

**ACTIVITĂȚI DIDACTICE EXTRACURRICULARE  
ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE  
A LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ STRĂINĂ (RLS)**

**Ludmila BRANIȘTE**, conf. univ., dr.

<https://orcid.org/0000-0002-1635-1986>

Catedra de Limbă română pentru studenți străini,  
Universitatea *Alexandru Ioan Cuza* din Iași, România

**Rezumat.** Provocările actuale pe care ni le adresează spațiul european ne invită pe noi, profesorii de limbi străine, să le facilităm studenților străini deprinderea unei autonomii transferabile în diverse contexte sociale, culturale, profesionale. Activitățile didactice *extracurriculare* reprezintă un important instrument pentru învățarea limbii române ca limbă străină. Pentru optimizarea însușirii practice a limbii și a abilităților de comunicare, considerăm că este necesară expunerea directă a grupului la mediul din afara sălii de clasă, în activități care să implice utilizarea limbii în contexte sociale și culturale.

**Cuvinte-cheie:** extracurricular, limbă străină, învățare.

**EXTRACURRICULAR TEACHING ACTIVITIES  
IN THE PROCESS OF TEACHING-LEARNING-EVALUATION  
OF ROMANIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE (RFL)**

**Abstract.** The current challenges that the European space addresses to us invite us, the language teachers, to facilitate to the foreign students the learning of a transferable autonomy in various social, cultural, professional contexts. Extracurricular teaching activities are an important tool for learning Romanian as a foreign language. In order to optimize the practical acquisition of language and communication skills, we consider it necessary to directly expose the group to the environment outside the classroom, in activities that involve the use of language in social and cultural contexts.

**Keywords:** extracurricular, foreign language, learning.

Pe parcursul experienței noastre la catedră, am constatat că propunerea unor activități didactice *extracurriculare* nu poate fi decât un supliment de viață autentică în procesul complex de predare-învățare a unei limbi străine, în cazul nostru a limbii române ca limbă străină și, în egală măsură, o oportunitate de confruntare directă, adică pe teren, a studenților cu o alteritate lingvistică și culturală. În plus, orice proiect colaborativ, desfășurat în afara clasei, în care actorii sociali sunt studenții, nu poate constitui decât o valoare adăugată procesului didactic în sine, dacă este să ne gândim la componentele acțională și socială pe care le are în vedere acesta. Nu în cele din urmă, un proiect didactic, concretizat prin activități diverse *extracurriculare*, răspunde cu brio dezideratului prevăzut de *Cadrul european comun de referință pentru limbi*, dacă este să invocăm rolul de actor social atribuit celui care învață o limbă străină, actor care are de îndeplinit sarcini nu doar de natură lingvistică, în circumstanțe date și în interiorul unui domeniu specific de acțiune, ci și de natură socială ori culturală [22, p.15].

Provocările actuale pe care ni le adresează spațiul european cu o geometrie lingvistico-culturală din ce în ce mai mobilă, în continuă reconfigurare, ne invită pe noi profesorii de limbi străine să le facilităm studenților străini deprinderea unei autonomii transferabile în diverse situații și contexte sociale, culturale, profesionale.

Realitatea Europei multilingve presupune eforturi mari pentru asigurarea unei reale integrări lingvistice și culturale a tuturor celor care se confruntă cu alteritatea, în vederea anihilării oricărui impact negativ și a găsirii unor strategii motivaționale de deschidere spre apropierea senină a unei limbi și culturi noi.

