

Câteva dificultăți de natură morfosintactică în învățarea limbii române ca limbă străină



Some Morphosyntactic Difficulties in Learning Romanian as a Foreign Language

Carmen DURA

University of Novi Sad, Serbia

E-mail: carmendura@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2904-4500>

54

*Magistro meo carissimo,
cui semper ero debitor,
Professori Constantin Frâncu*

Abstract

The present study seeks to examine specific morphosyntactic challenges encountered in oral and written activities at the A1 and A2 proficiency levels by Serbian learners of Romanian as a foreign language at the University of Novi Sad. Drawing on morphosyntactic errors identified during linguistic interactions in seminar settings, the analysis adopts methodologies from contrastive linguistics, applied linguistics, and inter-linguistics.

The first analytical approach focuses on the identification of grammatical and semantic deviations, with the aim of extrapolating pedagogically relevant rules that facilitate a deeper comprehension of the target language. The second approach endeavours to contextualise the observed linguistic phenomena within a broader theoretical framework. At the introductory levels of language acquisition (A1 – A2), it is essential to provide learners with clearly defined patterns and morphosyntactic structures that can be readily understood and effectively applied across analogous linguistic contexts. At this stage,

imitation emerges as a fundamental mechanism in the acquisition process.

With the advancement of research in applied linguistics, a more coherent understanding can be developed regarding the implementation of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). This includes clarifying which aspects of linguistic competence are being targeted, the methodologies through which they are operationalised, and the progression from basic to more complex linguistic structures. As learners advance through successive proficiency levels, morphosyntactic patterns tend to diversify and exhibit increased complexity and nuance.

The identification and systematic explanation of these patterns contribute to learners' engagement with the Sprachgeist – the underlying linguistic worldview – through which language structures reality in a manner akin to reconstructing a complex, interlocking puzzle.

Keywords: Romanian as a foreign language, applied linguistics, morphosyntactic difficulties, the spirit of language, language games

INTRODUCERE

Predarea limbii române ca limbă străină în cadrul lectoratelor românești din lume, coordonate de Institutul Limbii Române din București,

presupune numeroase provocări, în special când limba țării face parte din altă ramură lingvistică. Analiza contrastivă și lingvistica aplicată aduc la lumină noi perspective în abordarea predării limbii române ca limbă străină, aspecte care ar putea fi utile și pentru redactarea unor viitoare manuale cu metode mai eficiente de predare și învățare. Faptele devin cu atât mai interesante cu cât limbile aparțin unor familii lingvistice total diferite.

Identificarea greșelilor de natură morfosintactică în cadrul seminarelor de studiere a limbii române ca limbă străină este importantă pentru găsirea unor strategii viitoare de abordare a aspectelor gramaticale, astfel încât cel care predă să poată descoperi metode pedagogice noi, să poată reflecta asupra dificultăților întâmpinate de către vorbitorul străin, facilitându-i drumul spre acel *Sprachegeist*, în care realitatea este organizată ca într-un puzzle lingvistic. Cu cât înțelegi mai bine mecanismul de construcție al unei limbi, cu atât învățarea limbii nu mai pare atât de dificilă, pentru că, cel puțin în cazul nivelurilor A1 și A2, aceasta se bazează pe tipare lingvistice.

METODA

Spre deosebire de secolul al XIX-lea, în care cercetătorii erau preocupați de limba în aspectul ei diacronic, lingvistica contemporană se axează, în primul rând, pe aspectul sincron, predominând studiile în această direcție. Așa cum afirmă și Constantin Frâncu, „lingvistica contemporană [...] a progresat nu atât prin teorii, [...] cât prin metode, care într-adevăr reprezintă o noutate absolută în lingvistică” (Frâncu, 2016: 249). Metodele moderne din lingvistica actuală au dus la „rezultate surprinzătoare și în ceea ce privește deosebirea dintre particular și general, între elementele specifice unei limbi și elementele care țin de universalii lingvistice” (Frâncu, 2016: 249). Nu putem face abstracție în studierea unei limbi de sistemul lingvistic pe care îl utilizează deja vorbitorul. Acesta este punctul de plecare ce apropie sau desparte cele două limbi. Căutarea

unor căi de acces de la o limbă la alta este esențială pentru facilitarea învățării ei, pentru că, în procesul dobândirii competențelor lingvistice ale noii limbi, se pleacă de la limba cunoscută, așa cum precizează și Coșeriu:

în realitate fiecare limbă este, într-adevăr, un sistem istoricește specific, dar specific în interiorul a ceea ce este universal în limbaj, așa încât fiecare limbă, după cum a văzut deja Humboldt, este o cheie pentru toate celelalte. (Coșeriu, 1997: 136)

