, dar nu am știut unde să caut) explică tensiunea, emoțiile de carte am avut parte la început, ca și nevoia de a căuta, de a inventa un mod de interacțiune care să mi se potrivească și din care studenții să aibă ceva de câștigat.

2. Activitatea riguroasă, sistematică de predare - asimilare de reguli (polul ludus) versus interacțiunea amuzantă, bazată pe reacții spontane (polul paidia)

Există un pasaj foarte interesant într-un studiu de psiholingvistică semnat de Tatiana Slama-Cazacu (2002) unde se spune că studenții care au o anumită aplecare spre studiul limbilor străine vor încerca ei înșiși să decupeze fâșii din realitatea lingvistică nouă, își vor inventa „propriile reguli” și atunci când ele nu le sunt oferite de profesor. De asemenea vor aprecia mai ales acea interacțiune la clasă prin care vor fi sprijiniți să-și însușească „un sistem de reguli productive, și nu să înmagazineze un stoc, prin forța lucrurilor insuficient față de diversele situații în care vor fi puși”. Ceea ce se desprinde de aici este că învățarea unei limbi străine, oricare ar fi ea, depinde: 1. de travaliul personal de asimilare al studentului și de efortul conștient în această direcție, 2. de accentul pus atât de profesor, cât și de student, în procesul de predare-învățare, nu pe înmagazinarea de informație, ci pe familiarizarea cu acele constante, reguli aplicabile la cât mai multe situații concrete de comunicare.

Nimeni nu poate contesta adevărul acestor afirmații, însă recurența termenului **reguli** în pasajul menționat: „propriile reguli”, „reguli productive” are darul de a evoca prin contrast nu un alt scenariu posibil de asimilare a limbii române, ci un scenariu complementar, care susține, favorizează și completează efortul conștient, rațional, de sistematizare și asimilare a informației din partea studentului. Către acest tip de scenariu m-a orientat o carte a unui autor de limba franceză: François Weiss, *Jouer, communiquer, apprendre* (2002) care propune diverse strategii de animare, suscitare a interesului grupului de elevi. Weiss nu-l citează pe Roger Caillois, însă cartea lui are darul de a trimite în mod implicit la studiul despre joc al acestuia, (*Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige*, Paris, Gallimard, 1958) pe care l-am recitit atât cu bucuria redescoperirii, cât și cu convingerea că mă ajută foarte mult în conceperea propriilor scenarii de interacțiune cu studenții străini.

Așa cum se știe, Roger Caillois clasifică realitatea cvasiinfinită a jocurilor în patru mari clase: *agôn* (gr.): jocuri de întrecere, de competiție, *alea* (gr. zaruri): jocuri de hazard, de noroc, *mimicry* (engl.): jocuri de imitație, *ilinx* (gr. vârtej de apă): jocuri care creează senzația de vertij, de amețelă. Însă în interiorul fiecărei categorii în parte Caillois stabilește două constante, doi poli, două extreme între care variază jocurile respective, pe care el îi numește: *paidia* și *ludus*. Termenul *paidia*, un derivat de la *paides* (gr. copil), (nu trebuie confundat cu *paideia*: proces de educație), e definit ca „amuzament copilăresc”, „joc fără reguli”, „distracție, agitație, bucurie nepăsătoare, improvizație liberă, fantezie fără opreliști”. Cel de-al doilea, *ludus* (lat.) desemnează jocul cu reguli, un joc evoluat, asumat în mod conștient, cu un grad sporit de dificultate și complexitate. Astfel, de pildă în categoria *mimicry* se face trecerea treptată dinspre polul *paidia*, însemnând: imitații copilărești, jocuri de iluzie, păpuși, travesti, spre polul *ludus*: arta spectacolului, teatru. Prin urmare *ludus* tinde să absoarbă și să tempereze, să disciplineze exuberanța *paidiei*. În schimb *paidia* este voia bună, cu alte cuvinte condiția inițierii și a întreținerii jocului.

Înarmat cu cele două concepte: *paidia* și *ludus*, profesorul de limba română ca limbă străină, conștient de dificultatea tipică a predării-asimilării unei limbi extrem de proteice, de complexe, de diversificate, supuse nu numai unor seturi de reguli, ci și unor excepții, aparent infinite, exasperante pentru un student străin, oricât de aplicat și talentat în asimilarea de limbi străine, este liber să varieze, să nuațeze scenariul propriilor lecții în funcție de cei doi poli. O lecție bună nu este posibilă fără revelarea-descoperirea acelor reguli aplicabile în cât mai multe contexte de comunicare, prin urmare ingredientul *ludus*, joc superior, presupunând norme, reguli, este esențial. În schimb, fără *paidia*, fără ingredientul spontaneității, bucuriei de a descoperi, al amuzamentului, capacitatea de efort se diminuează, interesul se poate estompa sau chiar stinge.

