

**METODA DIRECTĂ VERSUS METODA CONTRASTIVĂ ÎN  
PREDAREA LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ STRĂINĂ.  
STUDIU DE CAZ-PREDAREA CAZULUI DATIV**

*A Direct Method vs. a Contrastive Method in Teaching Romanian as a Foreign Language.  
Study Cases -Dative*

**Anca PĂUNESCU, Teaching Assistant,  
University of Craiova**

*Abstract: A new communicative approach: a “middle way”, methodological eclecticism and adjustment of content and methods to the students’ needs and interests are the major objectives in teaching Romanian as a foreign language. At present, the promotion of the Romanian language takes place under favourable circumstances, since the linguistic policy of the Council of Europe expressly stipulates the enhancement of teaching and learning “small” languages. It is a favourable moment for the creation of new instruments for teaching Romanian, which should make valuable use of previous experience in the field.*

*Keywords: methodology, vocabulary, learning, strategy, Romanian language*

Ca sugestii metodologice, evident, ne axăm pe pornirea de la elementele de bază către cele complexe în învățarea limbii române, în baza principiului cercurilor concentrice, pentru a se obține un fond minim bine fixat, pe care să se poată preda apoi elemente complexe de gramatică și vocabular.

Metoda exercițiului este cea mai eficientă: exerciții de identificare a formelor corecte, exerciții de traducere și de retroversiune, de completare a spațiilor libere cu formele potrivite, exerciții de stabilire a ordinii cuvintelor în propoziție etc. În cazul în care învățarea limbii române se face sub directă îndrumare a profesorului, este evidentă opțiunea pentru metoda conversației. Nu trebuie uitat faptul că învățarea limbii române este o poartă importantă spre cunoașterea culturii române. În acest sens, suntem de acord cu renumitul lingvist J. Harmer<sup>1</sup> de la *Universitatea din Leeds (Anglia)*, ale cărui constatări realiste le-am probat în activitatea cu tinerii de peste hotare:

- a) adolescentul reprezintă cea mai mare provocare pentru profesor;*
- b) pentru a-l capta, profesorul trebuie să găsească și el un nivel de provocare potrivit; să propună obiective realiste, pe care tinerii să le poată îndeplini;*
- c) adolescenții au nevoie să fie văzuți într-o lumină pozitivă de egalii lor, date fiind schimbările care se petrec la această vârstă;*
- d) cu timpul, profesorul nu mai este lider, ci, mai degrabă, ajunge un potențial „dușman”, dacă nu înțelege că tinerii nu mai acceptă să fie doar executanți, ci doresc să fie ascultați, chiar dacă punctul lor de vedere nu este reținut întotdeauna;*
- e) la orele de predare, tineretul contemporan pretinde să i se ofere tipare de limbă ș.a.m.d.*

---

<sup>1</sup> J. Harmer, , *The Practice of English Language Teaching*, Longman Handbooks, London and New York, 1991, p. 8.

Pentru a depăși aceste probleme specifice adolescenților, în cercetarea întreprinsă, ne-am limitat la demonstrarea posibilității de a crea situații variate prin care se poate asigura *un câmp motivațional pozitiv și eficient* în activitatea cu studenții noștri. Suportul ni l-a dat **metoda structuralistă** la care am apelat, precum și gândirea integratoare transmisă și vorbitorilor străini cu care lucrăm, am încercat să descriem faptele de limbă *noncontradictoriu, exhaustiv și cât mai simplu*<sup>2</sup>.

În ceea ce privește descrierea unor fapte de limbă din perspectiva românei ca limbă străină și adaptarea acestora la nevoile societății, am evidențiat principalele puncte de vedere ale noastre - ca profesori practicieni - cu privire la *predarea dificultăților morfologiei românești* și am enumerat **convențiile specifice** fiecărui fapt de limbă, precum și tehnicile la care am apelat *pentru a preda LR ca LS de la cota zero*.

