DOI: 10.35923/QR.13.01.21

Nadia OBROCEA
(Universitatea de Vest
din Timișoara)

Învățarea din erori. Un studiu de caz privind învățarea limbii române ca limbă străină

Abstract: (**Learning from errors. A case study on learning Romanian as a foreign language**) The idea that errors generally play an important role in learning has been stated and emphasized numerous times and in different contexts, from samples of old folk wisdom, such as the Italian proverb *Sbagliando s'impara*. (in Romanian: "By making mistakes, you learn."), to recent and sophisticated psychological, cognitive, pedagogical theories, etc. Currently, the issues emerging from this principle are also intensively explored in research on learning a language as a foreign language. This paper addresses the multiple "facets" of the phenomenon of learning from errors, with special reference to the process of learning Romanian as a foreign language. Our approach consists, in a first instance, in inventorying, categorizing and analyzing the main types of errors occurring in the process of learning Romanian as a foreign language, as well as identifying and investigating the specific causes that cause them, based in particular on the educational activities carried out in the academic year 2024-2025, within the Romanian Language Preparatory Program for Foreign Citizens (RLPPFC), organized at the Faculty of Letters, History, Philosophy and Theology, West University of Timișoara. For a deeper understanding and a more precise definition of the phenomenon of learning from errors, the paper also aims to present a series of educational activities specific to error-based learning, with immediate applicability in learning Romanian as a foreign language.

Keywords: *error, learning, error-based learning, Romanian as a foreign language, norm*

Rezumat: Ideea că erorile joacă, în general, un rol important în învățare a fost afirmată și subliniată de numeroase ori și în contexte diferite, de la mostre de veche înțelepciune populară, cum ar fi proverbul italian *Sbagliando s'impara*. (în românește: „Făcând greșeli, înveți."), la recente și sofisticate teorii psihologice, cognitiviste, pedagogice etc. În prezent, problematica ce derivă din acest principiu este explorată intens și în cercetările privind învățarea unei limbi ca limbă străină. Lucrarea de față abordează „fațetele" multiple ale fenomenului învățării din/prin erori, cu referire specială la procesul de învățare a limbii române ca limbă străină. Demersul nostru constă, într-o primă instanță, în inventarierea, categorizarea și analizarea principalelor tipuri de erori survenite în procesul de învățare a limbii române ca limbă străină, precum și identificarea și investigarea cauzelor specifice care le provoacă, bazându-se, în mod particular, pe activitățile didactice desfășurate în anul universitar 2024-2025, în cadrul Programului pregătitor de limbă română pentru cetățenii străini (PPLRCS), organizat la Facultatea de Litere, Istorie, Filosofie și Teologie, Universitatea de Vest din Timișoara. Pentru o înțelegere profundă și o definire mai exactă a fenomenului învățării prin erori, lucrarea își propune și prezentarea unei serii de activități didactice specifice învățării bazate pe erori, cu aplicabilitate imediată în învățarea limbii române ca limbă străină.

Cuvinte-cheie*: eroare, învățare, învățare bazată pe erori, limba română ca limbă străină, normă*

Introducere

În cercetările recente, fenomenul erorilor este abordat cu mare interes, din numeroase perspective: psihologică, pedagogică, didactică etc. și sub multiple aspecte (importanță, cauze, tipologie, management etc.). Unul dintre domeniile predilecte în raport cu care este descris și analizat acest fenomen este reprezentat de procesul de predare-învățare a unei limbi străine.

Explorările prezente focusate pe erori își au originea în cercetări mai vechi, din anii '60-'70, când, în domeniul predării unei limbi ca limbă străină s-a realizat trecerea de la abordările de tip behaviorist și contrastiv, la o abordare bazată pe erori, în special din cauza faptului că prin vechile tipuri de investigații nu s-au putut descrie, justifica și rezolva toate tipurile erori (cf. Corder 1981, 1; Kryeziu 2015, 395-396).

La începuturile cercetărilor de această factură, Larry Selinker a subliniat importanța studierii erorilor pentru: 1) cercetătorul din domeniul învățării limbii ca limbă străină; 2) profesorul de limbă ca limbă străină; și 3) cursantul care învață o limbă ca limbă străină (Selinker 1969, 114-132). Ulterior, Stephen Pit Corder, considerat unul dintre fondatorii analizei erorilor (Kryeziu 2015, 396), a afirmat că, în general, există două mari tipuri de justificări pentru investigația erorilor, și anume: 1) o justificare teoretică, conform căreia abordarea erorilor are drept rezultat o mai bună înțelegere a procesului de achiziționare a unei limbi străine; și 2) o justificare pedagogică, conform căreia înțelegerea naturii erorilor poate duce la identificarea unor strategii eficiente de eradicare a acestora (Corder 1981, 1).

Dacă problematica erorilor reprezintă, la nivelul cercetării, un subiect semnificativ, care provoacă cercetări revelatoare din varii perspective, unele bazate pe experiențe didactice, în plan pur educațional, atitudinea față de fenomenul erorilor, atât din partea profesorilor, cât și din partea cursanților, este diversă. În acest sens, anchetele realizate în legătură cu acest fenomen, în rândul profesorilor și al cursanților, devin un fundament pentru înțelegerea fenomenului în sincronie. Pentru a explica erorile în toate detaliile acestora și pentru a propune strategii eficiente de gestionare a erorilor, este necesară cunoașterea, într-o primă instanță, a modului în care profesorii și studenții se raportează la acestea. De pildă, din punctul de vedere al lui Janet Metcalfe, erorile pot reprezenta un beneficiu atât studenți, cât și pentru profesori (Metcalfe 2017, 465 ș.c.). Cercetătoarea a atras atenția asupra faptului că o atitudine a profesorilor bazată pe „toleranță la eroare stimulează implicarea activă, exploratorie și generativă a cursanților” (Metcalfe 2017, 465). Janet Metcalfe a afirmat că studiile experimentale privind erorile au demonstrat faptul că învățarea prin intermediul erorilor reprezintă o strategie productivă, în timp ce evitarea erorilor în timpul învățării poate reprezenta chiar un dezavantaj pentru studenți (Metcalfe 2017, 465).

