UNIVERSITATEA
PEDAGOGICĂ DE STAT
ION CREANGĂ
DIN CHIȘINĂU

ȘTIINȚĂ ȘI EDUCAȚIE: NOI ABORDĂRI ȘI PERSPECTIVE

MATERIALELE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE INTERNAȚIONALE

19-20 martie 2026

Seria XXVIII

Volumul III

ȘTIINȚE UMANISTICE



UNIVERSITATEA
PEDAGOGICĂ DE STAT
ION CREANGĂ
DIN CHIȘINĂU

ȘTIINȚĂ ȘI EDUCAȚIE: NOI ABORDĂRI ȘI PERSPECTIVE

MATERIALELE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE INTERNAȚIONALE

19-20 martie 2026

Seria XXVIII

Volumul 3

Științe umanistice și arte

Chișinău, 2026

Recomandat pentru publicare de către Senatul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă" din Chișinău din 25.06.2026, Procesul-verbal nr. 12

ȘTIINȚĂ ȘI EDUCAȚIE: NOI ABORDĂRI ȘI PERSPECTIVE

MATERIALELE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE INTERNAȚIONALE

Coordonare științifică:

Tudor Castraveț, conf. univ., dr., prorector pentru cercetare

Silvia Chicu, conf. univ., dr., șefa secției „Managementul cercetării, dezvoltării și inovării"

Colegiul de redacție:

Maria Vîrlan, prof. univ., dr., decan, Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială

Gabriella Topor, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Filologie și Istorie

Angela Solcan, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine

Nina Garștea, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Științe ale Educației

Ana Simac, prof. univ., dr., decan, Facultatea de Arte Plastice și Design

Andrei Braicov, conf. univ., dr. decan, Facultatea de Fizică, Matematică și Tehnologii Informaționale

Nicolae Aluchi, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Biologie și Chimie

Ion Mironov, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Geografie

Ecaterina Scherlet, director, Biblioteca Științifică a universității

Redactor: Grigore Chiper

RESPONSABILITATEA PENTRU CONȚINUTUL MATERIALELOR PUBLICATE REVINE ÎN EXCLUSIVITATE AUTORILOR

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

„Știință și educație: noi abordări și perspective", conferință științifică internațională (28; 2026; Chișinău). Știință și educație: noi abordări și perspective: Materialele conferinței științifice internaționale, Seria 28, Chișinău, 19-20 martie 2026 / coordonare științifică: Tudor Castraveț, Silvia Chicu; colegiul de redacție: Maria Vîrlan [et al.]; comitetul științific: Alexandra Barbăneagră [et al.]. – Chișinău: Editura UPSC, 2026. – ISBN 978-9975-48-439-8.

Cerințe de sistem: PDF Reader.

Vol. 3: Științe umanistice. – 2026. – 720 p.: il., fig., tab. – Antetit.: Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău. – Texte: lb. rom., engl., fr., etc. – Rez.: lb. rom., engl. – Ref. bibliogr. la sfârșitul art. – ISBN 978-9975-48-444-2 (PDF). – Text : electronic.

37.01(082)=00

S 85

© Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, 2026

Editura Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, str. Ion Creangă, nr. 1, MD-2069

COMITETUL ȘTIINȚIFIC

Alexandra BARBĂNEAGRĂ, conf. univ., dr., rector	Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova https://orcid.org/0000-0003-4777-1550
Tudor CASTRAVEȚ, conf. univ., dr., prorector pentru cercetare	Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova https://orcid.org/0000-0003-1657-4271
Daiana-Theodora CUIBUS, conf. univ., dr., director al Institutului Limbii Române,	Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj Napoca, România https://orcid.org/0000-0001-8883-5333
Elena PLATON, prof. univ., dr. hab., director al Institutului Limbii Române ca Limbă Europeană	Facultatea de Litere, Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca, România https://orcid.org/0009-0002-0194-7995
Ramona Flavia RAȚIU, conf. univ., dr., rector	Universitatea „Dimitrie Cantemir” din Târgu Mureș, România https://orcid.org/0000-0001-7258-0575
Mihai NICULIȚĂ, conf. univ., dr.	Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România https://orcid.org/0000-0003-0351-5512
Dumitru MIHĂILĂ, conf. univ., dr. hab.	Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, România https://orcid.org/0000-0002-5876-7963
Daniel CRISTEA-ENACHE, conf. univ., dr.	Universitatea din București, România https://orcid.org/0000-0002-1637-669X
Loredana-Ileana VÎȘCU, prof. univ., dr., prorector	Universitatea „Tibiscus” din Timișoara, România https://orcid.org/0000-0002-8642-9080
Ovidiu Florin TODERICI, conf. univ., dr., prorector	Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad, România https://orcid.org/0000-0002-1117-6330
Sorina-Mihaela BĂLAN, conf. univ., dr., prorector	Universitatea „Dimitrie Cantemir” din Târgu Mureș, România https://orcid.org/0000-0002-3960-4077
Alexandra COBZEANU (MAFTEI), dr.	Universitatea „Alexandru Ioan-Cuza” din Iași, România https://orcid.org/0000-0001-9700-8794
Oksana KOVTUN, prof, univ., dr. hab., prorector	Universitatea Pedagogică de Stat „Hryhorii Skovoroda”, Pereiaslav, Ucraina https://orcid.org/0000-0002-9139-8987
Simona MARIN, prof. univ., dr., decanul Facultății Științe ale Educației	Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România https://orcid.org/0000-0003-4324-0250

Diana SPULBER,
prof. univ., dr.
Universitatea din Genova, Italia
https://orcid.org/0000-0001-7395-986X

Gina-Aurora NECULA,
conf. univ., dr.
Lectoratul de Limbă, Cultură și Civilizație Românească al Institutului Limbii Române din București la Universitatea de Stat din Comrat
https://orcid.org/0000-0001-7151-1471

Vera POTOPOVA,
prof., dr. mgr.
Universitatea de Științe ale Vieții din Praga, Republica Cehă
https://orcid.org/0000-0002-2723-0397

Pawel STRUS,
conf. univ., dr.
Universitatea Comisiei Naționale pentru Educație din Cracovia, Polonia
https://orcid.org/0000-0002-8199-5753

Vitaly KOTSUR,
prof. univ., dr., rector
Universitatea „Hryhorii Skovoroda în Pereiaslav", Ucraina
https://orcid.org/0000-0001-6647-7678

Nina GARȘTEA,
conf. univ., dr.
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, Republica Moldova
https://orcid.org/0000-0002-1926-6234

Maria VÎRLAN,
prof. univ., dr.
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, Republica Moldova
https://orcid.org/0000-0001-6843-2609

Ana SIMAC,
prof. univ., dr.
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, Republica Moldova
https://orcid.org/0000-0002-2627-6756

Andrei BRAICOV,
prof. univ., dr.
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, Republica Moldova
https://orcid.org/0000-0001-6416-2357

Angela SOLCAN,
conf. univ., dr.
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, Republica Moldova
https://orcid.org/0000-0002-7906-145X

Constantin CIORBĂ,
prof. univ., dr. hab.
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, Republica Moldova
https://orcid.org/0000-0001-7125-2545

Gabriella TOPOR,
conf. univ., dr.
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, Republica Moldova
https://orcid.org/0000-0002-3530-3701

Ion MIRONOV,
conf. univ., dr.
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, Republica Moldova
https://orcid.org/0009-0002-9063-7242

Nicolae ALUCHI,
conf. univ., dr.
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, Republica Moldova
https://orcid.org/0000-0003-1874-8474

CUPRINS

Laurențiu CONSTANTINESCU
ABORDĂRI CONCEPTUALE PRIVIND ROLUL RESURSELOR UMANE
ÎN PROCESUL DE MENȚINERE A STABILITĂȚII
ȘI A GUVERNANȚEI BUNE ÎN ETAPA CONTEMPORANĂ.....14

Mihai BURUNCIUC
„DEZVOLTAREA ȘI PROSPERITATEA NAȚIUNILOR,
FIE ELE MOLDOVENEȘTI SAU ALE ORICĂROR ALTOR, DEPINDE
DE PROSPERITATEA NEGUSTORILOR". DIN CORESPONDENȚA
DIPLOMATICĂ POLONO-OTOMANĂ DIN A DOUA JUMĂTATE
A SECOLULUI AL XVI-LEA 24

Silvia CHICU
DE LA „DREPTUL DE CERTARE" LA VIOLENȚA ÎN FAMILIE:
PERSISTENȚA AUTORITĂȚII PATRIARHALE ÎN SOCIETATEA
ROMÂNEASCĂ (STUDIU ISTORIC) 30

Maxim MELINTI
ANASTASIA POPESCU, PEDAGOGUL CARE A READUS
EDUCAȚIA RELIGIOASĂ ÎN ȘCOALĂ.....42

Angela LISNIC
CONFIGURAREA EDUCAȚIEI ISTORICE ÎN MILENIUL III:
PROVOCĂRI ȘI OPORTUNITĂȚI.....50

Alexandru GALUSCIAK, Angela LISNIC
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ НА УРОКАХ
ИСТОРИИ: МЕЖДУ ПЕРСПЕКТИВАМИ И РИСКАМИ 56

Igor ARSENE, Natalia CORDINEANU
IMPACTUL INTEGRĂRII EDUCAȚIEI PENTRU SOCIETATE
ȘI A EDUCAȚIEI FIZICE ASUPRA DEZVOLTĂRII GÂNDIRII
CRITICE ÎN CADRUL UNEI ANALIZE EXPERIMENTALE
ȘI CORELAȚIONALE 63

Adriana SLUSAR
COMUNICAREA INTERPERSONALĂ ÎN CONTEXT SANITAR:
PERSPECTIVE CONTEMPORANE 70

Valentina ENACHI
PROVOCĂRILE EDUCAȚIEI DE GEN
ÎN CONTEXT INTERCULTURAL.....77

Ludmila COADĂ
ÎNVĂȚÂND DEMOCRAȚIA ÎN CONDIȚIILE
EXPANSIUNII GLOBALE A REGIMURILOR AUTORITARE 82

Alexandra Cătălina ILIE, Nina PETROVSCHI
RELAȚIA STEAM ȘI INTELIGENȚELE MULTIPLE –
CADRU AUTENTIC DE DEZVOLTARE A ELEVULUI
LA DISCIPLINA OPȚIONALĂ „EXPLORATORI ÎN TIMP ȘI ȘTIINȚĂ".....94

Corina SAVIȚCHI
ACTIVITATEA SOCIETĂȚII MOLDOVENEȘTI DE PRIETENIE
ȘI RELAȚII CULTURALE CU ȚĂRILE STRĂINE (1964–1975) 101

Aliona GRATI
IMAGINAȚIA ÎMPOTRIVA CONSTRÂNGERII:
VIZIUNI UTOPICE ȘI CONȘTIINȚĂ CIVICĂ LA PAUL GOMA 108

Olga BOZ
ROLUL FEEDBACKULUI ÎN OPTIMIZAREA COMUNICĂRII
ÎN MEDIUL EDUCAȚIONAL 115

Mădălina Roxana BULAI
TERMINOLOGIA MEDICALĂ ROMÂNEASCĂ ÎN CONTEXT EUROPEAN:
CONVERGENȚE NORMATIVE ȘI DINAMICA LIMBII SPECIALIZATE 121

Alexandru BURLACU, Iraida COSTIN
PROZA SCURTĂ: ULTIMELE EXPERIMENTE 126

Vlad CARAMAN
PREDAREA ELEMENTELOR DE BILDUNGSROMAN.
LA MEDELENI DE IONEL TEODOREANU (MATURITATEA) 137

Lucia CIOBANU, Natalia BUTMALAI
INSTRUMENTE ȘI RESURSE DIGITALE PENTRU PREDAREA-ÎNVĂȚAREA
ACCENTULUI ÎN LIMBA ROMÂNĂ ÎN CICLUL GIMNAZIAL 143

Daniel CRISTEA-ENACHE
NICHITA STĂNESCU ȘI ANA BLANDIANA:
VOCI ALE MODERNITĂȚII POETICE 154

Mirela DUMITRU-SAVIN, Geanina-Petronela ROȘU
ROLUL LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE ÎNTR-UN LICEU MILITAR 159

Dumitrița SMOLNIȚCHI
INTERFERENȚE STRUCTURALE ÎNTRE FOLCLOR
ȘI CREAȚIA CULTĂ LA NIVELUL SPECIILOR LITERARE 163

Natalia STRĂJESCU, Liliana BRÎNZA
COPILĂRIA CA SPAȚIU AL TRAUMEI ȘI AL REZILIENȚEI
ÎN ROMANUL *KINDERLAND* DE LILIANA COROBCA 171

Polina TABURCEANU
ABSENȚA PARENTALĂ CA FACTOR AL CONSTRUCȚIEI IDENTITARE
ÎN *KINDERLAND* DE LILIANA COROBCA 178

Ioana-Mădălina VIZITEU
DIALOGUL INTERCULTURAL MEDIAT DE TEXTUL LITERAR
ÎN PREDAREA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE 188

Aliona ZGARDAN-CRUDU, Svetlana SÎRBU
FORMAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE LA LECȚIILE
DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ÎN CLASELE DE GIMNAZIU
DIN PERSPECTIVA REALIZĂRII TRANSDISCIPLINARITĂȚII 195

Svetlana DERMENJI, Daniel CRISTEA-ENACHE
INTERDISCIPLINARITATE ȘI EDUCAȚIE MULTILINGVĂ:
LITERATURĂ ȘI COMUNICARE INTERCULTURALĂ
ÎN FORMAREA STUDENȚILOR ALOLINGVI..... 204

Constantin ȘCHIOPU
EDUCAȚIA ÎNTRE PLURALISMUL VALORILOR
ȘI CRIZA SENSULUI ÎN POSTMODERNITATE 210

Svetlana DERMENJI, Liliana NEAGA, Monica-Alexandra TOMA
FORMAREA STUDENȚILOR ALOLINGVI: AXE VALORICE
ALE CENTRULUI NAȚIONAL DE EDUCAȚIE MULTILINGVĂ..... 220

Angela POPOVICI
RECONFIGURING VALUE AXES IN THE PROCESS OF RLS
ACQUISITION: FROM LINGUISTIC COMPETENCE
TO THE CONSTRUCTION OF THE INTERNATIONAL..... 227

Liliana GROSU
BENEFICII, LIMITE ȘI PROVOCĂRI ÎN IMPLEMENTAREA
INTERDISCIPLINARITĂȚII ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL..... 238

Lucia ȘCHIOPU
TEACHING GRAMMAR IN MULTICULTURAL
AND MULTILUNGUAL CLASSROOMS..... 245

Larisa USATÎI
PERSPECTIVE ȘI PROVOCĂRI ALE IMPLEMENTĂRII CLIL
ÎN SISTEMELE EDUCAȚIONALE MODERNE..... 251

Tatiana LAȘCU
NON-LITERARY TEXTS AS TOOLS FOR DEVELOPING
INTEGRATED INTERCULTURAL COMPETENCE IN ENGLISH
LANGUAGE LEARNING..... 258

Liliana NEAGA
PARADIGMA INTERCULTURALITĂȚII ȘI A MULTILINGVISMULUI
ÎN FORMAREA VIITORILOR PROFESORI DE LIMBA ROMÂNĂ 263

Polina TABURCEANU
MULTILINGVISMUL ȘI COMUNICAREA INTERCULTURALĂ
ÎN ROMANUL *GRĂDINA DE STICLĂ* DE TATIANA ȚÎBULEAC..... 269

Liuba PETRENCO, Alina BABIUC
JOCUL DIDACTIC CA STRATEGIE EFICIENTĂ
DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ
NEMATERNĂ LA TREAPTA PRIMARĂ 280

Elena ȚÎMBALIUC
ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ
ПО ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО
ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ..... 288

Liubov COLESNIC
ОТ ВЫСОКОГО ИСКУССТВА ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ –
К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ПОЛИЭТНИЧЕСКОМУ ДИАЛОГУ 300

Irina EVDOCHIMENCO, Liuba PETRENCO
FORMAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE MULTILINGVĂ
ÎN INSTITUȚIILE DE EDUCAȚIE TIMPURIE
PRIN MODELUL DE IMERSIUNE PARȚIALĂ 305

Lina GORCEAG
ABORDAREA INTER- ȘI TRANSDISCIPLINARĂ A TEXTELOR LITERARE
LA LECȚIILE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ 315

Olesea BUCUCI
DIGITAL AND INTERCULTURAL APPROACHES TO ENGLISH
LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION:
PRACTICES, CHALLENGES, AND OPPORTUNITIES..... 321

Cristina MOROZANU, Anatol IONAȘ
CÂMPUL LEXICO-SEMANTIC AL NUMELOR DE CULORI
ÎN POEZIA ROMANTISMULUI ENGLEZ: O ABORDARE SEMIOTICĂ 327

Tatiana LAȘCU
FOSTERING ENVIRONMENTAL AWARENESS
IN THE ENGLISH CLASSROOM THROUGH CLIL..... 335

Diana CACIAN
CONTEMPORARY TRENDS AND INNOVATIONS IN LINGUISTICS
AND ENGLISH LANGUAGE DIDACTICS APPLIED
TO SPORTS EDUCATION: AN INTERDISCIPLINARY PARADIGM..... 340

Lilia HERȚA
PEDAGOGICAL APPROACHES TO USING AUTHENTIC
DIGITAL MATERIALS IN LANGUAGE CLASSROOMS 347

Tania PETCOVICI, Silvia Laura PASCU
TERMINOLOGICAL PRECISION AND SCIENTIFIC
CONSISTENCY WHEN TEACHING ENGLISH FOR PSYCHOLOGY (ESP) 354

Tatiana ARPENTII
USING DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT
OF LEARNERS' COMMUNICATIVE COMPETENCE..... 361

Oxana GOLUBOVSCHI, Robert Alan ECKHART
PROMOVAREA COMPETENȚEI COMUNICATIVE ȘI ECOLOGICE
ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A LIMBII ENGLEZE 368

Lilia PORUBIN
BRIDGING LANGUAGE AND TECHNOLOGY:
INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING ENGLISH
TO ENGINEERING STUDENTS..... 376

Silvia Laura PAȘCU, Tania PETCOVICI
BALANCING AI TOOLS AND TEACHER EXPERTISE
IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING 382

Alina MARDARI
STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN CONTEXT-BASED ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION 390

Gina Aurora NECULA, Marina BALOVA
COORDONATELE COMPETENȚEI DE COMUNICARE INTERCULTURALĂ ÎN ÎNVĂȚAREA LIMBILOR NEMATERNE. STUDIU DE CAZ ÎN ȘCOALA ALOLINGVĂ DIN REPUBLICA MOLDOVA 398

Gina Aurora NECULA
COMMUNICATIVE LANGUAGE ACTIVITIES AND STRATEGIES: RECEPTION, PRODUCTION, INTERACTION, AND MEDIATION — KEY CONCEPTS IN THE CONTEMPORARY DIDACTIC APPROACH TO TEACHING NON-NATIVE LANGUAGES 404

Eeva Liisa KIISKILA, Svetlana BUREA
DEVELOPING PEACE VALUES THROUGH DIALOGUE, MULTILINGUALISM AND TRANSLANGUAGING PRACTICES 409

Constantin CUCOȘ
PEDAGOGII INOVATIVE – NECESITATE, IPOSTAZE, FUNCȚII 418

Angela SOLCAN, Mariana NITA
THE PSYCHOLINGUISTIC APPROACH TO ORAL COMMUNICATION IN A FOREIGN LANGUAGES 426

Carolina DODU-SAVCA
CONFIGURATION DE LA LITTERATURE POSTMEMORIELLE ET DU DISCOURS INTELLECTUEL DANS LA MEDIATION ETHIQUE DE L'HISTOIRE. IDISS DE ROBERT BADINTER 435

Uliana CULEA
INTEGRAREA CLIL ÎN FORMAREA CADRELOR DIDACTICE: PROVOCĂRI METODOLOGICE ȘI SOLUȚII PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR MULTILINGVE ȘI INTERCULTURALE 443

Svetlana CORCEVSCHI
EINFLUSS DIGITALER LERNPLATTFORMEN AUF DIE MOTIVATION VON STUDIERENDEN 451

Natalia AVORNICESĂ
DIMENSIONS DIDACTIQUES DE L'INTÉGRATION DE LA LITTÉRATURE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE DANS LE CONTEXTE DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE 458

Tatiana PORUMB
ANAGRAMMI E LINGUAGGIO GIURIDICO: STRATEGIE PER L'INSEGNAMENTO DEL LESSICO SPECIALISTICO 464

Iuliana TIOSA
ÜBER DEN EINSATZ VON BILDERN IM DEUTSCHUNTERRICHT 472

Ana BULAT-GUZUN, Ludmila RACU
LE MANUEL NUMERIQUE COMME LEVIER DE DYNAMISATION DU COURS DE FLE: FONDEMENTS THEORIQUES ET VALIDATION EXPERIMENTALE 478

Ana BULAT-GUZUN, Svetlana CIOBANU
DIDACTIQUE INTEGRÉE DES LANGUES ET FORMATION DE LA COMPÉTENCE PLURILINGUE: ENJEUX ET PERSPECTIVES EN FLE 487

Anastasia SAVA
L'APPRENTISSAGE HEURISTIQUE DANS DES CONTEXTES ÉDUCATIFS MULTILINGUES 496

Natalia CELPAN-PATIC
DE LA «TRADUCTION AUTOMATIQUE» À LA «MÉDIATION CRÉATIVE»: RECONFIGURATION DES COMPÉTENCES NUMÉRIQUES DES FUTURS ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS GRACE À LA LITTÉRATIE EN IA 502