Cu această ocazie, am recurs la (ceea ce și V. Dospinescu<sup>3</sup> susține în studiul său) **listele de cuvinte**, date ca excepție, intitulate **unități-cataliză cu rol mnemotehnic**, care sunt necesare, mai ales, la predarea problemelor care vizează **grupul nominal**, precum și *trăsătura [obligatoriu] / [facultativ]*, care vizează **grupul verbal** și reprezintă indicele de bază în diferențierea *verbelor cu pronume personal / reflexiv în cazul dativ sau acuzativ*.

**Cheia de boltă a cursului intensiv de LR ca LS**, este *punctul culminant* al desfășurării **discursului didactic**, este momentul în care profesorul „grădinar” așteaptă cu emoție să culeagă „roadă” pe măsura investiției. Considerăm că, cele două puncte de vedere de mai jos reprezintă *apogeul cursului intensiv de LR ca LS* de la anul pregătitor și momentul final, în care și profesorul, dar mai ales cursantul își pot etala performanțele:

a) *din punctul de vedere al dascălului*, când, prin predarea conjunctivului prezent din perspectiva românei ca limbă străină, în cele XXVII de etape de predare, se încearcă un mod original și exhaustiv de rafinare a descrierii acestuia;

b) *din punctul de vedere al studentului*, care, prin dexteritatea pe care o capătă, reușește să treacă *un text dialogat în stilul indirect* și să opereze cu un verb, în orice context diagnostic, în așa fel încât **unitățile-cataliză** (de tipul verbe care „cer” pronume personal / reflexiv în D/A) să devină inutile.

Deși se preconizează ca profesorul să nu mai fie **lider**, iar, cu timpul, să apeleze la modalități de predare, întâlnite deja de pe acum – **computerul** și **secvențele video** –, totuși, profesorul (*enuunțiatorul, formatorul, regizorul*) trebuie să pună un "verdict", să dea o notă; el trebuie să apeleze și la **test ca act semiotic de evaluare**. Răspunsurile date întrebărilor *Ce este limba?* și *Ce este și cum se produce învățarea?* permit elaborarea unor metode de predare/învățare care dau posibilitatea cadrelor didactice, cât și celor care învață, să atingă obiectivul propus: însușirea la un nivel superior a unei limbi străine.

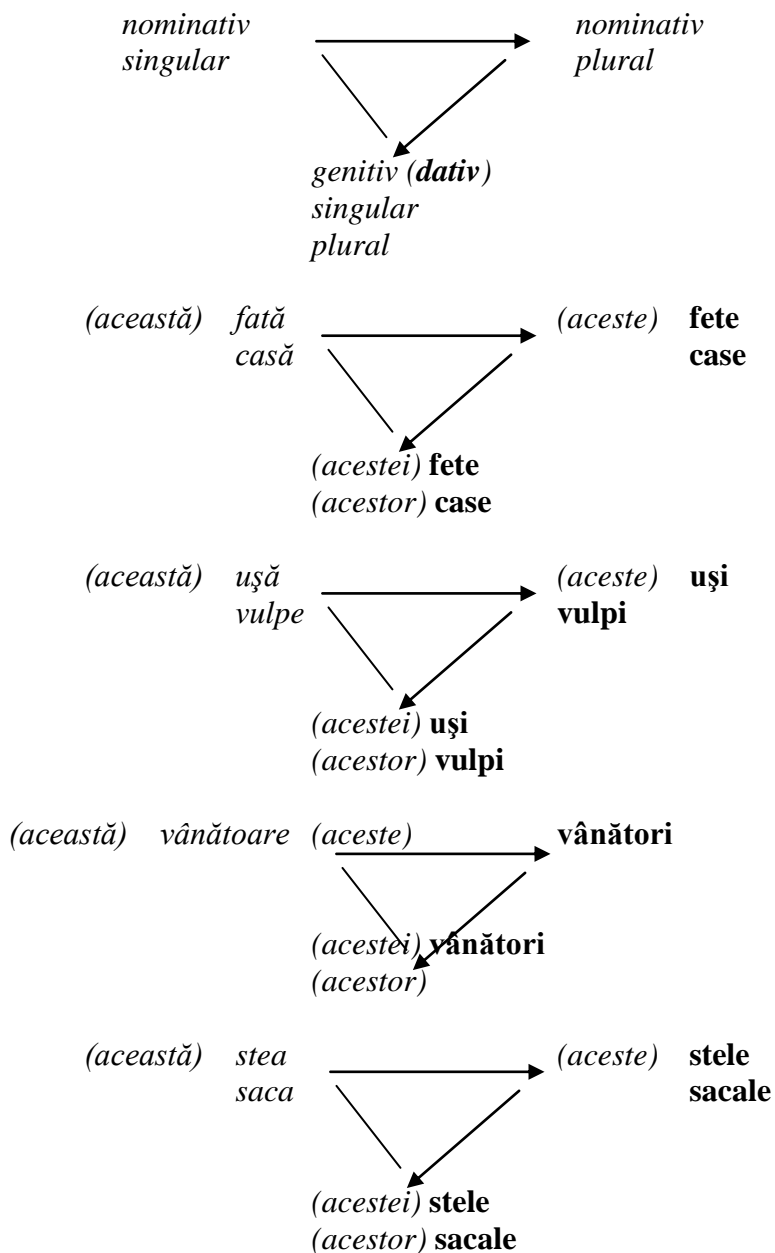
Metoda directă este utilizată de profesorii români, vorbitori nativi, care nu cunosc limba maternă a studenților de naționalități diferite; pentru aceștia, mijlocul de comunicare dintre ei este limba pe care o studiază.

