Observații privind câteva dificultăți ale predării-învățării limbii române ca limbă străină în context endo-lingvistic

Radu DRĂGULESCU

Universitatea „Lucian Blaga" din Sibiu, Facultatea de Litere și Arte
"Lucian Blaga" University of Sibiu, Faculty of Letters and Arts
Personal e-mail: dradgulescu @gmail.com

Notes On Some Difficulties Of Teaching And Learning Romanian As Foreign Language In Endo-Linguistic Context

Constantly changing, passing multiple transfers and interferences, the Romanian language and its study face an increased interest from citizens of other nationalities. The process of globalization and the accelerated development of technology have contributed to the current situation in which multilingualism and plurilingualism are no longer isolated. Language research must transcend its approach as a system of signs and insist on it as functionality, as a social determined individual product. Language evolves not only in structural telationships that maintain the system in balance, but also, in relation to other phenomena of a spiritual, cultural, artistic, social, extra-linguistic nature.

Keywords: Romanian as foreign language, second and third language aquisition, language transfer, bilingualism, plurilingualism, multilingualism, metalinguistic awareness

Aflată în continuă schimbare, cunoscând transferuri și interferențe multiple, limba română și studiul ei au cunoscut un interes sporit din partea cetățenilor de alte naționalități. Procesul globalizării și dezvoltarea accelerată a tehnologiei au contribuit la situația actuală în care multilingvismul și polilingvismul nu mai constituie cazuri izolate sau extraordinare. Cercetarea limbii trebuie să transcendă abordarea acesteia ca un sistem de semne, analizând-o și ca funcționalitate, ca produs individual social determinat. Limba se dezvoltă nu numai conform relațiilor structurale ce mențin sistemul în echilibru, ci și, îndeosebi, în relație cu alte fenomene de ordin spiritual, cultural-artistic, social, extralingvistic. Prezenta lucrare își propune să discute o serie de dificultăți specifice procesului de predare-învățare a românei ca limbă străină într-un context endo-lingvistic.

Lucrarea de față își propune prezentarea câtorva observații din experiența proprie acumulată în cadrul orelor de limbă română predată ca limbă străină studenților străini înmatriculați în „anul pregătitor". Conform legislației în vigoare, pentru a putea urma cursurile facultăților din Romania, studenții proveniți din afara țării trebuie să cunoască limba română, în consecință, dacă este nevoie, vor urma cursurile din cadrul acestui an pregătitor. Conform rezoluției din 2001 a Consiliului Uniunii Europene și a ordinului nr. 6156/2016[1] modificat prin ordinul nr. 3873/2017[2] privind organizarea și desfășurarea anului pregătitor de limbă română pentru cetățenii străini, competențele lingvistice ale studenților sunt certificate printr-un Certificat de Competență Lingvistică, nivel minim B1, obținut în urma unui examen final de evaluare, organizat după minimum 28 de săptămâni de activități didactice în care fiecare trebuie să acumuleze, în urma evaluărilor (examene, colocvii etc.), 60 de credite

ECTS.

Așa cum arătam și cu altă ocazie[3], orice experiență educațională/didactică reprezintă o nouă treaptă spre mai buna înțelegere a lumii și a propriei noastre persoane. Acest fapt este valabil nu numai pentru studenți, ci, în egală măsură, și pentru cadrele didactice. Modul în care se desfășoară o activitate de predare-învățare se află în directă interdependență cu contextul. Acesta joacă un rol decisiv, fie că vorbim de un context informal (familie, colegi, prieteni), formal (școală) sau non-formal (jocuri educaționale și alte activități). Din punctul nostru de vedere, toate trei sunt la fel de importante și, fiecare în parte, are rolul său esențial. Întrucât, în cazul de față, învățarea limbii române are loc în România, în cadrul comunității, culturii și spiritualității românești, vom vorbi despre un context endo-lingvistic.

De asemenea, trebuie avut în vedere faptul că studenții provin din culturi diferite și folosesc drept limbă primară (sau limbă maternă) idiomuri diferite.

În încercările de identificare a dificultăților în procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă străină trebuie avute în vedere mai multe aspecte: statutul unei limbi este perceput diferit de persoanele care o învață, de cele care o predau și de context. Studenții străini care învață în țara noastră limba română ca limbă străină (context endo-lingvistic) o vor percepe altfel decât cei care o învață în țările din care provin sau într-o altă țară străină (exo-lingvistic), chiar dacă o învață de la un lector român sau în cadrul unui lectorat de limbă română, într-o țară în care româna se numără printre limbile oficiale sau/și este acceptată (semi-endo-lingvistic). Pentru profesor româna va fi L1, pentru studenți, rar L2, mai probabil L3, iar contextul este evident unul diferit în funcție de momentul, locul, motivele actului învățării etc.