Veronica BOLDUMA
DEZVOLTAREA STRATEGIILOR DE AUTOÎNVĂȚARE PRIN CLIL ÎN STUDIUL LIMBII ITALIENE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SECUNDAR 511

Diana DONOAGĂ
LIBERTATEA PEDAGOGICĂ ȘI RESPONSABILITATEA AXIOLOGICĂ ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR INTERCULTURALE ALE CADRELOR DIDACTICE DIN REPUBLICA MOLDOVA 517

Angela COPACINSCHI
TRANSPOZIȚIA ADJECTIVULUI ȘI ADVERBULUI: STUDIU COMPARATIV 523

Marinela LUNGU
TRANSFORMACIONES PARADIGMÁTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: DEL MODELO ESTRUCTURAL AL ENFOQUE CONTEXTUAL-FUNCIONAL 528

Lorella FRANCARLI
L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA ITALIANA PRESSO L'UNIVERSITÀ PEDAGOGICA DI STATO "ION CREANGĂ" DI CHIȘINĂU: DIFFICOLTÀ STRUTTURALI, DINAMICHE SOCIO-ECONOMICHE E PROSPETTIVE DI SVILUPPO 534

Alina-Maria ȚURCANU
SEMANTISCHE UND PRAGMATISCHE ASPEKTE DER MODALPARTIKELN UND IHRE DARSTELLUNG IN LEHRWERKEN FUR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE (DAF) 541

Ninela BIVOL
VALENȚELE FORMATIVE ALE ERORII ÎN PROCESUL DIDACTIC: PERSPECTIVE TEORETICE ȘI APLICAȚII PEDAGOGICE 549

Irina BORDEI
INTEGRAZIONE SCOLASTICA TRAMITE ALLINEAMENTO QCER: VALUTAZIONE INIZIALE E INTERVENTI REMEDIALI PER ALUNNI REPATRIATI DALL'ITALIA IN CLASSI CON ITALIANO COME LINGUA STRANIERA (L2) – LIVELLO 2 554

Eugen REABENCHI, Ana SIMAC
INTERSECȚII CREATIVE ÎN DESIGNUL TEXTIL ALTERNATIV ÎN ERA GLOBALIZĂRII 562

Ana MARIAN
CREAȚIA SCULPTORIȚEI CLAUDIA COBIZEV ȘI A SCULPTORULUI LAZĂR DUBINOVSCHI ÎN VIZIUNEA CRITICILOR DE ARTĂ DIN REPUBLICA MOLDOVA 571

Cristina TAMAZLÎCARI
ICOANA PE LEMN DIN SECOLELE XVIII–XIX – STIL, ȘCOALĂ, CIRCULAȚIE ICONOGRAFICĂ 577

Anatol FORNEA
CERAMICA TRADIȚIONALĂ DIN REPUBLICA MOLDOVA: IDENTITATE, CONTINUITATE ȘI PERSPECTIVE INTERDISCIPLINARE 584

Alexandr ALAVAȚCHI, Ecaterina ALAVAȚCHI
DE LA ORNAMENT LA STRUCTURĂ VIZUALĂ: RECONFIGURAREA MOTIVELOR TRADIȚIONALE ÎN PICTURA CONTEMPORANĂ 591

Stela RAILEAN
NARAȚIUNEA VIZUALĂ CA INSTRUMENT DIDACTIC INTERDISCIPLINAR ÎN CONTEXTUL GLOBALIZĂRII 595

Ludmila MOISEI
SIMBIOZA DINTRE MEȘTEȘUGURILE ARHAICE ȘI DESIGNUL SUSTENABIL AL SECOLULUI XXI 601

Ludmila MOKAN-VOZIAN
DIMENSIUNI ALE IDENTITĂȚII CULTURALE ÎN UNIVERSUL SCULPTURAL AL LUI CONSTANTIN BRÂNCUȘI 607

Cristina PASCALOVA
UTILIZAREA PLATFORMEI GOOGLE ARTS & CULTURE CA RESURSĂ INTERACTIVĂ ȘI INTERDISCIPLINARĂ ÎN EDUCAȚIA ARTISTICĂ 613

Daniela ROȘCA-CEBAN
UTILIZAREA PLATFORMEI GOOGLE ARTS & CULTURE CA RESURSĂ INTERACTIVĂ ȘI INTERDISCIPLINARĂ ÎN EDUCAȚIA ARTISTICĂ 621

Tatiana FILIPSKI, Angela MUNTEANU
THE ROLE OF MUSEUM EDUCATION IN DEVELOPING THE INTERDISCIPLINARY COMPETENCIES OF FUTURE ARCHITECTS 626

Aliona TIMUȚA, Eleonora BRIGALDA
КНИГА КАК ФОРМА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ВИЗУАЛЬНЫХ ПРАКТИК В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ 635

Rodica URSACHI
SPIRITUL MATERIEI ȘI LIBERTATEA FORMELOR ÎN OPERA LUI CONSTANTIN BRÂNCUȘI 644

Rodica URSACHI
METAFORA ÎN CREAȚIA LUI MIHAIL GRECU 650

Irina EȚCO
CONSTRUIREA IDENTITĂȚII VIZUALE PRIN EXPLORAREA MEȘTEȘUGURILOR TRADIȚIONALE ÎN EDUCAȚIA ARTISTICĂ 657

Oxana DIACONU-CATAN
GRAVURA ÎNTRE TRADIȚIE ȘI INOVAȚIE: IMPACTUL ASUPRA DEZVOLTĂRII CREATIVITĂȚII ÎN EDUCAȚIA ARTISTICĂ CONTEMPORANĂ 663

Angela MUNTEANU, Tatiana FILIPSKI
STILISTICA MORFOLOGICĂ A LOCUINȚEI VERNACULARE A ETNIILOR ÎN TABLOUL PEISAJULUI DE PE TERITORIUL REPUBLICII MOLDOVA 670

Elena RUSU-PAIU
METODE INTERDISCIPLINARE DE PREDARE A ISTORIEI ARTELOR PLASTICE. CONEXIUNI CU LITERATURA, ISTORIA, DESIGNUL ȘI TEHNOLOGIA 681

Zinica NOUR APOSTOL
INTELIGENȚA ARTIFICIALĂ ÎN EDUCAȚIA VIZUAL-ARTISTICĂ PRIMARĂ: ELABORAREA UNUI MODEL PEDAGOGIC DE CO-CREAȚIE PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚEI ARTISTICE 689

Maria CREȚU
METODOLOGIA PREDĂRII DESIGNULUI VESTIMENTAR PENTRU VIITORII PROFESORI DE EDUCAȚIE TEHNOLOGICĂ 696

Hanna POLIETAIEVA, Hanna CHORNOSTAN
VIRTUAL DESIGN STUDIO: TRANSFORMING TRADITIONAL EDUCATION INTO A DIGITAL LABORATORY OF IDEAS 706

Valentina GRABOVSCAIA
ON THE TYPOLOGICAL INTERRELATIONS BETWEEN LITERATURE AND FINE ART IN THE WORK OF ALEXANDER PUSHKIN 711

ABORDĂRI, CONCEPTE, PREOCUPĂRI CONTEMPĂORANE ALE ȘTIINȚELOR SOCIOUMANE

ABORDĂRI CONCEPTUALE PRIVIND ROLUL RESURSELOR UMANE ÎN PROCESUL DE MENȚINERE A STABILITĂȚII ȘI A GUVERNANȚEI BUNE ÎN ETAPA CONTEMPORANĂ

CONCEPTUAL APPROACHES REGARDING THE ROLE OF HUMAN RESOURCES IN THE PROCESS OF MAINTAINING STABILITY AND GOOD GOVERNANCE IN THE CONTEMPORARY STAGE

Laurențiu CONSTANTINESCU,
membrul al Institutului Privat de Cercetări Științifice,
Umanistice și Tehnologice, România

Laurențiu CONSTANTINESCU,
member of the Private Institute for Scientific,
Humanistic and Technological Research, Romania
ORCID: 0009-0006-5333-4081
e-mail: constantinescul684@gmail.com

CZU: 351.75:355.40
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p14-23

Abstract. In the contemporary stage, characterized by rapid transformations at the political, economic and social levels, human resources represent a determining factor in maintaining institutional stability and in promoting the principles of good governance. From a conceptual perspective, human resources should not be understood only as a workforce, but as a strategic capital, generating competence, integrity and capacity to adapt to change. Good governance, based on principles such as transparency, accountability, efficiency, participation and respect for the rule of law, depends essentially on the quality and professionalism of human resources involved in the decision-making and administrative process. Civil servants, institutional leaders, experts and specialists from various fields contribute to the development and implementation of public policies, the correct management of resources and the strengthening of citizens' trust in state institutions. In this regard, current conceptual approaches emphasize the development of professional skills, continuous training, ethics in public service and the cultivation of an organizational culture based on meritocracy and responsibility. The stability of a governance system is closely linked to the capacity of institutions to attract, motivate and retain qualified personnel, capable of managing crises, preventing conflicts and ensuring the coherence of public policies. At the same time, in the context of globalization and accelerated digitalization, human resources are becoming an essential vector of innovation and institutional adaptability. Digital skills, critical thinking, the capacity for inter-institutional collaboration and openness to change are indispensable elements for strengthening efficient and resilient governance. Therefore, the analysis of the role of human resources in maintaining stability and promoting good governance requires a multidimensional approach, which integrates perspectives from the fields of public administration, management, political science and organizational sociology. Investment in human capital is not only an administrative necessity, but a fundamental condition for sustainable development and the harmonious functioning of contemporary society.
Keywords: human source, antisocial act, prevention, discovery, undercover investigations, special measures, confidentiality, deadline.

Introducere. În arhitectura modernă a activității de aplicare a legii, utilizarea surselor umane și a investigatorilor sub acoperire se conturează drept un instrument strategic de prim rang, indispensabil atât în prevenirea fenomenului infracțional, cât și în descoperirea și probarea acestuia. Într-un climat marcat de proliferarea și sofisticarea formelor de criminalitate – în special a celei organizate, transnaționale sau caracterizate printr-un nivel avansat de disimulare – metodele tradiționale de investigare își dovedesc adesea limitele. În acest context, recurgerea la tehnici speciale de infiltrare, culegere sistematică de informații și documentare operativă nu mai reprezintă o opțiune subsidiară, ci o necesitate obiectivă și legitimă. Sursele umane, în ipostaza lor de colaboratori confidențiali ai organelor de drept, constituie verigi esențiale în circuitul informațional operativ. Ele furnizează date pertinente cu privire la geneza, desfășurarea ori consecințele unor activități ilicite, contribuind la conturarea tabloului factural necesar intervenției legale. Mecanismul valorificării acestora implică un demers riguros și etapizat: identificarea oportună, recrutarea atentă, verificarea credibilității și gestionarea relației de colaborare în condiții stricte de confidențialitate și securitate. Eficiența acestui demers este condiționată de profesionalismul ofițerilor implicați, de respectarea strictă a cadrului normativ și de protejarea identității sursei, pentru a preveni riscurile de compromitere sau eventualele represalii.

Pe de altă parte, investigatorii sub acoperire operează în baza unui mandat legal expres, asumându-și roluri construite strategic pentru a se infiltra în medii sau grupări infracționale. Activitatea lor presupune o pregătire minuțioasă: autorizarea prealabilă de către organele competente, edificarea unei legende credibile, asigurarea suportului logistic adecvat și monitorizarea permanentă a misiunii. Prin natura sa, această metodă oferă acces direct la mecanismele interne ale activităților infracționale, fiind deosebit de eficientă în combaterea traficului de droguri, a traficului de persoane, a faptelor de corupție și a altor manifestări grave ale criminalității organizate.

Dimensiunea fundamentală a acestor mecanisme rezidă însă în necesitatea menținerii unui echilibru fin între imperativul apărării ordinii de drept și garantarea drepturilor și libertăților fundamentale. Intervențiile sub acoperire trebuie să respecte principiile proporționalității, necesității și legalității, fiind supuse unui control judiciar riguros. Numai în aceste condiții se poate preveni derapajul abuziv și se poate asigura validitatea probelor obținute. Cadrul normativ instituie, în consecință, garanții clare privind autorizarea, durata și limitele acestor măsuri, consacrând un sistem menit să armonizeze eficiența investigativă cu exigențele statului de drept.

Conținutul de bază. Criminologii americani D. Herbert și H. Tritt expun opinia că „Scopul și mijlocul oricărui răspuns eficient la amenințarea crimei organizate este informația” [9]. Această opinie reflectă clar esența abordării poliției și a serviciilor speciale din țările cele mai dezvoltate în combaterea fenomenelor criminale complexe.

În activitățile practice, colectarea, acumularea, evaluarea și prelucrarea informațiilor privind structurile corporative cu implicarea angajaților paramilitari și militari (mercenari) sunt în centrul atenției.

În practică operativă și procesual-penală, colectarea, acumularea, evaluarea și prelucrarea informațiilor privind structurile criminale se află în centrul intereselor organelor polițienești și de securitate națională. Informațiile de calitate sunt esențiale pentru o politică și o strategie eficientă de control al criminalității legate de activitatea mercenarilor.

Această abordare se bazează pe o înțelegere clară a faptului că principala țintă a aplicării legii în acest domeniu sunt organizațiile criminale de tip corporatist, din care fac parte inclusiv și companiile militare și de securitate private. Principalul obiectiv al agențiilor de aplicare a legii în această situație nu este de a lupta împotriva mercenarilor individuali (deși acest factor, de asemenea, face parte din sfera de interes a poliției și a serviciilor speciale), ci de a destructura organizațiile criminale mari, care includ adesea companii militare private. Metoda „procesării cazurilor individuale" nu poate scoate la iveală decât indivizii, care pot fi înlocuite cu ușurință în cadrul unui grup infracțional. Autoritățile de urmărire penală, dacă doresc să combată în mod serios mercenariatul ca fenomen social-periculos, ar trebui să își fixeze următorul obiectiv principal: distrugerea organizației prin demascarea unui număr cât mai mare de membri ai acesteia și, în primul rând, a liderilor săi. În acest scop, este necesar să se desfășoare o muncă amplă și perseverentă de studiere a întregului „organism" al formațiunii criminale.

Spre deosebire de investigarea unei infracțiuni obișnuite (infracțiune - incident), atunci când investigația pornește de la faptul cunoscut al încălcării legii, investigarea organizațiilor criminale, inclusiv recrutarea și utilizarea mercenarilor în operațiuni de luptă, necesită o observație pe termen lung, care să permită identificarea obiectivelor, metodelor și domeniilor activităților lor criminale, a structurii și personalului, a planurilor și intențiilor. Caracterul conspirativ al organizațiilor criminale, măsurile luate de acestea pentru a ascunde urmele acțiunilor ilegale, pentru a neutraliza posibilii martori și alte persoane indezirabile, pătrunderea în structurile de putere și utilizarea mijloacelor tehnice moderne creează condiții în care numai mijloacele și metodele speciale de investigare secretă sunt capabile să furnizeze organelor de aplicare a legii informații cu adevărat semnificative din punct de vedere operațional: controlul electronic, supravegherea, interceptarea și cercetarea corespondenței poștale și, una din cele mai importante și complicate metode – ***utilizarea surselor umane și a investigatorilor sub acoperire***.

Să ne oprim asupra acesteia din urmă și să vedem cum este înțeles și evaluat rolul metodei agenturistice de către sistemul de aplicare a legii. În primul rând, trebuie să remarcăm faptul că autoritățile legislative și judiciare din țările dezvoltate au sprijinit întotdeauna în mod activ eforturile de consolidare a activităților sub acoperire, care ocupă un loc important în cadrul operațiunilor de poliție și al acțiunilor serviciilor speciale.

Conducătorii poliției din țările dezvoltate afirmă că utilizarea agenților sub acoperire și a informatorilor este cea mai eficientă „tehnică" dintre metodele speciale, în special în lupta împotriva crimei organizate, a corupției și a organizațiilor teroriste. În aceste domenii, cea mai mare parte a informațiilor cele mai valoroase și direct relevante provin de la surse secrete umane.

„Informatorul este un mijloc decisiv în procesul investigațiilor operative" [11], afirmă criminologul american James Q. Wilson, care a studiat îndelung activitățile a două agenții de informații americane foarte eficiente – FBI și DEA.

Paradoxal, dar în ciuda dezvoltării rapide a tehnologiilor de supraveghere electronică, importanța surselor umane ca mijloc eficient de investigare secretă este în creștere. Motivul este că complexitatea crescândă a structurii legăturilor sociale în

lumea modernă conduce în mod inevitabil la un rol sporit al factorului uman. Acest lucru este, de asemenea, natural pentru o sferă atât de specifică precum activitatea specială de investigații.

Potrivit Legii 59/2012 *investigația sub acoperire reprezintă colectarea de date și informații de către investigatorul sub acoperire sub o identitate codificată, fictivă sau reală, care acționează în temeiul și în limitele prevederilor legale* [1, art. 36].

Pregătirea investigatorului sub acoperire, care urmează a fi infiltrat în mediul mercenarilor care luptă în zonele de conflicte armate este un proces complex și de lungă durată, care include, la necesitate, întregul spectru de acțiuni prevăzute de lege, cum ar fi:

- selectarea candidatului potrivit pentru infiltrare în mediul specific al mercenarilor;
- elaborarea legendei de acțiune și de infiltrare;
- confecționarea actelor, documentelor sau altor rechizite pentru codificarea identității în scopul susținerii legendei investigatorilor sub acoperire și a colaboratorilor confidențiali, conform necesităților actuale;
- atribuire identității false sau unor elemente biografice legendare;
- instruirea investigatorului sub acoperire în vederea culegerii datelor și informațiilor, care vor fi puse, în totalitate, la dispoziția ofițerului de investigații care a dispus măsura specială de investigații;
- asigurarea investigatorului sub acoperire cu mijloace necesare documentării activității ilegale în mediul explorat;
- stabilirea căilor și metodelor de retragere (exfiltrare) a investigatorului din misiunea sub acoperire în cazul apariției unui pericol real pentru viața și sănătatea acestuia, precum și în cazul descoperirii identității sale de către indivizii supuși explorării operative;
- înlocuirea sau infiltrarea suplimentară, după necesitate, a altui investigator sub acoperire cu sau fără întreruperea activității investigatorului inițial.

Conform argumentației autorului autohton Boris Glavan, considerăm că măsurile speciale de investigație au un caracter informativ și sunt direcționate către obținerea informațiilor despre persoanele implicate în planificarea, pregătirea sau comiterea infracțiunilor, identificarea urmelor materiale ale activităților ilegale, localizarea celor care se ascund de autorități sau instanță, precum și găsirea persoanelor dispărute fără urmă [8, 189].

Alexandru Cicala, un alt autor autohton, afirmă la rândul său că organizarea și tactica realizării măsurii speciale de investigații, într-o oarecare măsură, sunt determinate de înșișii ofițerii de investigații care le efectuează în funcție de situația creată și de posibilitățile avute la dispoziție. Același autor observă că actualmente legislația în vigoare, care reglementează domeniul investigațiilor speciale, nu definește clar măsura specială „investigația sub acoperire". Doar în conținutul art.6 al Codului de procedură penală identificăm noțiunea de investigator sub acoperire – persoană oficială care exercită confidențial activitatea specială de investigații, precum și altă persoană care colaborează confidențial cu organele de urmărire penală [5, 92].

Astfel, pornind de la definițiile generale furnizate de diverși specialiști în domeniu, investigația sub acoperire poate fi conceptualizată ca o măsură specială de investigații ce presupune infiltrarea sub identitate ascunsă a agenților special

desemnați sau a persoanelor instruite în acest scop. Această măsură este aplicată în mediul criminogen sau în locații specifice, având drept obiectiv obținerea de informații relevante despre persoane, evenimente, fapte și circumstanțe de interes, exercitarea unei influențe asupra anumitor indivizi, precum și implicarea sub acoperire în soluționarea sau facilitarea soluționării sarcinilor aferente activităților speciale de investigații.

Totuși, dacă ne referim la problematica investigării ascunse a activității mercenarilor, definiție mai potrivită, în viziunea noastră, este cea formulată de autorii autohtoni V. Mîrzac și B. Glavan, conform cărora *investigația sub acoperire* constituie *o măsură specială de investigații, fundamentată pe infiltrarea conspirată a unui ofițer al subdiviziunii specializate sau a unui confident în structuri criminale ori în rândul funcționarilor unor organizații, firme sau întreprinderi. Scopul acestei măsuri constă în colectarea de date și informații relevante privind persoane, fapte și circumstanțe de interes pentru activitatea specială de investigații, exercitarea unei influențe asupra anumitor indivizi, precum și participarea conspirată la acțiuni destinate soluționării sau creării condițiilor necesare pentru soluționarea sarcinilor specifice activității speciale de investigații* [10, 152].

Totodată, dacă luăm în considerare faptul că unele companii militare private (precum „Wagner" și altele) în legislația unor state au statut de organizații criminale sau chiar teroriste, atunci în cazul investigării activității mercenarilor - membri ai acestor structuri, este aplicabilă și măsura prevăzută de art.13 al Legii RM Nr. 50 din 22.03.2012 privind prevenirea și combaterea criminalității organizate - încadrarea controlată în grupul sau organizația criminală [2, art. 13].