Lucrarea nu se bazează pe o singură metodă, ci pe metode din diverse școli lingvistice europene și americane, îmbinate în funcție de scopul urmărit. Deoarece studiul pleacă de la erori morfosintactice colectate în urma interacțiunilor lingvistice avute cu studenții în cadrul seminarelor, am utilizat metode din lingvistica contrastivă, din lingvistica aplicată și interlingvistică. O primă abordare este una de natură pragmatică, presupunând identificarea erorilor gramaticale sau de natură semantică, astfel încât, pe baza lor, să se poată extrage anumite reguli pentru o înțelegere mai bună a limbii străine de către student. O a doua abordare apropie faptele lingvistice identificate de nivelul teoretic, de unde se pot identifica noi perspective pentru studiul limbii, facilitând procesul de predare. Identificarea erorilor gramaticale și formularea unor tipare lingvistice, cel puțin pentru primele 2 niveluri ale studiului unei limbi ca limbă străină, pot fi utile în stabilirea unor metode eficiente de abordare a acestor aspecte lingvistice și în crearea unor exerciții care să clarifice posibilele „neînțelegeri”. De asemenea, am folosit și elemente din gramatica generativ-transformațională a lui Noam Chomsky (Chomsky, 1965: 16), în special distincția pe care lingvistul o face între structura de adâncime (*deep structure*) și structura de suprafață (*surface structure*) și aspectul semantic pe care îl implică acestea. Corelarea celor două structuri ale limbii poate aduce o noutate și o coerență în introducerea

graduală a elementelor de gramatică. Tot din lingvistica americană, am preluat cazurile de adâncime și de suprafață din teoria lingvistică a lui Fillmore, din așa-numita *gramatică a cazului* (Fillmore, 1968: 21).

Așa cum menționează Frâncu, lingvistica contrastivă „se înscrie în lunga tradiție comparativistă”, iar compararea a două limbi „scoate în evidență și asemănările și deosebirile dintre acestea, inclusiv pentru detectarea «universalilor lingvistice»” (Frâncu, 2016: 207).

Deși multe fapte lingvistice sunt similare, conducând la acele universalii lingvistice și la ideea că suntem uniți mai mult decât credem prin limbaj, totuși cel care învață o limbă străină se confruntă și cu numeroase diferențe, uneori foarte provocatoare, mai ales când limba 1 și limba 2 aparțin și unor ramuri lingvistice îndepărtate.

ANALIZA ERORILOR MORFOSINTACTICE ȘI PROPUNEREA UNOR SOLUȚII DE REZOLVARE A ACESTORA

O primă abordare a dificultăților de natură morfosintactică este cea pragmatică, acestea fiind identificate în urma conversațiilor și a exercițiilor de la nivelurile A1 și A2 avute cu studenții din Serbia care învață limba română ca limbă străină la Universitatea din Novi Sad. Mai interesantă pentru lingvist este însă abordarea teoretică, pentru că aceasta ne ajută să anticipăm erorile pe care studentul le-ar putea face și să găsim modalități eficiente de a le rezolva atunci când apar. Bineînțeles că cele două metode conduc la soluții noi de abordare a limbii române ca limbă străină, cu atât mai eficiente cu cât sunt coroborate cu alte studii de același tip. Datele provenite din analiza erorilor morfosintactice sunt valoroase pentru cercetător, conducându-l la o perspectivă asupra limbii din afară. Scopul acestor studii este de a găsi cel mai bun mod de a preda o limbă străină. Adeseori, cercetătorul, în cazul nostru lectorul care predă limba sa maternă ca limbă

străină, este pus în situația de a reflecta asupra limbajului, activând funcția metalingvistică a acestuia.

Observarea erorilor gramaticale descoperă, de multe ori, perspective inedite asupra abordării eficiente a limbii, iar cunoștințele dobândite anterior despre limbă și limbaj sunt acum dublate de modul în care este percepută limba de către cineva din afara sistemului lingvistic.

În urma studierii datelor lingvistice rezultate din conversațiile cu studenții sârbi care învață limba română ca limbă străină, am analizat în cele ce urmează 11 aspecte de natură morfosintactică, încercând, prin comparație cu limba sârbă sau nu, să identificăm structuri, tipare lingvistice ce ar putea conduce la noi posibile abordări ale unor aspecte gramaticale.

(a) *Formele de acuzativ cu prepoziție* creează dificultăți în ceea ce privește folosirea prepoziției.

1. Mă uit *la* știri.

1'. Gledam *vesti*.

De exemplu, sub influența limbii materne, propoziția formulată de studenți este:

1''. *Mă uit știri.*

Problema este generată de faptul că, în limba sârbă, verbul *gledati* este, în majoritatea cazurilor, nereflexiv, tranzitiv, cere acuzativ și obiect direct, în timp ce verbul *a se uita* are un clitic reflexiv obligatoriu, cerând un obiect prepozițional, component matricial al grupului verbal, impunând un regim prepozițional și atribuind grupului prepozițional, în care intră un grup nominal cu centru un substantiv, un rol tematic de *temă* (vezi Pană Dindelegan et al., 2010: 280). Semantic vorbind, *știrile* sunt obiectul percepției agentului, cu deosebirea că, în timp ce în limba română verbul *a se uita* cere obiect prepozițional, în limba sârbă cere obiect direct.