Stabilind contextul, trebuie specificată neomogenitatea grupurilor de studenți străini care urmează cursurile anului pregătitor de limbă română: atât din punctul de vedere al vârstei, cât și din punct de vedere social, etnic, rasial, sexual, intelectual, spiritual, religios, dar și anxios și motivațional. Scopul este însă același: învățarea limbii române.

Spuneam cu altă ocazie[4] că *ipoteza deficitului reprezentațional* s-ar substitui situației de transfer complet/acces, presupunând că „elevii" vor eșua în achiziția unor particularități sintactice ale L2 și/sau L3, dacă numitele particularități nu au fost activate în timpul achiziției limbii materne, în special în cazul acelora semantic neinterpretabile[5]. Așadar, o situație de tip transfer complet/acces complet presupune ca persoanele interesate de achiziționarea L2 și L3 să aibă acces la toate particularitățile gramaticii universale, la toate categoriile și valorile funcționale, pornind de la o cunoaștere în prealabil a gramaticii L1 și a gramaticii L2 sau o împletire a celor două.

Odată cu răspândirea cercetărilor de tip cognitivist și a celor psiholingvistice, a crescut și interesul pentru stabilirea rolului pe care îl joacă tipologia lingvistică în achiziția L3, prin tipologie înțelegând particularități specifice anumitor limbi (de exemplu prezența sau absența genurilor gramaticale, prezența sau absența unor foneme, a unor categorii gramaticale, modul de scriere de la dreapta la stânga sau de la stânga la dreapta, de jos în sus, etc.).

Cercetarea noastră s-a desfășurat de-a lungul unui semestru, timp de 14 săptămâni, 6 ore pe săptămână, din octombrie 2017 până în februarie 2018, iar grupul țintă a cuprins 7 studente și 8 studenți, cu vârste cuprinse între 18 și 20 de ani. Țările de proveniență sunt Israel (7 persoane: 4M + 3F), Turkmenistan (3 persoane: 2M + 1F, toate s-au alăturat grupului în a doua săptămână de curs), Germania (o persoană: 1M), Venezuela (o persoană: 1F), Pakistan (o persoană: 1F, s-a alăturat grupului în a doua săptămână de curs), Egipt (o persoană: 1M, s-a alăturat grupului în a doua săptămână de curs și este și cetățean neozeelandez), Kazahstan (1F, s-a alăturat grupului în a patra săptămână de curs). Așadar, cunoaștem categoriile de vârstă a subiecților, sexul, motivația și contextul. Nu cunoaștem așa-numitul *background* al fiecărei persoane, dar cunoaștem L1 și L2, L3. Acestea sunt:

- pentru toate persoanele din Israel L1 este araba, L2, L3 în această ordine, ebraica și engleza;
- pentru persoanele din Turkmenistan L1 este turkmena; pentru două dintre ele L2 și L3 sunt rusa și engleza; pentru una L2 și L3 sunt turca, rusa și engleza (și au vagi cunoștințe de coreeană care, spun subiecții, a fost introdusă de curând în școli ca limbă străină);
- pentru persoana din Germania, L1 este kurda, iar L2, L3 persana, engleza și germana (în ordinea indicată de subiect);
- pentru persoana din Venezuela, L1 este spaniola, L2 și L3 fiind engleza și coreeana (pe care vrea să o studieze la nivel universitar, așadar putem presupune că are o pregătire lingvistică și *skilluri* în plus față de colegii ei);
- pentru persoana din Pakistan, L1 este araba, iar L2 engleza;
- pentru persoana din Egipt, L1 este araba, L2 engleza.
- pentru persoana din Kazahstan, L1 este cazaca, L2, L3 sunt rusa și engleza.

În privința contextului, un aspect important al învățării limbii române, de către acești studenți străini este că acest proces, când nu se poate desfășura, din varii motive, direct în română, se desfășoară prin intermediul limbii engleze (de regulă atunci când este nevoie de explicații suplimentare și informații pe care studenții nu le înțeleg în română). În opinia noastră, acest fapt are un impact important în învățarea limbii române.

În intenția de a afla stadiul la care se află, fiecare au primit în a doua săptămână de curs, 3 sarcini distincte:

O foarte scurtă prezentare în limba română;

Traducerea în română a trei întrebări, pe care le-au primit fiecare în limbile pe care le cunosc (sau, cel, puțin, le-au declarat);

Să descrie colegilor, în română, fără a se ajuta de semne, onomatopee sau cuvinte din alte limbi, un obiect dintr-o imagine pe care o vedea doar cel care trebuia să descrie obiectul, iar ceilalți să numească, în română obiectul respectiv.