3. Reacția tipică a studentului străin în fața unei limbi proteice, dificile

Vorbitorii de engleză, limbă suport, prin intermediul căreia descoperă limba română au un adevărat șoc când realizează că același cuvânt din engleză își multiplică formele în funcție de gen, uneori și gen, și număr. O doamnă profesoară de la Sibiu, Monica Borș (2016), își începe un studiu de limba română ca limbă străină exact cu evocarea acestei reacții: “Oh, teacher, so many forms for this and that”. De asemenea, unele excepții pe care vorbitorul nativ nici nu le mai percepe astfel pot părea absurde pentru un străin. Li se poate părea că nu înțeleg nimic. Forma articulată cu articol hotărât a substantivului tată, nu este *tatul*, după tiparul cunoscut: bărbat, bărbatul, ci tatăl, articolul adăugându-se la o desinență de feminin, ca să nu mai vorbim de forma de genitiv-dativ: tatei, care concurează mai firescul: tatălui. Pluralul de la om nu e *omi*, cum s-ar crede etc. etc. Vorbitorii străini împart aceeași perplexitate cu copiii de vârstă mică, în procesul de însușire a limbii române, ca limbă maternă. Și ei rămân pe gânduri când li se spune că singularul de la *zile* nu este *zilă*, ori că pluralul de la *cățel* nu e *cățeli*, ci *căței*. Exasperante pentru vorbitorii străini pot părea alternanțele vocalice/consonantice în declinarea substantivului, tabloul nesfârșit de forme accentuate, neaccentuate ale pronumelui personal, varietatea aparent nesfârșită a conjugării verbale etc.

Este interesant însă că vorbitorii străini aruncând o privire mult mai proaspătă asupra faptelor de limbă decât vorbitorii nativi de română care cel mai adesea nici nu realizează abaterile, excepțiile de la regulă, folosindu-le în mod reflex în comunicare, sunt capabili de sistematizări foarte riguroase. Cele mai reușite materiale pentru predarea verbului românesc în sensul sintetizării informației aparțin unor profesoare de alte naționalități (Ioana Papastergiou, Nikos Papastergiou, Lorena Mandeki). Însă un student străin ar trebui să aibă o memorie imbatabilă, asemănătoare cu aceea a unui personaj borgesian, ca să poată reține și folosi în comunicare întregul tablou al verbului românesc într-o perioadă scurtă de timp.

4. Strategii simple de întreținere a interesului și încrederii în sine a studentului

Trasformând într-o distracție, de pildă, predarea alfabetului, invitându-i să-și imite profesorul nu o dată, de două ori, ci de zeci de ori, de fiecare dată când e necesar, pentru a se familiariza cu modul de articulare a sunetelor, lăsându-i să îl înregistreze pentru a-și reaminti vizual și sonor lecția de fonetică, le va câștiga încrederea și le va insufla ambiția de a se autodepăși.

Fără să am pretenția că am descoperit cine știe ce metodă, câteva din secretele de a face ca timpul să ni se pară întotdeauna prea scurt ar fi următoarele :

1. Faptul de a trimite neîncetat la contextul de comunicare. Explorăm lumea treptat, plecând de la noi înșine. Titlul primei lecții este previzibil: Cine sunt eu?, mă prezint în fața lor: mă numesc..., sunt român, sunt căsătorit, am doi copii. Apoi se vor prezenta ei. În tot acest timp împart tabla în două: în stânga conținutul propriu-zis al lecției, în dreapta deprindem instrumente de comunicare imediată: pot să șterg sus ? / pot să șterg jos/ la stânga/ la dreapta ? Hai să scriem!, Hai să citim ! Hai să repetăm, Hai să traducem !, etc, etc.
2. Faptul de a explora împreună strict acele aspecte de vocabular și comunicare care permit o tranziție imediată despre *langue* (sistemul limbii) către *parole* (utilizare practică, vorbire), pentru a folosi dihotomia saussuriană. Vom avea nevoie foarte curând să ne transmitem informații despre program, despre întâlnirile noastre, despre orele la care începem și la care terminăm. De aceea următoarea lecție nu poate fi alta decât: Orarul meu, cu elementele despre menționarea orei, a datei, folosirea numeralului în română, poate chiar și exerciții de aritmetică. Există o dezbatere interesantă în studiile de limba română ca limbă străină în legătură cu succesiunea temelor abordate la cursul de comunicare: de ce ai insista în primele ore să vorbești despre vreme și anotimpuri, înainte de a explora câmpul sematic al familiei, se întreba o doamnă profesoară. Răspunsul meu este de ce am vorbi despre familie înainte să explorăm ce avem în portofel: bani, pașaport, permis de ședere, permis de conducere, odată ce ieșiți pe poarta universității studenții vor da piept cu o realitate în care vor interacționa exact prin intermediul acestor elemente de vocabular. De asemenea, de ce nu ne-am referi împreună în limba română