Considerăm că identificarea și explicarea tiparului sintactic asigură o mai bună înțelegere a acuzativului cu prepoziție în trecerea de la un nivel de studiu la altul.

De exemplu, la nivelul A1 putem începe cu tipare sintactice simple în care P (propoziția) este reprezentat de formula (S) + V + O, unde prin O înțelegem, așa cum precizează Fillmore, orice lucru care este afectat de acțiune sau starea identificată de verb: „the concept should be limited to things which are affected by the action or state identified by the verb” (Fillmore, 1968: 25). Nu trebuie să înțelegem aici prin O obiectul direct: „The term is not to be confused with the notion of direct object, nor with the name of the surface case synonymous with accusative” (Fillmore, 1968: 25).

1^{'''}. GV: Mă uit [G_{prep} la [GN_{stiri}]]C_{prep}
(S) + V + O (substantival)

În exemplul 1^{'''}, grupul prepozițional conține un grup nominal cu centru un substantiv (Pană Dindelegan et al., 2010: 467) și este cerut obligatoriu de către verbul reflexiv.

Spre sfârșitul nivelului A.1.1, se poate varia tiparul sintactic, pe măsură ce se studiază pronumele personal și determinanții.

2. GV: Mă uit [G_{prep} la [GN_{prontime}]]C_{prep}
(S) + V + O (pronominal)

Spre sfârșitul lui A2, când se studiază propoziția relativă și dublarea obiectului, tiparul sintactic devine mai complex:

3. GV: Mă uit [G_{prep} la [P_{rel}[GN_{pron}cine]]S
[ne]_{CD-a strigat}]]C_{prep}.

[(S) + V + O [P relativă: S + O + V]]

Astfel, din exemplele 1, 2, 3, rezultă următoarele scheme sintactice:

- (S) + V + O (substantival)
- (S) + V + O (pronominal)
- [(S) + V + O [P relativă: S + O + V]]
etc.

Pornind de la aceste tipare sintactice, se pot dezvolta modele variate, utilizând și alte verbe din fiecare unitate de învățare studiată: *a se gândi*, *a se limita* etc. Ele vor sta la baza înțelegerii *jocurilor limbajului* (*die Sprachspiele*, vezi Wittgenstein, 1997) de către cel care vine dintr-un alt sistem lingvistic, dar vor putea constitui și

puncte de plecare în elaborarea unor manuale eficiente în orice spațiu al lumii unde se predă româna ca limbă străină.

(b) O altă situație interesantă este cea a verbului de modalitate aletică *pot*, urmat de un verb. Așa cum preciza Frâncu, verbul *a putea* își menține „în proporție destul de mare capacitatea [...] de a construi cu infinitivul” (Frâncu, 2010: 139).

4. Doctorii *pot trata* pacienții la spital.

4'. Doktori/lekari *moğu da leče* pacijente u bolnici.

Propoziția 4 ridică dificultăți pentru studenții sârbi care învață limba română prin grupul verbal non-finit infinitival fără morfemul liber *a*: *pot trata* (Pană Dindelegan et al., 2010: 440). Aceștia au tendința de a insera între operatorul modal și forma infinitivală morfemul *a*, sub influența limbii sârbe în care se utilizează cele două verbe la prezent (*sadašnje vreme*) conectate prin conjuncția *da*: *moğu da leče*.

Discutarea unor tipare sintactice poate facilita învățarea acestor construcții sintactice.

Propoziția 4 poate fi rescrisă astfel:

4''. Doctorii [*pot* [GV_{inf}*trata* pacienții...]]_{CD al operatorului modal}]Predicat complex cu operator modal.

Rezultă următoarea schemă sintactică:

- P → S + modalizarea aletică + O
sau una detaliată:
- P → S + V (modalul aletic) + O (vinf) + O (subst. + det.)

Exercițiile propuse în cadrul seminarelor pot fi atât cu operatorul modal urmat de infinitiv, cât și cu celelalte verbe care impun morfemul *a* (*prefer a spune*, *doresc a cânta*).

Considerăm că pot fi introduse construcții sintactice cu modalele *a putea* și *a trebui* urmate de un verb la modul conjunctiv (*eu pot să spun*; *tu trebuie să spui*) încă de la nivelul A.1.1. al studierii limbii române ca limbă străină, în special pentru persoanele I și II, singular și plural, unde forma de conjunctiv este omonimă cu cea de

prezent: eu *spun*/eu *să spun*; tu *spui*/tu *să spui*; noi *spunem*/noi *să spunem*; voi *spuneți*/voi *să spuneți*.