Am arătat în alte lucrări[6] o parte din rezultate. Dorim să menționăm că toți au pronunțat foarte corect numeralele. Cu două excepții a fost foarte greu să identificăm accentul vorbitorilor (și imposibil de a stabili L1 doar din pronunția în limba română). Excepțiile sunt studentul din Egipt, cu puternic accent arab dublat de accent neozeelandez și studentul din Germania, care deși are L1 limba kurdă, are un puternic accent german atât în română, cât și în engleză (germana fiind însă, de departe, limba cel mai des folosită). În cazul întrebărilor, studenții au efectuat traducerile, în majoritatea cazurilor, după modelul englez. Excepție fac studenta din Venezuela care a aplicat modelul spaniol și studentul din Germania, care a aplicat modelul german. Pe tablă am schimbat succesiunea limbilor în care era scrisă întrebarea (și în aceeași ordine li s-au și citit), pentru a evita situațiile în care modelul ales în traducere ar fi acela al primei limbi din succesiune. În privința descrierii obiectelor, toți au făcut prima referire la tipul/felul sau natura obiectului (fruct, animal, obiect, lichid), apoi la culoare, apoi la formă. Obiectele au fost: măr, cal, mașină, ceai, W.C., bicicletă, minge, pahar, carte, tren (studenții din Turkmenistan și cel din Egipt au preferat să nu se implice în „joc"). Cu o singură excepție, participanții nu au folosit niciun verb. Excepția fiind studenta din Pakistan, care în descrierea calului a spus că *„samană cu zebra"*. În urma descrierilor, colegii au identificat toate obiectele, dar au numit în română doar „cal", „ceai", „pahar" și „carte", mărul a fost numit „miere" (o alterare a pluralului „mere"), celorlalte fiindu-le atribuite denumirile în engleză.

Am arătat totodată că, la acest prim nivel, cele mai des întâlnite dificultăți sunt de ordin fonologic, în special diferențierea dintre bilabiala sonoră *b* și bilabiala surdă *p* pe care o parte dintre ei o numesc „celălalt b" (ex. parcă-barcă, pat-bat, par-bar), diferențierea dintre alte consoane surde și sonore (când-gând, card-gard, tinde-dinte, droc-drog), diferențierea dintre vocalele *î/â* și *ă* (ex. rău-râu, pârâu-părău), alternanța vocalică din cadrul formării timpurilor verbale (ex. visăm-visam, lucrăm-lucram, cărăm-căram) și pronunția diftongilor (și confuzia dintre unele cuvinte precum miere-mere, piere-pere, seară-sară-sare) și triftongilor. La studenta din Venezuela, ne-am așteptat la dificultăți privind diferențierea dintre bilabiala sonoră *b* și labiodentala *v* ca efect al tipologiei limbii spaniole, dar această confuzie nu s-a manifestat niciodată.

În privința ortografiei, majoritatea dificultăților de ordin fonologic se manifestă și aici, principala problemă constituind-o scrierea corectă a vocalelor î/â/ă, singura regulă clară care a fost respectată fără greșeală fiind folosirea lui *î* în poziție inițială și finală. De asemenea, probleme ridică grafia corectă a lui *i* final, dar greșelile au fost sporadice și numai în cazul unor cuvinte care dau de furcă și unor vorbitori nativi de limbă română: *membri*, *socri*, *mediocri*, dar niciodată în cazul lexemelor *albaștri, copii* și *miniștri*, ortografiate corect de fiecare dată. În articolul lor despre limba română din *Manual of Language Acquisition*, Sabine Krause și Heide Flagner[7] semnalează că „The only signals for a syllabic *i* for the L3-learner in his/her first phase of language learning is the consonant cluster: ‚consonant + l/r': *acri* / a̲kri /, *afli* / a̲fli / and the occurence in neologisms (*kaki* / ka̲ki / ‚khaki', *taxi* / taksi̲ / ‚taxi')." și, totodată, că: „ A specific feature of the Romanian language is a series of vowel and consonant alternations which are morpho-phonologically determined and thus doubly difficult to learn: firstly the phonetic (comprehension and uttering) and secondly the morphological (the identification of the underlying function). It is in verbal, nominal and adjectival inflection that numerous problems occur not only regarding the ending, but also the change of stem, because in Romanian inflection and agreement are realised by a mixed procedure: endings trigger vowel and consonant alternations due to phonetical reasons." Odată ce „elevul" își însușește regulile fonetice privind alternanțele în cauză, le va putea utiliza corect și productiv: „For example, the multifunctional endings *ă* (as verbal inflectional marker and gender marker) and *a* (as gender marker and enclitic definite article) trigger methaphonic diphtongization, i.e. systematic harmonizing of the stressed vowels /e/ and /o/: *ple̲c* ‚I go away' – *pleacă* ‚he/she goes'/‚they go away', *de̲s* (m. / neut. sg.) ‚often' – *de̲ea̲să, profe̲ssor* (m. sg.) ‚teacher', *profeso̲a̲ra* ‚the teacher' (f. sg.)."

O serie de greșeli ortografice apar ca urmare a altor particularități fonologice, în special închiderea sau înmuierea unor vocale, specifice limbii ruse, graiului moldovenesc sau particularități specifice zonei Sibiului: *cafia, siară, vremia, a mia, gheață, ghiem*.