Indiferent din care unghi ar fi privit, dativul este un caz „favorizat”, întrucât, din punctul de vedere al formelor, substantivul își formează dativul în același mod ca genitivul, iar, din punctul de vedere al strategiei metodice, el își unește destinul cu acuzativul, nu cu genitivul.

<sup>2</sup> L. Hjelmslev, *Preliminarii la o teorie a limbii*, EDP, București, 1967, p. 11.

<sup>3</sup> V. Dospinescu, *Semiotică și discurs didactic*, EDP, București, 1998, p. 322.

În Gramatica de bază a limbii române (București, Editura Albatros, 1982, p. 61), I. Coteanu propune un sistem pe cât de simplu, pe atât de ingenios pentru a controla modul de formare a genitivului (deci și a dativului) feminin singular și plural. D-sa propune un triunghi – ca model – și alte patru triunghiuri – ca rezolvare – ale căror unghiuri semnaleză itemii morfologici adecvați, în funcție de terminația (desinența) substantivelor feminine la N.Ac. sg:



După cum se observă, și I. Coteanu susține (la fel ca toți lingviștii români) că, în limba română, genitivul și dativul feminin singular se formează de la forma de singular, propunând la p. 62 și un tabel, în care prezintă toate formele:

<i>Genitiv-Dativ</i>			
<i>singular</i>	<i>plural</i>	<i>singular</i>	<i>plural</i>
<i>casei</i>	<i>caselor</i>	<i>vânătorii</i>	<i>vânătorilor</i>
<i>fetei</i>	<i>fetelor</i>	<i>valorii</i>	<i>valorilor</i>
<i>ușii</i>	<i>ușilor</i>	<i>stelei</i>	<i>stelelor</i>
<i>vulpii</i>	<i>vulpilor</i>	<i>sacalei</i>	<i>sacalelor</i>

După cum am mai spus și la formarea genitivului, așa se prezintă situația la predarea **LR ca LM**, dar, ca străinul să rețină – în primul rând – formele: *fetei, cretei, cafelei* etc., este necesar să i se dea o *explicație empirică* pentru a înțelege fenomenul în sine. Dacă am aplica regula oficială, ne-ar trebui foarte mult timp ca el să priceapă că: *mesei, gării, genții, străzii, baclavalei, perdelei, cretei* etc. sunt forme de genitiv-dativ provenite de la **singular + -i**.

De ce s-a ajuns la acest compromis, și anume la enunțarea unei reguli pe care nici un lingvist român nu ar putea să o accepte? Deoarece, studenții – datorită profesorului – ajung să înțeleagă și să-și automatizeze atât de bine **alternanțele fonologice**, precum și **categoriile gramaticale de gen și număr**, încât, plecând de la forma de **plural + art. hotărât -i**, se obțin mult mai ușor *genitivul și dativul la substantivele de genul feminin, numărul singular*.