Una dintre concluziile relevante ale tuturor studiilor focusate pe erori este aceea că, în procesul educațional, raportarea la erori trebuie să fie una pozitivă, constructivă, favorabilă, deoarece, pe de o parte, evaluarea negativă, feedbackul critic și sancționarea drastică a erorilor nu este cea mai eficientă metodă de gestionare a acestora, iar, pe de altă parte, ignorarea erorilor nu reprezintă o soluție viabilă în actul didactic (Seifried,

Wuttke 2010, 148). În acest sens, perspectiva care este vehiculată din ce în ce mai mult în literatura de specialitate este aceea în care erorile reprezintă autentice „oportunități de învățare" (Steuer, Tulis, Peterson 2025, 1) și „ingrediente" importante ale procesului de învățare (Shaffer 2005, 1). Astfel, prin dezvoltarea unei viziuni generale mai flexibile privind erorile, prin înțelegerea potențialului de învățare a erorilor și prin promovarea unor medii educaționale prietenoase cu erorile (Seifried, Wuttke 2010, 148), acestea pot fi incluse în mod eficient în procesul de învățare.

Jürgen Seifried și Eveline Wuttke au realizat două studii pilot care vizează „cultura erorii" în concepția studenților și managementul erorilor de către profesori, aspecte care au facilitat înțelegerea viziunii studenților privind erorile, precum și competența profesorilor în identificarea, diagnosticarea erorilor și în gestionarea constructivă a acestora (Seifried, Wuttke 2010, 147).

Recent, Gabriele Steuer, Maria Tulis, Elizabeth R. Peterson, subliniind faptul că „nu există un cadru teoretic comprehensiv" pentru a explica contribuția erorilor la procesul de predare-învățare, au propus un demers care să contribuie la 1. stabilirea situațiilor de învățare (formale sau informale) favorabile erorilor și a caracteristicilor acestora; 2. analizarea percepției cursanților și a profesorilor privind erorile; 3. investigarea „răspunsurilor adaptive" la erori (Steuer, Tulis, Peterson 2025, 1). Modelul de analiză a erorilor propus de cei trei cercetători este bazat pe teorii ale învățării autoreglate, teorii ale motivației, voinței, evaluării ș.a. (Tulis, Steuer, Peterson 2016, 12).

În majoritatea cercetărilor asupra erorilor au fost abordate în mod constant o serie de probleme menite să contribuie la realizarea unui profil complet al acestei chestiuni, și anume: definirea erorilor, cauzele acestora, tipologia erorilor, strategii de gestionare a erorilor, din dublă perspectivă, a profesorilor și a studenților, importanța erorilor pentru procesul de predare-învățare etc.

În acest context, un prim aspect care trebuie luat în discuție, în scopul definirii erorilor, este acela al diferenței dintre eroare și greșeală. Pornind de la celebra dichotomie chomskiană dintre competență și performanță, Stephen Pit Corder a realizat diferența dintre eroare și greșeală, menționând că eroarea ține de competență, iar greșeala trimite la performanță (Corder 1981, 10). Conform lui Stephen Pit Corder, eroarea este cauzată de necunoașterea normelor limbii străine în cauză, iar greșeala este o eroare aleatorie, cauzată de neatenție, oboseală etc. (Corder 1981, 10 ș.c.). Subliniind, la rândul lui, diferența dintre eroare și greșeală, Carl James a menționat că eroarea este o greșeală produsă fără intenție și pe care studentul intenționează să o corecteze și este capabil să o corecteze, în timp ce eroarea propriu-zisă se caracterizează prin faptul studentul o realizează fără a manifesta intenția și fără a deține abilitatea de a o corecta (James 1998, 78). În ceea ce privește gradul lor de gravitate, H. Y. Touchie a menționat că erorile de performanță sau greșelile nu sunt grave, ele putând fi corectate de producătorul lor, în timp ce erorile de competență sunt grave, ele denotând necunoașterea și învățarea inadecvată (Touchie 1986, 76).

În ceea ce privește cauzele erorilor, Stephen Pit Corder a evidențiat două mari concepții privind cauzele erorilor pentru domeniul educațional, și anume: 1) concepția conform căreia erorile sunt perfect umane, acestea realizându-se, în fond, din cauza imperfecțiunii naturii umane; 2) viziunea care atribuie drept cauză pentru erori strategiile de predare imperfecte (Corder 1981, 7).

În general, cauzele erorilor survenite în procesul de achiziționare a unei limbi străine au fost atribuite: 1) influențelor limbii native, provocând astfel așa-numitele erori interlingvistice, de transfer sau de interferență; și 2) factorilor intralingvistici și de dezvoltare, ceea ce generează erorile intralingvistice și de dezvoltare (Touchie 1986, 77).