Aici menționăm mai multe acțiuni prevăzute de legea specificată mai sus, care se efectuează inclusiv în cadrul investigării structurilor corporatiste mercenare:

- ✓ introducerea, în condițiile prevăzute de lege, a colaboratorilor din subdiviziunile specializate sau, după caz, a altor persoane în grupul sau organizația criminală cu scopul de a influența membrii grupului sau organizației criminale să renunțe la activitatea criminală organizată sau la comiterea anumitor infracțiuni,
- ✓ racolarea informatorilor din cadrul grupului,
- ✓ deteriorarea structurii grupului sau organizației,
- ✓ redirecționarea activității criminale a grupului sau organizației,
- ✓ dezinformarea membrilor grupului,
- ✓ acumularea informațiilor despre componența și structura grupului sau organizației criminale, despre intențiile criminale și crimele comise anterior de grupul sau organizația criminală.

Studiind aceste două reglementări, una prevăzută de Legea privind activitatea special de investigații, iar alta de Legea privind prevenirea și combaterea criminalității organizate, autorul Alexandru Cicala concluziona că de fapt ele sunt analogice după esența, deosebindu-se doar după denumire și subiectul care le autorizează [5, 93].

În contextul cercetării fenomenului mercenariatului, investigația sub acoperire nu se limitează doar la infiltrarea informatorului, pătrunderea în cadrul mediului criminogen cu scopul colectării de informații sau stabilirea unor relații de încredere cu obiectul investigației, ci poate fi analizată și din următoarele perspective:

- măsură operațională destinată obținerii accesului la informații de interes pentru ofițerul de investigații și creării condițiilor necesare colectării datelor de către persoana infiltrată;
- instrument de sprijin în desfășurarea activităților de căutare și investigare;
- acțiune orientată spre identificarea persoanelor relevante în cadrul investigațiilor speciale;
- metodă de stabilire a contactelor de încredere cu persoanele vizate de măsurile speciale de investigație;
- procedură de acumulare a informațiilor necesare documentării operative;
- alte măsuri specifice menite să contribuie la îndeplinirea obiectivelor activității speciale de investigație.

La obiectele de investigații în cazul nostru se atribuie:

- companiile militare private;
- persoanele bănuite de implicarea în activitatea de mercenariat sau comiterea infracțiunilor militare conexe;
- teritorii și zone controlate de structurile militare ilegale sau separatist-extremiste;
- alte structuri, întreprinderi, companii, organizații etc.

Infiltrarea operativă (penetrarea informativă) reprezintă, în esență, introducerea controlată de către ofițerii serviciului de informații a unei surse umane în anumite locații, medii sau în proximitatea persoanelor vizate, cu scopul obținerii de informații esențiale [4, 175-176]. Având un caracter complex, în cazul explorării mediului cu specific militar, această măsură îmbracă forma unei operațiuni speciale, ce implică un ansamblu de acțiuni organizatorice, tactice, tehnice și materiale specifice investigației operative, precum și măsuri de securitate personală, alături de perfectarea actelor de identitate și a altor documente necesare acoperirii.

Operațiunea specială de infiltrare operativă în structurile mercenare se desfășoară în etape succesive, fiind precedată de alte măsuri speciale de investigații, cum ar fi chestionarea, colectarea de informații, supravegherea, experimentul operativ, precum și, dacă este necesar, alte acțiuni menite să faciliteze infiltrarea [6].

În procesul investigării mercenarismului prin investigația sub acoperire realizată prin metoda infiltrării operative, această se realizează sub forma clasică generală prin următoarele două modalități:

1) introducerea confidentului (ofițerului operativ sau a colaboratorului) în obiectul de interes operativ sau în mediul apropiat acestuia;
2) recrutarea sursei (agentului) din rândul membrilor structurii sau mediului de interes operativ.

Recrutarea surselor de informații în acest context se realizează la fel prin metode clasice, aplicate în cadrul investigațiilor structurilor criminale organizate, conținând următoarele etape:

1) studierea clandestină a persoanei;
2) verificarea informației colectate;
3) identificarea sau crearea unei baze de recrutare și identificarea unei modalități de consolidare a acestei baze;
4) stabilirea relațiilor confidențiale;
5) implicarea treptată într-o cooperare secretă sau după evaluare și verificare, propunerea directă de recrutare și începerea pregătirii recrutului [3].

În contextul celor relatate, susținem opinia autorului autohton Artiom Eni, care afirmă că pentru obținerea datelor de natură probatorie despre o infracțiune cercetată este necesară cunoașterea și aplicarea corectă a metodicii infiltrării operative al agentului sub acoperire în mediul de interes operativ. Or, anume o cunoaștere fundamentală a metodicii de infiltrare operativă creează toate premisele unei investigații eficiente [7, 170].

Ca regulă generală, organizarea și tactica măsurilor speciale de investigații se atribuie la domeniul informațiilor clasificate, prin urmare, aceste probleme sunt analizate în literatura specială secretă și sunt studiate în cadrul cursurilor speciale de pregătire profesională în domeniul investigațiilor speciale [5, 94].

Totodată, desemnarea unui investigator sub acoperire se efectuează în baza unor norme generale stipulate în legislația națională a statului.

Legitimarea procedurală a investigatorului sub acoperire în mediul combatanților mercenari

Legitimarea procedurală a unui investigator sub acoperire infiltrat în structurile mercenare presupune îndeplinirea cumulativă a trei elemente fundamentale:

a) **Desemnarea investigatorului în conformitate cu prevederile legale**

Desemnarea investigatorului sub acoperire se realizează în conformitate cu legea, fiind selectați, de regulă, lucrători operativi specializați în activități de colectare a informațiilor. Aceștia pot proveni din cadrul Ministerului Afacerilor Interne, Serviciului de Informații și Securitate sau din alte structuri ale statului cu atribuții în domeniul *intelligence* destinate protecției securității naționale. Totodată, în cazul investigării structurilor mercenare, se recurge frecvent la agenți recrutați din interiorul acestor grupări paramilitare, având în vedere gradul ridicat de integrare necesar pentru obținerea informațiilor operative. Conform prevederilor legale, desemnarea investigatorilor sub acoperire are ca scop principal colectarea de informații relevante pentru activitatea specială de investigații.

b) Durata desfășurării activității agentului în mediul penetrat

Durata desfășurării activității unui investigator sub acoperire este strict determinată, conform principiilor stabilite de legislație. Această perioadă este specificată expres în actul de autorizare a măsurii speciale de investigații, fiind inițial aprobată de procuror pentru un termen maxim de 30 de zile, cu posibilitatea prelungirii măsurii speciale de investigații până la 2 ani calculați cumulativ.

Totuși, în cazul unor operațiuni complexe, cum ar fi investigarea activităților mercenare, legiuitorul a prevăzut posibilitatea depășirii acestui termen până la

finalizarea misiunii operative. Această măsură specială poate fi dispusă atât în cadrul unui proces penal, cât și în afara acestuia, prin deschiderea și înregistrarea unui dosar operativ special.

De asemenea, utilizarea investigatorilor sub acoperire trebuie să fie corelată cu durata derulării actelor premergătoare într-o cauză penală, precum și cu profilul persoanelor vizate de autorizarea măsurii.

c) Autorizarea activității investigatorului sub acoperire

Investigatorul sub acoperire își desfășoară activitatea exclusiv în baza unei autorizații emise conform dispozițiilor legale, aceasta având un conținut obligatoriu, care trebuie să includă:

- ✓ data și locul întocmirii actului de autorizare;
- ✓ identitatea și funcția persoanei care a emis autorizația;
- ✓ obiectul măsurii speciale și temeiul legal al acesteia;
- ✓ durata autorizării măsurii speciale de investigații;
- ✓ motivarea autorizării;
- ✓ identitatea atribuită investigatorului sub acoperire, precum și activitățile specifice pe care acesta le va desfășura;
- ✓ identitatea persoanei/persoanelor vizate de măsura specială de investigații (dacă acestea sunt cunoscute);
- ✓ semnătura autorității competente care a emis autorizarea.

Pe durata desfășurării activității operative, investigatorul sub acoperire își îndeplinește atribuțiile strict în limitele perioadei stabilite prin ordonanța procurorului. În plus, acesta este supus interdicției absolute de a provoca săvârșirea unor infracțiuni, principiul non-incitării fiind esențial în cadrul măsurilor speciale de investigații.

În cadrul procedurilor de investigație sub acoperire, este esențial de observat că participarea unui investigator sub acoperire se realizează exclusiv pe baza unui acord scris. Acest acord necesită ca individul să consimtă în mod voluntar și să semneze documentul într-o stare adecvată și cu discernământ, fără influențe externe din partea autorităților legale. Investigatorul trebuie să aibă o atitudine neutră și imparțială față de participanți și alte persoane cu care intră în contact, conform specificațiilor explicitate în acordul respectiv.

În plus, candidatul trebuie să confirme, prin semnătura sa, că nu ocupă funcții de deputat, procuror, judecător, ofițer de urmărire penală sau avocat. Înainte de a fi acceptat pentru misiunea de infiltrare, candidatul este informat cu privire la riscurile la care se expune și la responsabilitatea sa în cazul în care comite infracțiuni sau dezvăluie date și informații dobândite în timpul desfășurării investigației sub acoperire.

Aceste prevederi sunt menite să asigure transparență, legalitate și responsabilitate în procesul de investigație, protejând atât integritatea operațiunilor cât și pe cea a tuturor celor implicați.

Concluzie. Analiza rolului surselor umane și al investigatorilor sub acoperire evidențiază faptul că acestea reprezintă astăzi componente fundamentale ale arhitecturii moderne a aplicării legii, indispensabile pentru prevenirea, descoperirea și probarea criminalității, în special a formelor complexe, organizate sau transnaționale.

Sursele umane, în calitate de colaboratori confidențiali, furnizează informații esențiale privind structura, modul de operare și consecințele activităților ilegale, constituind verigi centrale în circuitul informațional operativ și permițând organelor de drept să contureze un tablou factural solid pentru intervenția legală. Utilizarea lor eficientă implică un proces riguros, etapizat și controlat – de la identificare și recrutare la verificarea credibilității și gestionarea relației în condiții stricte de securitate și confidențialitate –, iar succesul depinde în mod direct de profesionalismul și competența ofițerilor implicați, precum și de respectarea strictă a normelor legale.

Pe de altă parte, investigatorii sub acoperire reprezintă un instrument indispensabil pentru pătrunderea directă în mediile infracționale, oferind acces la informații inaccesibile prin metode convenționale. Activitatea acestora presupune o pregătire atentă, inclusiv edificarea unei legende credibile, autorizarea prealabilă de către autorități competente, asigurarea suportului logistic adecvat și monitorizarea continuă a misiunii. Această abordare se dovedește a fi extrem de eficientă în combaterea traficului de droguri, a traficului de persoane, a corupției și a altor manifestări grave ale criminalității organizate, demonstrând capacitatea serviciilor de aplicare a legii de a răspunde provocărilor tot mai sofisticate ale infracționalității. Totodată, dimensiunea esențială a acestor mecanisme constă în menținerea unui echilibru între imperativul apărării ordinii de drept și protejarea drepturilor și libertăților fundamentale ale cetățenilor. Intervențiile sub acoperire și valorificarea surselor umane trebuie să respecte principiile legalității, necesității și proporționalității, fiind supuse unui control judiciar riguros pentru a preveni derapajele abuzive și a asigura validitatea probelor obținute. Cadrul normativ, prin stabilirea garanțiilor privind autorizarea, durata și limitele acestor măsuri, consacră un echilibru între eficiența investigativă și exigențele statului de drept.

Astfel, sursele umane și investigatorii sub acoperire se afirmă nu doar ca metode complementare, ci ca piloni centrali ai strategiei moderne de aplicare a legii, capabili să răspundă complexității criminalității contemporane și să consolideze statul de drept printr-o abordare operativă, profesională și legal fundamentată. Prin integrarea acestora în practicile investigative, autoritățile pot asigura un mecanism coerent și eficient de prevenire, descoperire și sancționare a infracțiunilor, armonizând nevoia de securitate publică cu respectarea strictă a normelor juridice și a protecției drepturilor fundamentale.

BIBLIOGRAFIE

1. Legea nr.59 din 29.03.2012 privind activitatea specială de investigații. *Monitorul Oficial,* nr.113-118 din 08.06.2012.
2. Legea nr.50 din 22.03.2012 privind prevenirea și combaterea criminalității organizate. *Monitorul Oficial,* nr.103 din 29.05.2012.
3. BOTNARU, T. și GANENCO, A. Istoria serviciilor secrete. Chișinău: Editura Museum, 2004.
4. CRISTESC, D. Investigarea criminalistică a infracțiunilor contra securității naționale și de terorism. Timișoara: Editura Solness, 2004.
5. CICALA, A. Particularitățile măsurii speciale de investigații – „investigația sub acoperire". În: Codul de procedură penală al Republicii Moldova – 20 de ani de la intrarea în vigoare, 9 noiembrie 2023. Chișinău: Editura Departamentul Editorial-Poligrafic al Academiei „Ștefan cel Mare" al MAI, 2023. ISBN 978-9975-170-09-3.

6. DIDÂC, V.; CĂPĂTICI, M.; CUȘNIR, V. și MORARU, V. Tactica criminalistică. Activitatea operativă de investigații (pentru uzul audienților). Chișinău, 2009.
7. ENI, A. Metodica infiltrării agentului sub acoperire în mediul investigației operative. În: Integrare prin cercetare și inovare: Științe juridice și economice, 7-8 noiembrie 2020. Vol. 2. Chișinău: Editura Centrul Editorial-Poligrafic al Universității de Stat din Moldova, 2020. ISBN 978-9975-152-52-5.
8. GHERMAN, M.; BLÎNDU, E. și BOTNARI, Il. Temeiurile și condițiile de efectuare a măsurilor speciale de investigații. Chișinău: Editura Departamentul editorial poligrafic al Academiei „Ștefan cel Mare" al MAI, 2023.
9. HERBERT, D. și TRITT, H. Corporations of Corruption. A Systematic Study of Organized Crime. Springfield, IL: Charles C. Thomas, 1984. URL: https://connections-qj.org/article/corporations-corruption-systematic-study-organized-crime [accesat 2026-01-14].
10. MÎRZAC, V. și GLAVAN, B. Utilizarea mijloacelor tehnice în activitatea specială de investigație. Chișinău: Editura Academia „Ștefan cel Mare" a MAI.
11. WILSON, J. și HERRNSTEIN, R. Crime & Human Nature: The Definitive Study of the Causes of Crime Paperback. January 1, 1998.

„DEZVOLTAREA ȘI PROSPERITATEA NAȚIUNILOR, FIE ELE MOLDOVENEȘTI SAU DE ORICĂROR ALTOR, DEPINDE DE PROSPERITATEA NEGUSTORILOR". DIN CORESPONDENȚA DIPLOMATICĂ POLONO-OTOMANĂ DIN A DOUA JUMĂTATE A SECOLULUI AL XVI-LEA

"THE DEVELOPMENT AND PROSPERITY OF NATIONS, WHETER MOLDAVIAN OR ANY OTHERS, DEPEND ON THE PROSPERITY OF MERCHANTS". FROM THE POLISH-OTTOMAN DIPLOMATIC CORRESPONDENCE OF THE SECOND HALF OF THE 16TH CENTURY

Mihai BURUNCIUC, drd.,
Școala doctorală USM

Mihai BURUNCIUC, PhD student,
USM Doctoral School
ORCID: 0009-0002-8671-4989
e-mail: mihai.burunciuc@gmail.com

CZU: 930.22:327(438:560)"15"
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p24-29

Abstract. In the 16th century, profound changes took place on the European continent regarding economic development and trade exchanges between different countries. On the one hand, these changes brought about a new conceptualization of the economic potential of each country; on the other hand, the support and promotion of domestic markets became one of the driving forces of the time. This latter aspect, however, ran counter to the principles of free trade that had been established since the end of the Middle Ages. In this context, the powerful could dictate terms to the weaker, who became dependent on the new economic circumstances. This was also the case of the Principality of Moldavia, which, as early as 1538, became tied to new forms of Ottoman suzerainty. Nevertheless, even under these conditions, the Moldavian rulers adapted remarkably well to the new situation, and the Ottoman sultans became, in a sense, advocates for Moldavia in its trade relations with neighboring countries.
Keywords: Suleiman the Magnificent, Alexandru Lăpușneanu, 16th century, international trade, copper money, silver money.

Mijlocul secolului al XVI-lea reprezintă o perioadă de tranziție în istoria economică europeană, situată între structurile medievale încă persistente și începuturile unei economii moderne, mai dinamice și mai interconectate. În acest context, ideea de „libertate a comerțului" nu trebuie înțeleasă în sensul contemporan al liberalismului economic, ci mai degrabă ca o negociere permanentă între interesele puterii politice, privilegiile acordate unor grupuri și nevoile comercianților [6, 225-282].

În Europa centrală și de est, comerțul era puternic influențat de autoritatea statului și de sistemul de privilegii. Domnii, regii sau principii controlau fluxurile comerciale prin taxe vamale, monopoluri și drepturi acordate unor orașe sau negustori.

Libertatea comerțului era, așadar, relativă: ea exista acolo unde autoritatea politică permitea circulația mărfurilor în schimbul unor venituri fiscale stabile. În acest sens, târgurile și iarmaroacele reprezentau spații de relativă libertate economică, unde negustorii din diverse regiuni puteau schimba bunuri într-un cadru reglementat, dar totuși deschis. Perioada domniilor lui Alexandru Lăpușneanu, în pofida anumitor limite care deja erau impuse de suzeranitatea otomană, era încă una propice pentru afirmarea economiei moldovenești în regiune [9, 57-97]. Puterea otomană încă nu-și impuse pe deplin voința sa în administrarea statelor vasale care aveau încă niște capacități să-și impună deseori voința în cele mai delicate chestiuni [8].

În spațiul românesc, și în special în Țara Moldovei, comerțul se desfășura la intersecția unor mari rute comerciale ce legau Imperiul Otoman, Polonia și Europa centrală. Libertatea comerțului era condiționată de relațiile politice externe și de interesele fiscale ale domniei. Negustorii străini – polonezi, armeni, greci sau sași – beneficiau adesea de privilegii speciale, care le garantau protecție și anumite facilități, dar și obligații clare privind taxele și moneda folosită. Astfel de reglementări arată că libertatea comerțului era însoțită de un control atent asupra mijloacelor de schimb și asupra corectitudinii tranzacțiilor [5, 232-259].

Un aspect important al acestei perioade îl constituie problema monedei. În lipsa unui sistem monetar uniform și stabil, circulația diferitelor tipuri de monedă crea dificultăți și tensiuni. Autoritățile încercau să impună anumite standarde sau să limiteze utilizarea monedelor considerate inferioare, ceea ce afecta direct libertatea comerțului. Negustorii erau interesați de flexibilitate și acceptarea unei game largi de mijloace de plată, în timp ce puterea politică urmărea stabilitatea și controlul. De asemenea, trebuie subliniat rolul infrastructurii și al securității. Libertatea comerțului depindea în mod esențial de siguranța drumurilor și de protecția acordată caravanelor comerciale. În zonele unde autoritatea statului era slabă sau fragmentată, comerțul era expus jafurilor și abuzurilor, ceea ce limita schimburile. În schimb, acolo unde puterea centrală reușea să asigure ordine, comerțul devenea mai liber și mai intens.

Pe plan mai larg, mijlocul secolului al XVI-lea coincide cu extinderea comerțului internațional și cu începuturile economiei mondiale. Descoperirile geografice și dezvoltarea rutelor maritime au schimbat treptat echilibrul economic, însă în Europa de est comerțul terestru a rămas dominant. Chiar și în acest context, ideea de libertate a comerțului începe să capete noi valențe, pe măsură ce negustorii devin actori tot mai importanți în viața economică și politică.