încă din primele lecții la telefonul mobil cu toate facilitățile de dialog și conexiune pe care acest obiect ni le oferă astăzi și de care suntem absolut dependenți: a suna, a răspunde, a transmite un mesaj, a introduce un număr în agendă, a căuta pe google o traducere, a căuta o destinație, a face un grup de colegi pe whatsapp etc. etc.

3. Faptul de a deriva temele unele din altele, de a glisa de la o sferă semantică la alta. Niciodată nu mi-au plăcut concurenții de la emisiunea de la Antena 1, a lui Mihai Bendeac, « iUmor », care se prezintă cu o listă de glume care nu au nimic de-a face unele cu altele: una despre mama-soacră, alta despre președinte, alta despre femeile la volan. A doua te face să o uiți pe prima, a treia pe a doua. Îmi place să cred că trecerea firească, naturală, cu păstrarea unei legături de la o temă la alta nu îi va trezi din visul frumos că reușesc să deprindă o limbă nouă, se descurcă, știu de unde am plecat și prevăd unde o să ajungem: de la îmbrăcăminte, la culori, de la culori la stări sufletești, de la stări sufletești la prietenul meu cel mai bun.
4. Faptul de a doza cu atenție elementele nou de explorat, fie că e vorba de lexic sau de elemente de gramatică, pentru a nu-i obosi inutil și a le conserva interesul.
5. Faptul de a nu devansa, de a nu arde etapele. Dacă voi vorbi despre formele articulate cu articol hotărât/ nehotărât ale substantivului nu este cazul să amintesc în aceeași lecție de formele de genitiv, dativ, din moment ce cu siguranță studenții nu vor fi pregătiți încă să folosească toate aceste categorii gramaticale, să facă trecerea de la limbajul pasiv: ceea ce pot recunoaște, la limbajul activ: ceea ce pot utiliza în comunicare.
6. Faptul de a limita la maximum folosirea elementelor de metalimbaj. Nu toți studenții vor înțelege dacă folosesc termenii genitiv, dativ, diateză activă, reflexivă. Sunt preferabile explicațiile prin intermediul exemplelor. O situație fericită este să găsești un exemplu memorabil. Dacă la primele întâlniri am punctat locului adjectivului în limba română, făcând diferența între „a beautiful girl” și „o fată frumoasă”, ulterior, dacă cineva va greși ordinea, indiferent de enunțul construit, e suficient să repet: „o fată frumoasă” și vor ști la ce mă refer.
7. Faptul de a le propune pe lângă exercițiile clasice de vocabular, de tipul: recunoașteți perechile de antonime/ sinonime din listă, alcătuiți propoziții cu termenii, și exerciții care îi pot surprinde, amuza de tipul: explicați cu cuvintele voastre ce este: un tată, un doctor, un pacient, o pisică, un șoarece, și implicit vor activa atât resursele de vocabular, cât și structurile gramaticale uzuale: folosirea pronumelui relativ, conjunțiilor pentru alcătuirea unei fraze.
8. Faptul de a insista pentru o părăsire cât mai rapidă a explicațiilor în limba suport. Mai ales cei care știu foarte bine engleză, insistă ca în pauză să conversăm în limba care le e mai la îndemână, în timp ce conversația în pauză tinde să fie mult mai autentică, mai animată decât ce s-a întâmplat în timpul orei, iar cuvintele folosite în română ar putea fi fixate, tocmai din acest motiv, mai ușor în memorie.
9. Faptul de a forța mecanismele de învățare spontană, prin asocierea cuvânt-imagie: sunt în mijlocul lor și arăt asupra mea: nas, ureche, urechi, ochi, gene, fetele au gene lungi, obraji roșii, și părul lung, băieții au părul scurt sau chelie.
10. Faptul de a încărca cu electricitate, cu emoție discuția de la seminar, creând premisa unei reacții spontane: mai devreme sau mai târziu fiecare va vrea să spună ceva despre țara lui sau familia lui.
11. Faptul de a nu mă sfii să apar în fața ecranului, când lucrăm pe zoom, cu Ilinca, fetița cea mică, prilej de a-mi arăta propriile emoții, ori să o aduc la școală pe Maria, fetița cea mare, și să o las să scrie la tablă, prilej de a-și măsura reciproc performanțele de limba română (Tati, tati, ai văzut cum vorbea băiatul ăla... !)