Accentul l-au ales de cele mai multe ori în funcție de similitudinile pe care le-au stabilit cu una dintre limbile pe care le cunoșteau.

Probleme ridică și alternanța vocalelor din rădăcină în cadrul flexiunii unor substantive. Concret, studenții și studentele au fost mereu tentați să formeze genitive precum *fatăi*, *masăi, cartei*, *iapăi*, iar în urma corectării: *mepei* (mapă), *serei* (sare), *chesei* (casă) sau plurale precum *fate* (fată), *băiaturi/băiați*, *mase* (masă), *măruri, mări, măre* (măr). De asemenea, conjugările

au fost problematice din aceleași motive: tu *să învăți*, el/ea *să învățăl/învață*, noi *să lasăm*, el *să pleacă*.

Un caz aparte îl constituie și *i* final perceput ca semi-consonantic de o parte dintre studenți și studente, mai rar de către vorbitorii de L1 arabă care manifestă o grijă aparte în a-l pronunța distinct și, adesea, accentuat: *cărți, frați, băieți, bărbați, pești, urși, dragi, verzi, cauți, poți, faci*.

La nivel morfosintactic, cele mai mari probleme le ridică de la bun început folosirea copulativului *a fi*, absent în arabă (*mașină lui veche*, *copil lui frumos*, *carte ei nouă*) sau construcții cu forma de singular precum *colegii e plecați*, *pisicile nu a/are apă*, *părinții nu a venit*; genurile substantivelor (și în consecință ale articolelor, acestea în sine ridicând probleme în special vorbitorilor de L2 rusă, limbă în care articolul nu se regăsește ca atare) ale căror forme le învață pe de rost; formarea pluralului (principalele dificultăți le-am discutat la problemele de ordin fonologic: *fate* - fete, *băiați* - băieți, *omi* – oameni, *cane* – câni, *cămașe* – cămăși, *pare* - pere), totodată a genitivului și folosirea prepozițiilor (în opinia noastră, una dintre cele mai dificile probleme în învățarea unei limbi și despre care vom discuta amănunțit într-o lucrare viitoare).

Spre deosebire de rezultatele obținute de Gafu, Badea, Iridon[8], noi nu am observat dificultăți în corelarea corectă a verbelor la diateza pasivă (participiul) cu substantivele: *Cartea a fost citită, Fata este respectată, Colegul a fost chemat*. Cert este însă că studenții și studentele au învățat pe de rost genurile substantivelor pe care le întrebuințează și au dezvoltat, în timp, un „simț" în acest sens, intuind genurile, în mare măsură și datorită terminațiilor. Probleme au ridicat inițial, la primă audiție, substantivele masculine terminate în *ă* (*tată, popă, papă*), dar odată cunoscută semnificația, au stabilit fără greșeală corelația cu o persoană de gen masculin și au flexionat corect. Mai dificil a fost să înțeleagă că o *escortă, călăuză, iscoadă* pot fi persoane de gen masculin, simțind nevoia să modifice ca atare lexemele: *un escort, un călăuz, un iscod/iscoditor*.

Dificultățile se accentuează și pentru că, așa cum arătam mai sus, alegerea formei de plural este determinată morfo-fonologic și depinde atât de genul substantivului, cât și de vocala din rădăcină, așadar intervine și latura fonologică.

De asemenea, nu am întâmpinat dificultăți în formarea dativului prin structuri precum *mă place dansul* sau ale acuzativului precum *Mama mi-a învățat matematica* semnalate de Gafu, Badea, Iridon[9].

Unul dintre vorbitorii de L1 arabă a avut dificultăți privind conjugarea verbelor, păstrând neschimbată forma[10], precum în limba engleză: *eu vede, tu vede, el/ea vede, noi vede, voi vede, ei/ele vede; eu cântă, tu cântă etc.*

În privința timpurilor verbale, cea mai accesibilă formă a trecutului este perfectul compus (pe care o și folosesc cu preponderență), iar cea mai dificilă este perfectul simplu. Cea mai accesibilă formă a viitorului este viitorul popular, întrucât trebuie doar să insereze invariabilul *o* înaintea conjunctivului verbului de conjugat. O singură studentă, vorbitoare de L1 arabă a preferat viitorul construit cu verbul auxiliar a vrea + infinitivul verbului de conjugat. Nimeni nu a preferat formele construite cu ajutorul verbului auxiliar „a avea" + conjunctivul prezent al verbului de conjugat, iar cel mai indezirabil s-a dovedit a fi viitorul anterior.

Adjectivele au ridicat mici probleme, în general legate de acordul cu substantivul pe lângă care stau, dar odată aflat/intuit genul substantivului, nu am observat dificultăți. Poziția flexibilă a adjectivelor în topica limbii române s-a dovedit a fi un deliciu, studenții și studentele apreciind posibilitatea de a muta lexemele după bunul plac: *Am o ie românească, frumoasă, curată, colorată; am o ie frumoasă, curată, colorată, românească; am o ie curată, colorată, românească, frumoasă; am o ie colorată, românească, frumoasă, curată; am o ie frumoasă, românească, colorată, curată, o ie românească, frumoasă, colorată, curată am; o frumoasă, colorată, curată, românească ie am; o frumoasă, colorată, curată ie românească am* etc.