După H. Y. Touchie, factorii intralingvistici și de dezvoltare, care se bazează strict pe trăsăturile și dificultatea limbii străine respective, sunt reprezentați de:

1) Simplificare, care presupune utilizarea unei forme sau unei construcții mai simple în locul unora mai complexe;

2) Suprageneralizare, care constă în utilizarea unei forme sau a unei structuri în contexte inadecvate, în care nu ar trebui utilizate;

3) Hipercorectitudine, care se referă la utilizarea unor forme incorecte, considerate ca fiind corecte și, practic, corectate, prin analogia cu alte forme corectate în mod insistent de către profesor;

4) Predare defectuoasă, care cauzează erori prin tipurile și natura materialelor didactice propuse de profesor, ordinea predării temelor etc.;

5) Fosilizare, adică persistența erorilor pe termen lung, ceea ce face dificilă corectarea acestora la un moment dat;

6) Evitare, ceea ce înseamnă reticența manifestată de student în utilizarea unor forme nesigure, din teama de a nu greși, ceea ce duce la utilizarea frecventă a unor forme mai sigure;

7) Învățare inadecvată, adică învățarea incompletă sau neînvățarea regulilor limbii etc.;

8) Ipoteza falsă, adică asumarea unor considerații greșite despre limba străină, care pot cauza diferite erori (Touchie 1986, 78-79).

În ceea ce privește tipologia erorilor, menționăm că de-a lungul timpului au fost realizate multiple clasificări, după diverse criterii. David E. Shaffer a sintetizat cele mai importante clasificări ale erorilor, realizate de-a lungul timpului de către diverși cercetători, astfel:

1) Prima clasificare menționată de David. E. Shaffer, bazându-se cercetările realizate de Robert L. Politzer și Arnulfo G. Ramirez (1973), are drept criteriu compartimentul limbii în care se încadrează eroarea, prin încălcarea unor norme specifice. În acest sens, se disting erori fonologice, morfologice, sintactice și lexicale (Shaffer 2005, 2).

2) A doua clasificare prezentată de același autor este reprezentată de clasificarea realizată de Marina K. Burt și Carol Kiparsky (1972), în funcție de modul în care „structura de suprafață a propoziției sau a expresiei este alterată de eroare” (Shaffer

2005, 2). În acest sens, pot fi identificate, la modul general, erori de tipul omisiunilor, adăugirilor (subcategorizate prin regularizare sau dubla marcare a unei anumite forme), dezinformărilor (subclasificate în erori de regularizare, forme arhaice, forme alternative) și erori de topică etc. (Shaffer 2005, 2).

3) A treia clasificare descrisă de David. E. Shaffer este tot o clasificare propusă de Marina K. Burt și Carol Kiparsky (1972), conform cărora erorile sunt globale sau locale. Această clasificare este una de factură comunicativă, prin vizarea consecințelor asupra comunicării pe care erorile le exercită (Shaffer 2005, 3). Marina K. Burt și Carol Kiparsky (1974) au realizat această clasificare în funcție de efectul produs asupra înțelegerii enunțului de către interlocutor. Astfel, erorile globale sunt erorile care vizează structura generală a unui enunț, deci care perturbă sensul enunțului și afectează comunicarea, iar erorile locale sunt erorile care afectează numai un segment din enunț, deci care nu au consecințe asupra enunțului în ansamblu și înțelegerii acestuia (Burt și Kiparsky 1974, 73; James 1998, 56; Ellis 1997, 20). În ceea ce privește gradul lor de dificultate, erorile globale sunt considerate, în mod evident, mai grave decât erorile locale (Burt și Kiparsky 1974, 73).

4) A patra clasificare prezentată de David E. Shaffer este celebra clasificare bazată pe diferența dintre limba nativă și limba străină, în funcție de care erorile se diferențiază în erori interlingvistice și erori intralingvistice și de dezvoltare (Shaffer 2005, 2). Erorile interlingvistice sunt erorile care pot fi justificate prin aplicarea unor norme ale limbii native la limba străină. În acest sens, trebuie menționat și conceptul de „interlimbă", dezvoltat de Larry Selinker (1969), care reprezintă un fel de hibrid între limba nativă și limba străină și care este utilizată, în fond, de cursant (Corder 1981, 2). Erorile intralingvistice și de dezvoltare au la bază „procesele mentale ale dezvoltării generale a limbajului, nu regulile gramaticale ale limbii 1 a cursantului care învață o limbă 2" (Shaffer 2005, 2-3). În acest sens, David E. Shaffer vorbește și despre erorile ambigue, „care pot fi clasificate fie ca erori de dezvoltare, fie ca erori interlingvistice, deoarece reflectă erori pe care le face în mod obișnuit un cursant de L1, în timp ce, în același timp, reflectă structura limbii materne a cursantului de L2." (Shaffer 2005, 3).

O altă problemă deosebit de importantă privind erorile este aceea a gestionării erorilor de către profesori, pe de o parte, și de către studenți, pe de altă parte. Managementul erorilor de către profesori este o activitate dificilă, cu mai multe fațete și care se realizează pe mai multe planuri. În cadrul activităților didactice, profesorul efectuează operațiunile de identificare, diagnosticare și corectare a acestora. În legătură cu corectarea erorilor, Carl James sugerează 3 mari strategii: 1) feedbackul sau simpla informare privind eroarea, fără a oferi varianta corectă; 2) corectarea propriu-zisă sau furnizarea de detalii specifice despre eroare și sugerarea de forme alternative; 3) remedierea sau oferirea de explicații complete privind eroarea, a regulilor limbii, cu scopul de a preveni eventualele erori viitoare (James 1998, 176 ș.c., 240). În ceea ce privește gestionarea erorilor de către studenți, s-a stipulat că studenții trebuie să gestioneze erorile într-o „manieră adaptivă și reflexivă" (Tulis, Steuer, Peterson 2016, 12).