Studii de psihologie motivațională și de didactică pentru predarea limbilor (Rheinberg, 1997, Titone 1976, Ciliberti, 1994, Caon 2006, Puren, 2013) au demonstrat importanța pe care o are motivația intrinsecă corelată cu plăcerea și curiozitatea pentru favorizarea unui proces de învățare profund și de durată. Nu există achiziții lingvistice în lipsa motivației care provine în principal din trei surse: plăcerea, nevoia și datoria. În acest sens, dăm crezare în acest context unui cercetător italian care afirma că „un bun educator este mai ales acela care știe să se servească și să servească sistemul motivațional al celui pe care îl îndrumă” [5, p.63]. Relația causală dintre motivație și învățare este una reciprocă: motivația energizează învățarea, iar învățarea intensifică motivația ca făcând parte constitutivă în lista tehnicilor și strategiilor de învățare-autoînvățare, iar din punct de vedere psihopedagogic este una eficientă. Paul Popescu-Neveanu [9, p.98] precizează că motivația înseamnă un ansamblu de stimuli, tendințe, atracții, interese, convingeri, năzuințe ce susțin din interior realizarea anumitor acțiuni, fapte, atitudini. Conform teoriei lui Abraham Maslow [4, p.76], mediul relaxant este una dintre condițiile favorabile ale activității studentului străin; frica, angoasa, resentimentul inhibă interesul cognitiv, dorința de colaborare și de autorealizare, motivația rămânând un factor determinant, un element cheie al reușitei învățării [10, p.92]. Tehnicile de stimulare a motivației par de prisos în cazul studenților din anul pregătitor ce corespund profilului unui aspirant bine motivat la învățarea limbii, aceasta fiind instrumentul prin care va avea acces la informațiile ce îi asigură pregătirea profesională și, în egală măsură, integrarea în mediul social în care își va desfășura cei câțiva ani de școlarizare. Cu toate acestea, conștientizarea acestui aspect survine la cei mai mulți, în mod treptat, pe măsură ce sunt confrunțați cu dificultăți de comunicare sau sunt condiționați de susținerea unor examene. De aceea, credem că, în primele stadii de învățare a RLS, motivația învățării trebuie stimulată și susținută de către profesor, astfel încât să i se ofere studentului contexte care să corespundă nevoilor sale obiective, punctuale, de comunicare cu anturajul sau subiective, în măsura în care manifestă preferințe pentru anumite subiecte. Satisfacția produsă de rezolvarea unor trebuințe minime și imediate de comunicare poate motiva eforturile sale ulterioare.

Activitățile didactice *extracurriculare* reprezintă un important instrument pentru învățarea limbii române ca limbă străină (RLS). În aceste condiții, pentru a obține competența de comunicare, în timp relativ scurt și cu mai puțină risipă de energie, descoperirea celor mai accesibile studenților metode este inevitabilă. Iată de ce ideea utilizării activităților *extracurriculare* pentru învățarea RLS primește din ce în ce mai multă atenție din partea cercetătorilor [18; 11; Puren, 2013] și din partea profesorilor de RLS.

Pentru optimizarea însușirii practice a limbii și a abilităților de comunicare, considerăm că este necesar să se procedeze la expunerea directă a grupului la mediul din afara sălii de clasă, în activități care să implice utilizarea limbii în contexte sociale și culturale corespunzătoare sferei de interes imediat al participanților la curs. Aplicarea achizițiilor dobândite în clasă în situații reale de comunicare, în aplicații dirijate și orientate tematic de către profesor sau la sugestia grupului, ar micșora, pentru cel care învață limba, eforturile de identificare, recunoaștere și selecție și ar reduce substanțial timpul afectat, în sala de curs, explicațiilor cu caracter denotativ, simulărilor și traducerilor printr-o limbă intermediară (metode care, pe linia emițător-destinatar, pot deforma sensul mesajului, reducând eficiența învățării).

Cele mai evidente motive pentru implementarea acestei metode de învățare a RLS sunt: facilitarea memorizării și consolidarea vocabularului, exersarea implicită a pronunției, învățarea de structuri lingvistice prin diversitatea activităților *extracurriculare*, motivarea prin implicare emoțională, încurajarea unei deschideri spre o alteritate lingvistico-culturală, centrarea pe originalitatea producției actului de comunicare, dezvoltarea creativității, dezinhibarea, învățarea prin acțiune. Prin propunerea de activități didactice în afara clasei, profesorul urmărește în primul rând prioritizarea individualității fiecărui cursant în parte, deci fiecare voce în tonalitatea sa. Dincolo de aceste aspecte, metoda de lucru – activități *extracurriculare* în dezvoltarea competenței de comunicare socio-lingvistică în domeniul RLS – susține îmbunătățirea abilităților de ascultare, influențează comportamente și emoții și are un efect pozitiv asupra motivației.