Prin urmare, libertatea comerțului la mijlocul secolului al XVI-lea nu era un principiu abstract sau universal, ci o realitate concretă, negociată și limitată. Ea depindea de voința autorităților, de echilibrul politic regional și de capacitatea statului de a asigura stabilitate. Departe de a fi absolută, această libertate reflecta tensiunea dintre control și deschidere, caracteristică unei epoci aflate la granița dintre Evul Mediu și modernitate. De remarcat că acțiunile „neprietenești" erau aplicate vecinilor săi din ambele părți. Încă din prima domnie a lui Lăpușneanu, domnul Moldovei a aplicat niște schimbări în privința locului unde se desfășurau iarmaroacele. Locul de desfășurare a iarmaroacelor la Șipineț și Lintești a fost schimbat cu iarmarocul de la Hotin. Într-o scrisoare a lui Alexandru Lăpușneanu către locuitorii din Bistrița din 17 septembrie 1561 se arăta: „Deci în țara noastră, Moldova, la Hotin, la granița cu Polonia, se va ține de șapte ori pe an târgul. Originalul se află în Arhiva orașului

Bistrița, de pe nici un produs [7, p.66]. Desigur că aceste schimbări nu puteau să placă la toată lumea. Prin urmare, regelui polonez i s-au plâns negustorii din țara vecină. Reapariția iarmaroacelor în locurile vechi, adică la Șipeniț a avut loc în timpul lui Petru Șchiopul. Deși domnul arăta că această schimbare s-a făcut la rugămintea negustorilor moldoveni, este evident că de aceste schimbări au beneficiat și negustorii din Sniatin și alte localități din apropierea graniței ținutului Cernăuți. Că partea poloneză era interesată în refacerea iarmaroacelor de la graniță și nu la Hotin, rezultă și din precizarea făcută de Petru Șchiopul: „... i nie chcąc czynić szkody panom waszym w myciech, my teraz postanowiamy by był jarmark w Szypinicach, i tam będzie skład kupcom naszym// și nedorind să facem pagubă panilor voștri în vămi, noi acum stabilim ca să fie iarmaroc la Șipiniți și acolo va fi și depozit pentru negustorii noștri". Mai departe de asemenea probabil era vreun obicei încă din timpul lui Alexandru Lăpușneanu, care a dus la schimbare locului de petrecere a iarmaroacelor. Prin urmare, domnul Moldovei continua: „... mai înainte când veneau negustorii noștri vameșii din Colomeea luau de pe un car, chiar dacă ar fi fost cel mai greu trei groși, iar acum iau cinci, acum au înnoit panii. Și de aceea am arătat milă față de supușii noștri și de acum stabilim iarmaroc la Șipiniț. Iar mai înainte când acolo era iarmaroc, atunci negustorii voștri dădeau câte un groș pe bou. Iar acum am poruncit să nu se ia vamă de la oamenii voștri " [4, 248-249]. Prin urmare, din câte se pare hotărârea lui Alexandru Lăpușneanu încă din prima domnie era legată de anumite nereguli stabilite în relațiile comerciale moldo-polone. Nu știm în ce măsură plasarea iarmaroacelor la Hotin putea să fie legată de garnizoana militară care era acolo. Într-un fel sau altul acest gest nu era unul la întâmplare iar domnul trebuia să găsească soluții pentru jafurile dese care se comiteau dinspre Polonia în acea perioadă. Prin urmare chiar dacă a fost urcat în scaun cu ajutor polonez, relațiile politice și economice dintre cele două țări nu erau totdeauna cordiale. Să amintim aici și incidentul cu fratele lui Alexandru Lăpușneanu care i-a pus pe negustorii care se întorceau de la Constantinopol să plătească vamă la Lăpușna[1, 7-9]. Acest lucru contravenea acordurilor convenite ca negustorii care-i însoțesc pe soli să nu plătească vama. Așa și aici, numai că solul, Erasm Otwinowski, nu a vrut să aștepte răspunsul domnului și a poruncit continuarea drumului spre Polonia. Fratele lui Alexandru Lăpușneanu atunci a pornit în goană i-a ajuns și din câte ne dăm seama, sărmanii negustori au plătit acea vamă. De abia când au ajuns la Kamenița, acolo i-a ajuns din urmă răspunsul domnului care le-a adus la cunoștință că într-adevăr nu trebuiau să plătească nimic. Nu știm însă nimic de soarta celor 400 de taleri pe care armenii totuși i-au dat ca și vamă [1, 8-9]. De remarcat că autorul jurnalului de călătorie, poate vreun negustor și el, nu a uitat să arate cum stăteau lucrurile în Imperiul Otoman, unde: „(se ia vamă *n.ns.*) numai aci (adică la Oblucița *n.ns.*), atât pentru cai, cât și pentru mărfuri; a doua vamă e la Constantinopol și alta nicăieri" [1; 7]. Fără îndoială că ultima precizare se făcea cu trimitere la Țara Moldovei unde era un întreg sistem de plăți ale vămii și care a fost moștenit, cel puțin parțial, încă din perioada de dinainte de formarea statului moldovenesc integru [3, 630-637].

Pentru Țara Moldovei începutul celei de-a doua jumătăți a secolului al XVI-lea coincide cu domnia lui Alexandru Lăpușneanu. Un domn important în ierarhia suveranilor moldoveni, acesta a reușit să imprime epocii în care a domnit un suflu special. Se știe că a fost un bun gospodar dearece a știut să valorifice potențialul

economic al țării într-o perioadă deloc propice. Epidemiile, desele războaie, secetele dese au prejudiciat puternic economia Moldovei de-a lungul domniei lui Lăpușneanu. În lucrarea sa Gh. Pungă aduce numeroase exemple în acest sens [9, 57-65]. Totuși, nu trebuie să uităm nici de o anumită retorică dominantă în această perioadă – început de tranziție spre o nouă realitate social-economică și culturală pe care noi am numit-o sugestiv – epoca modernă [2].

Autoritar, atent la cele ce se petreceau în jur, Alexandru Lăpușneanu a căutat prin diferite mijloace să asigure bunăstarea țării și menținerea unui loc important pe care Țara Moldovei l-a ocupat în această regiune. Urcat în scaun cu ajutor polonez, acest fapt nu l-a împiedicat să se distanțeze de aceștia și să promoveze propria linie politică, chiar dacă în contextul sporirii influenței otomane în regiune, aceste eforturi aveau un diapazon din ce în ce mai mic. Însă și așa din ceea ce rezultă din documentele de epocă, Alexandru Lăpușneanu a reușit să-i implice pe turci în soluționarea problemelor sale stringente. Așa turcii l-au ajutat în prima domnie să recupereze cele două feude transilvănene pe care le-a primit de la Matia Corvinul încă Ștefan cel Mare: Ciceul și Cetatea de Baltă. În cazul pe care îl prezentăm aici, sultanul Soliman Magnificul a intervenit în interesul lui Alexandru Lăpușneanu pentru rezolvarea problemelor în comerțul moldo-polon. După ce domnul Moldovei i s-a plâns de nedreptățile pe care i le fac polonezii, sultanul turc i-a scris regelui Poloniei arătându-i situația creată și cerându-i soluționarea problemei:

- Negustorii moldoveni care ajung în Polonia sunt răsplătiți pentru mărfurile și animalele lor nu cu monede de argint, dar cu cele de aramă.
- Prețul de convertire a acestor monede este și el defavorabil negustorilor moldoveni. În loc de 70 de monede de aramă pentru un zlot, negustorii moldoveni plăteau 93 de monede de aramă, iar în loc de 45 de monede de aramă pentru un groș ei trebuiau să plătească 55 de monede de aramă.

Firește că nemulțumirea domnului Moldovei periclita nu numai situația cu comercializarea produselor moldovenești în Polonia, dar și cu stabilitatea întregului comerț continental, dacă ținem seama că drumul comercial moldovenesc lega Polonia de Imperiul Otoman, iar cele două mari puteri beneficiau de buna desfășurare a acestuia. Prin urmare, era explicabilă intervenția sultanului otoman care apare ca intermediar, dar și ca suzeran al domnului Moldovei în conflictul comercial moldo-polon, inclusiv argumentul pe care Soliman l-a adus este plauzibil. Cine dacă nu sultanul turc era conștient că bunăstarea negustorilor îi ajută pe marii suverani, la nevoi, cu sumele necesare pentru acoperirea diferitor cheltuieli. În cazul dat, și Țara Moldovei putea plăti haraciul pe care îl datora sultanului turc inclusiv din banii pe care domnul țării îi făcea din comerțul cu țările vecine. De-a dreptul, bunăstarea popoarelor, a se înțelege și a suveranilor, depindea de bunăstarea negustorilor.

Document turcesc: *1565. 08. 08. Soliman Magnificul, sultanul turc, către Sigismund August, regele polonez, cu privire la facilitarea comerțului liber între Rzeczpospolita și Țara Moldovei, deoarece dezvoltarea țărilor depinde de bunăstarea negustorilor.*

Boğdan Voyvodası Aleksandra tarafımıza gondermiş olduğu mektupta; halkınızın ulkenizde kurulan pazara gelen Boğdanlı tuccarların sattıkları mal ve hayvanlar karşılığında hakiki gumuş akce yerine bakır akce verdiklerini, ancak bu paranın Boğdan'da da başka yerde de gecmediğini, ayrıca bu bakır akcelerin altın

veya kuruşa cevirilmesinde eskiden beri uygulanan 1 altın 70, 1 kuruş 45 bakır akce hesabı yerine, 1 altın 93, 1 kuruş 55 bakır akce hesabı uzerinden işlem yaptıklarını, bunun sonucunda da Boğdanlıların ulkelerine donduklerinde bu alışverişten onemli olcude zarar ettiklerini bildirmektedir.

Bundan başka bir de, Boğdan'dan ulkenize kacan eşkıya konusu var ki, bunların haklarından gelinmesi gerektiği daha once elcilerinizle tarafınıza gondermiş olduğumuz name-i humayunumuzda ifade edilmişti. Bunların bir tekinin bile himaye edilmeyip yakalananların derhal cezalandırılması luzumunu bu name-i humayunumuzda da tekrar hatırlatırız.

Alışveriş yapmak icin ulkenize gelen soz konusu Boğdanlı tuccarlar konusunda da, kendilerine akce hususunda sıkıntı cektirilmemesini ve pazarda eskiden beri hangi akce kullanılagelmiş ve altına cevirmede hangi hesap esas alınmışsa o akce ve hesabın gecerli olmasını sağlamanızı bekliyoruz. Cunku, ister Boğdanlı ister başka milletten olsun, memleketin gelişip bayındır hale gelmesi tuccarların refah icerisinde olmasına bağlıdır.

Traducerea poloneză: *Hospodar Mołdawii Aleksander przekazał nam list, w ktorym pisze, że ludność wasza płaci kupcom mołdawskim, jacy przybywają na targi w waszym kraju, by sprzedać swe towary i zwierzęta, nie monetami srebrnymi lecz miedzianymi, ktore poźniej nie są przyjmowane w żadnym innymi miejscu, w tym i w samym Hospodarstwie Mołdawskim, a poza tym przy przeliczaniu tych monet miedzianych na złote bądź grosze nie wypłaca się 70 monet miedzianych za 1 złotego i 45 monet miedzianych za 1 grosz, jak to miało miejsce od dawna, lecz 93 miedziaki za 1 złotego i 55 miedziako za 1 grosz, w wyniku czego kupcy mołdawscy, po powrocie do swego kraju, ponoszą na tym handlu poważne straty.*

Poza tym jest jeszcze sprawa rozbojnikow, ktorzy uciekają z Mołdawii do waszego kraju, o konieczności rozprawienia się z ktorymi pisaliśmy już w liście przekazanym wam za pośrednictwem waszego posła. Ponownie przypominamy tym listem, by nawet jeden z nich nie znalazł u was schronienia, a pochwyconych należy karać natychmiast. Jeśli chodzi o kupcow mołdawskich, ktorzy przyjeżdżają dla handlu do waszego kraju, oczekujemy, że nie będą oni narażeni na kłopoty związane z monetami, i że zapewnicie, by na targach używane były pieniądze, jakie były w użyciu w przeszłości, a i przy przeliczaniu ich na złoto stosować się będzie rachunek jak ongiś. Albowiem rozwoj i dobrobyt narodow, czy to mołdawskiego czy też jakiegokolwiek innego, zależy od dobrobytu kupcow.

Traducerea românească: *Domnul Moldovei, Alexandru, ne-a transmis o scrisoare în care scrie că populația voastră plătește negustorilor moldoveni care vin la târgurile din țara voastră pentru a-și vinde mărfurile și animalele nu cu monede de argint, ci cu monede de aramă, care, ulterior, nu mai sunt acceptate nicăieri altundeva, inclusiv în însuși Principatul Moldovei. În plus, la preschimbarea acestor monede de aramă în zloți sau groși nu se mai plătesc 70 de monede de aramă pentru 1 zlot și 45 de monede de aramă pentru 1 groș, așa cum se întâmpla din vechime, ci 93 de monede de aramă pentru 1 zlot și 55 de monede de aramă pentru 1 groș, din care cauză negustorii moldoveni, după întoarcerea în țara lor, suferă pierderi considerabile în acest comerț.*

Pe lângă aceasta, mai există și problema tâlharilor care fug din Moldova în țara voastră, despre necesitatea de a se lua măsuri împotriva lor v-am scris deja într-o scrisoare transmisă prin intermediul solului vostru. Vă reamintim din nou prin această

scrisoare ca nici măcar unul dintre ei să nu găsească adăpost la voi, iar cei prinși să fie pedepsiți imediat.

În ceea ce privește negustorii moldoveni care vin în țara voastră pentru comerț, așteptăm ca aceștia să nu fie expuși la dificultăți legate de monedă și să asigurați ca la târguri să fie folosiți banii care erau în uz în trecut, iar la preschimbarea lor în aur să se aplice cursul de odinioară. Căci dezvoltarea și bunăstarea popoarelor, fie că este vorba de cel moldovenesc sau de oricare altul, depinde de bunăstarea negustorilor.

[După: ÜNAL, Uğur, STĘPNIAK, Władysław ș.a. *Yoldaki elçi osmanli'dan günümüze türk-leh ilişkileri. Poseł w drodze. Stosunki turecko – polskie od czasów osmańskich do dnia dzisiejszego*, Stambul, 2014, p.47 (text turcesc și traducere poloneză), p.48 (faximilul turcesc)].

Notă: Documentul de păstrează în: Başbakanlık Osmanlı Arşivi (Arhivele Otomane din Istanbul), Bab-ı Âsafî (Cancelaria marelui vizir), Divan-ı Hümayun Sicilleri (registrele Divanului imperial) Mühimme, defter 5/71 (Registrul Mühimme nr. 5, poziția (sau fila) 71.

BIBLIOGRAFIE

1. PANAITESCU, P.P. Călători poloni în Țările Române. Bucureşti: Cultura Națională, 1930. ISSN 1010-6871.
2. CERNOVODEANU, P. BINDER, P. Cavalerii Apocalipsului. Calamitățile naturale din trecutul României (până la 1800). Bucureşti: Silex, 1993. ISBN 10:9739547737.
3. COSTĂCHESCU, M. Documente moldovenești înainte de Ștefan cel Mare. Vol.II. Iași: Viața Românească, 1931.
4. KAŁUŻNIACKI, E. Dokumenta mołdawskie i multańskie z archiwum miasta Lwówa, opracował....În: Akta Grodzkie i Ziemskie z czasów Rzeczypospolitej Polskiej z Archiwum tak zwanego bernardyńskiego we Lwowie. Vol.VII. Lwów, 1878.
5. DZIUBIŃSKI, A. Drogi handlowe polsko-tureckie w XVI stuleciu. „Przegląd Historyczny", 56/2, 1965. ISSN: 0033-2186.
6. INALCIK, H. Imperiul Otoman. Epoca clasică. Studiu introductiv de M. Maxim, traducere, notă, completarea glosarului și indicelui de D. Prodan. Bucureşti: Editura Enciclopedică, 1996. ISBN 973-45-0168-2.
7. NISTOR, I. Die auswartigen Handelsbeziehungen der Moldau im XIV., XV und XVI Jahrhundert. Nach Quellen dargestellt. Gotha, 1911.
8. PUNGĂ, Gh. Țara Moldovei în contextul relațiilor politice internaționale (1538-1572). Curs special. Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza", 1994. ISBN: 978-973-703-250-8.
9. PUNGĂ, Gh. Țara Moldovei în vremea lui Alexandru Lăpușneanu. Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza", 1994. ISBN: 973-9149-29-4.
10. ÜNAL, U., STĘPNIAK, W. ș.a., Yoldaki elçi osmanli'dan günümüze türk-leh ilişkileri. Poseł w drodze. Stosunki turecko – polskie od czasów osmańskich do dnia dzisiejszego. Ed. Stambul, 2014. ISBN 978-975-17-3636-3.

DE LA „DREPTUL DE CERTARE" LA VIOLENȚA ÎN FAMILIE: PERSISTENȚA AUTORITĂȚII PATRIARHALE ÎN SOCIETATEA ROMÂNEASCĂ (STUDIU ISTORIC)

FROM THE MEDIEVAL „RIGHT OF CHASTISEMENT" TO VIOLENCE IN THE FAMILY: THE PERSISTENCE OF PATRIARCHAL AUTHORITY IN ROMANIAN SOCIETY (A HISTORICAL STUDY)

Silvia CHICU conf. univ., dr.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Silvia CHICU, PhD, Associate Professor,
„Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0002-6822-7426
e-mail: chicu.silvia@upsc.md

CZU: 94(498):316.346.2-055.2
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p30-41

Abstract. The study analyses the evolution of the „right of chastisement", a medieval legal prerogative that legitimised the use of physical punishment within the family and consolidated patriarchal authority in Romanian society, from the codifications of the seventeenth century to the present. An examination of legal sources from the period reveals that domestic violence was not perceived as abuse, but as a legitimate mechanism for maintaining order. The law did not prohibit violence against wives and children; rather, it established its limits, granting the husband legal immunity and transforming family discipline into a social and moral responsibility delegated by the state. In the first half of the nineteenth century, this logic was not abandoned but reformulated: „chastisement" was replaced by „the duty of submission", while women's legal dependence was preserved. Although modern legislation criminalised domestic violence, the patriarchal model continued to persist at the level of collective mentalities, through proverbs and the complicity of communal silence. Drawing on the theoretical frameworks of Pierre Bourdieu the study argues that contemporary domestic violence constitutes a reactivation of a historically embedded model, internalised transgenerationally and transmitted through family, church, and custom. The research concludes that overcoming this phenomenon requires not only legal reform, but also a critical awareness of its historical roots and a profound shift in mentality — from authority grounded in fear to relationships based on respect for human dignity.
Keywords: right of chastisement, patriarchal authority, domestic violence, habitus, medieval Romanian society.

Societatea se regăsește într-un moment de acută reflecție asupra fundamentelor morale ale familiei, provocată de tragedii care par să sfideze secole de progres legislativ și educațional. Cazurile mediatizate de violență gravă în familie soldate și cu pierderi de vieți omenești, precum și aplicarea metodelor de pedeapsă în procesul educațional, ridică o întrebare fundamentală pentru istoric: în ce măsură autoritatea patriarhală medievală a influențat mentalitatea românească și persistă în spațiul privat al familiei actuale.

În studiul de față vom opera cu o serie de concepte-cheie a căror înțelegere este esențială pentru contextul epocii medievale analizate. „Dreptul de certare"

desemnează prerogativă juridică medievală care îi conferea bărbatului autoritatea de a aplica sancțiuni fizice membrilor familiei. Întrucât familia, întemeiată prin cununie, era considerată o instituție de drept divin, „certarea" nu era văzută ca un act de agresiune, ci ca un instrument legitim de menținere a ordinii. În absența unui aparat de stat eficient, responsabilitatea morală și socială revenea capului familiei. Acesta răspundea în fața Divinității și a statului pentru conduita soției și a copiilor, transformând menținerea disciplinei în obligație. Legea nu folosește termenul de „abuz", ci pe cel de „certare". În limbajul epocii, „a certa" nu însemna doar a mustra verbal, ci a aplica o pedeapsă fizică menită să corecteze un comportament considerat deviant.

Conceptul de „violență în familie" își are rădăcinile în acel „drept de certare" medieval, și vizează membrii familiei: soț-soție-copii. „Certarea" medievală a soției nu se limita la o simplă palmă corecțională, legitimată juridic. În timp, ea a degenerat în forme severe de violență fizică, tolerate de comunitate sub pretextul menținerii „păcii domestice". Totodată, violența îmbrăca și alte forme de constrângere, nu doar verbală sau fizică. Ea se manifesta și prin izolare socială, precum și prin deposedarea juridică de proprietate. Soțul era singurul administrator al zestrei și al bunurilor comune. În cazul relației tatălui cu copiii: de la „palma de învățătură" s-a trecut la aplicarea mitului „bătăii rupte din rai" ca instrument de modelare a caracterului copilului.

„Autoritatea patriarhală" desemnează un model de organizare socială și familială în care puterea este concentrată în mâinile tatălui sau ale soțului, considerat capul legitim al familiei. Ea se întemeiază pe o ierarhie, în cadrul căreia bărbatul exercită supremația juridică, morală și economică asupra femeii și copiilor. În mentalitatea tradițională, această autoritate era adesea legitimata religios, fiind percepută ca o extensie a ordinii divine asupra spațiului domestic.

Autoritatea patriarhală era înțeleasă în epoca medievală ca un principiu de guvernare a „casei", în care tatăl nu avea doar drepturi, ci și obligația de a menține disciplina, coeziunea și onoarea familiei. În această logică, femeia și copiii nu beneficiau de o autonomie, iar existența lor juridică și socială era dominată de figura masculină din familie. Izolarea, controlul și chiar certarea erau adesea prezentate drept forme firești de protecție și de ordine domestică. În acest sistem, absența „certării" în familie era adesea interpretată de comunitate ca o slăbiciune a autorității patriarhale. Un bărbat care nu își „disciplina" casa era considerat incapabil. Astfel, autoritatea patriarhală a transformat actul de violență dintr-o manifestare impulsivă într-o responsabilitate socială.

Violenta în familie reprezintă unul dintre cele mai persistente și complexe fenomene ale istoriei sociale, depășind cu mult sfera unei simple probleme de ordin privat. Deși în prezent ea este analizată mai ales prin prisma legislației contemporane și a politicilor de protecție a victimei, originile sale trebuie căutate și în mecanismele istorice care au legitimat, timp de secole, exercitarea controlului violent în spațiul domestic. În acest sens, violența familială nu apare ca o realitate accidentală sau izolată, ci ca produsul unui sistem de valori care a conferit autoritate juridică și morală capului familiei. Studiul de față își propune să examineze acest fenomen dintr-o perspectivă istorică, urmărind modul în care „dreptul de certare" a fost codificat și normalizat în legislația românească din secolul al XVII-lea care nu au reglementat doar relațiile

familiale, ci au întărit un model patriarhal de organizare a vieții domestice, în care bărbatului îi revenea rolul de autoritate morală, juridică și economică asupra soției și copiilor.

Pornind de la această premisă, cercetarea urmărește să evidențieze continuitățile dintre formele istorice de legitimare a violenței și anumite practici care, în forme adaptate, continuă să supraviețuiască și astăzi. Interesul principal nu vizează doar actul violent în sine, ci mai ales mecanismele prin care acesta a fost justificat, acceptat și transformat în normă socială. Prin urmare, analiza propusă este menită să clarifice modul în care autoritatea patriarhală a influențat perpetuarea violenței în familie.