Erorile. Studiu de caz privind învățarea limbii române ca limbă străină

Pornind de la acest cadru teoretic mai amplu, vom prezenta în continuare fenomenul erorilor prin prisma unui mic studiu de caz realizat pe baza activităților didactice desfășurate în anul universitar 2024-2025, la disciplina *Limbaj specializat. Științe sociale*, susținute în cadrul *Programului pregătitor de limbă română pentru cetățenii străini* (PPLRCS), organizat la Facultatea de Litere, Istorie, Filosofie și Teologie, Universitatea de Vest din Timișoara. Teoretic, în momentul inițializării acestei cercetări, adică în semestrul al II-lea al anului universitar 2024-2025, studenții ar fi trebuit să se situeze la nivelul A2, pentru ca la finalizarea semestrului respectiv să ajungă la nivelul B2 de limbă română. Acest studiu de caz exploratoriu poate ilustra complexitatea, varietatea și dinamica fenomenului erorilor, poate oferi o mai bună înțelegere a erorilor în context educațional și poate servi ca investigație preliminară la o cercetare mai profundă a fenomenului vizat.

Scopul principal al acestei abordări a fost acela de a identifica, de a categoriza și de a analiza erorile survenite în procesul de achiziționare a limbajelor specializate în limba română. În acest sens, demersul nostru a constat în colectarea și analizarea erorilor survenite în procesul de achiziționare a limbajului specializat specific științelor sociale în limba română de către studenții străini. La realizarea acestui studiu de caz au participat 15 studenți, din 7 țări, de pe 4 continente: Macedonia de Nord, Peru, São Tomé și Príncipe, Serbia, Siria, Turcia, Ucraina. Pentru a oferi o perspectivă cât mai unitară asupra fenomenului investigat, erorile au fost extrase doar din temele realizate de studenții implicați în acest demers, atât din temele obligatorii, scrise sau orale (postate în format audio), pe care studenții le-au realizat pe parcursul semestrului, ca parte a evaluării formative, cât și din temele finale, din cadrul evaluării sumative. Erorile identificate în aceste teme obligatorii sunt prezentate împreună, în această lucrare, deoarece considerăm că o comparație propriu-zisă între erorile prezente în cadrul evaluării formative și erorile din cadrul evaluării sumative poate reprezenta subiectul unei cercetări în sine. Temele studenților analizate din această perspectivă au vizat toate domeniile aferente științelor sociale și au implicat aplicații diverse, de la rezolvarea unor exerciții, la formularea unor enunțuri, răspunderea la un chestionar (oral sau în scris), comentarea unor dictoane, redactarea unei știri, analizarea unei reclame, realizarea unor eseuri pe tematici multiple, realizarea și susținerea unei pledoarii, susținerea unui monolog pe o temă la alegere etc.

În continuare vom ilustra cele mai relevante erori identificate în temele studenților, clasificare după compartimentul limbii care este afectat, și anume: fonologic, morfologic, sintactic, lexical. În plus, am inclus în această listă și unele dintre erorile de scriere. Această categorizare ni se pare cea mai adecvată în acest context, cu atât mai mult cu cât în activitatea de evaluare aceste erori trebuie explicate de către profesor din această perspectivă. În orice situație, erorile trebuie corectate și, în acest sens, menționate normele limbii române care sunt încălcate, pentru ca studenții să înțeleagă pe deplin eroarea, să învețe din ea și să nu o repete în viitor.

Pentru o mai clară descriere a erorilor prezente în enunțuri sau texte care conțin erori multiple, fără nicio relație între ele, am izolat eroarea prin corectarea celorlalte erori din enunț și am prezentat-o ca atare. În acest fel, am reluat contextul de câte ori a fost necesar pentru a ilustra fiecare eroare în parte.

Erori de fonologie

Una dintre cele mai frecvente erori fonologice realizate de studenții străini implicați în studiul nostru de caz este reprezentată de confuzia dintre fonemele [ə] și [ɨ], respectiv dintre alofonele acestora. În plus, această eroare fonologică poate fi reprodusă, în mod natural, ca atare în scris. În anumite cazuri, confuzia se realizează numai vorbire, în alte situații numai în scris, între literele corespunzătoare fonemelor în cauză. Redăm, în acest sens, următoarele exemple: „Nu există nicio cale de atac a hotărării judecătorești definitive.”; „Dobânda la credit a crescut.”; „Nu există lege penalî care se aplică retroactiv în România.”; „Anul acesta firma noastră a produs mai multe cârți decât anul trecut.”.

Erori de morfologie

Dintre erorile de morfologie, cea mai frecventă eroare identificată este aceea care trimite la utilizarea formei articulate sau nearticulate a substantivelor, în funcție de context. Cauzele acestei erori sunt multiple, precum normele complexe ale limbii române în acest caz, influența limbilor native în care nu există articol, influența limbii engleze, neatenția, oboseala etc.