În practica noastră, proiectele didactice *extracurriculare* s-au concretizat prin:

- activități inițiate de noi și specialiști ai Muzeului Științei și Tehnicii Ștefan Procopiu, Muzeului de Artă din Iași, Muzeului Etnografic al Moldovei și Muzeului Universității Alexandru Ioan Cuza, Iași, care le-au propus studenților noștri o serie de manifestări interactive și care se aliniază activităților *extracurriculare* în dezvoltarea competenței de comunicare socio-lingvistică în domeniul LRS.
- organizarea de excursii, prin care s-a încercat imersia în limba și cultura țării noastre, prin introducerea în cadre autentice; excursiile organizate, pe care le-am dorit a fi o confirmare a utilității acțiunii din punct de vedere al pedagogiei

activităților *extracurriculare*, au generat câteva observații care vin să întărească necesitatea „evadării” din spațiul instituțional și ușoara relaxare a „constrângerilor instituționale generice” [14, p.99], în sens pragmatic. Aflăm, astfel, că pentru 90% dintre respondenți, acest procedeu metodologic în procesul instructiv-educativ în achiziționarea RLS a însemnat și primul contact cu însușirea practică a limbii române în afara orelor de curs, la 6 luni de la începerea stagiului de învățare, de unde rezultă că o acțiune orientată poate contrabalansa lipsa de inițiativă individuală sau ezitarea în a lua contact cu anumite medii; 40% dintre ei au manifestat un interes preponderent pentru secțiunea etnografie și folclor, 35% pentru artă, 25% pentru știință și tehnică; în marea majoritate a lor, studenții au fost de acord că programul este util pe linia dobândirii de informații despre cultura și civilizația românească. În urma activităților, *feedback*-ul a vizat și atitudinea față de populația limbii țintă, 70% dintre cei chestionați declarând că îi văd pe români drept prietenoși, simpatici, dornici să ajute și de încredere, singura diferență insistent subliniată fiind religia.

- vizite în centre culturale care au avut un aport incomensurabil la crearea unui ambient pozitiv în care studenții s-au simțit relaxați. Apelând la oameni de cultură și profesori universitari ieșeni, la TVR Iași, Radio Iași, presa ieșeană am organizat, timp de o lună, expuneri din domeniile istoriei, filozofiei, artei, literaturii, muzicii, teatru, biblioteconomie (manuscrise și cărți rare din fondurile Bibliotecii Universitare „Mihai Eminescu”), manifestări care au trezit interesul ascultătorilor și le-au oferit modele de folosire și mânăuire a unui limbaj diversificat și mai complicat, a unor structuri gramaticale noi, expresii, formule, ce redau în plan lingvistic, atitudini spirituale și afective variate. Expunerile au fost informative, explicativ-discursive, activizante și de mare influențare emotivă. În dinamica actului comunicării există, se știe, două activități: a vorbi și a asculta. Cei ce au ascultat – au auzit informații, explicații, argumentări, dar și o limbă română corectă și fluentă, expresivă și capabilă de convingere, atâta vreme cât cei ce au folosit-o s-au arătat preocupați, nu doar de valorile nemijlocit informaționale, ci și de cele formative. Cu aceste modele în față, în zilele ce au urmat acestor manifestări, studenții au fost puși în situații predominant comunicative, când, într-o ambianță degajată și plăcută, au fost îndemnați să repovestească cele auzite și reținute, comunicând sub formă de mesaje monologate sau recurgându-se la comunicarea dialogată (în grupuri). S-a urmărit, în felul acesta, exploatarea dirijată a noilor cunoștințe, a noilor cuvinte și structuri gramaticale dobândite în sala de curs, prin re folosirea lor în contexte situative noi în afara sălii de curs, cu intenția de a se realiza trecerea de la vorbirea reproductivă la vorbirea liberă, productivă, prin intermediul culturii și civilizației poporului român. Comunicarea a fost focalizată asupra temelor pe probleme ale

culturii și civilizației românești și din țara lor, pentru a valoriza similitudini, diferențe, particularități originale etc., ceea ce nu a exclus divagațiile, abordarea unor teme secundare, pentru a accede la o vorbire eliberată. Însușirea mentalității poporului creator al limbii date facilitează familiarizarea cu valorile civilizației, culturii și literaturii, asigurându-se astfel integrarea socioculturală a studenților străini. Studiarea limbii române de către străini presupune, așadar, atât dezvoltarea competențelor comunicative, cât și familiarizarea cu regulile și normele etice, cu tradițiile, istoria, cultura și literatura vorbitorilor-țintă.