Investigând acest comportament, studiul de față încearcă să explice de ce prevederile codurilor de legi medievale continuă să se proiecteze asupra familiei moderne, transformând adesea căminul dintr-un spațiu al siguranței într-un spațiu al raporturilor de putere de „tip feudal". Deși instituțiile statului și codurile civile au parcurs un proces de modernizare radicală, mentalitatea colectivă a evoluat într-un ritm mult mai lent. Autoritatea patriarhală a supraviețuit prin intermediul normelor cutumiare nescrise, transmițându-se transgenerațional.

Stabilitatea comunității depindea, în viziunile din epocă, de ordinea din familie, iar autoritatea capului de familie era legitimată pentru a asigura disciplina în interiorul acesteia. În acest cadru, practicile de „certare" a soției și a copiilor, tolerate și chiar reglementate de legislație, nu erau interpretate ca manifestări ale violenței, ci ca instrumente legitime de menținere a ordinii. Analizarea acestor norme și practici oferă o perspectivă esențială pentru înțelegerea continuităților culturale și sociale care pot explica, persistența unor forme de violență domestică în societatea contemporană.

Familia tradițională românească a constituit subiect de cercetare în istoriografie, însă direcțiile dominante ale acesteia au urmărit: organizarea juridică și economică a gospodăriei, pe de o parte, și statutul formal al femeii în dreptul medieval, pe de altă parte. Prima direcție este reprezentată de lucrări cu caracter instituțional, precum cea coordonată de Ovid Sachelarie și Nicolae Stoicescu [12], sau studiile lui Gheorghe Cronț [7], care stabilesc cadrul juridic general al relațiilor familiale, fără a analiza legitimarea violenței. A altă direcție, centrată pe statutul femeii, a fost cercetată de Șarolta Solcan [13] și Georgeta Fodor [4]. Contribuția cea mai apropiată de problematica prezentului studiu aparține Constanței Vintilă-Ghițulescu, care a valorificat documente judiciare, demonstrând că biserica controla familia și că femeia era considerată inferioară bărbatului [14]. Cu toate acestea, lucrarea nu se concentrează pe „dreptul de certare" ca instituție juridică. Statutul femeii este cercetat în spațiul academic al Republicii Moldova de Lilia Zabolotnaia [15].

Familia medievală nu era percepută doar ca o sferă a vieții private, ci și ca o instituție fundamentală pentru menținerea ordinii sociale, fapt care conferea capului de familie prerogative largi asupra celorlalți membri, inclusiv dreptul de a recurge la constrângerea fizică. Raportul dintre autoritatea patriarhală de putere și violența domestică ca practică tolerată și reglementată juridic rămâne astfel insuficient analizat în literatura de specialitate, constituind domeniul în care prezentul studiu încearcă să aducă o contribuție: nu o descriere a violenței ca fenomen, ci o analiză a mecanismelor istorice prin care aceasta a fost transformată în normă. A urmări acest proces de transformare înseamnă, înainte de orice, a înțelege ce pot și ce nu

pot spune sursele disponibile. Pravila nu descrie ce se întâmpla în familia medievală românească, ea prescrie ce ar trebui să se întâmple și, implicit, sancționează ceea ce legiuitorul considera deviant. Mărturiile călătorilor străini nu oferă statistici ale violenței domestice, ele înregistrează impresii, adesea a unui privitor extern față de un mediu nefamiliar. Folosite separat, fiecare dintre aceste categorii de surse produce o imagine parțială și deformată. Folosite împreună și analizate critic, pravilele oferă baza normativă al autorității patriarhale.

Sursele juridice primare fundamentale pentru reconstituirea cadrului normativ al autorității patriarhale rămân cele două coduri de legi ale secolului al XVII-lea: Cartea românească de învățătură de la pravilele împărătești și de la alte giudețe (1646) [4], primul cod de legi în limba română din Moldova, elaborat la inițiativa lui Vasile Lupu, și Îndreptarea Legii cu Dumnezeu (1652) [10], promulgată în Țara Românească sub Matei Basarab. Aceste izvoare reprezintă normele pe care statul și biserica le-au considerat și le-au introdus în lege, reprezentând discursul normativ, dar nu comportamentul cotidian. Ceea ce pravilele interziceau nu neapărat se întâmpla în realitate, iar ceea ce permitea legea se practica în realitate. Relevanța lor pentru studiul de față constă în faptul că înregistrează momentul în care o practică socială, certarea soției și a copiilor, a devenit normă juridică, oferind istoricului posibilitatea de a urmări procesul de instituționalizare a autorității patriarhale.

Acestor izvoare li se adaugă, surse narative pentru reconstituirea mentalităților, mărturiile călătorilor străini care au vizitat Țările Române [5] și au lăsat note despre „asprimea" moravurilor domestice. Aceștia au observat amestecul de religiozitate profundă și violență cotidiană. Familia era descrisă ca un spațiu unde cuvântul tatălui era lege, iar nesupunerea copiilor sau a soției era pedepsită, adesea în văzul comunității, pentru a servi drept exemplu pedagogic.

Pentru înțelegerea genezei mentalității patriarhale în spațiul românesc, vom analiza primul cod de legi în limba română din Țara Moldovei: *Cartea românească de învățătură de la pravilele împărătești și de la alte giudețe* [4]. În acest izvor juridic familia nu este un spațiu al egalității, ci unul al subordonării ierarhice stricte, unde „pacea" este menținută prin exercitarea forței. Dovadă în acest sens este capitolul „Cum și când poate bărbatul să-și bată muiarea și în ce chip" [4, 119]. Normele cuprinse în glava 23 permite „să îndrepteadze și să cearte bărbatul pre muiare-s" [4, 119], condiționând însă pedeapsa „pre lucru adevărat și pre direptate, iară nu cu înșelăciune și fără de cale". Totodată, legiuitorul recomandă bărbatului să bată femeia „cu măsură,... cu blândețe, iară nu cu vrăjmășie". În felul acesta, „certarea" era legală, ba mai mult, legea îi asigura imunitatea juridică bărbatului „pre bărbat să nu să cearte, cându-ș va bate muiarea: când o va fi bătut pre vina ei; a doa, când o va bate puținel" [4, 119]. Acest drept de corecție era asociat statutului de soț. „Bărbatul poate să-și bată muiarea cu măsură pentru vina ei" [4, 119]. Această prevedere fundamentează juridic violența în familie. Statul oferea imunitate agresiunilor care nu culminau cu decesul victimei. Din perspectiva istoricului, relevanța acestui pasaj constă în faptul că statul deleagă forța. În loc ca statul să pedepsească actele de violență, el îi oferă bărbatului imunitate juridică, atâta timp cât agresiunea nu duce la deces.

Legislația face o distincție între un incident izolat „nu să cheamă bărbatul vrăjmaș muerii sale, de o va bate numai o dată" [4, 120], o bătaie, dar nu extrem de violentă „de-și va bate neștine muiarea cu pumnul, sau cu palma, nu să cheamă

că iaste cu vrăjmașie asupra ei, de o are bate când să mult și de des" [4, 120] și un comportament abuziv sistematic, admițând ca normă actele de violență cu intensitate medie, chiar dacă erau frecvente. Observăm încercarea Legii de a stabili o „măsură". Se specifica faptul că soția poate fi bătută pentru „greșeli", dar nu fără motiv. Această nuanță a creat o capcană istorică: a schimbat accentul de la *dacă* este permisă bătaia la *cât de mult* este permisă. În mentalitatea vremii, bătaia „cu măsură" era privită ca un act pedagogic: „îndreptarea" soției sau a copilului spre calea cea bună. Deși nu interzice bătaia, Legea încearcă să limiteze excesele, exprimând o preocupare pentru reglementarea intensității violenței. Această nuanță juridică reflectă o tensiune între acceptarea socială a corecției fizice și necesitatea de a preveni abuzurile extreme. În consecință, „certarea" apare în discursul juridic nu ca o abatere, ci ca o obligație morală și pedagogică a bărbatului, menită să mențină disciplina și buna rânduială în familie.

În pravilele din secolul al XVII-lea, statul nu doar să permită violența, dar și o instituționalizează, folosind autoritatea patriarhală ca pe o extensie a autorității statale: „iară de va fi vina mare, ce să dzice, de o va afla în vreun lucru de-a preacurviei, sau de o va găsi făcând vreun vicleșug spre moartea lui, atunci măcar cu ce vrăjmășie o va bate, nu să va certa întru nemică de la giudeț" [4, 119]. Astfel, bărbatul beneficiază de imunitate totală, indiferent cât de violentă este pedeapsa aplicată soției în aceste două cazuri considerate deosebit de grave: adulterul atentatul la viața soțului .

Putem observa că statul medieval transfera funcția de judecată și execuție către capul familiei. În cazurile de preacurvie sau vicleșug spre moarte, validând pedeapsa aplicată de acesta. Când vina era mare, bărbatul prelua integral rolul statului, devenind simultan acuzator, judecător și călău, cunoscând faptul că acțiunile sale erau considerate sentințe nescrise, recunoscute de pravile. Așadar, în cazul unor infracțiuni, observăm o fuziune între autoritatea soțului și prerogativa penală a statului. Bărbatul acționează ca instanță de pedepsire, statul garantându-i impunitatea pentru a asigura menținerea ierarhiei sociale. Astfel, pragul de toleranță al legii față de violență devine un indicator al locului în care statul decide să-și transfere competențele de coerciție către structura patriarhală. Astfel, legislația epocii nu doar tolerează, dar și instituționalizează autoritatea patriarhală, oferind un cadru juridic pentru perpetuarea acesteia. Mecanismele de supraveghere și disciplinare corporală nu toate se concentrau în instituțiile formale ale statului, ci se difuzau inclusiv în familie [9, 137-139].

Legiuitorul, totuși, stabilește o limită de folosire a violenței în familie, fiind preocupat ca violența să nu aibă ca rezultat moartea. Intervenția statului o vedem doar ca arbitru care limitează intensitatea actului violent, a exercitării dreptul de corecție pentru a preveni distrugerea biologică a femeii: „Bărbatul are voe să-și bată muiarea sa, numai să nu o omoară sa să-i facă vreo vătămare grea, de care să fie în primejdie de moarte". Actul violent „fără măsură" este acel care este aplicat cu „toiagul", prin aruncarea cu lemne, provocarea de răni sângerânde. Acestea sunt semnele clare de „vrăjmășie" care scot bătaia din sfera „certării corective" și o introduc în sfera penală.

Așadar, legislația introduce o distincție în dependență de situație: imunitatea juridică acordată bărbatului era în privința formei și intensității pedepsei, dar să nu fie fatală. Totodată, Legea explică dreptul bărbatului a-și „goni" soția din casă în cazuri flagrante de adulter, fără nicio intervenție a judecătorului: „Pentru preacurvia ce va

face muiarea, poate bărbatul să o scoață și să o gonească den casă singur cu puterea sa și mai vârtos când va fi curvia de față și arătată; iară de va fi preacurvia pre ascuns și trebuie arătată, atunci nu poate să o gonească den casă și fără de voia giudețului [4, 121]. Bărbatul, în restul situațiilor trebuie să ceară intervenția judecătorului.

Pravilele ofereau și anumite mecanisme de protecție pentru victimele abuzurilor extreme. Soția bătută „cu vrăjmășie și mult fără de măsură" putea solicita în fața judecății despărțirea [4, 119]. Cel care își agresa soția fără vină sau cu o cruzime deosebită urma să fie pedepsit [4, 119]. Legea recunoștea dreptul femeii de a părăsi domiciliul conjugal „cu puterea ei" în caz de abuz, obligând soțul la plata unei „pensii" de întreținere „să o hrănească și să o îmbrace" [4, 120]. „Datoriu iaste bărbatul să hrănească pre muiarea, deacă o va goni den casă; iară de să va afla într-acea vreme, ce lipsaște den casă bărbatului, și să facă preacurvie, atunci bărbatul nu-i va mai da nimica" [4, 122]. Această prevedere, aparent protectoare, relevă dependența reală a femeii: întreținerea sa rămânea condiționată de comportamentul ei, iar dreptul la sprijin material putea fi retras în orice moment în baza unei acuzații de infidelitate. Astfel, dependența economică devenea ea însăși un instrument de dominație, iar amenințarea cu retragerea mijloacelor de subzistență funcționa ca o formă de violență complementară celei fizice, menținând femeia într-o stare permanentă de vulnerabilitate și subordonare față de bărbat. Așadar, legea instituie o violență economică prin crearea unei dependențe totale față de soț. Femeia nu are dreptul la o existență independentă de bărbatul său. Lipsa dreptului de a deține resurse proprii sau de a-și decide soarta o forța să accepte uneori condiții de viață degradante, doar pentru a avea acces la hrană și adăpost. Deși legislația oferea femeii instrumente juridice, precum dreptul de a solicita despărțirea în caz de violență extremă, acestea în realitate nu funcționau, din lipsa de resurse sau a lipsei martorilor, deoarece comunitatea era împotriva denunțului, considerând că femeia acceptând căsătoria a acceptat și o relație abuzivă.

O altă dimensiune a violenței o constituie violența psihologică instituționalizată prin articolele care reglementau dreptul bărbatului de a-și reîntoarce soția „cu de-a sila", menționat și în Glava 25. „Muiarea, când nu se va pleca, nice va asculta de bisearică, cându-i va dzice să margă după bărbatu-său, carele o cere și o cheamă să vie acasă și să lăcuiască împreună, de vreme ce au fugit fără ispravă, sau de-au fost și cu vreo vină, bărbatul s-au întors despre acea greșală; atunci bărbatul are putere să margă cu giudețul cel mirenesc să o ia și fără de voie ei, ce să dzice cu de-a sila" [4, 122]. Utilizarea forței pentru a asigura coabitarea forțat instituie și o stare de teroare psihologică legitimată. Faptul că soția putea fi forțată să locuiască cu un bărbat care îi era ostil, doar pentru că „așa a vrut legea", creează o formă de suferință psihologică continuă, imposibil de contestat prin mijloace legale.

Această viziune denotă că femeia era ca o „anexă" a soțului. Obligația de a-l urma „chiar dacă e vinovat" anulează discernământul moral al femeii, forțând-o să devină complice al bărbatului, indiferent de caracterul abuziv al acestuia. Folosim termenul contemporan de „violență" cu precizarea că legiuitorul medieval nu conceptualiza aceste efecte ca „violență", ci ca expresie a autorității bărbatului. Deși Pravila lui Vasile Lupu este receptată ca un efort de codificare a relațiilor sociale, ea reușește, în egală măsură, să instituționalizeze violența în familie sub masca obligației legale. În acest cadru normativ, nesupunerea sau dorința de separare nu sunt privite

ca acte de protecție, ci ca „greșeli" morale și juridice ce trebuie corectate de către stat și biserică.

Din analiza efectuată, observăm că, în spațiul românesc în secolul al XVII-lea, autoritatea patriarhală în familie nu era doar o practică socială, ci și o realitate juridică. Legile consacră dreptul bărbatului de a exercita autoritate disciplinară asupra soției și copiilor. În cadrul acestor norme, „certarea" nu era definită ca act de violență sau ca infracțiune, ci era integrată într-un sistem de valori care o interpreta drept instrument legitim de menținere a ordinii familiale. Legiferarea acestei practici era susținută de concepțiile morale și religioase ale epocii, promovate de Biserica Ortodoxă, care reafirma rolul bărbatului ca autoritate supremă în cadrul familiei.

Autoritatea patriarhală consacrată în pravilele secolului al XVII-lea nu se limita la relația dintre soț și soție, ci se extindea și asupra copiilor, considerați supuși educației și disciplinei părintești. În spiritul normelor juridice și morale ale epocii, corecția fizică era percepută ca un instrument legitim de formare a caracterului și de transmitere a valorilor sociale. Textele legislative reflectă această concepție, în care tatăl apare ca principal responsabil pentru educația morală și comportamentul copiilor. În consecință, „certarea" era interpretată nu ca o formă de abuz, ci ca o manifestare a responsabilității paterne. Astfel, măsurile disciplinare aplicate copiilor erau percepute ca parte integrantă a ordinii familiale, reflectând concepția unei societăți în care autoritatea paternă era fundamentală pentru stabilitatea comunității. Legislația epocii nu interzicea „certarea", însă introducea ideea unei „măsuri", încercând să reglementeze intensitatea corecției fizice și să prevină excesele extreme. Aceste tentative de limitare nu urmăreau eliminarea violenței din relațiile familiale, ci integrarea ei într-un cadru normativ acceptat. În mentalitatea epocii, „certarea" era percepută ca o datorie pedagogică și morală a bărbatului, menită să asigure disciplina și buna rânduială în interiorul familiei. Astfel, legislația nu doar tolera această practică, ci contribuia la instituționalizarea autorității patriarhale.

La hotarul dintre Evul Mediu și Modernitate, la începutul secolului al XIX-lea, sub influența Iluminismului european, Principatele Române cunosc primele mari codificări ale dreptului civil: Codul Calimach [6], promulgat în Moldova în 1817, și Legiuirea Caragea [11], promulgată în Țara Românească în august 1818. Ambele reprezintă, pentru istoricul mentalităților, un moment în care subordonarea feminină nu dispare din litera legii, ci este prezentată într-un limbaj mai puțin agresiv, deplasând accentul dinspre „certare" spre „datorii de supunere" și „obligații conjugale". Sub conceptul „puterii părintești" și a „autorității bărbatului", violența rămânea un instrument legitim.

O trăsătură definitorie a ambelor coduri, cu consecințe directe asupra configurării violenței economice și psihologice din epocă, este menținerea femeii într-o stare de subordonare. Codul Calimach era tributar unor surse de drept roman și bizantin care codificaseră de secole inferioritatea juridică a femeii. Testamentul se putea întocmi în formă scrisă sau orală în fața a cinci martori, însă „nu puteau fi admiși ca martori la întocmirea testamentului, spune Codul Calimach, femeile, robii, destrăbălații și creștinii fățarnici". În enumerarea categoriilor considerate lipsite de credibilitate juridică: femeia era așezată, în ordinea capacității de drept, în aceeași clasă cu robii și cu persoanele de moravuri depravate. Legiuitorul modern se conducea și de realitatea juridică ce nu necesita justificare. Codurile de lege de

la începutul secolului al XIX-lea ilustrează paradoxul modernizării: terminologia violenței explicite dispare, iar statutul de inferioritate a femeii rămâne.

Această mutație, de la „certarea cu măsură" la „datoria de supunere" și la „autoritatea maritală" reprezintă deghizarea violenței. Această coexistență nu era o contradicție logică, ci un efect previzibil: normele iluministe fuseseră importate ca formă, nu ca fond, și fuseseră depozitate pe structuri mentale colective care nu fuseseră modificate.

Când statul modern a început să incrimineze violența domestică, mentalitatea patriarhală nu a dispărut, dar s-a retras din legi, în memoria colectivă care transmite proverbele și zicătorile de-a lungul secolelor, ca un drept cutumiar oral, paralel celui scris, capabil să supraviețuiască oricărei reforme legislative. Pentru istoricul mentalităților, un proverb nu este o simplă expresie lingvistică, ci o normă interiorizată, condensată în câteva cuvinte și asimilată fără rezistență tocmai pentru că nu se prezintă ca o regulă, ci ca un adevăr.

Cercetările de paremiologie [16] au arătat că proverbele nu descriu realitatea, ci o prescriu. Un proverb nu constată că bătaia există, ci legitimează că ea trebuie să existe și că este firească. Proverbul este habitusul în formă verbală comprimată și transmite, sub masca înțelepciunii colective, structurile de dominație care ar fi mult mai dificil de acceptat dacă ar fi enunțate direct ca norme juridice. Tocmai de aceea, memoria colectivă a reușit să conserve, în folclor, ceea ce legea modernă a încercat să elimine: legitimarea violenței conjugale și parentale ca instrument de ordine socială.

Printre proverbele românești care „justifică" bătaia aplicată celor din familie, cel mai răspândit rămâne „Bătaia e ruptă din rai". Maximă asociază violența cu sacrul. Dacă bătaia este „ruptă din rai", ea nu mai poate fi evaluată moral și juridic, devenind de origine divină, imposibil de contestat. Proverbul legitimează bătaia pe 3 dimensiuni: educațională, legală și teologică, petrecându-se cu acordul celui de Sus. Dacă cineva contestă utilitatea bătăii, i se invocă voința divină.

Influența teologică a proverbului este, o traducere populară a doctrinei care fundamenta certarea ca responsabilitate spirituală a capului de familie. Aceasta este exact logica medievală a certării cu măsură pe care am identificat-o în Pravila lui Vasile Lupu. Observăm că norma juridică s-a transformat în folclor, depășind abrogarea legislativă.

Într-o civilizație în care „bătaia e ruptă din rai", spațiul românesc ocupă un loc de frunte în statisticile europene în ceea ce privește violența domestică. Perpetuarea proverbului în mentalul colectiv este un mecanism activ de reproducere a habitusului care normalizează violența înainte ca ea să se producă, oferind agresorului o justificare și victimei o structură de sens care îngreunează recunoașterea propriei situații ca abuz.

Tradiția românească [16] ne spune că „femeia nebătută e ca moara neferecată", un proverb care echivalează femeia cu un mecanism utilitar ce funcționează corect doar prin presiune și constrângere. Analiza acestei comparații denotă depersonalizarea femeii, fără voință, fără sentimente și fără demnitate. Ea există în funcție de utilitatea ei pentru stăpân. Prin compararea femeii cu moara, autorul popular consideră că femeia este un instrument de producție al cărui randament este menținut prin forța fizică. Adică, femeia nesubjugată nu-și îndeplinește funcția socială. Mentalitatea tradițională reprezenta izvorul principal al violenței domestice, deoarece bărbatul considera legitim să folosească forța pentru a menține controlul asupra femeii.