Formarea corectă a comparativului a fost dificilă, dar în structuri care prezintă erori și în cazul unor vorbitori nativi de limbă română: *cel mai om cunoscut, cea mai profesoară bună, colega cea mai bine văzută, cartea cea mai mult citită*.

Pronumele personale s-au dovedit a ridica o serie de dificultăți, în special în cazurile acuzativ și dativ: *L-am dat o foaie, Colega a dat mie cartea; Profesorul a spus mie*.

Însușirea adjectivelor pronominale a fost, la rândul ei, dificilă: *prietenei meu, colegei tău, aceli colegi*.

O altă practică ușor de identificat este traducerea unor structuri din limba engleză: *vrei să mă ai să citesc să auzi?* (do you want me to read aloud?); *vrei să mă ai să o sun?* (do you want me to call her?), *ce timp este?* what time is it? *Am cheltuit timp împreună.* we spent time together.

Dificultăți ridică și unele forme reflexive din limba română precum *m-am născut* (eu m-am născut pe mine), *mă duc* (eu mă duc pe mine), *mă supăr* (eu mă supăr pe mine), *mă uit* (eu mă uit pe mine), *mă așez* (eu mă așez pe mine), *mă gândesc* (eu mă gândesc pe mine) care nu au nicio noimă pentru studenții și studentele din grupul țintă și au învățat pe de rost structurile respective.

Asupra formelor verbale și necesității învățării pe de rost a unora dintre ele atrag atenția și Sabine Krause și Heide Flagner[11]: „In Romanian, there are synthetic (present indicative, subjunctive, iperfect ind., simple perfect ind., pluperfect ind.) as well as analytical inflectional forms (ex. compound perfect, future 1 and 2 ind., passive, optative-conditional, presumptive). *Generally the difficulty in L3-acquisition lies especially in learning the synthetic forms because the inflections are often connected with variable accents and complex vowel and consonant alternations. Lerning the verbal inflection*

is complicated by starting with the present indicative because the lerner has to learn more or less by heart four so-called regular paradigms[12] (depending on the infinitive endings: *-a, -ea, -e* and *i/î*) and a series of irregular verbs." Lucrurile devin și mai complicate pentru că „in every paradigm of regular verbs a substantial number of inflection types can be found and their numbers varies in each class. Thus the learner has to deal (only in the present indicative) with 15 types of verbs (...). Since there are no reliable signals for the subclasses of the A- and the I/Î- (sic) paradigm, *the learner has to learn these verbs (to a greater or lesser extent) by heart*[13], e.g. the classification of A- and I/Î- verbs as 1) strong present tense (stem+suffix) and 2) weak present tense (stem+infix+suffix)."

Din punct de vedere cantitativ verbele ce aparțin conjugării I ar reprezenta cca. 40%, conjugării a II-a mai puțin de 1%, cele de conjugarea a III-a cca. 1%, iar cele de conjugarea a IV-a pete 55%, dintre care cele terminate în *î* nu ar însuma 1%[14].

De asemenea, am încercat să punem în practică o teorie a determinismului lingvistic. În acest sens, am rugat participanții să reproducă grafic enunțul „Fata îl împinge pe băiat". Enunțul a fost făcut cunoscut în limba arabă și engleză. Fiecare a fost rugat să scrie alături de desen propria L1: araba 8 persoane: 4M + 4F, turkmena 3 persoane: 2M + 1F, germana o persoană: 1M, spaniola o persoană: 1F, cazaca: 1F. Toți participanții au desenat fetița în stânga și băiatul în dreapta, cu mențiunea că o persoană cu L1 araba a desenat inițial fata în dreapta și băiatul în stânga, dar a șters și i-a desenat în ordinea inversă. În consecință, din experimentul nostru nu reiese acea idee a determinismului lingvistic, conform căreia direcția scrierii influențează modul de înșiruire a imaginilor. O urmare firească a acestei teorii ar fi fost ca persoanele cu L1 arabă sau ebraică să deseneze prima persoană (respectiv fetița) în dreapta și, în continuare, băiatul în stânga. Dar, la întrebarea „În ce limbă v-ați imaginat enunțul?", au răspuns că în engleză, cu patru excepții: o persoană și l-a imaginat în germană și una în spaniolă (deși nu a fost enunțat în aceste limbi), iar două au răspuns că în niciuna, pentru că cerința a fost deseneze, nu să scrie și că au gândit direct în imagini.