- organizarea de colocvii și simpozioane în care studenții au fost integrați. Prin colocviile și simpozioanele noastre organizate la Iași, Constanta, Ploiești, Chișinău, am urmărit inserția studenților noștri în medii academice, în care au fost invitați să ia parte în mod activ la sesiunile de comunicări. Câștigul a fost de ambele părți, a noastră ca profesori îndrumători, dar mai ales a lor, aceștia din urmă având posibilitatea de a interacționa cu alți studenți, din diferite culturi, de a schimba opinii, pe scurt de a practica limba română, de a înțelege fenomenul interculturalității, al integrării în viața studentească, indiferent de nație și religie, de socializare între tineri, în afara nu numai a sălii de curs, ci și în afara telefonului, a calculatorului, a izolării de restul grupului.

Aceste activități propuse au putut fi validate calitativ în urma analizei unor chestionare ori portofolii pe care le-am înmânat studenților participanți. Când încurajează completarea unor chestionare cu privire la impactul acestor activități desfășurate în afara clasei sau când le propune studenților elaborarea de portofolii conținând date metacognitive despre aceste activități, profesorul nu face decât să valorizeze parteneriatul profesor-student și să caute să îmbunătățească actul educativ plecând de la date observabile.

Din analiza acestor portofolii și chestionare emise de către studenți, am constatat că propunerea unor activități didactice reunite într-un proiect *extracurricular* este considerat unanim a fi unul benefic ce poate chiar, pe termen lung, însemna „...un influx al culturii române în lume” [12, p.91]. Redăm mai jos câteva dintre constatările referitoare la proiectele *extracurricular* derulate:

- activitățile propuse au fost îndrăgite de o majoritate considerabilă a cursanților beneficiari;
- au reprezentat o modalitate de a activa sau de a calma atmosfera clasei *intra-muros*;
- s-au arătat a fi un sprijin important pentru profesori în predarea gramaticii și a vocabularului, antrenant și relaxant;
- au facilitat o extindere a vocabularului utilizat (în afara sălii de curs), dincolo de limbajul cotidian cunoscut de majoritatea persoanelor;

- au suscitată abordarea unei tehnici eficiente în cele mai multe cazuri de memorare a lexicului nou. Scopul major al activității noastre didactice ne obligă să nu mai abordăm limba română, în cadrul orelor cu studenții străini, doar prin învățarea mecanică a vocabularului și însușirea regulilor și formelor sistemului ei gramatical; finalitatea știută și riguros delimitată a acestei activități ne îndeamnă să-i ajutăm pe studenți să devină capabili în a extrapola cunoștințele dobândite privitoare la modul de funcționare a sistemului limbii române în comunicarea reală, prin „recombinarea structurilor preexistente în forme noi determinate de o anumită situație” [8, p.34]; Este vorba, cu alte cuvinte, de asigurarea eficienței a actului de comunicare reală, ce presupune ca studentul străin să nu se limiteze să primească doar, ci să-și aducă, și el, contribuția, ca factor activ al procesului didactic. Și acest lucru se poate dobândi cel mai bine într-un set de activități în afara sălii de curs;
- au reprezentat o modalitate extraordinară de exersare a pronunției și intonației, mai ales că, ulterior, acestea pot fi realizate cu ușurință în viața de zi cu zi a cursanților;
- au constituit o „imprimantă” a modelelor lingvistice (audierea unor formule de exprimare memorabile, prin viu grai, facilitează memorizarea și reținerea structurilor gramaticale și a vocabularului pentru tot restul vieții) în dezvoltarea competenței de comunicare socio-lingvistică în domeniul RLS. Abordarea acțional-comunicativă în predarea unei limbi străine, în cazul nostru RLS, stipulată de CECR, este direcția actuală cea mai favorizată de către didacticienii interesați de procesul de predare-învățare a unei limbi străine, ea având la bază elemente conceptuale împrumutate din direcții sau curente de cercetare teoretică destul de eterogene, cum ar fi sociolingvistica, semantica, pragmatica, psiholingvistica. La noi, la catedră, ne confruntăm cu grupuri eterogene de studenți: profiluri diferite: student vorbitor de limba română, nivel B1-B2, student bilingv, student plurilingv, student fără limbă intermediară, student vorbitor al unei limbi aparținând familiei indo-europene sau non indo-europene, studenți proveniți din culturi și medii sociale diferite, studenți având vârste și niveluri de pregătire diferite. Provocarea este pe măsură: cum anume să utilizezi o constanță în procesul de predare și în același timp să faci apel la variații, ținând cont de implicațiile diversității grupului. Activitățile *extracurriculare* pot fi o soluție.
- au facilitat o introducere a cursanților în viața reală a oamenilor din țara a cărei limbi o studiază, iar informațiile suplimentare despre o cultură și civilizație nouă pentru alolingvi pot constitui subiecte de discuție foarte interesante. Din perspectiva străinului, civilizația și cultura unui popor sunt nu doar o problemă de cunoaștere, ci și de sensibilizare. Descoperindu-le valorile, în formele și cu coloritul lor propriu, el surprinde simbolurile mari ale destinului uman și îl ajută să participe, mai viu și, mai competent, la marile dezbateri ale timpului nostru. Cunoașterea limbii,