Adevărul proverbelor nu rezidă doar în cuvintele lor, ci în acceptul comunității care le aplica. Violența în familie nu era un secret în comunitățile tradiționale românești, era auzită, văzută, știută. Ceea ce o proteja nu era invizibilitatea, ci indiferența instituționalizată a martorilor. Tăcerea comunității nu era determinată de lipsa de informație: era o decizie colectivă de neintervenție, întemeiată pe o convingere profund interiorizată că, violența domestică este o problemă privată, că bărbatul are dreptul să-și „certe" familia și că orice intervenție din exterior ar reprezenta o încălcare a ordinii firești.

Legislația de până în secolul al XIX-lea subliniază asimetria totală de drepturi în familie. Această rădăcină juridică explică de ce, chiar și după 400 de ani, în mediile conservatoare sau în momentele de criză, reapare reflexul „certării". Ideea că „o palmă nu a omorât pe nimeni" este transcrierea în limbaj contemporan, a limitelor stabilite de Vasile Lupu în 1646.

Perpetuarea autorității patriarhale și a practicilor de „certare" din societatea medievală românească până în prezent nu poate fi explicată doar prin simpla invocare a normelor juridice de epocă. Legea scrisă stabilește ce era permis, dar nu explică de ce practicile pe care le reglementa au continuat să supraviețuiască. Pentru a înțelege mecanismul profund prin care aceste practici s-au sedimentat în comportamentul colectiv, este necesară recurgerea la instrumentarul conceptual oferit de sociologia critică, în special la conceptul de *habitus*, elaborat de Pierre Bourdieu [1, 41-43; 3, 72-109]. În opinia autorului, habitusul este un set de deprinderi interiorizate, formate din regulile societății în care creștem până aceste reguli devin reflexe comportamentale aparent naturale. Aplicat violenței domestice, conceptul relevă modul în care normele de subordonare feminină au fost reproduse transgenerațional [2, 88-89] nu prin constrângere explicită, ci prin interiorizare tacită: atât agresorul, cât și victima ajungeau să perceapă raportul de dominație: bărbatul - stăpân, iar femeia - supusă, ca pe o ordine firească a lucrurilor [1, 41-43]. Violența nu mai apare ca act deviant, ci ca expresie a unei ierarhii considerate naturale. În acest sens, „certarea" nu era doar o moștenire comportamentală, ci o moștenire mentală, transmisă prin familia, biserica și cutuma comunitară, fiecare dintre acestea funcționând ca instanță de reproducere a habitusului patriarhal.

Această perspectivă se articulează cu analiza mecanismelor de supraveghere și disciplinare efectuată de Michel Foucault, îndeosebi prin teoria disciplinei [9, 137-139]. Pentru Foucault, puterea nu se concentrează exclusiv în instituțiile formale ale statului, ci se difuzează în rețelele de relații cotidiene, infiltrând spații aparent private, precum familia. În acest sens, familia medievală românească funcționa, ca un spațiu de supraveghere și disciplinare: tatăl și soțul nu exercitau o autoritate personală arbitrară, ci îndeplineau o funcție delegată de comunitate și de divinitate. Logica era transparentă explicată în surse: cel care se supunea autorității paterne în spațiul domestic era, prin extensie, cel care se supunea autorității divine și celei domnitoare. Disciplina familială devenea o tehnologie de producere a supusului ascultător, care scutea aparatul de stat, de efortul disciplinării directe a populației.

Lectura coroborată a celor două teorii conferă o nouă profunzime izvoarelor juridice analizate. Legiferarea „certării cu măsură" în Cartea românească de învățătură (1646) a lui Vasile Lupu mai apare nu ca simplă codificare a unor impulsuri individuale sau ca reflex al brutalității, ci ca traducere în normă scrisă a unui *habitus patriarhal* deja consolidat prin secole de practică orală și cutumă.

Analiza izvoarelor juridice de epocă, confirmă că legiferarea „certării cu măsură" nu este altceva decât traducerea în normă a unei discipline sociale necesare. Dacă, pentru Bourdieu, această violență este reprodusă prin tradiție/habitus, pentru Foucault, ea reprezintă o tehnologie a puterii prin care familia devine un micro-societate. Astfel, tatăl sau soțul care aplica „certarea" nu acționa ca simplu individ stăpânit de mânie, ci ca agent al unei ordini comunitare, ecleziastice și politice.

Cercetarea de față a urmărit să demonstreze că violența domestică contemporană nu poate fi înțeleasă ca un fenomen izolat sau ca o disfuncție a prezentului, ci ca expresia unei continuități istorice profunde, ale cărei rădăcini juridice și mentale sunt identificabile în legislația românească a secolului al XVII-lea. Analiza codurilor de legi a relevat că „dreptul de certare" nu reprezenta o acceptare tacită a unor excese, ci o normă juridică codificată și sancționată de stat, prin care autoritatea patriarhală era instituționalizată ca principiu de guvernare a familiei. În această logică, bărbatul nu acționa doar ca individ, ci îndeplinea și o funcție delegată de structurile de putere ale epocii. Statul medieval nu interzicea violența conjugală , ci o reglementa, stabilind cât de intensă putea fi, mutând astfel accentul de pe legitimitatea actului violent la dozajul său.

Analiza efectuată a evidențiat, că autoritatea patriarhală acționa pe trei dimensiuni. Juridic, pravilele confereau bărbatului imunitate pentru actele de violență care nu culminau cu decesul soției, transformând constrângerea fizică dintr-o abatere într-un instrument legal de menținere a ordinii familiale. Pe plan economic, dependența totală a femeii față de soț, în privința administrării zestrei, a dreptului la întreținere și a libertății de mișcare, funcționa ca o formă de violență structurală complementară celei fizice, menținând-o într-o stare permanentă de vulnerabilitate, iar pe plan psihologic, obligația de coabitare forțată și imposibilitatea juridică a retragerii dintr-o relație abuzivă instituiau o stare de subordonare continuă, legitimată de lege și susținută de Biserică. Cele trei planuri nu acționau independent, ci se consolidau reciproc, producând un sistem de dominație în care absența oricărei căi de ieșire reale transforma supunerea dintr-o alegere într-o condiție structurală.

Procesul de modernizare juridică de la începutul secolului al XIX-lea a funcționat nu ca o ruptură cu această tradiție, ci ca o rescriere a ei într-un limbaj mai puțin explicit. Deplasarea terminologică de la „certarea cu măsură" la „datoria de supunere" și „autoritatea maritală" nu a eliminat dominația patriarhală, ci făcut-o mai greu de depistat. Această mutație confirmă ideea că normele iluministe au fost promovate ca formă, dar aplicate pe structuri mentale colective care nu fuseseră modificate. Habitusul patriarhal a absorbit reforma juridică fără a se transforma, producând în continuare aceleași raporturi de dominație sub un vocabular modernizat.

Autoritatea patriarhală, însă, nu a dispărut din practică, s-a retras din lege în memoria colectivă, conservându-se în proverbe, în cutume comunitare și în reflexele comportamentale transmise transgenerațional. Proverbul „Bătaia e ruptă din rai" nu este o simplă expresie folclorică, este norma juridică medievală supraviețuind abrogării sale, tradusă în limbajul înțelepciunii populare și reprodusă tocmai de cei care au interiorizat cel mai adânc valorile pe care le exprimă. Folclorul patriarhal funcționează, ca una dintre cele mai rezistente forme de legitimare a dominației: o lege poate fi abrogată printr-un vot, iar un proverb nu poate fi abrogat prin nicio decizie instituțională.

Distanța dintre norma scrisă și norma trăită rămâne, astfel, una dintre moștenirile cele mai durabile ale tradiției patriarhale medievale românești. Cultura tăcerii comunitare, în care denunțarea abuzului era interpretată ca trădare familială, stigmatul se transfera de la agresor la victimă, iar onoarea familiei prevala asupra adevărului individual, nu este un reziduu accidental al trecutului, ci un mecanism activ de reproducere a habitusului, care normalizează violența înainte ca ea să se producă și îngreunează recunoașterea propriei situații ca abuz.

Concluziile acestei cercetări nu sunt, prin urmare, de natură doar istorică, ele ridicând întrebări cu miză practică: în ce măsură comportamente considerate astăzi, încă, „educative", palma corecțională, autoritatea necontestată a părintelui, reticența față de intervenția statului în spațiul domestic, sunt consecințe ale normelor juridice dispărute din dreptul scris, dar încă prezente în mentalitatea colectivă. Un rol esențial în perpetuarea acestor practici îl joacă mecanismele rușinii și ale presiunii colective. În cadrul tradițional, denunțarea abuzului era interpretată ca trădare familială, iar stigmatul social se transfera de la agresor asupra victimei. Onoarea prevala asupra adevărului, comunitatea funcționa ca arbitru al răbdării și supunerii, iar dreptul bărbatului de a-și exercita autoritatea prin constrângere era validat implicit de toți cei care tăceau.

Cercetarea demonstrează că aceste „pravile nescrise" dau dovadă de o remarcabilă capacitate de rezilienţă. Chiar și individul contemporan poate regresa, în situații de tensiune, către tipare comportamentale arhaice. Actele de violență justificate prin impulsuri emoționale nu sunt simple derapaje individuale: sunt reactualizări ale unui model istoric de autoritate în care pedepsirea nesupunerii era legitimă și așteptată.

Violența familială contemporană poate fi citită, în ultimă instanță, drept umbra dreptului medieval, perpetuată prin cultură și mentalitate. Depășirea ei presupune o mutație de fond: de la autoritatea întemeiată pe frică la relații bazate pe respectul demnității umane. Înțelegerea rădăcinilor istorice ale fenomenului nu este un exercițiu academic, ci o condiție necesară pentru orice transformare reală a comportamentelor sociale în prezent.

BIBLIOGRAFIE

1. BOURDIEU, P. La domination masculine. Paris, 1998 https://jugurtha.noblogs.org/files/2018/02/la_domination_masculine_Bourdieu.pdf (accesat 3.03.2026)
2. BOURDIEU, P. La sens practique. Paris, 1980 https://monoskop.org/images/8/8c/Bourdieu_Pierre_Le_sens_pratique_1980.pdf (accesat 3.03.2026)
3. BOURDIEU, P; WACQUANT, L. Reponse. Pour une anthropologie reflexive. Paris, 1992 https://monoskop.org/images/f/f4/Bourdieu_Pierre_Wacquant_Loic_Pour_une_anthropologie_reflexive_1992.pdf (accesat 3.03.2026)
4. Carte românească de învățătură de la pravilele împărătești și de la alte giudeațe (1646). București, 1961
5. Călători străini despre Țările Române. Vol. I–X. red. resp. Maria Holban. București, 1968–2001
6. Codul Calimach (1817). București, 1958 https://biblioteca-digitala.ro/reviste/carte/iini/Codul-Calimachi_1958.pdf (accesat 3.03.2026)
7. CRONȚ, Gh. Dreptul de familie în Țara Românească și Moldova (sec. XIV–XVII). În: Studii. Revistă de istorie, tom. XIX, nr. 4, 1966, p. 709–731.

8. FODOR, G. Destine comune: viața femeilor între public și privat. Țara Românească, Moldova și Transilvania. Secolele XV-XVII. Cluj-Napoca, 2011
9. FOUCAULT, M. Surveeiller et punir. Naissance de la prison. Paris, 1975 https://monoskop.org/images/2/22/Foucault_Michel_Surveiller_et_Punir_Naissance_de_la_Prison_2004.pdf (accesat 3.03.2026)
10. Îndreptarea Legii (1652). București, 1962
11. Legiuirea Caragea (1818). București, 1955 https://upload.wikimedia.org/wikipedia/ commons/ 5/58/Dem._D._Stoenescu_-Legiuirea_Caragea_%28Dup%C4%83edi%C8%9Bia_de_la_1818%29.pdf (accesat 3.03.2026)
12. SACHELARIE, O.; STOICESCU, N. (coord.). Instituții feudale din țările române. Dicționar. București, 1988
13. SOLCAN, Ș. Familia în secolul al XVII-lea în Țările Române. București, 1999
14. VINTILĂ-GHIȚULESCU, C. În șalvari și cu işlic. Biserică, politică, familie și mizerie în Țările Române (1700-1848). București, 2011
15. ZABOLOTNAIA, L. Statutul femeii în cadrul societății medievale din Moldova și țările din Europa Centrală și de Est. Chișinău, 2021 http://www.cnaa.md/files/theses/2021/57631/lilia_zabolotnaia_thesis.pdf (accesat 3.03.2026)
16. ZANNE I. Proverbele românilor din România, Basarabia, Bucovina, Ungaria, Istria și Macedonia. Vol. I-X. București, 1895-1912 https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/0d/Iuliu_A._Zanne_-_Proverbele_rom%C3%A2nilor_din_Rom%C3%A2nia%2C_Basarabia%2C_Bucovina%2C_Ungaria%2C_Istria_%C8%99i_Macedonia_Proverbe%2C_dicetori%2C_pov%C4%83%C8%9Buiri%2C_cuvinte_ade.pdf (accesat 3.03.2026)

ANASTASIA POPESCU, PEDAGOGUL CARE A READUS EDUCAȚIA RELIGIOASĂ ÎN ȘCOALĂ

ANASTASIA POPESCU, THE PEDAGOGUE WHO BROUGHT RELIGIOUS EDUCATION BACK TO SCHOOL

Maxim MELINTI, lector univ., dr.,
UPS „Ion Creangă"din Chișinău

Maxim MELINTI, PhD, University Lecturer,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0002-2928-9907
e-mail: melinti.maxim@upsc.md

CZU: 929:37.014.523(498)
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p42-49

Abstract. Anastasia Popescu, known as Mama Sica, was a tireless promoter of Christian education in Romanian schools. After the Revolution, she devoted herself entirely to advocating the reintroduction of religious education into the school curriculum. She published *The Little Christian's Primer* and served as a teacher of religion, first at the „Elena Văcărescu" School in Bucharest and subsequently at the Kindergarten of the „Holy Virgin Mary" Foundation (today known as the Arc-en-Ciel Kindergartens). She experienced the persecution of the communist regime, yet also dedicated her life to the promotion of religious education in public schools. "Children and young people were my true wealth, and I sought to ensure that those entrusted to my care were shaped through pedagogical methods suited to each individual," Anastasia Popescu confessed. Patriarch Teoctist conferred upon her the highest distinction of the Romanian Orthodox Church, the "Patriarchal Cross," as well as the right to preach in church. Intransigent toward herself, yet deeply generous toward those close to her, she regarded the work of an educator as a vocation. Anastasia Popescu – Mama Sica remains an exemplary figure in the gallery of distinguished teachers of Romanian education.
Keywords: education, pedagogy, theology, school, religious education, Anastasia Popescu.

„De prima oară când am întâlnit-o pe Mama Sica
și mi-a predat prima oră de religie,
viața mea s-a schimbat".
(Anastasia Popescu)

Cunoscută de cei apropiați cu numele afectuos de Mama Sica – diminutiv de la Anastasia, profesoara Anastasia Popescu considera că societatea noastră are *nevoie de latura morală și religioasă a educației,* fapt pentru care și-a dedicat întreaga viață promovării educației religioase în școlile publice, chiar dacă a suferit prigoana din partea regimului totalitar comunist. Ea a trăit să vadă și anii liberi după Revoluție, asistând satisfăcută la visul mult râvnit și trudit.

Anastasia Popescu a fost născută la data de 14 iunie 1911, în comuna Costești, județul Argeș. Descinde din Popescu Anton și Elena, familia profund credincioasă

și iubitoare de neam, care „au trudit din răsputeri" în procesul de dezvoltare moral-spirituală și intelectuală a copilului. Mama ei era fiică de preot, așa că a avut parte de o educație în duh creștinesc. Din amintirile sale se desprinde respectul pe care tău ei, șef de gară Turnu Severin, îl avea pentru școală, precum și efortul financiar pe care acesta l-a făcut pentru fiica sa să poată studia în școlile de la Sibiu și Timișoara.

De mică a fost blândă și smerită. A manifestat râvna pentru carte, dublată de agerimea minții, ceea ce o face rapid remarcată, iar învățătorul sugerează părinților ca Anastasia să fie dată la o școală cât mai bună. Absolvă *Institutul Ursulinelor* din Sibiu, unde credința în Dumnezeu, curățenia sufletească, cinstea, dragostea pentru aproape erau cultivate cu deosebită grijă și seriozitate didactică.

Urmează Liceul *Carmen Sylva* din Timișoara și, după obținerea bacalaureatului, în 1929, Facultatea de Teologie Ortodoxă din București, pe care absolvă cu mari succese în 1933.

Conform propriilor mărturisiri, pentru Anastasia Popescu pedagogii care i-au marcat viața au fost învățătorul Marin Pițigoi, precum și părintele Ioan Imbroane, alături de mari profesori ca Simion Mehedinți ori Dimitrie Gusti, pe care îi amintește în cartea sa, făcând și trimiteri la viziunea lor pedagogică, pe care a îmbrățișat-o ca dăscăliță.

La terminarea facultății, Anastasia Popescu și-a început cariera de profesoară de Religie, curmată, din păcate, odată cu instaurarea regimului comunist. A predat la Liceul *Regina Maria* din Silistra, la Liceul de fete din Bistrița, iar, în 1936, a fost numită profesoară la Școala *Iulia Hașdeu* din București.

Primul soț este declarat dispărut, fiind, probabil, decedat în timpurile tulburi de atunci. Se recăsătorește cu Ion Leca și are doi copii, pe Corneliu născut în 1941 și pe Veronica născută în 1943.

În anii de după 1947, când ora de Religie a dispărut din programele de studiu, a predat, o vreme, alte discipline. Din respect pentru sine și pentru elevi, a ales materii pe care le stăpânea bine și, după propria mărturisire, a refuzat să preda limba română, având convingere fermă că nu posedă suficient gramatică, preferând să predea geografia.

A fost nevoită să se retragă din învățământ, fiind pensionată forțat, dar s-a preocupat îndeaproape de creșterea și educarea celor doi copii ai săi. Cu toate acestea, nu și-a pierdut speranța și a știut că într-o bună zi va reveni la catedră. Surghiunită, se implică în ajutorarea semenilor săi, mai tineri sau mai vârstnici.

În martie 1951, autoritățile comuniste îi fac dosar și încep să o urmărească. Supravegherea și interogatoriile au durat 38 de ani, până în 24 noiembrie 1989, când revoluția bătea la ușă. Există chiar o legendă atașată de numele Sicăi Popescu. Se spune că, după ce se refugiase, la un moment dat, la o mănăstire, probabil, Mănăstirea Cheia, ar fi scăpat de urmăritori coborând de la fereastra sa pe cearșafurile împletite.

Fuge cât o țin picioarele într-un ascunziș din inima pădurii, acolo unde nu o puteau găsi. Dezamăgiți că nu au descoperit nereguli în mănăstire, securiștii încep să scormonească prin împrejurimi. Unul dintre ei era câte pe-aici să o prindă. În timp ce cotrobăia meticulos prin ascunzișul de frunze, o calcă puternic pe mână. Sica strânge din dinți, îndură, iar în cele din urmă scapă.

Inevitabil, a venit și momentul prăbușirii dictaturii comuniste în 1989.

Anastasia Popescu avea 78 de ani, dar vârsta nu o oprește și nu precupețește niciun efort pentru reintroducerea religiei în școli.

„După perioada de întuneric de 45 de ani, când s-a căutat scoaterea lui Dumnezeu din sufletele creștinilor și înlocuirea lui cu ateismul, a trebuit să începem reîncreștinarea", își amintește Anastasia Popescu. Lucrarea necesară, dar și anevoioasă, deoarece lipsea practică, experiență pedagogică și existență unei baze materiale.

Din acest motiv, redactează și aduce pe băncile copiilor „Abecedarul micului creștin", pe care l-a conceput sub forma unui ghid pentru copiii, care urmau să trăiască într-o lume, fără restricții comuniste, unde Biserica revindeca ușor dreptul ei moral pentru a fi în mijlocul școlii, prin intermediul educației religioase.

Își reia munca la catedră. Predă la Școala „Elena Văcărescu" din București, apoi la Grădinița Fundației „Preasfânta Fecioară Maria", unde a lucrat cu micuții care aveau să devină, cu un an mai târziu, elevii Școlii și, apoi, după ani, ai Liceului Pedagogic Ortodox „Anastasia Popescu".

În anul 1988 la București vede lumina tiparului ediția jubiliară a „Bibliei lui Șerban Cantacuzino", fiind reeditată la aniversarea a celor 300 de ani de la prima tipărire a ei. Comisia de specialiști căreia i s-a încredințat această lucrare a fost realizată sub conducerea reputatului filolog, profesor universitar Ion C. Chițimia. Printre colaboratori se numără și Anastasia Popescu.

Publică numeroase articole în reviste de specialitate; coautor la redactarea unor cărți didactice de religie.

Neobosită, ține serii de conferințe la București, Cluj, Sibiu și Brașov, participă la emisiunile televiziunii pe teme religioase și este nelipsită din comisiile pentru redactarea programei analitice ce viza predarea religiei în școli.

Predând, cu o pasiune prodigioasă, excepționala dăscăliță nu și-a pus nicio clipă problema vreunei remunerații. Refuza chiar o cât de mică plată pentru predarea religiei. Din puținii ei bani, punea deoparte pentru o capelă școlară. Georgeta Nechita Burculeț, o apropiată, spunea că uneori se mulțumea să mănânce un fruct pe zi, pentru a putea duce mâncare unor vârstnici internați în spital sau care nu mai aveau pe nimeni.