Redăm în continuare câteva contexte în care sunt utilizate în mod eronat forme nearticulate ale substantivelor în locul celor articulate cu articol hotărât: „Copil din clasa a treia a luat nota 10.”; „Elev a învățat mai mult din jocuri.”; „Pace în toată lumea este foarte importantă.”; „Toți studenți Anului Pregătitor au primit diplome și flori.”; „Eram elevul care pune multe întrebări, care amestecă arta cu știință, logica cu imaginație.”; „Acești profesori au relații bune cu familie lor.”; „Cei mai frumoși ani din viața mea au fost ani când am fost studentă la Facultate de Medicină.”. În alte situații, se procedează în sens invers, adică sunt utilizate în mod eronat forme articulate cu articol hotărât în locul unor forme nearticulate ale unor substantive: „Pentru mine, cei mai frumoși ani au fost când am fost în liceul.”; „În liceul am fost interesată de litere, filozofie, sociologie, psihologie, matematică și istorie.”; „Ultimul visul a fost simplu și n-are niciun sens.”; „După cum se știe, există mai multe tipuri de memoria.”; „Tocmai de aceea vreau să studiez la această facultatea, pentru că eu cred că îmi poate oferi cunoștințe, experiență și șansa să-mi dezvolt potențialul.”. Mai rar apar și situații de dublă articulare, cel mai probabil din neatenție sau oboseală: „Președintele din țara mea este o femeia.”.

În ceea ce privește articolul hotărât, menționăm și utilizarea, cel mai probabil prin generalizare, a unei forme de articol eronate, ca în exemplul următor: „Președintul din țara mea este o femeie.”.

Din cercetarea noastră reiese că genul substantivului în limba română poate genera multiple erori, cel mai probabil din cauza influențelor limbilor native în care fie nu există gen gramatical, fie nu există genul neutru, fie genul este diferit de cel din limba română, sau, pur și simplu, din necunoașterea normelor limbii române, ca în exemplele următoare: „El are un senzație de durere.”; „Nu am niciun motivație de viață.”.

Numărul substantivelor poate impune frecvent probleme studenților străini, generând forme eronate de plural ca în exemplele următoare: „Vieții lor sunt foarte interesante și pline.”; „Percepțiile și reprezentării sunt relaționate.”; „Ei nu au avut profit pentru că cheltuielile lor sunt mai mari decât veniți.”.

În ceea ce privește cazul substantivelor, se poate menționa, într-o primă instanță, utilizarea eronată a cazului nominativ-acuzativ în locul cazului genitiv: „Am văzut la el semnele unei personalitate puternice.”; „Onorariul avocat este foarte mare.”, dar, mai rar, și situația inversă, în care cazul genitiv este utilizat în locul cazului nominativ: „Gândirii ei este plină de erori și fără logică.”.

Utilizarea pronumelui personal cu funcție de subiect, fără intenția de emfază sau de accentuare, reprezintă una dintre erorile frecvente în rândul studenților străini, după modelul propriei limbi sau după modelul limbii engleze: „Cel mai frumos an din viața mea a fost în 2023, deoarece eu am mers să lucrez în XYZ ca militar. În timpul acestui an, eu am lucrat în ABC.”.

În ceea ce privește adjectivul, principalul tip de eroare în care acesta figurează este constituit de neacordarea lui în gen cu substantivul pe care îl determină: „Compania produce mulți bunuri în fiecare an.”. Uneori, din aceeași cauză, apar erori în exprimarea gradului superlativ relativ al adjectivelor, mai exact în utilizarea articolului demonstrativ (adjectival) din componența lui: „Pentru mine, cea mai frumoși ani au fost în liceu.”; „Țara mea produce cel mai bună ciocolată din lume.”.

În acest sens, se poate menționa și utilizarea formei de masculin cu referire la propria persoană de către studente, sub influența limbii native în care nu există gen: „De mic m-am întrebat cum pot fi reconstruite economiile afectate de criză.”; „Acesta este locul în care mi-am petrecut copilăria, unde m-am simțit calm și fără griji.”; „Uneori am coșmaruri și mă trezesc speriat sau trist.”.

În ceea ce privește pronumele personal, una dintre erorile majore efectuate de studenții străini implicați în cercetare este constituită de omiterea pronumelui anaforic sau cataforic, în exemple de tipul: „Produsul pe care intenționez să creez este un tip nou de băutură.”; „Am salutat pe managerul companiei mele”. Chiar dacă în anumite cazuri formele realizate, mai simple, sunt acceptabile, studenții străini formulează astfel de exemple, în general, din necunoașterea normelor, aceasta rămânând astfel una dintre dificultățile cele mai mari ale limbii române.

Referitor la pronumele reflexiv, formele de acuzativ ale acestuia sunt eronat utilizate în loc de formele de dativ, și invers: „Nu mă amintesc visele foarte des.”. În alte situații, cazul este respectat, dar sunt utilizate forme eronate ale pronumelui

reflexiv, dublate de absența pronumelui personal anaforic ca în exemplul: „Ultimul vis pe care îmi amintesc.”.

Confuzia dintre pronumele demonstrativ și adjectivul pronominal demonstrativ, precum și utilizarea în mod eronat a formelor specifice ale acestora reprezintă, de asemenea, una dintre principalele dificultăți de factură morfologică ale studenților străini vizați: „În plus, în aceasta țară am cunoscut o persoană foarte importantă în viața mea.”.

O eroare mai rară, provenită cel mai probabil din hipercorectitudine, este constituită de dubla redare a posesiei: „Am învățat să-mi apreciez viața mea, deoarece am văzut cât de dificilă este viața pentru oameni, în această țară.”; „Tocmai de aceea vreau să studiez la această facultate, pentru că eu cred că îmi poate oferi cunoștințe, experiență și șansa să-mi dezvolt potențialul meu.”.