civilizației și culturii poporului care le-a creat, cu o identitate atât de reliefată, cum sunt cele ale noastre, nu ne dau doar sentimentul adânc al apartenenței la un anume spațiu geografic și spiritual. Ele constituie și o modalitate esențială de acces la patrimoniul lingvistic și cultural mondial și unul dintre cele mai înlesnitoare mijloace de comunicare interculturală și de consolidare a dialogului interuman și intelectual.

Achiziționarea unei limbi străine în cadrul unor stagii de tipul anului pregătit prezintă un avantaj major comparativ cu alte sisteme de predare-învățare a unei a doua limbi (școli, colegii, centre culturale *etc.*): cursanții se află în chiar mediul socio-lingvistic al vorbitorilor nativi, spațiu care funcționează ca un real macro-laborator și unde, încă de la primul contact, viitorul student este supus unei avalanșe de mesaje audio-vizuale în limba țintă. Impactul cu oamenii, cu strada, cu magazinele, cu televiziunea, cu radioul, mai exact cu stimulii auditivi și vizuali produși de acestea, acționează asupra cursantului în două direcții: inițial, acutizează sistemul motivațional al învățării limbii, pe direcția nevoii de integrare socială, ulterior, după ce acesta își va fi însușit un minimum cod lingvistic, stimulii mediului extern pot facilita esențial practica activă de vorbire și pot îmbunătăți abilitățile de comunicare. Nu de puține ori se întâmplă ca, odată cu achiziționarea structurilor gramaticale esențiale, studenții să acuze dificultăți în utilizarea acestora în afara orelor de curs, chiar dacă, teoretic, le-au înțeles funcționalitatea și le pot identifica și utiliza corect în exercițiile propuse de manual.

Propunerea de activități didactice în afara clasei nu înseamnă minimizarea activităților didactice desfășurate în clasă, cu atât mai puțin anularea gradului de instituționalizare a acestor activități. Evident că nu pledăm pentru o pondere exagerată a orelor de curs *extracurriculare* și nu dorim să subapreciem în nici un fel calitatea și productivitatea metodelor tradiționale. Demersul nostru încearcă să evidențieze doar câteva dintre câștigurile pe care le poate furniza tuturor participanților la procesul de instruire, contactul direct și dirijat al grupului de studenți cu realitatea lingvistică, socială și culturală aflată dincolo de zidurile instituției și în cadrul căreia se desfășoară, în fapt, viața lor zilnică.

În continuare, ne vom opri, mai întâi, asupra avantajelor de ordin lingvistic, acestea fiind cele care primează între obiectivele unui curs de învățare a limbii a doua. În mediul exterior sălii de curs, studentul este, în primul rând, un ascultător activ, mai activ cu siguranță decât în sala de clasă (sau, mai bine spus, în manieră diferită) pentru că mesajele, conversațiile auzite, pe tonuri diferite, dinspre emițători de formație diferită, vor solicita la maximum interesul în privința vocabularului, a structurilor repetitive, a atitudinii verbale, a intonației și a pronunției. Toate acestea într-un macro-exercițiu de „listening-comprehension” al cărui feedback poate fi testat ulterior, în maniera

exercițiilor care însoțesc simulările cu suport audio-video în clasă, dar aduse la gradul maxim de actualitate, autenticitate și diversitate.