(c) Erori gramaticale apar în cazul *verbelor de conjugarea I care la pers. I sg. au desinența -u*. Majoritatea verbelor românești au desinența Ø la pers. I. sg., excepție făcând câteva verbe care au desinența -u: eu *intru*, *aflu*, *stau*, *dau*, *iau*, *suflu*, *urlu*. Fiind puține, considerăm că nu trebuie să lipsească din manuale, putând fi conjugate, deoarece verbele sunt și uzuale din punct de vedere conversațional, cel puțin pentru primele cinci exemple.

(d) Utilizarea adverbului *mai* creează anumite dificultăți în procesul învățării limbii române.

5. Eu *mai* scriu.

5'. Eu scriu *în continuare/și acum/și în prezent*.

6. *Mai* lucrez la proiect.

6'. *Încă* lucrez la proiect.

În exemplele 5 și 6, *mai* apare ca semiadverb, marcator aspectual și se referă la modul de desfășurare a unei acțiuni în timp, la o acțiune continuă, având sensul de *și acum, în continuare, și în prezent* (5') și cel de *încă* (6') (Pană Dindelegan et al., 2010: 244). Așadar, semiadverbul *mai* clarifică structura de adâncime a propoziției, indicând că nu este vorba despre faptul de a scrie acum ceva, ci despre o acțiune începută în trecut (*am scris, am lucrat la proiect*) care continuă în prezent (*mai*), devenind și o posibilă acțiune viitoare mai apropiată sau mai îndepărtată (e posibil să mai scriu până săptămâna viitoare, în cazul unui proiect, sau toată viața, în cazul în care sunt scriitor).

Dificultatea apare la studenții care învață româna ca limbă străină în utilizarea lui *mai* în structurile negative, când are valoare adversativă (în structura de adâncime), ține locul unui raport de coordonare adversativă și arată o acțiune încheiată:

Comparând exemplul 7 cu 7', rezultă fraza 7'' din structura de adâncime:

7. Eu nu *mai* dansez.

7'. Eu nu dansez.

7''. Eu nu *mai* dansez, *dar* am dansat cândva.

Din punct de vedere semantic, semiadverbul *mai* marchează o acțiune repetitivă care a avut loc în trecut, dar în prezent nu se mai întâmplă. Exemplul 7 îl presupune în structura de adâncime pe 7': *Eu nu mai dansez acum, dar se presupune că am dansat cândva*. Dacă 7 nu este egal cu 7' și se opune lui 7', în schimb 7'' este o inferență deductivă a lui 7.

În limba sârbă sunt utilizate structuri diferite pentru cele două utilizări ale lui *mai*.

Pentru structura 7 cu negație se folosește:

7'''. Ne igram *više*./*Više* ne igram.

cu sensul *obișnuiam să dansez, dar nu o mai fac* și cu o topică liberă, spre deosebire de 7, unde se observă topică fixă, *mai* fiind poziționat întotdeauna între negație și verb: *nu mai dansez*.

(e) Studenții sârbi care învață limba română întâmpină dificultăți în exprimarea datei, folosind numerele ordinale, ca în limba sârbă, pe când în română, pentru prima zi a lunii se utilizează numeralul ordinal, de ex. 1.08.2011 – *întâi a opta două mii unsprezece*, și pentru celelalte zile – numeralul cardinal, de ex. 03.02.2009 – *trei a doua două mii nouă*.

De asemenea, trebuie acordată atenție în cadrul seminarelor și numerele cardinale 11, 14 și 16, unde apar diferențe în construcția lor față de restul numeralelor: 11 – *unsprezece* și nu ~~*unusprezece*~~, 14 – *paisprezece* și nu ~~*patrusprezece*~~, 16 – *șaisprezece* și nu ~~*șasesprezece*~~.

Studenții fac erori în citirea unor numere, probabil sub influența limbii sârbe, așa cum vedem din exemplul 8:

8. Copacul acesta are peste 100 de ani.

8'. Ovo drvo ima preko sto godina.

Există tendința ca numeralul cardinal să se citească astfel în exemplul 8: *peste sută ani* și nu *peste o sută de ani*.

Fixarea formelor corecte se poate realiza prin exerciții de citire, scriere și, mai ales, prin exerciții audio.

(f) În ceea ce privește intrarea într-un spațiu și ieșirea din acesta, studenții întâmpină dificultăți în alegerea verbelor și a prepozițiilor. Considerăm că o clasificare mai bună a lor și niște scheme adecvate clarifică modul în care se pot utiliza, venind în sprijinul studenților, având în vedere că acest aspect al limbii este folosit frecvent în viața cotidiană.

Pentru a exprima intrarea și ieșirea sau deplasarea dintr-un punct A într-un punct B, româna are următoarele posibilități:

9. *a urca* (unde?) + *în* – *a coborî* + *din* (de unde?)

pentru mijloace de transport închise

Pentru intrarea și ieșirea din mijloace de transport închise se utilizează perechea de verbe *a urca* – *a coborî* și prepozițiile *în* și *din*, cu întrebările aferente (exemplul 9): (unde?) *a urca în taxi/în tren/în autobuz/în tramvai/în metrou* – (de unde?) *a coborî din taxi/din tren/din autobuz/din tramvai/din metrou*.