Erorile în care este implicat verbul sunt numeroase și diverse. Unele forme verbale eronate trimit la confuzii privind tipul conjugării: „Tocmai de aceea vreau să studiesc la această facultate.”; „Nu investez niciun ban în această afacere.”; „Jurații deliberă izolați de restul lumii.”; „El încearcă să-și dezvolteze abilitățile sociale.”. În unele cazuri, este utilizată în mod eronat o variantă prescurtată a verbului: „Organele care înfăptuie justiția se numesc organe judecătorești.”. Tot aici, trebuie menționate și confuziile realizate între diversele forme verbale în funcție de persoană și/sau număr: „Ei distribui marfă la toate magazinele din orașul lor, în fiecare dimineață, între 4 și 6.”; „Copiii înregistrez toate informațiile pe care le primesc, apoi le reproduc.”; „Notarii autentific testamentele legale.”; „Judecătorii judec fiecare cauză cu imparțialitate.”.

Anumite erori trimit la utilizarea unor forme de indicativ ale verbelor în locul formelor de conjunctiv sau invers: „Am cerut poliției și organelor de cercetare penală să cercetează fapta.”; „Senatorii și deputații sunt obligați să declară toate veniturile din anul precedent.”.

Omiterea verbului *a fi* reprezintă o eroare realizată la început de studenții în limbile cărora acesta nu există sau nu este utilizat: „Judecătorul un magistrat care pronunță o hotărâre.”.

Alte erori în care este implicat verbul sunt reprezentate de erorile provocate de diateza verbelor, mai exact diateza activă sau diateza reflexivă, după modelul limbilor native sau din necunoașterea normelor limbii române: „Pentru că mă trăiesc aici și acum.”; „Am fost la mare cu prietenii mei, am relaxat, am înotat… și așa mai departe.”; „Uneori amintesc visele, de obicei nu amintesc.”; „Da, eu pot să amintesc visele mele.”.

În ceea ce privește exprimarea timpului verbal, menționăm utilizarea eronată a timpului prezent în locul timpului perfect compus, în situații inadecvate: „Pentru mine cei mai frumoși ani sunt când am fost în liceu.”

Frecvent apar și forme eronate ale participiului trecut: „În acești ani am creatat amintiri de neuitat.”; „Am mergut la bancă.”.

În ceea ce privește prepozițiile, se poate remarca utilizarea lor inadecvată în funcție de context: „Acum sunt cei mai frumoși ani de viața mea.”; „Am o mulțime de

griji și îngrijorări acum, de multe ori sunt nervoasă despre viitor.”; „Eu dorm 8 ore la noapte.”; „În liceu am fost interesată în litere, filozofie, sociologie, psihologie, matematică și istorie.”; „Am fost interesată în teme ca personalitatea, emoțiile și sănătatea mintală, am participat în diverse evenimente școlare în care am avut șansa să învăț despre lucruri pe care le consideram esențiale pentru un viitor psiholog.”.

O eroare frecventă este reprezentată de confuzia dintre prepoziția *ca* și conjuncția *că*, mai exact de utilizarea lui *că* în locul lui *ca*. În mod evident, în unele dintre aceste cazuri, avem de-a face doar cu erori de scriere. „Cel mai frumos an din viața mea a fost în 2023, deoarece eu am mers să lucrez în XYZ că militar.”; „Am avut mulți învățători și profesori în timpul vieții mele. Pe trei dintre ei aș dori să-i am că model pentru mine.; „Am fost interesată de teme că personalitatea, emoțiile și sănătatea mintală, am participat la diverse evenimente școlare în care am avut șansa să învăț despre lucruri pe care le consideram esențiale pentru un viitor psiholog.”; „Mă motivează gândul că într-o zi voi contribui că un expert care înțelege și sprijină oamenii.”.

Erori de sintaxă

Cea mai comună eroare de sintaxă efectuată de studenții străini este reprezentată de acord: „Acești manageri conduce foarte bine companiile lor.”; „Mi-a plăcut mereu locurile cu multă energie, cafenelele zgomotoase, gările pline, orașele care nu dorm niciodată.”; „Copiii are imaginație prea mare.”; „Ce reține ei din această lecție de viață?”

Erori lexicale

Erorile lexicale sunt reprezentate în mod frecvent de redarea unor forme incorecte sau inexacte ale termenilor, sub influența limbii engleze, a limbii native, și nu numai: „Reprezentanții guvernamentelor tututor țărilor s-au întâlnit la Roma.”.

În anumite situații sunt utilizate, prin simplificare, din necunoaștere, substantive mai simple în locul unor substantive mai complicate, în locul unor adjective sau chiar în locul unor verbe: „Se spune că anii studenți sunt cei mai frumoși, acum înțeleg de ce.”; „Diplomă de apreciere pentru activitatea în calitate de prezentatoare de evenime.”; „Reclama este simplă și distracție.”; „Ei produc suc natura.”; „Dacă vrem să fim fericiți, trebuie să satisfacție nevoile noastre.”.