Pe de altă parte, dacă avem în vedere activarea ipostazei de vorbitor a celui care învață limba străină, asemenea lecții practice ar trebui să vizeze două aspecte:

- a. mai întâi, aprofundarea și exersarea noțiunilor de vocabular și a structurilor gramaticale în contexte tematice, alese de profesor, care să actualizeze cunoștințe deja dobândite în clasă și, mai important, să identifice limitele aplicabilității și a uzului lor în spațiul cotidian;
- b. a doua direcție vizează achiziționarea de termeni, sintagme, expresii care pot fi explicate prin trimiterea directă la obiect, tehnică, având, desigur, o aplicabilitate limitată, dar net superioară traducerii sau demonstrației în clasă din două motive:
  - b1. unul ar fi că asocierea directă între obiectul real și cuvânt nu lasă loc sensurilor neclare;
  - b2. al doilea motiv ar fi acela că prin contactul cu obiectul, sistemul referențial al studentului devine mediul înconjurător, escaladându-se, astfel, bariera limbii materne; am propune o asemenea abordare în predarea terminologiei de specialitate când apar, *in extremis*, situații în care studentul nu regăsește sensul cuvântului românesc în limba maternă sau, mai frecvent, nu cunoaște termenii jargonului profesional al limbii de origine – condiție ideală pentru a lega referențul direct de semnificantul său în limba română.

În mod evident, prin propunerea de activități didactice *extracurriculare*, pe lângă urmărirea dezvoltării unei competențe lingvistice, profesorul are în vedere în egală măsură dezvoltarea unei competențe socio-culturale în rândul cursanților. Pentru a face acestea, înțelegerea mecanismului de funcționare a interlimbii studentului (interlimbă ca sistem intermediar mai mult sau mai puțin echilibrat care comportă elemente atât din limba maternă a unui subiect, cât și din limba țintă sau alte limbi străine pe care subiectul în cauză le-a achiziționat în prealabil) de către profesor este foarte importantă.

Interacțiunea dintre „learner” (cel care învață), fie el în ipostaza de ascultător sau vorbitor și mediul social și lingvistic a favorizat, după unii autori (Graeme Kennedy, Gaonac’h, Diane Huot, Sylvie Thouësny, Christian Puren) comparația între achiziția limbii materne de către copil și învățarea celei de-a doua limbi din perspectiva expunerii ambelor tipuri de subiecți itemurilor gramaticale și lexicale, nesimplificate ale adultului/vorbitorului aborigen, situație în care, într-un final, prin ocurențe, asocieri și condiționări, situația va fi producătoare de sensuri. Dincolo de diferențele esențiale, care fac puțin forțată această apropiere, câteva observații ale primului autor citat (Graeme Kennedy) sunt demne de reținut, slujind demonstrației noastre. Spre deosebire de copilul care învață limba maternă, ne spune autorul, cel care învață a doua limbă „... *este hrănit intravenos. Din bogăția de structuri ale limbajului, profesorul selectează itemuri*



*fonologice, sintactice, lexicale și tematice; noi decidem și aranjăm secvențele prezentate studentului și îl forțăm să învețe regulile pe care, la rândul nostru le-am învățat. Nu învățarea limbilor străine e dificilă, ci învățarea lor în clasă” [3, p.7].*

Pe traiectoria aceleiași dihotomii, învățare exclusiv în sala de curs / învățare prin expunere regulată la mediul extra-instituțional, un studiu, condus de Thomas Hale și Eva Budar pe grupe de imigranți supuși unui stagiu intensiv de însușire a limbii, stabilește că nivelul maxim de performanță lingvistică a fost atins de cursanții care îndeplineseră următoarele criterii: au fost izolați de vorbitorii limbii lor materne, au fost expuși în permanență mediului lingvistic și social al limbii țintă (engleza), în afara orelor de curs s-au asociat cu vorbitori nativi și, pe cât posibil, au folosit limba și acasă. Participanții la același curs care au obținut rezultate mai slabe au fost expuși la mediul lingvistic al limbii țintă numai în clasă, iar în situațiile sociale și domestice au utilizat limba maternă.

Rezultatele de acest gen nu sunt surprinzătoare și consfințesc ideea că învățarea unei limbi străine nu poate fi redusă la predarea noțiunilor de gramatică și vocabular, principalul obiectiv fiind acela de a crea studentului abilitățile necesare comunicării în situațiile pe care le presupune viața sa cotidiană și profesională. Cu alte cuvinte, e nevoie de o *gramatică a competenței de comunicare*, de o *gramatică a folosirii limbii* (E. Roulet, H. Holec, Jean-Pierre Beacco & Rémy Porquier). Regulile gramaticale trebuie dublate de reguli de folosire, însă acestea din urmă nu își pot dovedi eficacitatea numai în contexte artificial create în clasă.