10. *a urca* (unde?) + *pe* – *a coborî* + *de pe* (de unde?)

pentru vehicule deschise

În situațiile în care mijlocul de deplasare este deschis (bicicletă, cal, motocicletă), utilizăm *a urca* – *a coborî* și prepozițiile *pe* și *de pe*, cu întrebările aferente (exemplul 10): (unde?) *a urca pe bicicletă/pe cal/pe motocicletă* – (de unde?) *a coborî de pe bicicletă/de pe cal/de pe motocicletă*.

11. *a intra* (unde?) + *în* – *a ieși* + *din* (de unde?)

pentru clădiri, spații închise

Pentru intrarea și ieșirea dintr-o clădire se utilizează perechea de verbe *a intra* – *a ieși*, cu prepozițiile *în* și *din* și cu întrebările aferente (exemplul 11): (unde?) *a intra în clădire/în școală/în universitate/în magazin* – (de unde?) *a ieși din clădire/din școală/din universitate/din magazin*.

12. *a intra* (unde?) + *la* – *a ieși* + *de la* (de unde?)

a merge (unde?) + *la* – *a pleca* + *de la* (de unde?)

pentru a merge la ceva/la cineva (în spații închise)

Pentru intrarea și ieșirea dintr-o clădire unde se merge la ceva sau la cineva se utilizează perechile de verbe *a intra* – *a ieși*, *a merge* – *a pleca* cu prepozițiile *la* și *de la* și cu întrebările aferente (exemplul 12): (unde?) *a intra/a merge la curs/la interviu/la film (la ceva)/la doctor/la profesor (la cineva)* – (de unde?) *a ieși/a pleca de la curs/de la interviu/de la film (de la ceva)/de la doctor/de la profesor (de la cineva)*.

13. *a urca* (unde?) + *la* – *a coborî* + *de la* (de unde?)

deplasare în interiorul unei clădiri (etaj, cameră, apartament)

De asemenea, pentru deplasarea în interiorul unei clădiri utilizăm *a urca* și *a coborî* cu prepozițiile *la* și *de la* și cu întrebările aferente (exemplul 13): (unde?) *a urca la etajul al doilea/la camera a cincea/la apartamentul 9* – (de unde?) *a coborî de la etajul al doilea/de la camera a cincea/de la apartamentul 9*.

14. *a merge* (de unde? – unde?/până unde?) *de la* – *la/de la* – *până la*

deplasare de la un punct A → B și invers

Pentru deplasarea dintr-un punct A animat sau inanimat spre un punct B animat/inanimat utilizăm *a merge* cu prepozițiile *de la* – *la/de la* – *până la* și cu întrebările aferente (exemplul 14): *a merge (de unde?) de la bunica (unde?) la mama/a merge (de unde?) de la bunica (până unde?) până la mama; a merge (de unde?) de la piață (unde?) la bancomat/a merge (de unde?) de la piață (până unde?) până la bancomat*.

Identificarea fiecărei situații în parte și crearea unor exerciții pentru fiecare dintre acestea contribuie la înțelegerea rapidă și corectă a modului în care limba română exprimă această realitate a deplasării în spațiu în diferite forme.

(g) *Alternanța consonantică la adjectivele masculine* aduce probleme în declinarea acestora.

De exemplu, la adjective avem alternanțe consonantice la forma de plural masculin: *s* cu *ș*: *gras-grași, frumos-frumoși*; *t* cu *ț*: *elegant-eleganți, inteligent-inteligenti*; *d* cu *z*: *scund-scunzi, rotund-rotunzi*; *st* cu *șt*: *trist-triști, albastru-albaștri*.

Exercițiile gramaticale pot fi construite pornind de la forma de singular masculin la care se adaugă desinența de plural masculin *-i*, cu modificările consonantice necesare. Credem că învățarea devine mai accesibilă atunci când se studiază adjectivele nu numai după flexiunea lor, ci și după tipurile de alternanțe fonetice. De asemenea, în stabilirea diferențelor dintre forma de singular masculin și cea de plural masculin sunt foarte utile exercițiile de tipul completării unor spații goale. Acestea permit să se înțeleagă mai bine cum funcționează alternanțele fonetice: *elegant* - e l e g a n _ i (ț); *scund* - s c u n _ i (z); *frumos* - f r u m o _ i (ș).

(h) Unele structuri sintactice pot fi învățate respectând modelul sintactic pe care limba îl permite. Standardizarea unor modele sintactice și crearea unor exerciții pentru exersarea acestor structuri facilitează procesul de învățare.

15. *Îmi place* [GNmâncarea_{Centru+Det.}]_s.