Abunuwara[15] a măsurat efectele interferențelor sesizate la vorbitori de arabă L1 și ebraică și engleză L2, iar rezultatele ei au arătat:

1. o relație coordonatoare (independentă) între cele două limbi nematerne;

2. o relație compusă (interdependentă) între L1 și cea mai puțin stăpânită L2;

3. o relație intermediară între L1 și cea mai bine stăpânită L2.

Un alt exercițiu oferit studenților noștri a constat în reproducerea în limba română a începutului poveștii *Capra cu trei iezi*, reprezentată în imagini (în genul benzilor desenate sau așa numitelor *comics*). Fiecare a trebuit să povestească câte trei imagini, toți participanții au folosit drept limbă-sursă engleza, iar erorile au apărut ca o consecința a transferului din această limbă. Un singur participant israelian, în timpul construcției narațiunii, a înlocuit un cuvânt românesc cu unul arab (la insistențele noastre nu a mai repetat cuvântul arab, dar înclinăm să credem că lexemul înlocuit era „covată").

În cadrul unui alt exercițiu am apelat la două imagini. Într-una dintre ele este prezentată o fetiță care aleargă după o pisică. În cealaltă, un băiețel aleargă după o minge. La solicitarea să exprime ce văd în imagini, toți participanții au scris/citit: „Fetiță fuge după pisică". În urma explicării distincției dintre articolul hotărât și cel nehotărât în limba română, la următoarea încercare răspunsul a fost: „Fetița fuge după pisica". Solicitării de a explica de ce au formulat așa, au răspuns că „interlocutorii cunosc despre cine este vorba în enunț"; „și fetița și pisica sunt cunoscute". Le-am explicat că româna este singura limbă romanică care permite articolul nehotărât după prepoziție, apoi le-am cerut să exprime ce văd în cea de-a doua imagine. Răspunsul a fost: „Băiat fuge după minge"[16]. După o serie de exerciții prin care să se familiarizeze cu folosirea articolelor în limba română, am reluat exercițiul cu imaginea ce reprezintă fetița și pisica. Răspunsul unanim a fost: „Fetița aleargă pisica". Li s-a cerut să păstreze prepoziția „după", iar răspunsul unanim a fost „Fetița aleargă după pisica". În majoritatea exemplelor de acest fel, doar patru participanți au rămas consecvenți în folosirea aproximativ corectă a enunțului românesc (cei cu L1 germană, cu L1 spaniolă și doi cu L1 turkmenă). Pentru ceilalți, de asemenea, subiectul rămâne la fel de important precum complementul, concret: pisica e la fel de importantă ca fetița pentru că acțiunea din enunțul „Fetița aleargă după pisică" nu ar fi existat dacă lipsea pisica (fetița nu ar fi alergat pentru că nu avea după cine). Menționăm că araba este o limbă VSO (verb-subiect-obiect), germana, engleza și rusa SVO, spaniola și turkmena SOV. Fenomene de acest fel se întâmplă frecvent în construcții precum *cartea este pe banca, colega vorbește cu profesoara, colega cumpără pâinea*.

Așa cum am arătat[17], în opinia noastră, influența inter-lingvistică depinde de mai mulți factori decât se iau de obicei în considerare. Astfel, ar trebui avută în vedere și perioada, mai mult sau mai puțin recentă, la care a fost învățată una dintre limbi, motivele învățării ei (dacă vorbim de constrângere sau nu, dacă e limba unor invadatori, dacă există conflicte reale sau artificiale între comunitățile vorbitoare ale limbilor respective etc.), expunerea la un mediu non-nativ, ordinea în care au fost învățate limbile în cauză, (pre)dispoziția persoanei de a învăța o nouă limbă, înzestrarea de la natură, inteligența nativă și, nu în ultimul rând, contextul exo- sau endo-lingvistic.

În concluzie, dificultățile pe care le întâmpină studenții și studentele anului pregătitor de limbă română în învățarea limbii române ca limbă străină se datorează, în special, inventarului fonetic specific și caracterului sintetic al limbii noastre. Observația este făcută și de Krause și Flagner[18]: „it is not only the ending the learner has to deal with, but additionally the vowel and/or consonant alternation triggered by them. Since this mixed character of the inflectional operations works on the nominal, verbal, adjectival and pronominal inflection as well, *it is helpful and essential to master the phonological aspects in the first phases of the learning process*[19]. Further, it is necessary to dedicate a large amount of time to the nominal categories."

Diferențele dintre achiziția L3 și L2 depind de o multitudine de factori, fie lingvistici, precum proprietățile limbii sau cunoașterea metalingvistică, fie extralingvistici, precum motivația, inteligența nativă, *backgroundul*, educația etc. Motivația, inteligența, vârsta subiecților și cunoașterea altor limbi, altele decât L1, constituie un factor determinant în achiziția unei limbi străine. Un rol covârșitor îl joacă și cunoașterea metalingvistică[20].