Știm foarte bine că în zilele noastre nu mai este suficient să predăm cunoștințe statice ale limbii, fondate exclusiv pe noțiuni de gramatică. O limbă nu se limitează la cuvinte ori la regulile sale gramaticale, ea prinde sens în funcționalitatea ei. Aproprierea unei limbi străine se face nu prin imitație, ci printr-un proces activ de construcție a sensurilor.

O abordare mai generoasă a noțiunii de competență de comunicare propun G. R. Tucker, W. E. Lambert, Springer, Puren, în opinia cărora dezvoltarea competențelor de comunicare presupune mai mult decât stăpânirea unui cod lingvistic, înseamnă *dezvoltarea interesului și a sensibilității către valorile și tradițiile poporului a cărui limbă este studiată*. Am reținut această definiție pentru că face trimitere la un aspect care nu ar trebui trecut cu vederea în elaborarea niciunei strategii didactice, pe care autori ai RLS îl consideră drept segment-cheie în învățarea limbii române, și anume atitudinea și orientarea motivațională a studentului față de tradițiile, valorile, simbolurile și structurile relaționale ale grupului a cărui limbă o învață (Libuše Valentová, Emilia David, Klaudia Donkova, Matylida Sokoll, Elena Platon, Ana Mihaela Istrate, Anca Ursa *etc.*) Cunoașterea lor directă, prin contacte cu diverse medii (campus, magazine, poștă, cluburi, muzee, biblioteci, cinema, spital, gară, teatru *etc.*) are efecte multiple în stimularea învățării limbii, pe linia variabilelor de ordin psihologic al procesului didactic.

Este, credem, orientându-ne după rezultatele pozitive înregistrate de didactica modernă [16, p.3] și de cele ale propriei noastre practici, o componentă indispensabilă oricărui proces de învățare *ghidată* a RLS, proces cu finalitatea-i riguros delimitată, aceea de a asigura eficiența actului de comunicare reală. Fără îndoială, intervenția noastră nu are pretenția de a fi prima încercare cu privire la această problemă [21]. Prin importanța ei în cadrul strategiei didactice, ea a trezit curiozitatea multor cercetători, care au oferit, prin contribuțiile lor, soluții și orientări pertinente.

Pe de altă parte, implicarea grupului de studenți în activități de tip instructiv-recreativ poate produce, cu ușurință, o atitudine pozitivă față de participanții-vorbitori nativi ai limbii – la un astfel de *buddy-system* în care studenții, profesorul și eventualii colaboratori devin parteneri și organizatori ai unor situații favorabile învățării. În ipostaza de participant activ, efortul și dorința de comunicare sunt sporite, studentul poate propune și negocia, încercând să armonizeze preferințele și dorințele proprii cu cerințele instituționale și sociale. Pe de altă parte, aceste situații creează premisele unei evaluări de ansamblu pentru profesorul care poate identifica particularități comportamentale și temperamentale ale grupului, în funcție de acestea putându-și optimiza strategia didactică. Fără a le absolutiza, credem că aceste activități didactice *extracurriculare* de tip cognitiv contribuie la dezvoltarea activismului verbal, a independenței în comunicarea orală și în scris, a receptivității intelectuale, a curiozității, a flexibilității și diversității exprimării. Limba capătă realitate și o mai mare aplicabilitate în mediul *real*, aglomerat vizual și informativ, cu alte cuvinte, aspectele formale ale limbii să fie transferate mai ușor în atitudini de comunicare. Folosind-o, avem convingerea că metoda conversației *extracurriculare* duce la creșterea eficienței procesului predării și învățării limbii române de către studenții străini, formându-le, progresiv, un mod de exprimare cât mai eliberat de cel al limbii materne, dezideratul permanent al activității didactice. Ieșirea pe teren autentic cu studenții străini nu mai este o simplă bifare de alternare a cadrului de predare-învățare a unei limbi, o simplă animare sau un appendice al procesului didactic, ci o necesitate incontestabilă, menită să faciliteze o cât mai bună adaptare și integrare a lor la /într-o nouă comunitate.

## Bibliografie

### *Carte cu un autor*

1. GREENBERG, J. H. *Language, Culture and Communication. Essays*. Stanford University Press, 1971.
2. HUOT, D. *Etude comparative des differents modes d enseignement. Apprentissage d'une langue seconde*. Berne: Peter Lang, 1988.