Intransigentă cu sine și generoasă cu ceilalți, considerând meseria de dascăl o vocație, *Mama Sica* rămâne un chip exemplar în galeria slujitorilor Școlii românești, care numai alături de Familie și de Biserică își poate desăvârși menirea.

Știa să ajute pe oricare în ce avea nevoie: vizita bolnavii în spitale, ducându-le de mâncare din puținul ei; procura medicamente celor neajutorați, străbătând Bucureștiul de la un capăt la altul; încuraja pe cei în nevoie; adăpostea în garsoniera sa pe cel care n-avea unde dormi, ea culcându-se pe două scaune; făcea parastase și se îngrijea de înmormântarea celor care nu mai aveau pe nimeni; ajuta la treburi prietenele pe care le vizita. N-a trecut pe lângă o biserică fără să lase „banul văduvei".

Mare iubitoare de Țară, a cutreierat per pedes mai toate plaiurile și mănăstirile, scriindu-și impresiile ce-ar putea alcătui o „Românie duhovnicească". A dăruit Arhivei Sfântului Sinod inscripțiile de la toate bisericile vizitate, mai ales din Bucureștiul de înaintea comunismului devastator.

Frecventa lăcașurile de cultură, mai ales pe cele religioase, ascultând conferințe sau susținându-le ea însăși.

Mama Sica strânge o parte din experiența sa didactică în paginile volumului care apare în anul 1995, sub forma unui interviu-confesiune: „Cum să-i învățăm pe copii religia", adevărat compendiu de pedagogie și didactică, valabil astăzi, mai mult

poate ca oricând, sclipitor prin ideile despre educație atât de moderne care așază gândirea Anastasiei Popescu alături de cea a altor mari pedagogi ai lumii.

Patriarhul Teoctist îi acordă cea mai înaltă distincție a Bisericii Ortodoxe Române, Crucea Patriarhală.

Modestia cu care a traversat anii vieții sale transpare și în felul cum înțelegea să primească un omagiu: „De aceea i-am spus și Prea Fericitului Patriarh că aceasta, pentru mine, nu este o zi de bucurie și de mândrie, ci de smerenie, pentru că mă va obliga foarte mult".

Pe lângă aceasta, primește dreptul de a predica în lăcașul sfânt, onoare pe care, între Doamnele Bisericii, numai Olga Greceanu o mai avusese.

Liceul care îi poartă numele cultivă valorile culturale și spirituale pe care *Mama Sica* s-a străduit să le transmită elevilor săi, clădind cu responsabilitate viitorul fiecărui copil și tânăr în parte, așa cum, de altfel, îndemna în volumul său: „Dacă elevului tău îi place muzica, mergi cu el la Operă!".

După o viață închinată școlii și educației religioase, în 1995, la 14 august, cu o zi înaintea praznicului Adormirii Maicii Domnului, sub pâlpâirea candelei din perete și a lumânărilor de la căpătâi, Anastasia Popescu purcede pe drumul veșniciei. Avea să fie prohodită de elevii și profesorii pe care îi formase. Trupul remarcabilei învățătoare a fost înmormântat în Cimitirul Reînvierea (Colentina) din București.

Liceul Pedagogic Ortodox „Anastasia Popescu", prin copiii pe care îi formează, prin accentul pe care îl pune pe construirea caracterelor, dorește să aducă în prezent comoara pedagogiei românești întruchipată de Mama Sica, profesoara Anastasia Popescu.

A luat parte la întâlniri cu oamenii de cultură, cu teologi, cu studenți și elevi, a realizat chiar un volum de interviuri, celebru prin noutate și profunzime, împreună cu scriitorul Răzvan Bucuroiu: *Cum să-i învățăm pe copii Religia*, apărut chiar în anul ultim de viață, a zidit suflete de tineri și de mai puțin tineri, s-a cheltuit pe sine mai bine de cinci ani de zile, fără preget. Vorba, ținuta, cultura vastă – totul era la *Mama Sica* un adevărat model pentru orice dascăl, pentru orice părinte, pentru orice creștin.

Liceul bucureștean care poartă numele Anastasiei Popescu duce mai departe moștenirea ei spirituală. În 2021, la 110 ani de la nașterea Anastasiei Popescu, Editura Zbor a liceului a publicat a treia ediție a cărții *Mama Sica: Cum să-i învățăm pe copii Religia*. Tot atunci a fost sfințită și Capela Liceului Ortodox „Anastasia Popescu".

„A iubit copiii. Ea ne iubea foarte mult", își amintește eleva clasei a IV, „ne învăța lucruri pe care alții nu le știau. Mama Sica avea chipul blând. Ne alinta, spunându-ne „fluturașii". Ne citea pilde și desena pe tablă personaje religioase. Toți o iubeam foarte mult... Am învățat foarte multe lucruri cu această minunată profesoară" [4, 188].

Monica Șerbănescu, directoarea Liceului ce poartă numele Anastasiei Popescu, vorbește despre talentul pedagogic pe care îl avea Mama Sica, fapt pentru care a fost atât de iubită și mereu atrasă de copii, părinți și pedagogi: „Religia pe care o făcea ea cu copiii era extrem de simplă. Ceva de genul: „Mărioara s-a dus cu Ionel în pădure și acolo au găsit o bătrânică cu mai multe vreascuri în spate. Ei au ajutat-o..." Lucruri aparent banale, dar de suflet, calde, blânde. Îmi amintesc, parcă era luna aprilie, cum mama Sica a cântat cu copiii dimineața un cântec: „Vine, vine primăvara". Un părinte care tocmai își aducea copilul la școală nu s-a putut abține să nu remarce cu un zâmbet pe chip: „Numai hituri, numai hituri!" Profesoara avea o mobilitate, un entuziasm deosebit, un dinamism interior copleșitor" [3].

Prin intermediul credinței și prin dragoste se poate dezvolta discernământul, iar credința demonstra a fi hrana cea mai bună pentru suflet. „Dacă mintea nu este unită cu iubirea nu avem omul religios", spunea Mama Sica. „Transformarea oamenilor în creștini începe din interior, prin convingere, prin exemplu, dar mai ales prin iubire, nu prin constrângere". Or, credința și iubirea, alături de speranță, rămân a fi principiile fundamentale ale creștinismului și teme principale în predica lui Hristos. Predica Lui Hristos a scandalizat întreaga lumea iudaică, în special au fost afectați fariseii, saducheii și învățătorii de lege, care țineau foarte mult la buchea legii. Și în momentul când învățătura Nazarineanului a fost aduse la urechea oamenilor, autoritatea cărturarilor s-a prăbușit. „Venirea Mântuitorului, în locul „dintelui pentru dinte" al Legii Talionului, ne-a adus „Să iubești pe vrăjmașul tău", nu numai pe cel pe care-l iubești, pentru că atunci ți-ar fi simplu".

Iată menirea educației religioase: să înveți copilul să gândească, să iubească, să creadă, să ajute și să dăruiască. Și dacă pedagogul a reușit să realizeze această misiune importantă, atunci, cu siguranță, va cuceri și inimile părinților, să încreștineze întreaga familie, „căci ducându-se acasă, povesteau ce le spuneam eu la ora de religie". Un copil mărturisea cu bucurie succesul „recrutării" mamei sale: „Să știi, Mama Sica, că am învățat-o pe mama să se roage. Habar nu avea, dar i-am spus ei ce mi-ai spus tu mie și a zis că așa o să facă" [4, p. 195].

În pedagogie, menționează Anastasia Popescu, sunt trei elemente cu care trebuie să lucrăm: „1. Copilul încredințat educatorului de către familie; 2. Educatorul (deci Școala); 3. Biserica" [4, p. 11].

Susținea cu voce tare, că singurul scop al educației este să dea țării oameni integri, dezvoltând în ei însușiri naturale, capabili de a se adapta la toate greutățile pe care le întâlnește. Această misiunea poate fi rezolvată doar prin dezvoltarea caracterului moral. Caracterul, conform viziunii profesorului Rădulescu-Motru, cunoaște patru însușiri: tăria ființei, claritatea judecății, delicatețea sentimentului și flacăra entuziasmului. Dacă acestea nu le are un tânăr de mic, prin deprinderile pe care le formăm, nu reușim să dăm țării oameni adevărați. Pentru a putea forma caracter moral unui elev, avem nevoie de oameni care știu ce vor. Numai cunoscând puterile și sufletul tinerilor putem ajunge la prietenia cu elevul. Educația morală se poate face direct, prin formarea unei atmosfere sufletești favorabile.

Pedagogul trebuie să ardă ca o flacără, ca o lumânare în biserică [3]. Te poți numi un pedagog adevărat și un profesor de religie model, doar atunci când reușești să sădești în sufletul copilului dragostea față de Dumnezeu, de aproapele, de muncă și țară. În asemenea condiții conștiința noastră va fi împăcată.

Anastasia Popescu a exprimat poziție fermă față de pedepsele. Astfel, pedepsele nu sunt admise, susține profesoara, cum nu este admisă nici libertate absolută, care poate să ducă o școală spre anarhie. În educație, mai ales în cea religioasă, nu există loc pentru constrângere. Prin constrângere nu poți să-i demonstrezi iubirea lui Dumnezeu. Bătaia îi va înăspri caracterul, îl va face să se închidă în el, pierzându-și încredere în educatori. Nu pot fi admise nici insulte, precum nici un fel de dispreț sau descurajare. În majoritatea cazurilor, observă Anastasia Popescu, aceasta este o trăsătură generală a poporului nostru: nu scoatem copilul din cuvinte înjositoare. Astfel, copilul nu va face decât să repete la școala ceea ce i se spune în familie sau ceea ce – la fel de rău – aude în stradă.

A ști să fii stăpân pe tine este esențial atât pentru un pedagog, cât și pentru un părinte. Dacă nu ești stăpân pe tine și îți dai drumul instinctelor, ai stricat tot și rebutul va fi bietul copil, care va avea de suferit și în școală și în societate, căci s-a desprins cu lucrurile rele. Ar trebui, de altfel, nu numai profesorul de religie să-l învețe aceste lucruri, ci și ceilalți profesori, chiar cei de fizică, chiar cei de matematică, pentru că marii oameni de știință nu au admis controversa în școală decât la o anumită vârstă, când omul o poate percepe. Învățătoare mărturisește că cel mai ușor se modelează sufletul unui copil, pentru că este complet alb, nevinovat, este ca ceara căreia, pedagogul, la căldura dragostei, îi oferă formă potrivită moralei creştine. Iar dacă pedagogul nu are dragoste, nu va reuși să se apropie de copil. Căci și Sfântul Apostol Pavel socotește dragostea drept una din cele mai mari virtuți ale creștinismului: „Iar dacă dragoste nu am, nimic nu sunt" (cf. Epistola I Corinteni 13, 2).

Un rol important în educația religioasă, crede Anastasia Popescu, este învățarea copiilor să se iubească între ei și să aplice porunca dragostei în viața lor. Altfel, religiozitatea lor va fi una formală, superficială, doar în teorie. Iar viața lor va fi de altă natură, desacralizată și adaptată regulilor străzii. La ora de religie, copilul este chemat nu doar să memorizeze anumite texte, pilde, versete și poezii, dar să le înțeleagă și mintea să conecteze la iubirea.

Din acest motiv, pedagogul trebuie să urmeze pilda Marelui Învățător – Iisus Hristos, Cel care a învățat a predica, dar și a ascultat pe cei care veneau la El, chiar și atunci când întrebările oferite erau însoțite de viclenie și gânduri de răzbunare.

Hristos, Cel mai mare Pedagog, care a folosit diferite moduri și locuri pentru predare, pentru predică: pilde, convorbiri în grupuri mici și în fața a unui număr mare de oameni (5 mii sau 7 mii în afară de femei și copii). A vorbit pe malul mării, așezat într-o barcă, a învățat în sinagogă, a predicat în pustiu, a conversat în stradă sau la o fântână. Mereu le vorbea, cu blândețe, cu folos, folosind parabole sau pilde, adaptate după locul și pregătirea intelectuală a celor de față.

Așadar, El ne învață cum să-i învățăm la rândul nostru pe ceilalți; dacă Mântuitorul nu ar fi aplecat metodă parabolelor, oamenii nu l-ar fi înțeles, menționează Mama Sica. Dacă Mântuitorul se află lângă Lacul Ghenizaret, le vorbea despre pescuit sau despre furtuna pe mare. Dacă Mântuitorul era pe ogoare, le dădea parabola semănătorului, dacă Mântuitorul a fost ispitit de acel om de lege, care a venit să întrebe ce îi mai trebuie ca să fie desăvârșit, – era deci un intelectual – i-a vorbit în legea lui și a spus: „În lege ce este scris?".

Pedagogul trebuie să fie un al doilea părinte, iar, în unele situații, chiar primul sau unicul părinte. Și dacă părintele biologic dă naștere unui număr de copii: unui, doi, cinci sau zeci, îi dă viață, atunci un pedagog dă naștere la un număr impresionant de copii și în sufletul fiecărui copilaș sădește principii unei vieți cu sens, bazate pe anumite valori, într-un ansamblu cu cultură și spiritualitate, ceea ce îl va ajuta pe tânărul nostru să trăiască veșnic, fericit, împăcat cu cei din jur, dornic de noi cunoștință, inteligent și harnic, răbdător și empatic.

Un pedagog adevărat apelează la conșiința copilului, cheamă la amplificarea bunătății, iertării și păcii.

Ca un suport pentru toate timpurile, Mama Sica a lăsat și un Decalog, pe care, după cum spunea ea, fiecare pedagog ar trebui să-l scrie pe un perete, pe o hârtie și să-l aibă în fiecare clasă:

„Fă-ți timp să gândești – aceasta este sursa puterii.
Fă-ți timp să te joci – acesta este secretul tinereții.
Fă-ți timp să citești – aceasta este fântâna înțelepciunii.
Fă-ți timp să te rogi – aceasta este cea mai mare putere de pe Pământ.
Fă-ți timp să iubești, să fii iubit – acesta este un privilegiu dumnezeiesc.
Fă-ți timp să fii prietenos – acesta este drumul spre fericire.
Fă-ți timp să râzi – aceasta este muzica sufletului.
Fă-ți timp să dai – este prea scurtă o zi ca să fii egoist.
Fă-ți timp să muncești – acesta este prețul succesului.
Fă-ți timp să faci acte de caritate – aceasta este cheia Raiului".

Atât activitatea profesională, cât și starea psiho-emoțională a pedagogului, îndeosebi a profesorului de religie s-ar schimba, dacă ar respecta aceste sfaturi.

Precum un pacient, are nevoie de o rețetă, așa și un dascăl bun are nevoie de un medicament:

Regula pentru tămăduirea sufletului: 10 grame de credință, 72 grame de dragoste, 8 grame de răbdare, 16 grame de frica lui Dumnezeu și 18 grame de nădejde. Aceste medicamente trebuie să le iei de la farmacia Atotțiitorului, să le pisezi în piua supunerii, să le cerni cu sita cunoștinței de Dumnezeu și mustrării de cuget, să le fierbi în oala umilinței, cu apa uitării, să le amesteci cu lingura chibzuinței, să le strecori prin pânza de judecată a cunoștinței și să le sorbi cu paharul mulțumirii. Pe urmă, să-ți așterni salteaua virtuții, cu cerșaful bunelor moravuri și să te acoperi cu plapuma smereniei, având perna prevederii și, după ce vei scoate năduşeala să te îmbraci bine, cu hainele bunei virtuți. Ca să fii pe deplin sănătos, sapă rădăcini duhovnicești, adună frunzele răbdării, culege florile smereniei, strânge sămânța blândeții și ramurile desei rugăciuni, iar toate acestea, uscându-le prin înfrânarea postului, fă-le mărunt cu cuțitul gândurilor bune, pune-le în oala mustrării de cuget, toarnă apa lacrimilor, acoperă-le cu pânza umilinței și, înfășurându-le cu firul mulțumirii, ațâță focul dragostei și fierbe-le cu supunere" [4, 118].

Personalitate complexă, credincioasă, neobosită, mereu puternică și curajoasă, iubitoare de copiii și de școala, generoasă și empatică, avea un crez care i-a mai mult decât o deviza:

„Iubirea de credință,
De neam și de ogor
Înscrie-o în suflet
Și spune-o tuturor!" [4, 184]

Apostolul Pavel atenționează că cei care se ostenesc cu cuvântul și cu învățătura să se învrednicească de îndoită cinste (I Timotei 5,17).

O astfel de persoană, care și-a dedicat viața și cugetul educației copiilor, merită să fie cunoscută, apreciată și să se facă pildă de urmat atât pentru cadrele didactice, cât și pentru părinții, care doresc să crească copii, după chipul și asemenea lor.

BIBLIOGRAFIE

1. 30 de file în Cartea Eternității: Anastasia Popescu – Mama Sica. Disponibil: https://basilica.ro/30-de-file-in-cartea-eternitatii-anastasia-popescu-mama-sica/ [accesat 2026-02-24.02].

2. Anastasia Popescu, pedagogul care a readus religia în școli după o secetă ce a durat 42 de ani. Disponibil: https://matricea.ro/anastasia-popescu-pedagogul-care-a-readus-religia-in-scoli-dupa-o-seceta-ce-a-durat-42-de-ani/ [accesat 2026-02-24].
3. „Pedagogul trebuie să ardă ca o flacără, ca o lumânare în biserică". Disponibil: https://ziarullumina.ro/educatie-si-cultura/interviu/pedagogul-trebuie-sa-arda-ca-o-flacara-ca-o-lumanare-in-biserica-112123.html [accesat 2026-02-24].
4. POPESCU, Anastasia. Cum să-i învățăm pe copii religia: îndreptar / Mama Sica. – prof. Anastasia Popescu. Realizat împreună cu Răzvan Bucuroiu. București: Zbor, 2021. ISBN 978-606-95265-4-5.
5. Promotoarea educației creștine: Mama Sica. https://www.anastasiapopescu.ro/scoala/promotoarea-educatiei-crestine-mama-sica/ [accesat 2026-02-24]

CONFIGURAREA EDUCAȚIEI ISTORICE ÎN MILENIUL III: PROVOCĂRI ȘI OPORTUNITĂȚI

SHAPING HISTORY EDUCATION IN THE THIRD MILLENNIUM – CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

Angela LISNIC, conf. univ., dr.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Angela LISNIC, PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau,
ORCID: 0000-0002-1975-0413
e-mail: lisnic.angela@upsc.md

CZU: 37.091:94
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p50-55

Abstract. The changes and transformations taking place in contemporary society expand the cognitive and existential area. This study represents a synthesis of theoretical and methodological changes in history education. The examination of works on the subject related to history education defines the main pillars regarding the constitutive elements of history education. The new contemporary educational paradigm, undergoing a profound transformation, emphasizes from „what to think" to „how to think". History education no longer aims to accumulate chronological data, but to develop the capacity for critical analysis of sources and the detection of propaganda. Teaching history in the European space serves reconciliation and dialogue, not the perpetuation of resentment and identity polarization. In the digital age, the role of the history teacher is to become a guide in the information ocean, training the student to distinguish between valid historical interpretation and political mythology or media manipulation. Informational and technological challenges create opportunities in the formation of historical awareness and identity constructions of the younger generation.

Keywords: historical education, historical thinking, historical consciousness, historical memory, specific skills

Educația istorică la începutul mileniului III: definirea problemei

Paradigma educației istorice în secolul XXI determină modul în care gândim și reacționăm față de trecut în demersul didactic contemporan. În condițiile date are loc tranziția de la transmiterea de informații brute la formarea gândirii istorice. În acest context abordarea evenimentelor se realizează din diferite unghiuri diferite (învingători, învinși, minorități, gen) în vederea combaterii narațiunilor unilaterale în tratarea trecutului. Societățile multiculturale sunt interconectate prin diverse legături politice, economice, culturale. Totodată, resursele multimedia și al arhivelor online influențează învățarea istoriei care cer o reformatare a educației istorice în concept și în conținut. Iar digitalizarea spațiului informațional la general și cel istoric în particular extind fenomenul „Fake News" și post-adevărul în care rolul istoriei este determinat de verificarea surselor și combaterea dezinformării. Raportul între fenomenul globalizării și tentația cunoașterii istoriei locale și a istoriei familiei determină în mare parte construcția discursului istoric în programa școlară.

Accesul exploziv la informație din zilele noastre în internet, media digitală, AI devin amenințări la adresa democrației prin manipulare istorică, prin revizionism, atacuri asupra valorilor europene. Astfel, educației istorice îi revine rolul de a pregăti cetățeni activi, capabili să înțeleagă cauzalitatea istorică, să analizeze sursele istorice critic și să acționeze responsabil în prezent. Înțelegerea și explicarea problemei educației istorice în mileniului trei demonstrează multitudinea de provocări și totodată de oportunități la care sunt implicate cadrele didactice din Republica Moldova. Pentru demonstrarea acestor provocări este necesar să conturăm delimitările teoretice și metodologice legate de noțiunea „educație istorică".

Pentru delimitările teoretice a noțiunii „educație istorică", se cer precizări terminologice a acestei definiții. În sens larg, educația istorică reprezintă procesul prin care societatea transmite generațiilor tinere nu doar cunoștințe despre trecut, ci și instrumentele critice necesare pentru a interpreta acele cunoștințe. În literatura de specialitate, termenul de „educație istorică" funcționează ca un concept și un conglomerat pentru un domeniu de cunoaștere aflat la intersecția dintre didactica istoriei, teoria curriculum-ului, istoriografia și psihologia cognitivă. Interpretarea conținutului noțiunii „educației istorice" variază în funcție de perspectiva prin care se tratează această definiție.