Pe măsură ce se avansează în studiul limbii române, schema poate fi extinsă la o multitudine de alte situații de vorbire. De exemplu, în structurile cu verbul *a-i plăcea*, în timp ce se studiază demonstrativul sau alți determinanți, exercițiile pot varia, crescând gradul de dificultate.

15'. *Îmi place*

[GNmâncarea_{Centru+Det}aceasta_{Det. emfatic}]_s.

Odată cu învățarea conjunctivului prezent, se poate diversifica exprimarea, prin înlocuirea subiectului cu o propoziție conjuncțională.

16. *Îmi place* [PConj_{să mănânc}]_s.

(i) Pentru structurile cu adjectivul pronominal indefinit/nehotărât se pot genera modele standardizate ca punct de plecare pentru

construcțiile complexe. Pornim în analiza noastră de la un exemplu anterior.

4''. Doctorii [pot [GVinf_{trata pacienții...}]_{CD al operatorului modal}]_{Predicat complex cu operator modal}.

Plecând de la un tipar sintactic în care avem un subiect simplu, putem construi enunțuri cu adjectivul pronominal indefinit/nehotărât. Unii cuantificatori (*tot*) dublează articolul hotărât/definit, având funcția de determinant emfatic, așa cum vedem în exemplul 18. Majoritatea cuantificatorilor se poziționează în fața substantivului pe care îl determină (17, 18).

17. [GN[Fiecare]_{Det} doctor_{Centru}]_s [poate [GVinf_{trata pacienții...}]_{CD al operatorului modal}]_{Predicat complex cu operator modal}

18. [GN[Toți]_{Det. emfatic} doctorii_{Centru+Det.}]_s [pot [GVinf_{trata pacienții...}]_{CD al operatorului modal}]_{Predicat complex cu operator modal}

(j) În construcțiile cu *dar*, identificarea tiparelor sintactice facilitează înțelegerea construcției frazelor. Pornind de la nivelul A1, unde studentul trebuie să construiască propoziții principale folosind coordonarea, se pot explica ulterior anumite propoziții secundare, care există în structura de adâncime a principalelor coordonate. Pornim în analiza noastră de la următoarele situații, semnul + referindu-se la verbul pozitiv, iar semnul – la negație:

19. Rochia e minunată, *dar* nu o cumpăr.
[+, dar –] – contrazicere a așteptărilor

20. Rochia nu e urâtă, *dar* e scumpă.
[–, dar +] – de corectare și substituție

21. Rochia e minunată, *dar* e (prea) lungă.
[+, dar +] – contrast tematic

22. Rochia nu e urâtă, *dar* nu o cumpăr.
[–, dar –] – contrazicere a așteptărilor

Exemplele 19 și 22 au în structura de adâncime o circumstanțială concesivă. Identificăm următoarele situații:

Exemplul 19:

Rochia e minunată, *dar* nu o cumpăr.
devine în structura de adâncime:

19'. [PConj_{Deși rochia e minunată}]_{CircConc.}
nu o cumpăr.

Exemplul 22:

Rochia nu e urâtă, *dar* nu o cumpăr.
devine în structura de adâncime:

[PConj*Deși rochia nu e urâtă*]CircConc, nu o cumpăr.

În cele două exemple (19 și 22), adversativele marchează contrazicerea unei așteptări, având în structura de adâncime un circumstanțial concesiv, exprimând o ipoteză care este anulată și un circumstanțial de cauză (de ce a fost anulată ipoteza?).

În exemplul 19 (*Rochia e minunată*) avem următoarea ipoteză: Dacă rochia e minunată, se presupune că îmi place atât de mult încât o voi cumpăra. Astfel, adjectivul *minunată* din structura anterioară antrenează o inferență de tipul: *Dacă ceva este atât de minunat, creează în mine dorința de a-l avea*. Partea a doua din 19 (*nu o cumpăr*) aduce anularea ipotezei, cu sau fără menționarea cauzei care duce la anulare (nu o cumpăr pentru că poate e prea scumpă, pentru că mai am rochii, pentru că nu mi-a plăcut comportamentul vânzătoarei etc.)

În exemplul 22 (*Rochia nu e urâtă*) avem următoarea ipoteză care antrenează o inferență de tipul: *Dacă rochia nu e urâtă, se presupune că e frumoasă sau cel puțin nu îmi displace atât de mult, încât e posibil să o cumpăr*. Partea a doua din 22 (*nu o cumpăr*) aduce anularea ipotezei, cu sau fără menționarea cauzei care duce la anulare (pentru că nu îmi place atât de mult, încât să mă determine să o cumpăr, nu o cumpăr pentru că poate e scumpă, pentru că mai am rochii etc.)

În cazul adversativelor care implică un contrast tematic (21), a doua propoziție poate fi eliptică de predicat:

21. [P*Rochia e minunată*], *dar* [pe (prea) lungă].

poate deveni:

21'. [P*Rochia e* [Gadj*minunată*]NP, *dar e* (prea) [Gadj*lungă*]NP].