Erori de scriere

Pentru studenții străini participanți la studiul de caz, cea mai frecventă eroare de scriere este reprezentată de omiterea semnelor diacritice. Această eroare are multiple cauze, de la neatenție sau oboseală la necunoașterea formei exacte a termenilor sau a cuvintelor. Exemple: „Diploma de oratorie la o conferinta de psihiatrie si narcologie”; „Am învățat să-mi apreciez viața, deoarece am vazut cat de dificilă este viața pentru oameni, in aceasta țară.”; „In plus, în această țară am cunoscut o persoană foarte

importantă în viața mea.”; „Această diferență m-ă învățat devreme că există mai multe moduri sa înțelegi un om, chiar și atunci când nu vorbește limba ta.”.

Principala concluzie care se evidențiază în urma descrierii erorilor identificate în acest context educațional este reprezentată de specificitatea erorilor prezente în limbajele specializate, în raport cu cele care vizează limba română generală, iar concluzia noastră în acest sens este aceea că nu există diferențe majore între erorile specifice celor două situații.

Evident că există anumite erori efectuate de studenții străini care achiziționează limbajele specializate în limba română cauzate de dificultatea înțelegerii conceptelor aferente terminologiilor în cauză, dar aceasta este o chestiune care transcende limba. În plus, există erori provocate de complexitatea terminologiei corespunzătoare unui anumit domeniu specializat în limba română și de dificultatea reținerii acesteia. În acest sens, cea mai mare problemă în achiziționarea unui limbaj specializat într-o limbă străină pare a fi dificultatea reținerii termenilor românești care desemnează anumite concepte și dificultatea de a utiliza acești termeni în mod corect. Din acest mic studiu de caz reiese faptul că aceste cazuri nu sunt cele mai comune în acest context educațional.

Raportate la româna generală și indiferent de domeniul specific de realizare, principalele erori realizate de studenții străini sunt aceleași, doar că în procesul de achiziționare a limbajului specializat ele se aplică la termeni, nu la cuvinte. În plus, în limbajele specializate se regăsesc și erorile realizate în româna generală, pe lângă cele care trimit la terminologiile specifice din domeniile respective, deci erori în care sunt implicate cuvinte, și nu termeni.

O altă concluzie care derivă din această investigație este aceea că erorile realizate de către studenții străini implicați în studiul de caz sunt atât erori de flexiune a termenilor, cât și de utilizare a formelor corecte ale termenilor în contexte adecvate. În acest sens, majoritatea formelor incorecte ale termenilor sunt forme posibile în limba română. În raport cu eșantionul explorat, mai rare sunt erorile care conțin forme care nu sunt posibile în limba română, precum *studiesc* sau *am creatat*.

Acest mic repertoriu de erori nu reprezintă, cel mai probabil, nicio noutate pentru un profesor care predă limba română ca limbă străină, dar el poate aduce în prim-plan un set de erori care poate fi inclus în tipologii mai ample, interpretat în relație sau în comparație cu alte tipuri de erori, utilizat în teroretizări ulterioare cu privire la fenomenul erorilor etc. În plus, cum majoritatea acestor erori reprezintă devieri de la competența idiomatică, analiza poate fi extinsă la devierile de la competența elocuțională și la devierile de la competența expresivă prezente în actele lingvistice produse de studenții străini în limba română (v. Coșeriu 1992).

În loc de concluzii

Din punctul nostru de vedere, în procesul educațional se pot iniția o serie de activități didactice specifice învățării bazate pe erori, pentru o crea o atitudine favorabilă atât din partea profesorilor, cât și din partea studenților, cum ar fi: 1) crearea,

în cadrul cursurilor, a unei rubrici speciale în care fiecare student să-și analizeze propriile erori, efectuate la cursul respectiv: număr, frecvență, cauze etc., care poate fi intitulată *Errare humanum est*!; 2) realizarea unor chestionare teoretice privind fenomenul erorilor, pe care studenții trebuie să le completeze pe Google Classroom; 3) formularea unor cerințe izolate privind erorile, la care studenții trebuie să răspundă în scris, precum: Dați exemplu de o eroare pe care ați făcut-o în limba română și identificați cauza acesteia.; 4) interogarea studenților în legătură cu ceea ce au învățat din erorile colegilor (Această rubrică ar putea fi intitulată: „*Învață din greşelile altuia, nu vei avea timp să le faci tu pe toate*!"); 5) corectarea de către studenți a unor erori inserate în mod intenționat în anumite texte sau în anumite enunțuri de către profesor; 6) angrenarea studenților în activități în care trebuie să se corecteze unii pe alții (de exemplu, corectarea unor enunțuri scrise de colegi pe tablă; corectarea dictărilor de către colegi etc.); 7) implicarea studenților în activitatea de analiză a erorilor, după ce, în prealabil, profesorul le-a identificat în timpul cursului; 8) realizarea unui eseu privind erorile proprii în limba română, realizate în trecut (Eseul ar putea avea titlul *Nimeni nu-i perfect*!); 9) organizarea unor dezbateri pe tema normelor limbii române și a erorilor pe care le generează în învățarea limbii române ca limbă străină etc.; 10) crearea unor jocuri didactice amuzante bazate pe erori.

Obiectivul unor astfel de activități este, pe de o parte, acela de a evidenția valoarea euristică a erorilor, rolul jucat de acestea la înțelegerea conceptelor, importanța lor în învățarea normelor limbii române etc. și, pe de altă parte, crearea unei atitudini generale mai flexibile și mai prietenoase față de erori. Astfel, erorile nu vor mai fi considerate simple fapte indezirabile ale procesului educațional, ci autentice „fapte de creație" ale procesului de învățare a unei limbi străine.

Referințe bibliografice

Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti". 2005. *Gramatica limbii române. I. Cuvântul*, București, Editura Univers Enciclopedic.

Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti". 2005. *Gramatica limbii române. II. Enunțul*, București, Editura Univers Enciclopedic.

Brown, H. D. 1980. *Principles of Language and Teaching*. New York: Prentice Hall, Regents.

Burt, M. K. 1975. *Error Analysis in the Adult ESL Classroom*, in „Teaching English to Speakers of Other Languages", 9 (1), p. 53-63.

Burt, M. K., Kiparsky, C. 1972. *The Gooficon: A Repair Manual for English*. Rowley, MA: Newberry House.

Burt, M. K., Kiparsky, C. 1978. *Global and Local Mistakes,* in J. Schumann & N. Stenson (eds.). *New Frontiers in Second Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishing, Inc., p. 71-80.

Corder, S. P. 1967. *The Significance of Learners' Errors*, in „International Review of Applied Linguistics in Language Teaching", 5 (4), p. 161-170.

Corder, S. P. 1973. *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.

Corder, S. P. 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.

Coseriu, Eugenio. 1992. *Competencia lingüìstica. Elementos de la teoria del hablar*. Madrid: Gredos.

Coşeriu, Eugeniu. 1994. *Prelegeri și conferințe (1992-1993).* Supliment al «Anuarului de lingvistică și istorie literară» XXXIII (1992-1993). Iași: Institutul de Filologie română „A. Philippide".

Coșeriu. Eugeniu. 2000. *Lecții de lingvistică generală*. Traducere de Eugenia Bojoga. Chișinău: ARC.
Coșeriu, Eugeniu. 2009. *Omul şi limbajul său. Studii de filozofie a limbajului, teorie a limbii şi lingvistică generală*. Antologie, argument, note, bibliografie și indici de Dorel Fînaru. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza".
Dulay, H., Burt, M. 1974. *Natural Sequence in Child Second Language Learning*. Rowley, Mass: New Burg House Publishers.
Ellis, R. 1997. *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
Gefen, R. 1979. *The Analysis of Pupils' Errors*, in „English Teachers' Journal", 22, p. 16-24.
James, C. 1998. *Errors in Language Learning and Use – Exploring Error Analysis*. Edinburgh: Harlow.
Johansson, S. 1975. *The Uses of Error Analysis and Contrastive Analysis*, in „English Language Teaching", 29, p. 330-336.
Metcalfe, J. 2017. *Learning from Errors*, in „Annual Review of Psychology", 68, p. 465-489.
Keith, N., Frese, M. 2008. *Effectiveness of Error Management Training. A Meta-Analysis*, in „Journal of Applied Psychology", 93 (1), p. 59-69.
Klamar, A., Horvath, D., Frese, M., Keith, N. 2024. *Different Approaches to Learning from Errors: Comparing the Effectiveness of High Reliability and Error Management Approaches*, in „Safety Science", 177. Disponibil online la https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0925753524001681.
Kryeziu, L. 2015. *Learning from Errors*, in „Iliria International Review", 1, p. 393-408.
Mayo, D. G. 1996. *Error and the Growth of Experimental Knowledge*. University of Chicago Press. Disponibil online la http://ebookcentral.proquest.com/lib/vt/detail.action?docID=648144.
Norrish, J. 1983. *Language Learners and their Errors*. London: Macmillan Press.
Politzer, R., Ramirez, A. 1973. *An Error Analysis of the Spoken English of Mexican-American Pupils in a Bilingual School and in a Monolingual School*, in „Language Learning", 18, p. 35-53.
Richard, J. C. 1971. *A Non-Constrastive Approach to Error Analysis*, in „English Language Teaching", 25, p. 204-219.
Seifried, J., Wuttke, E. 2010. *Student Errors: How Teachers Diagnose and Respond to Them*, in „Empirical Research in Vocational Education and Training", 2 (2), p. 147-162.
Selinker, L. 1969. *Interlanguage*, in „International Review of Applied Linguistics in Language Teaching", 3, p. 114-132.
Shaffer, D. E. 2005. *Classifying Language Learning Errors*, in „The Internet TEFL Journal", 58, p. 1-7.
Soncini, A. 2022. *Learning from Errors: Psychological, Relational, and Cultural Aspects*, Teză de doctorat. Disponibil online la https://amsdottorato.unibo.it/id/eprint/10362/1/Final%20Thesis_Soncini.pdf.
Soncini, A., Matteucci, M. C., Butera, F. 2020. *Error Handling in the Classroom: an Experimental Study of Teachers' Strategies to Foster Positive Error Climate*, in „European Journal of Psychology of Education", 36 (3), p. 719-738.
Steuer, G., Tulis, M., Peterson, E. R. 2025. *Learning from Errors and Failure in Educational Contexts*, in „The British Journal of Educational Psychology", 95 (1), p. 1-10.
Touchie, H. Y. 1986. *Second Language Learning Errors. Their Types, Causes, And Treatment*, in „JALT Journal", 8 (1), p. 75-80.
Tulis, M. 2013. *Error Management Behavior in Classrooms: Teachers' Responses to Student Mistakes*, in „Teaching and Teacher Education", 33, p. 56-68.
Tulis, M., Steuer, G., Dresel, M. 2016. *Learning from Errors: A Model of Individual Processes*, in „Frontline Learning Research", 4 (2), p. 12-26.
Van Lehn, K. 1988. *Toward a Theory of Impasse-Driven Learning*, in H. Mandl & A. Lesgold (eds.). *Learning issues for intelligent tutoring systems*. New York: Springer, p. 19-41.