G. Brâncuș, Manuela Saramandu și Adriana Ionescu<sup>4</sup> au acceptat această regulă gramaticală, motivând în **Cuvânt înainte**:

*Trebuie arătat că felul în care recomandăm predarea unora dintre faptele de gramatică este în dezacord cu explicarea lor științifică. Acesta este cazul, între altele, al formelor de genitiv-dativ singular, al substantivelor feminine articulate, pe care le-am explicat «prin plural», dând astfel, întâietate criteriului predării practice.*

Pentru a susține unul dintre scopurile lucrării noastre, și anume acela *ca școala să împrumute din strategia metodică a predării LR ca LS*, putem propune ca și elevii noștri să apeleze la această regulă gramaticală, în cazuri extreme<sup>5</sup>, de tipul: *\*scrisoarei* ori *scrisorii*; *\*ordinei* sau *ordinii*; *disciplinei* sau *\*disciplinii* etc., pentru a nu se ajunge la situații întâlnite în vorbirea/scrierea a mulți dintre ei, de genul: *\* vulpiei, \* mingiei, \* potârniciei* în loc de:

<i>o vulpe</i>	– două <i>vulpi</i>	– <i>vulpi+i</i>	– <i>vulpii</i>
<i>o minge</i>	– două <i>mingi</i>	– <i>mingi+i</i>	– <i>mingii</i>
<i>o potârniche</i>	– două <i>potârnicii</i>	– <i>potârnicii+i</i>	– <i>potârnicii</i> .

Trecând la explicarea în sine a dativului, e momentul să relevăm și aici **convențiile specifice** predării acestui caz, care, după cum am spus, urmează „pas cu pas” *tehnicele consacrate ale acuzativului*, din punctul de vedere al metodicii.

Acestea sunt următoarele:

Recapitularea *alternanțelor fonologice*, deoarece, după cum am mai spus, și dativul feminin singular se formează de la **plural** ( $\pm$  **alternanță**) + **art.-i**.

*#I-am telefonat mamei.#*

*#I-am telefonat fetei.#*

*#I s-au adus laude Universității noastre.#*

*#I-am pus genții mele altă curea.#*

Recapitularea *categoriei gramaticale a numărului*, întrucât, pe această „porțiune”, apare dificultatea, și anume: *se pretinde formarea singularului, dar plecând de la plural, nu de la singular cum se practică în predarea LR ca LM*.

<sup>4</sup> **Limba română. Manual pentru studenții străini**, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1982, p. IV.

<sup>5</sup> Bineînțeles că substantive de tipul: *lenei, foamei, setei* etc. respectă, fără dubii, regula gramaticală oficială, pe care și un străin o înțelege, deoarece i se spune că substantivele sunt defective de plural. Același lucru se înțelege și cu privire la substantivele în hiatul /ie/: *familiei, fotografiei, cutiei* etc.

Tot aici, o dificultate și mai mare implică formarea dativului la substantivele articulate nehotărât, de tipul:

#I-am oferit **unei** colege un buchet de flori.#

Cu timpul, studenții își automatizează și această structură, remarcând chiar și **situația redundantă**:

#... **unei** *colege bune și serioase*...#

#... **unei** *prietene bune a mele*...#

□ Recapitularea – în mare – a *tehnicilor de predare a cazului acuzativ*:

a) reluarea pronumelui în acuzativ și a formelor sale;

b) repetarea verbelor care „cer” acuzativul [**obligatoriu**] sau [**facultativ**];

c) relevarea faptului că *pronumele personal în acuzativ trebuie să aibă altă persoană decât cea a verbului însoțit*;

d) gruparea modurilor și a timpurilor folosite alături de formele pronominale – vizavi de **cratimă** – în diferite contexte diagnostice;

e) repetarea desinențelor pronominale *-ui, -ei, -or* care apar lângă rădăcina cuvântului, fiind inconfundabile.

Având aceste indicii și, mai ales, fiind deja automatizate cunoștințele cu privire la acuzativ, din punct de vedere al strategiei metodologice, se poate trece lejer la explicarea – în paralel – a **cazului dativ**.