Hawkins și Chan insistau asupra așa-numitei „Failed Features Hypothesis" (FFH) arătând că aceasta presupune transfer complet al caracteristicilor L1 în stadiul inițial al învățării L2 și non-prezența unor parametri care nu-i sunt caracteristici L1. În consecință, putem presupune că adulții care învață L3 nu ar fi capabili să achiziționeze caracteristici ale categoriilor funcționale inexistente în a lor L1. Așadar, FFH respinge posibilitatea restructurării gramaticii universale (conform teoriei generativiste) în timpul achiziției L2, adică o serie de caracteristici ale limbii vor eșua, vor lipsi cu desăvârșire. De la această teorie pornește și Yan-kit Ingrid Leung[21], cu observația că, în opinia ei, sursa transferului complet nu este întotdeauna L1. Statusul inițial al Ln ar fi statusul constant, stabil al limbii celei mai apropiate din punct de vedere tipologic de Ln achiziționată anterior. Cercetarea ei infirmă FFH și confirmă mai degrabă viabilitatea ipotezei „transfer complet-acces complet" a lui Schwartz și Sprouse[22]. Studiile psiholingvistice[23] contestă importanța tipologiei lingvistice ca factor al determinării influenței inter-lingvistice în achiziția L3, dar Kellerman[24] a trecut printre factorii marcanți și psiho-tipologia, adică tipologia dintre limba sursă și limba țintă, așa cum este ea percepută de persoana care învață limba.

Studenții și studentele din grupul observat de noi au realizat analogii nu numai cu propria L1, ci și cu engleza sau alte L2 cunoscute, diferențe majore apărând atunci când acestea, asemenea englezei, sunt limbi analitice. Apropierea dintre spaniolă și română (faptul că ambele sunt limbi romanice) a facilitat învățarea limbii române de către studenta din Venezuela.

Activitatea de predare-învățare ar trebui să se concentreze mai mult pe comunicare și interactivitate decât pe învățarea mecanică a elementelor de morfosintaxă (acestea fiind dobândite în procesul comunicării în limba română), chiar pornim de la GALR, o „lucrare construită (...) pe o concepție sintactic-funcțională, iar în cadrul acesteia, pe o metodă generativ-transformațională"[25].

De mare ajutor este chiar și simpla audiție/ ascultare a structurilor formulate în limba română, având în vedere că, inițial, unii participanți la cursuri refuză să se exprime în limba noastră, un fenomen care ar trebui pus pe seama anxietății fiecărei persoane în parte, fenomen ce necesită o cercetare aparte.

Note:

1. https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere%20articole/ORDIN_6156_2016.pdf.
2. https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere%20articole/ORDIN%203873-2017.pdf
3. *Cross-linguistic influence in learning Romanian as a foreign language in endo-linguistic context*, in *The Proceedings of the International Conference Literature, Discourse and Multicultural Dialogue*, vol. 5, Târgu Mureș, 2017, p. 58-68, http://www.upm.ro/ldmd/LDMD-05/Lds/Lds%2005%2007.pdf
4. *Cross-linguistic influence in learning Romanian as a foreign language in endo-linguistic context*, in *The Proceedings of the International Conference Literature, Discourse and Multicultural Dialogue*, vol. 5, Târgu Mureș, 2017, p. 58-68.
5. *Ibidem*.
6. Radu Drăgulescu, *Considerations regarding the influence of L1 and L2 on learning of Romanian language by students from abroad*, in *JRLS* 12, 2017; *Cross-linguistic influence in learning Romanian as a foreign language in endo-linguistic context*, in *The Proceedings of the International Conference Literature, Discourse and Multicultural Dialogue*, vol. 5, Târgu Mureș, 2017, p. 58-68.
7. Sabine Krause, Heide Flagner, *Romanian as a Foreign Language in the World,* in *Manual of Language Acquisition,* Christiane Fäcke (ed.), în *Manuals of Romance Linguistics (MLR)*, Günter Holtus & Fernando Sanchez Miret (eds.), Berlin NY, de Gruyter, 2014, p. 456.
8. Cristina Gafu, Mihaela Badea, Cristina Iridon, *Errors in the acquisition of Romanian as second language. A case study*, in *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69 (2012), p. 1626-1634.
9. Cristina Gafu, Mihaela Badea, Cristina Iridon, *Errors in the acquisition of Romanian as second language. A case study*, in *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69 (2012), p. 1631.
10. Fenomen observat și de Gafu, Badea, Iridon, *Errors in the acquisition of Romanian as second language. A case study*, in *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69 (2012), p. 1631.
11. Sabine Krause, Heide Flagner, *Romanian as a Foreign Language in the World,* in *Manual of Language Acquisition,* Christiane Fäcke (ed.), în *Manuals of Romance Linguistics (MLR)*, Günter Holtus & Fernando Sanchez Miret (eds.),