3. KENNEDY, G. *Conditions for language learning Focus on the Learner*. ed. J.W.Oller and J. C. Richards. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1973.
4. MASLOW, A. H. *Motivație și personalitate*. București: Editura Trei, 2007.
5. MUECHIELLI, R. *Metode active în pedagogia adulților*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982.
6. OLLER, J. W., RICHARDS, J. C. *Focus on Learner Pragmatic perspectives for the language teacher*. Newbury House Publisher Inc., 1975.
7. RICHTERICH, R. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Ed. Hachette, 1985.
8. TITONE, R. *Psycholinguistique appliquée*. Trad. din limba italiană. *Psicolinguistica applicata*. Roma: Armando Amanda Editore, 1979.

### **Carte cu mai mult de trei autori**

9. POPESCU-NEVEANU, P. ș.a. *Psihologie*. București: Editura Universul, 1987.

### **Articole studii**

10. AXINTE, C. Dezvoltarea competenței de comunicare. În „*Revista Academiei Forțelor Terestre Nicolae Balcescu*”. Sibiu: Editura Academia Forțelor Terestre Nicolae Balcescu, 2003. nr. 4, p. 86-92.
11. BERDAL-MASUY, F. et alii. La didactisation des activités hors cadre dans le processus d'apprentissage du FLE: des étudiants de FLE aux commandes d'une émission de la radio universitaire. „*Enjeux 78*”, 2010. p. 97-117.
12. DEFTU, I. M. De la imperialismul cultural la imperialismul lingvistic. Interferențe lingvistice româno-coreene. Atitudini și comportamente lingvistice. În „*Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS)*”. Cluj-Napoca, 2020.
13. GAONAC'H, D. La notion d'interlangue et la psychologie cognitive du langage. Publiée dans *Encrages. Actes du 3e colloque sur L'acquisition d'une langue étrangère*. Organisé à l'Université de Neuchâtel en septembre 1982. Paris: Presses de l'Université Paris VIII-Vincennes à Saint-Denis, 1982.
14. GHEORGHIU, A. Acte de vorbire și relație interpersonală în „conversația instituționalizată”. Studiu aplicat. În „*Deontologia cercetării științifice. Istoric și perspective*”. Iași: 2014, Ediția a XIV-a, p. 97-107.
15. HALE, Th. M., et alii. Are Tesol classes the only answer?. In: *Modern Language Journal*, 54, 7, Nov. 1970. p. 487-492.
16. NIMIGEAN, G., Articolul „posesiv genitival” – reconsiderări. În vol. E.Platon, A.Arieșan, *Noi perspective în abordarea românei ca limbă străină / ca limbă nematernă*. Cluj Napoca: Casa Cărții de Știință, 2012.

17. ROULET, E. Theories linguistiques et pratiques de l'enseignement des langues. În vol. *Cours d'été et Coloque scientifique*. Sinaia: 23 Juillet-19 Aout 1977. p. 101-105.
18. SPRINGER, C. La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. În: *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 45. 2009, p. 25-34.
19. TUCKER, G.R. et alii. Sociocultural aspects of language study. În vol: J.W. Oller & J.C. Richards (eds). *Focus on the Learner*. Rowley: Newbury House, 1994. p. 246-251.
20. TUDOR, C.L. Conversația – factor activ al procesului de predare-învățare. În vol. E. Platon, A. Arieșan, *Noi perspective în abordarea românei ca limbă străină/ ca limbă nematernă*. Cluj Napoca: Casa Cărții de Știință, 2012.

#### **Alte surse**

21. STRAH, L. Unele aspecte cu privire la predarea limbii române ca limbă străină. Workshop în colaborare internațională (Iași – Chișinău – Montreal) – videoconferință: *Didactica Limbii Române ca Limbă Străină în Contextul Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi* (manifestare științifică dedicată Zilelor Universității „Alexandru Ioan Cuza”). Iași, 2 noiembrie 2012.

#### **Resurse Internet**

22. Conseil de l'Europe. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris: Les Éditions Didier, 2001. ISBN 227805075-3. În: <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (8.05.2022).
23. \*\*\*Limbile oficiale ale Uniunii Europene. În: [http://ro.wikipedia.org/wiki/Limbile\\_Uniunii\\_Europene](http://ro.wikipedia.org/wiki/Limbile_Uniunii_Europene) (8.05.2022).