Nimic nu amintește în predarea dativului (ca și a acuzativului, de fapt) că ar fi vorba și despre *complement/obiect indirect* (respectiv *complement/obiect direct*)<sup>6</sup>, ci grija cea mai mare a profesorului este să-i inculce studentului structura respectivă, în limba intermediară pe care o știe (#I send you.#; #You send me.#) și să-i explice în limba română că dativul este **cazul beneficiarului, al primitorului**: #Eu îți trimit ție.#; #Eu îi trimit mamei.#

Apoi se pune întrebarea **cui?**, se subliniază cu cretele colorate *verbul de atribuire (de adresare)*, precum și pronumele, iar studentul e deja introdus în atmosferă, deci așa cum preconizează **Tehnologia educației, punerea în situație** s-a produs fără dificultate, iar profesorul s-a achitat de *obligațiile de serviciu*.

După cum se observă, dacă pe o tablă mare s-ar explica cele două cazuri: **acuzativul și dativul**<sup>7</sup>, în paralel, prin metoda „pașilor mărunți” sau cum spune R. Lado<sup>8</sup>: «*predați limba progresiv, în etape gradate, cumulative*», s-ar reține exact aceleași **convenții specifice predării acestor două cazuri**.

*Nici un manual publicat până acum n-a abordat acest mod simplu și eficient de a preda aceste dificultăți. În toate cărțile de LR ca LS, punerea în situație* nu există, ci se trece direct la substantivul în D., cu articol hotărât și apoi cu articol nehotărât.

Nu se obține o înțelegere exhaustivă a acestei structuri gramaticale, *dacă nu se pleacă de la formele pronumelui personal în D.*; după aceea – cunoscând pronumele de persoana a III-a,

<sup>6</sup> Există situații rarisime când unui cursant, cunoscător al *limbii franceze*, i se poate aminti de *obiect direct/obiect indirect*.

<sup>7</sup> Comunicări științifice care au avut ca obiectiv predarea cazurilor D./Ac. au fost scrise de colegii noștri de la Timișoara, V. Hodiș, **Româna ca limbă străină: o metodă de predare a cazului**, Sesiunea de comunicări, Timișoara, 1976, p. 64-93; de la Cluj, Doinea Prunea și Alina Vichmann, **O metodă de predare a dativului (obiect indirect)**, Simpozion, Craiova, 1977, p. 109-130 și de la Pitești, D. Petre și I. Lucian, **Dificultăți în receptarea pronumelor personal și reflexiv în cazul dativ**, Consfătuirea pe țară, Craiova, 1985, p. 88-93.

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 65.

prin *exerciții structurale de substituție* – se substituie pronumele cu substantivul masculin singular, apoi feminin singular ș.a.m.d., ajungând și la nume de persoane masculine și feminine:

#Noi **îi** oferim **ei** un dicționar.#  
#Noi **îi** oferim **colegei** un dicționar.#  
**unei colege**  
**Corinei**  
**lui Carmen**  
**lui Andrei**  
**lui Ali** etc.

În predarea dativului, din perspectiva românei ca limbă străină, la fel ca la acuzativ, nu se practică enunțuri de tipul:

#Ajut **pe Hassan**.# #Văd **pe o colegă**.#  
#Telefonez **lui Hassan**.# #Cer **unei colege**.#

Pentru a avea un „bun câștigat”, oferind și o motivație logică<sup>9</sup>, neapărat se insistă asupra *obligativității folosirii formelor accentuate/neaccentuate ale pronumelor personale în funcție de modul/timpul verbului și de cratimă*<sup>10</sup>, în *contexte diagnostice* „statuare”.