În exemplul 20 (*Rochia nu e urâtă, dar e scumpă*), *dar* are funcția de corectare și substituie, exprimând o ipoteză (*e posibil să o*

cumpăr) care este anulată direct în partea a doua a propoziției (*e scumpă*). Conjunția *dar* scurtează inferența existentă în structura de adâncime care implică formularea cauzei care duce la anularea ipotezei:

20'. [P*Rochia nu e* [Gadj*urâtă*]NP, [P*dar nu o cumpăr*] [PConj*deoarece e* [Gadj*scumpă*]NP]]CircCauză.

Considerăm că se pot crea exerciții variate, plecând de la aceste tipare și de la ceea ce știe studentul de la nivelurile anterioare, pentru a face trecerea de la coordonare la subordonare. Explicarea unor subordonate începând cu nivelul A2 poate avea ca punct de plecare frazele coordonate studiate anterior la nivelul A1, deoarece structura de adâncime din frazele „aparent” simple este cheia pentru a înțelege desfășurarea analitică din subordonate.

(k) O dificultate pe care o întâmpină studenții este cea a perechii *a adormi – a dormi*.

Avem următoarele exemple:

23. *Am adormit* la 10. – a trece la starea de somn [= *aspect punctual*]

24. *L-am adormit* la 10. – a trece sau a aduce pe cineva la starea de somn [= *aspect punctual*]

Verbul *a adormi* are în sensul lui lexical mijloace de marcarea a categoriei aspectului, arătând un eveniment unic (*aspect punctual*) și fiind un *verb perfectiv*, exprimând o acțiune încheiată. Verbul presupune trecerea de la starea A la starea B.

Verbul *a dormi* este *imperfectiv*, exprimă o acțiune în desfășurare, neîncheiată și aspectul lui este *continuativ* (*a dormi – a se afla în stare de somn, a fi adormit*).

25. *Dorm* de la ora 22 până la 6.

Pe axa temporală, verbul *a adormi* este anterior acțiunii exprimate de verbul *a dormi* și ambele se folosesc cu timpuri verbale diferite.

A  B
22.00

<i>Eu (l-)am adormit.</i>	<i>Eu dorm.</i>
perfect compus	prezent
perfectiv	imperfectiv
punctual	continuativ
tranzitiv/intranzitiv	intranzitiv

În enunțurile în care verbul *a adormi* este utilizat la conjunctiv (26), la prezent (27) sau la alte timpuri/moduri verbale, acesta își schimbă aspectul punctual și perfectiv, având un aspect prospectiv, de acțiune în pregătire. Asemenea nuanțe nu vor fi abordate decât la nivelurile avansate ale învățării limbii române, de la B2 spre nivelul C.

26. Urmează să *adorm*.

Exemplul 26 implică un aspect prospectiv și o acțiune aflată în proces de desfășurare, antrenând o inferență de tipul:

26'. Urmează să *adorm*, dar nu am *adormit* încă.

27. Mai am puțin și *adorm*.

Exemplul 27 antrenează aproximativ aceeași inferență ca 26, cu diferența că, spre deosebire de 26, sunt mai aproape pe axa temporală de verbul *a dormi*, iar posibilitatea de a intra în starea de somn este mult mai mare decât în cazul utilizării conjunctivului, unde acțiunea rămâne posibilă, nu neapărat și realizabilă.

26''. Urmează să *adorm* (în scurt timp), dar nu am *adormit* încă.

Predarea gramaticii poate aduce un punctaj bun la teste, dar nu întotdeauna asigură utilizarea spontană a limbajului în conversații cotidiene. Renate A. Schulz arată importanța participării active a celui care învață la conversații și a completării lacunelor de informații prin discuții și negocieri ale sensului:

Discourse theory posits that learners develop competence [...] not simply by absorbing input, but by actively participating in communicative interaction, *i.e.* by negotiating

meaning and filling information gaps.¹
(Schulz, 1991: 20)

În același sens, cu mulți ani înainte, lingvistul Wittgenstein vorbea despre limbaj ca activitate: „Das Wort «*Sprachspiel*» soll hier hervorheben, daß das *Sprechen* der Sprache ein Teil ist einer Tätigkeit, oder einer Lebensform.”² (Wittgenstein, 1997: 11).

CONCLUZII

Domeniul lingvisticii aplicate este unul vast, oferind date asupra predării și învățării limbii române din zone cât mai variate și îndepărtate. Datorită exemplelor și soluțiilor pe care le propune, lucrarea de față poate constitui un punct de plecare pentru o analiză viitoare extinsă a greșelilor de natură morfosintactică, identificate în cadrul seminarelor cu studenții sârbi. Domeniul studierii limbii române ca limbă străină nu are o foarte lungă tradiție, de aceea trebuie căutate în continuare cele mai bune soluții de a preda ce este mai important din limbă, nu din punctul de vedere al cercetătorului, ci din punctul de vedere al celui care vrea să folosească limba la un nivel de bază sau, de ce nu, la unul ridicat. Considerăm că studiul de față oferă oricărui cercetător posibilitatea de a reflecta asupra propriului limbaj, de a reconsidera schemele și tiparele dobândite, de altfel, „problematica metalimbajului specific este una dintre cele mai importante în știința limbii” (Frâncu, 2016: 250).