5. Concluzii

Am enumerat mai sus câteva exemple de artificii simple care pot transforma seminarul sau cursul de limba română într-un prilej de comunicare plăcută și utilă atât pentru studenții străini cât și pentru profesor. Ingredientul cel mai important este să ni se pară că timpul trece într-un mod foarte agreabil și aparent niciodată nu apucăm să terminăm ceea ce avem să ne spunem. Poate mai ales pentru că nici nu ar trebui să ne propunem să epuizăm un subiect. Exhaustivitatea este un obiectiv tipic pentru un demers științific. Însă nu trebuie să uităm că majoritatea studenților străini de la programul nostru nu urmează să se înscrie la facultăți cu profil filologic. Pentru ei studiul limbii nu este un scop în sine, ci un instrument pentru a explora, în limba română, domeniile cele mai diverse: economie, informatică, medicină generală, stomatologie, etc. Nu este important deci cât de vast e sistemul de reguli ale limbii române pe care studenții l-au „survolat”, ci ca ei să depășească bariera inhibițiilor și „să decoleze” în limba română.

Un profesor de limba română ca limbă străină este mai ales un antrenor care trebuie să fie foarte atent la capacitatea de efort a publicului. Nu trebuie să supraliciteze niciodată. Nu-și permite să fie exhaustiv tocmai pentru a menține viu interesul studenților săi. De aceea el trebuie să descopere singur *proporția* între cele două ingrediente fundamentale ale interacțiunii cu studenții: pe de o parte desfășurarea riguroasă a sistemului limbii, a regulilor și a excepțiilor care îl guvernează, ceea ce corespunde polului *ludus*, în clasificarea lui Roger Caillois, pe de altă parte întreținerea unui climat de încredere reciprocă, de bucurie a descoperirii, de încurajare a reacțiilor spontane, a intervenției în numele propriu, ceea ce se subsumează polului *paidia*. Nu este exclus ca faptul de a coborî de la palierul rigorii, sobrietății tipice pentru matur, la cel al inguității, exuberanței, spontaneității copilărești să ne ajute în a îmblânzi o limbă destul de zgârcită în a-și revela și încredința secretele.

Bibliografie:

Borș, Monica. 2016. ”Câteva dificultăți și mijloace de remediere a acestora în predarea limbii române ca limbă străină”, Revista Transilvania, nr.11/ 2016.

Caillois, Roger. 1958. *Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige*, Paris, Gallimard.

Papastergiou, Ioana, Nikos Papastergiou, Lorena Mandeki. „Verbul românesc. Reguli pentru înlesnirea însușirii indicativului prezent”, Centrul de limbi străine ‘‘N. Papastergiou’’, Atena, Grecia, [Microsoft Word - verbul - lucrare simpozion Iasi.doc \(papastergiouro.gr\)](#), ultima accesare 02.2022

Slama-Cazacu, Tatiana. 2002. *Psiholingvistica. O știință a comunicării*, București, ALL Educational.

Weiss, François. 2002. *Jouer, communiquer, apprendre*, Paris, Hachette.

The author

Mihai Șerban is currently associate professor with Bucharest University of Economic Studies and teaches Business French and Professional Communication to undergraduate and graduate students and Romanian as a foreign language. Specialized in Comparative Literature, he has a PhD in this field, with the thesis “Lecturi iconologice și ekphrastice la André Gide. Procedul punerii în abis și fenomenul de transfer”. He has published a number of articles in academic journals and has authored RFL (Romanian as a foreign language) textbooks. His main research interests include comparative literature, psychoanalysis, iconological and ekphrastic studies, but also action / practitioner research.