Berlin NY, de Gruyter, 2014, p. 459.
12. Subl.n.
13. Subl. n.
14. Sabine Krause, Heide Flagner, *Romanian as a Foreign Language in the World,* in *Manual of Language Acquisition,* Christiane Fäcke (ed.), în *Manuals of Romance Linguistics (MLR)*, Günter Holtus & Fernando Sanchez Miret (eds.), Berlin NY, de Gruyter, 2014, p. 459, cf. DOOM2.
15. E. Abunuwara, *The structure of the trilingual lexicon*, in *European Journal of Cognitive Psychology, 4,* p. 311-322, 1992.
16. Pentru mai multe dificultăți asemănătoare, a se vedea Monica Borș, *Câteva dificultăți și mijloace de remediere a acestora în predarea limbii române ca limbă străină*, in *Transilvania*, 11, 2016, p. 86-89.
17. *Cross-linguistic influence in learning Romanian as a foreign language in endo-linguistic context*, in *The Proceedings of the International Conference Literature, Discourse and Multicultural Dialogue*, vol. 5, Târgu Mureș, 2017, p. 58-68.
18. Sabine Krause, Heide Flagner, *Romanian as a Foreign Language in the World,* in *Manual of Language Acquisition,* Christiane Fäcke (ed.), în *Manuals of Romance Linguistics (MLR)*, Günter Holtus & Fernando Sanchez Miret (eds.), Berlin NY, de Gruyter, 2014, p. 470.
19. Subl. n.
20. Thomas, J., *The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning*, in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9, 1988, p. 235–246; Jessner, U., *A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness*, in *The Modern Language Journal*, 92(2), 2008, p. 270–283.
21. Yan-kit Ingrid Leung, *Failed Features versus Full Transfer Full Access in the Acquisition of a Third Language: Evidence from Tense and Agreement*, in Proceedings of the 6th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference, 2003, p. 199.
22. Bonnie D. Schwartz, Rex Sprouse, *Word order and nominative case in non-native language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage*, in *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*, Tuen Hoekstra, Bonnie D. Schwartz (eds.), Amsterdam, John Benjamins, p. 317-368.
23. În special Jasone Cenoz, *Research on multilingual acquisition,* in *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*, J. Cenoz, U. Jessner (eds.), Clevedon, Multilingual Matters, p.39-53.
24. Eric, Kellerman, *Transfer and non-transfer: where we are now*, in *Studies in Second Language Acquisition* 2, 1979, p. 37-57.
25. Simina-Maria Dan, *Considerații privind tratarea complementului secundar în GALR*, in *Dacoramania*, serie nouă, XV, 2010, nr.1, Cluj-Napoca, p. 48.

Bibliography

Abunuwara, E., *The structure of the trilingual lexicon*, in *European Journal of Cognitive Psychology, 4,* p. 311-322, 1992.

Borș, Monica, *Câteva dificultăți și mijloace de remediere a acestora în predarea limbii române ca limbă străină*, *A Few Difficulties and Means of Their Overcoming in Teaching Romanian as a Foreign Language*, in *Transilvania*, 11, 2016.

Cenoz, J., *The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition*, in J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (eds.), *Cross-linguisitic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon, England, Multilingual Matters, p. 8-20.

Cenoz, Jasone, *Research on multilingual acquisition,* in *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*, J. Cenoz, U. Jessner (eds.), Clevedon, Multilingual Matters, p.39-53.

Dan, Simina-Maria, *Considerații privind tratarea complementului secundar în GALR*, in *Dacoramania*, serie nouă, XV, 2010, nr.1, Cluj-Napoca, p. 48-56.

Drăgulescu, Radu, *Considerations regarding the influence of L1 and L2 on learning of Romanian language by students from abroad*, in *Journal of Romanian Literary Studies* 12, 2017.

Gafu, Cristina, Badea, Mihaela, Iridon, Cristina, *Errors in the acquisition of Romanian as second language. A case study*, in *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69 (2012), p. 1626-1634.

Gauss, Susan, Selinker, Larry, *Second language acquisition. An introductory course*, New York, London, Routledge, 2008.

Jaensch, Carol, *Third language acquisition. Where are we now*, in *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 3 (1), J. Rothman, Sh. Unsworth (eds.), Amsterdam, John Benjamins, 2013, p. 73-93.

Jessner, U., *A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness*, in *The Modern Language Journal*, 92(2), 2008, p. 270–283.

Kellerman, Eric, *Transfer and non-transfer: where we are now*, in *Studies in Second Language Acquisition* 2, 1979, p. 37-57.

Leung, Yan-kit Ingrid, *Failed Features versus Full Transfer Full Access in the Acquisition of a Third Language: Evidence from Tense and Agreement*, in Proceedings of the 6th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference, 2003.

Schwartz, Bonnie D., Sprouse, Rex, *Word order and nominative case in non-native language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage*, in *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*, Tuen Hoekstra, Bonnie D. Schwartz (eds.), Amsterdam, John Benjamins, p. 317-368.

Thomas, J., *The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning*, in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9, 1988, p. 235–246.