S-ar putea să ni se reproșeze că studenții trebuie să apeleze prea mult la *listele de excepții* sau la *verbele* care implică trăsătura [obligatoriu]/ [facultativ], date sub forma recomandată și de structuraliști, și anume aceea de *unități-cataliză*. Este adevărat, dar s-a constatat de-a lungul anilor că, la grupele la care profesorul n-a insistat asupra verbelor acestea care „cer” acuzativul sau dativul, însoțite de pronume personal, mai târziu, când se predă și *pronumele reflexiv*, studenții nu mai înțeleg când să folosească pronumele: **ne**, **vă** care *sunt și personale, și reflexive* în contexte diagnostice adecvate. Or, la grupele noastre, fără a se exagera, se ajunge la un așa nivel de competență, încât, într-o „**Cheie de boltă a cursului intensiv de LR ca LS**”, studenții pot include verbul *a trimite* sau *a (se) spăla* în toate *contextele diagnostice* posibile. De pildă:

#Îi **trimit** mamei o scrisoare.# #Ea **îl spală** pe copil.#  
#Îl **trimit** pe Ali la secretariat.# #Ei **se spală** cu apă rece.#

La predarea acuzativului și a dativului, sunt necesare *exerciții structurale de substituție, de adiție* etc. cu scopul de a se automatiza toate **verbele** (*a-i trebui, a-i plăcea, a-i conveni* etc.) și toate **expresiile verbale unipersonale** (*a-i fi foame, a-i fi sete, a-i fi dor* etc.), la diferite moduri și timpuri, insistând și asupra **contextelor diagnostice** în care unele verbe au statut diferit:

#**Trebuie** să repetăm **verbele**.#  
#**Ne trebuie** un manual performant.#  
#**El vine** cu tramvaiul la facultate.#  
#Îi **vine** să plângă de fericire.#  
#Îi **vine bine** acest costum.#  
#Ea **va rămâne** în România în vacanță.#

<sup>9</sup> Adică studenții trebuie să știe că *anticiparea și reluarea pronumelor personale (obiect direct/indirect) este obligatorie*, deoarece – altfel – ar refuza să le învețe, or când „vorbit cu dativul sau cu acuzativul” nu folosim doar persoana a III-a, ci și celelalte persoane.

<sup>10</sup> v. Tabelul formelor pronominale și modurile/timpurile corespunzătoare (D./Ac.).

#Îi rămâne să repete verbele cu pronume.#

#El stă la căminul 10.#

#Îi stă bine cu acest costum.#

Ultima achiziție pe care trebuie să o capete studentii este aceea că *pronumele personal, care însoțește un verb cu “dativul” (sau cu acuzativul), trebuie să aibă altă persoană decât persoana verbului respectiv.*

#Eu îți ofer ție.#

I sg. II sg. I sg.

Având grijă deci să fixeze și această „ancoră”, profesorului nu-i va fi greu să o folosească în etapa următoare, la lecțiile care au ca obiectiv *predarea verbelor cu pronume reflexiv în D./Ac., diferențiind astfel pronumele personale de cele reflexive.*

## Bibliografie

Ausubel, D. și Robinson, F., *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1981.

Christensen, Roland, Garvin, David, Sweet, Anne, *Former à une pensée autonome. La méthode de l'enseignement par la discussion*, traduit de l'anglais par Larry Cohen, Bruxelles, De Boeck Université, 1994.

Deutsch, M., Hornstein, H. A., *Sociopsihologia educației*, în Daviz J. R., Ball S., *Psihologia procesului educațional*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1978.

Dospinescu, Vasile, *Semiotică și discurs didactic*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1998.

Giurescu, Constantin, *Istoria învățământului din România. Compendium*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1971.

Harmer, J., *The Practice of English Language Teaching*, London and New York, Longman Handbooks, 1991.

Hjelmslev, Louis, *Preliminarii la o teorie a limbii*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1967.

Ionescu, M., *Demersuri creative în predare și învățare*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară, 2000.

Marcus, Solomon, *Competența didactică*, București, Editura ALL, 1999.

Noveanu, Eugen, Pană, Ligia, *Didactica limbilor moderne. Metodologia cercetării experimentale*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1981.

Păun, Emil, *Școala. O abordare sociopedagogică*, Iași, Editura Polirom, 1999.

Rivers, M. Wilga, *Formarea deprinderilor de limbă străină*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1971.

Weiner, B., *A Theory of Motivation for some Classroom Experiences* în „Journal of Educational Psychology”, New York, 1972.

\*\*\**Cadre Européen Commun de Référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*, Division des Politiques Linguistiques Strasbourg, Didier, 2001.

<http://www.amazon.fr>

<http://www.circa.europa.eu/rrc>