În primul rând, studiul de față arată că, în vederea dobândirii cunoștințelor pentru nivelurile A1 și A2, este nevoie de tipare, de modele morfosintactice care să fie ușor înțelese și aplicate în contexte lingvistice asemănătoare. Scopul

¹ Teoria discursului afirmă că cei care învață își dezvoltă competențele [...] nu doar prin achiziția de informații, ci prin participarea activă la interacțiunea verbală, adică prin negocierea sensului și prin completarea lacunelor de informații. (trad. n.)

² Expresia „joc de limbă/limbaj” subliniază, în acest context, faptul că actul vorbirii face parte dintr-o activitate sau dintr-un mod de viață. (trad. n.)

primelor două niveluri este de a asigura o bază pentru înțelegerea și utilizarea limbii în situații curente de viață. Am putea spune că în primă fază a învățării unei limbi procesul de imitare este esențial. În al doilea rând, pe acest fundal stabilit, începând cu A2 și spre B1, situațiile lingvistice se complică și se diversifică. În această etapă, e foarte importantă problematica metalimbajului, deoarece îl ghidează pe cercetător în anticiparea drumului de parcurs de la „învățarea prin *mimesis*” la o „învățare conștientă”, în care însuși cel care învață ajunge să problematizeze, să mediteze asupra funcționalității limbii, să realizeze el însuși elemente interlingvistice: „to know how to re-formulate and then re-use it in a variety of contexts”³ (Lawes, 2012: 129). Într-un studiu al său, Roy C. O'Donnell subliniază importanța evitării erorilor de către profesor:

The gap between research and educational practise is not easy to bridge, but the teacher who knows something about language development can avoid some mistakes and provide some opportunities for learning that might otherwise be overlooked.⁴ (O'Donnell, 1974: 115)

Plecând de la ideea lui J. L. Austin și de la titlul cărții sale *How to Do Things With Words* (1962) și de la acele *Sprachspiele* wittgensteiniene, discuțiile generate de studiile de lingvistică aplicată și contrastivă ne învață *how to find better teaching methods with the help of language mistakes*.⁵

³ să știe cum să reformuleze și să reutilizeze cunoștințele de limbă în contexte lingvistice variate. (trad. n.)

⁴ Decalajul dintre teorie și practică nu este ușor de rezolvat, dar profesorul care cunoaște aspecte ale dezvoltării limbajului poate evita unele greșeli și poate oferi unele strategii de învățare, care altfel ar putea fi trecute cu vederea. (trad. n.)

⁵ cum să găsim metode de predare mai eficiente cu ajutorul greșelilor de limbă. (trad. n.)

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

- [1] Chomsky, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, The M.I.T. Press, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts.
- [2] Coșeriu, E. (1997), „Omul și limbajul său”, *Revista de filosofie*, 44 (1-2), pp. 133-145, disponibil la https://coseriu.ch/wpcontent/uploads/publications_coseriu/coseriu320.pdf [26 aprilie 2025].
- [3] O'Donnell, R. C. (1974), „Language Learning and Language Teaching”, *Elementary English*, 5 (1), pp. 115-118.
- [4] Fillmore, C. J. (1968), „The Case for Case”, in Bach, E., Harms, R. T. (eds.), *Universals in linguistic theory*, Holt, Rinehart and Winston, New York, pp. 1-88.
- [5] Frâncu, C. (2010), *Conjunctivul românesc și raporturile lui cu alte moduri*, Casa Editorială Demiurg Plus, Iași.
- [6] Frâncu, C. (2016), *Curențe, școli, direcții și tendințe în lingvistica modernă*, Casa Editorială Demiurg Plus, Iași.
- [7] Lawes, S. (2021), „Foreign languages”, in Cuthbert, A. S., Standish, A., *What Should Schools Teach? Disciplines, subjects and the pursuit of truth*, UCL Press, pp. 122-136.
- [8] Pană Dindelegan, G. (coord.), Dragomirescu, A., Nedelcu, I., Nicolae, A., Rădulescu Sala, M., Zafiu, R. (2010), *Gramatica de bază a limbii române*, Editura Univers Enciclopedic Gold, București.
- [9] Schulz, R. A. (1991), „Second Language Acquisition Theories and Teaching Practice: How Do They Fit? ”, *The Modern Language Journal*, 75, 1, pp. 17-26.
- [10] Wittgenstein, L. (1997), *Philosophical Untersuchungen*, Blackwell Publishers Ltd, Oxford, disponibil la <https://lab404.com/lang/wittgenstein.pdf> [24 aprilie 2025].