Unul din autorii acestei „lentile" prin care este privită această noțiune este cercetătorul german J. Rüsen, pentru care învățarea istoriei este un procesul psihologic individual de achiziție a cunoștințelor despre trecut, iar educația istorică este procesul de formare a conștiinței istorice. Pentru J. Rüsen „educația istorică" este un exercițiu de „atribuire de sens" (meaning-making). Trecutul este interpretat pentru a înțelege nu doar „ceea ce știm despre trecut", ci și modul în care mintea noastră face legătura între trecut, prezent și viitor. Istoria are funcția de a înțelege prezentul prin prisma trecutului pentru a ne putea planifica viitorul. Iar procesul învățării este un proces mental de „atribuire de sens" (Sinnbildung) a experienței timpului.[3, 147]. J. Rüsen a propus un model prin care explică cum se „produce" cunoașterea istorică. Această cunoaștere include o matrice din cinci elemente care interacționează între ele :

- Nevoile practice de orientare (viața de zi cu zi).
- Perspectivele teoretice (concepte).
- Metodele de cercetare (analiza surselor).
- Formele de reprezentare (scrierea istoriei/nararea).
- Funcția de orientare (cum ne ajută rezultatul înapoi în viața practică) [3, 93].

J. Rüsen susține că elevii (și societatea) trec prin patru niveluri de complexitate în interpretarea istoriei. În narațiunea tradițională cunoașterea trecutului are loc prin plasarea în cunoaștere accent pe origini, continuitate și identitate neschimbată („Așa am fost mereu.") și care oferă stabilitate și apartenență. În narațiunea exemplară Istoria este tratată ca „învățătoare a vieții" (*historia magistra vitae*) în care se caută reguli și morale universale și în care are loc extrăgea lecții din trecut pentru prezent. În narațiunea critică se contestă miturile și narațiunile dominante și se arată „partea întunecată" sau erorile trecutului și care dezvoltă gândirea critică și independența. În narațiunea genetică se acceptă schimbarea și transformarea, iar trecutul este văzut ca o evoluție complexă către diversitate. Această narațiune formează o viziune modernă, tolerantă și dinamică. După Rüsen, scopul educației istorice nu este acumularea de informații, ci dezvoltarea competenței narative. Acest scop presupune trei abilități: a)

experiența: capacitatea de a percepe trecutul prin surse. b) interpretarea: capacitatea de a crea o poveste coerentă din acele date. c) orientarea: capacitatea de a folosi acea poveste pentru a-ți ghida acțiunile în prezent [3, 149].

O altă perspectivă asupra definiției „educație istorică" revine reprezentanților școlii anglo-saxone Peter Seixas și Sam Wineburg. Această perspectivă are un caracter cognitiv și procedural. Acești autori definesc educația istorică prin Gândirea Istorică [5, 45].

Astfel, Sam Wineburg Definește gândirea istorică drept un „act nefiresc". El susține că educația istorică trebuie să ne învețe să contracarăm tendința noastră naturală de a judeca trecutul prin valorile prezentului (prezentism) [6, 49]. El tratează istoria ca „Act Antinatural". Wineburg S. susține că mintea umană nu este „cablată" să gândească istoric. El susține că „tindem să judecăm oamenii din trecut prin prisma valorilor noastre de astăzi (de exemplu, să-l „anulăm" pe un personaj din secolul XVIII pentru că nu avea viziuni democratice moderne)", care a primit denumirea de prezentism istoric. În ultimele sale studii, S. Wineburg a cercetat cum elevii consumă informația pe internet. El a observat că elevii „citesc pe verticală" (stau pe un site și îl analizează), în timp ce verificatorii de fapte (*fact-checkers*) „citesc pe laterală". Pentru Wineburg, alfabetizarea digitală este o extensie modernă a gândirii istorice [6, 84]. El a identificat trei pași esențiali pe care profesorii trebuie să îi predea explicit: Identificarea sursei – Verificarea autorului și a contextului *înainte* de a citi textul. (Cine a scris asta? Când? De ce?) Contextualizarea sursei – Plasarea documentului în timpul și spațiul său pentru a-i înțelege vocabularul și mizele. Analiza și compararea sursei – Compararea detaliilor din mai multe surse diferite pentru a vedea unde coincid și unde se contrazic [6, 86].

Pentru Peter Seixas, educația istorică este o alfabetizarea specifică domeniului literaturii istorice. El propune 6 concepte-cheie care transformă „cititul manualului" în „gândire istorică". Acești piloni sunt: 1. Semnificația istorică - De ce contează un eveniment? (Nu tot ce s-a întâmplat în trecut este „istorie"). 2. Dovezile (Sursele) – Cum știm ce s-a întâmplat? Analiza critică a urmelor lăsate de trecut. 3. Continuitate **și** schimbare – Ce s-a schimbat radical și ce a rămas la fel de-a lungul timpului? 4. Cauză și consecință – Care au fost factorii care au dus la un eveniment și ce reacții în lanț au provocat? 5. Perspective istorice – Înțelegerea contextului social, cultural și emoțional al oamenilor din trecut (fără a-i judeca prin standardele de azi). Cum ne raportăm moral la nedreptățile trecutului și ce responsabilități avem astăzi? 6. Dimensiunea etică. P. Seixas a analizat mult tensiunea dintre istoria academică (cea scrisă de profesori universitari) și memoria colectivă (miturile și poveștile pe care o națiune și le spune despre sine). El susține că școala trebuie să fie locul unde elevul învață să navigheze între aceste două lumi. Spre deosebire de J. Rüsen, care vedea conștiința istorică mai degrabă filosofic, P. Seixas a căutat metode prin care profesorul să poată *măsura* progresul elevului în înțelegerea istoriei. Pentru el metoda de lucru a istoricului este aplicarea în clasă a analizei surselor, cauzalitatea evenimentelor, proceselor istorice [4, 320].

În definirea conținutului educației istorice un loc aparte îi revine Stéphane Lévesque. El face o distincție clară în definirea educației istorice între: Cunoașterea de substanță: „Ce" s-a întâmplat (fapte, date) și cunoașterea procedurală: „Cum" știm ce s-a întâmplat (metodologia). Cea mai mare contribuție a lui Lévesque este clarificarea

modului în care învățăm istoria, separând conținutul de metodă: Cunoașterea reprezintă „materia primă": faptele, datele, personajele și evenimentele (ex: Războiul de Independență, Revoluția Franceză). Este răspunsul la întrebarea „Ce s-a întâmplat?" Cunoașterea procedurală reprezintă „uneltele" istoricului. Sunt conceptele care ne permit să analizăm și să dăm sens faptelor. Este răspunsul la întrebarea „Cum știm și cum interpretăm?" Lévesque argumentează că educația istorică eșuează dacă se oprește la prima formă de cunoaștere. Fără cunoașterea procedurală, elevul rămâne un simplu consumator de informație, incapabil să distingă adevărul de propagandă. În lucrarea sa fundamentală, Lévesque detaliază cinci concepte cheie pe care elevii trebuie să le stăpânească pentru a „gândi istoric": 1.Semnificația istorică – Elevii trebuie să înțeleagă că nu tot ce s-a întâmplat în trecut este „istorie". 2. Continuitate și schimbare – Istoria nu este doar o listă de transformări. Este la fel de important să observăm ce a rămas constant (de exemplu, structuri sociale care supraviețuiesc revoluțiilor). 3. Progres și declin – El subliniază că un eveniment poate însemna progres pentru un grup (ex: coloniștii europeni în America) și declin sau tragedie pentru altul (ex: populațiile indigene). 4. Dovezile și sursele – Istoria nu este opinie, ci argumentație bazată pe urme lăsate de trecut. Lévesque pune accent pe citirea critică a surselor: cine a scris, de ce, în ce context? 5. Perspectiva istorică: Abilitatea de a înțelege „străinătatea" trecutului. Nu trebuie să-i judecăm pe oamenii din 1500 folosind valorile noastre, ci să înțelegem cadrul lor mental [2, 130].

Andreas Körber este unul dintre cei mai influenți teoreticieni germani contemporani în domeniul didacticii istoriei. El a preluat ștafeta de la Jörn Rüsen, transformând conceptele filozofice ale acestuia în structuri pedagogice aplicabile, axate pe competențe. Pentru A. Körber, educația istorică este nu despre „ce știm", ci despre „cum procesăm ceea ce știm" pentru a funcționa ca cetățeni într-o societate democratică. Cea mai mare contribuție a lui Körber este dezvoltarea *Modelului FUER*, un cadru care definește competențele gândirii istorice. A. Körber susține că scopul istoriei în școli nu este acumularea unui „canon" de fapte, ci alfabetizarea istorică. Aceasta permite elevului să navigheze singur prin abundența de informații și interpretări din spațiul public. Modelul de Competențe a lui Körber împarte capacitatea de a „gândi istoric" în patru dimensiuni interconectate:

- **Competența de interogare:** Abilitatea de a formula întrebări despre trecut plecând de la problemele prezentului. Fără o întrebare corectă, trecutul rămâne o masă mută de date.
- **Competența metodologică: Re-construcția:** Abilitatea de a crea propria narațiune istorică folosind surse. **De-construcția:** Abilitatea de a analiza critic narațiunile gata făcute (din manuale, filme sau discursuri politice).
- **Competența de orientare:** Capacitatea de a utiliza cunoștințele istorice pentru a-ți defini identitatea și pentru a lua decizii morale sau politice în prezent.
- **Competența narativă:** Abilitatea de a comunica despre trecut într-un mod logic, folosind concepte specifice (timp, cauzalitate, schimbare).

O altă idee majoră a lui Körber este legată de multiperspectivitate și incluziune. El argumentează că, într-o societate globalizată și multiculturală, educația istorică nu mai poate preda o singură „poveste națională". Pentru Körber, *educația istorică = participare la cultura istorică.* Un om educat istoric nu este cel care știe anii de

domnie ai regilor, ci cel care, atunci când vede un monument sau o știre politică, știe să întrebe: *„Cine a creat această poveste? Pe ce dovezi se bazează? Ce interese servește?”* [1, 34].

Tabel 1. Comparativ: dimensiunile educației istorice

Context	Accentul definiției	Autori reprezentativi
Cultural/Filosofic	Identitate, sens, memorie colectivă.	J. Rüsen,
Cognitiv/Psihologic	Combaterea erorilor de logică, analiza critică.	S. Wineburg,
Didactic/Curricular	Standarde, concepte pragmatice, competențe.	S. Lévesque, P. Seixas, A. Körber,
Politic/Civic	Formarea cetățeanului democratic, deconstrucția propagandei.	Robert Stradling

Trecerea în revistă a autorilor și conceptelor legate de definiția „educație istorică” demonstrează că această definiție are nu doar o formulare teoretică dar și o direcționare pragmatică care se reliefează în actele normative de la nivel european și național. Formatul teoretic a acestei definiții se periclitează în noile concepte care se regăsesc în noile de concepte în documentele normative în vederea realizării educației istoriei în noile paradigme și condiții educaționale.

Oportunități și inovații în educația istorică

Oportunitățile și inovațiile în educația istorică reprezintă transformarea disciplinei dintr-o materie de memorare facturală într-un proces dinamic, interactiv și relevant pentru formarea *conștiinței istorice* în secolul 21.

Educația istorică valorifică tehnologiile digitale, aplică abordările pedagogice moderne și nevoia societală de cetățeni critici, empatici și reziliențe la manipulare. Educația istorică devine un instrument esențial pentru orientarea temporală (trecut–prezent–viitor), multiperspectivitate și competențe transversale (gândire critică, colaborare, alfabetizare digitală).

Istoria ajută la înțelegerea provocărilor actuale (populism, fake news, migrație, crize identitare, schimbări climatice) prin analiza cauzalității istorice și contribuie la cetățenie democratică, prin combaterea revizionismului și aplicarea dialogului intercultural.

Arhive digitale, platforme precum Europeana, Google Arts & Culture sau muzee virtuale democratizează informația istorică, permițând investigații autentice dincolo de manual.

Media, filme, istoria orală și patrimoniu devin aliați ai școlii, care are rolul de a verifica, completa și critica sursele externe.

Gândire critică, empatie, rezolvare de probleme, colaborare și alfabetizare digitală sunt esențiale pentru o lume globalizată și interconectată. Printre inovațiile majore în educația istorică putem enunța aplicarea noilor tehnologii. Elevii pot „vizita” situri istorice reconstruite (ex.: Roma antică, bătălii celebre), experimenta evenimente din perspectivă „la fața locului” sau interacționa cu medii 3D.

Un aspect aparte în educația istorică reprezintă interacțiunea cu Inteligența Artificială (AI) în predare și învățare. Astfel generatoare de imagini AI (ex.: Bing, Canva, Craiyon) pot recrea scene istorice pre-fotografie (ex.: semnarea Constituției SUA sau Colosseumul roman) – urmate de analiză critică a „halucinațiilor”

AI. Chatboturi istorice (ex.: Hello History) care permit „conversații" cu figuri precum Cleopatra sau Gandhi. Personalizare: AI adaptează conținutul la nivelul elevului, oferă feedback automat sau recomandă resurse. Platforme colaborative (Padlet, Genially, Kahoot), timeline-uri interactive, simulări de tribunale istorice sau jocuri educaționale. Learning analytics se pot aplica în monitorizarea progresului și adaptarea lecțiilor de istorie.

Predarea din unghiuri diferite (național, european, global, al minorităților, al genului) – promovată intens de Consiliul Europei și EuroClio. Combaterea stereotipurilor și formarea unei conștiințe istorice democratice permite valorificarea multiperspectivism în predarea istoriei.

Istorie locală digitalizată, expoziții virtuale create de elevi, dezbateri pe teme controversate, oral history cu martori (înregistrate digital) creează oportunități pentru învățare bazată pe proiecte și investigație autentică cu integrarea cu alte discipline (STEM + istorie, TIC + analiză de surse). Totodată provocările asociate inovațiilor creează o supraîncărcare informațională și răspândirea fake news în spațiu mediatic și spațiul educațional.

BIBLIOGRAFIE

1. KÖRBER, A. Historical consciousness, historical competencies–and beyond? Some conceptual development within German history didactics. Disponibil: https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10811/pdf/Koerber_2015_Development_German_History_Didactics.pdf [accesat 2026-02-5].
2. LÉVESQUE, S.; CLARK, P. Historical thinking: Definitions and educational applications //The Wiley international handbook of history teaching and learning. – 2018. – С. 117-148. Disponibil: https://www.researchgate.net/profile/Penney-Clark-2/publication/323537022_Historical_Thinking/links/681e66dedf0e3f544f5338e7/Historical-Thinking.pdf [accesat 2026-02-20].
3. RÜSEN, JÖRN. History: narration--interpretation--orientation / Jörn Rüsen. p. cm. -- (Making sense of history. vol. 2. ISBN 1-57181-624-0.
4. SEIXAS, P. Student Teachers Thinking Historically în Ross, E. Wayne, „Theory and Research in Social Education, Volume 26, No. 3, Summer 1998", 1998, p.310-342. Theory and Research in Social Education. 90. Disponibil: https://digitalcommons.usf.edu/trse/90 [accesat 2026-03-10].
5. STEARNS, P. N.; SEIXAS, P., WINEBURG, S. (ed.). Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives. – NYU Press, 2000. ISBN 0814781411, 9780814781418.
6. WINEBURG, S. Historical thinking and other unnatural acts //Phi delta kappan. – 2010. – Т. 92. – №. 4. – С. 81-94.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ: МЕЖДУ ПЕРСПЕКТИВАМИ И РИСКАМИ

THE USE OF DIGITAL RESOURCES IN HISTORY LESSONS: BETWEEN OPPORTUNITIES AND RISKS

Alexandru GALUSCIAK, master în ȘE,
profesor grad didactic I,
IP Gimnaziul Calarașovca, r. Ocnița
Angela LISNIC, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Alexandru GALUSCIAK, Master of Education,
First Didactic Category, Teacher,
Calarasovca Commune Gymnasium, Ocnita District
ORCID: 0009-0000-7032-237X
e-mail: galusceacalexandr@gmail.com
Angela LISNIC, PhD, Associate Professor,
„Ion Creanga" SPU of Chisinau,
ORCID: 0000-0002-1975-0413
e-mail: lisnic.angela@upsc.md

CZU: 37.016:94+004
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p56-62

Abstract. In the context of the rapid digitalization of education in the Republic of Moldova, the use of digital resources in history lessons is becoming increasingly relevant. Students actively engage with technology, and the educational system is gradually moving towards a multi-resource model, where digital archives, virtual museums, interactive maps, and online platforms become an integral part of the learning process. This supports the development of historical thinking, analytical and critical skills, and facilitates the understanding of multiperspectivity in the study of the history of Romania and world history. Digitalization changes traditional roles: the teacher becomes a moderator, while the student becomes an active researcher of information. At the same time, the use of digital resources involves risks such as superficial learning, fragmented thinking, issues of source credibility, ethical challenges in interpreting historical material, and a reduction in the discussion component of lessons. Studies show that digital resources can increase students' motivation and cognitive activity, fostering critical and analytical thinking as well as skills in working with historical sources. Their effectiveness, however, depends on the professional training of the teacher and the methodological integration of the resources into the teaching process. Thus, the digitalization of history education becomes a key factor in forming a competent and critically minded citizen, capable of analyzing historical events from multiple perspectives and utilizing a diverse range of information sources.
Keywords: digitalization of education, digital resources, historical thinking, media education, history teaching.

Rezumat. În contextul digitalizării rapide a educației în Republica Moldova, utilizarea resurselor digitale la orele de istorie devine tot mai relevantă. Elevii interacționează activ cu tehnologiile, iar sistemul educațional se îndreaptă către un model nou de resurse, în care

arhivele digitale, muzeele virtuale, hărțile interactive și platformele online devin parte integrantă a procesului de învățare. Aceasta sprijină dezvoltarea gândirii istorice, a abilităților analitice și critice și facilitează înțelegerea multiperspectivității în studiul istoriei României și al istoriei universale. Digitalizarea modifică rolurile tradiționale: profesorul devine moderator, iar elevul — cercetător activ al informației. Totodată, utilizarea resurselor digitale implică riscuri precum învățarea superficială, gândirea fragmentată, probleme de credibilitate a surselor, provocări etice în interpretarea materialului istoric și diminuarea componentei de discuție în lecții. Studiile arată că resursele digitale pot crește motivația și activitatea cognitivă a elevilor, dezvoltând gândirea critică și analitică și competențele de lucru cu sursele istorice. Eficiența acestora depinde însă de pregătirea profesională a profesorului și de integrarea metodică a resurselor în procesul de predare. Astfel, digitalizarea educației istorice devine un factor esențial pentru formarea unui cetățean competent și critic, capabil să analizeze evenimente istorice din multiple perspective și să utilizeze diversitatea surselor de informație.

Cuvinte-cheie: digitalizarea educației, resurse digitale, gândire istorică, educație media, predarea istoriei.

Историческое образования в контексте цифровизации

Цифровизация образования в Республике Молдова является частью государственной стратегии модернизации системы образования и подготовки учащихся к вызовам XXI века. В рамках национальных программ "стратегия цифровой Молдовы" [9] и стратегии «Образования 2030» [10] вводятся электронные системы управления образованием, цифровые каталоги, платформы дистанционного обучения и стандарты цифровой компетентности для педагогов и учеников. Цифровая трансформация выступает в качестве ключевого фактора, предоставляющего доступ к спектру новых технологий, инструментов и ресурсов, способных революционизировать процессы преподавания и обучения. В образовательной практике преподавания истории румын и всеобщей истории все шире используются новые информационные и коммуникационные технологии. Цифровизация исторического образования представляет собой не только технологический, но прежде всего методологический и концептуальный вызов. Проблема цифровизации заключается не в необходимости превращения историков в программистов, а в потребности переосмысления фундаментальных навыков исторического анализа применительно к цифровой среде. Речь идет о сохранении профессиональной идентичности историка при одновременном расширении методологического инструментария. В условиях цифровизации образования возникает объективная необходимость разработки теоретических и педагогических оснований интеграции цифровой проблематики в историческое образование. Дэн Коэн утверждал, что «теперь совершенно ясно, что историкам придется иметь дело с изобилием, а не с дефицитом» в отношении цифровых исторических данных [3]. В этих условиях трансформируется и роль учителя истории. Если ранее педагог выступал преимущественно как основной источник знаний и интерпретаций, то в цифровой образовательной среде он становится навигатором, модератором и помощником в работе с информационным изобилием. Изобилие информации требует развитого исторического и критического мышления: способности сравнивать интерпретации, выявлять манипуляции, анализировать источники

в их социокультурном контексте. Таким образом, тезис Д. Коэна о «переходе от дефицита к изобилию» цифровых данных напрямую связан с переосмыслением педагогических ролей в современном историческом образовании: учитель становится медиатором в мире цифровых источников, а ученик — субъектом познавательной и исследовательской деятельности в условиях информационного многообразия [3].

Цифровая эпоха радикально изменила характер исторических источников, способы работы с ними и саму практику исторического исследования, однако историческое образование пока недостаточно осмыслило и интегрировало эти изменения в методологию преподавания и историографическую подготовку учащихся. Современные исследователи подчеркивают глубину этих трансформаций. Росс Сэм утверждает, что «Цифровая среда трансформирует саму «ткань» исторических материалов: источники становятся цифровыми, фрагментарными, нестабильными и зависимыми от технологий хранения» [8, 5]. А Тери Куни предупреждает о риске наступления «цифровых тёмных веков» (digital Dark Ages), указывая на проблему утраты электронных данных и нестабильности цифрового наследия [4, 67]. Улиям Туркел подчеркивает, что использование цифровых источников полностью меняет ландшафт информационных и транзакционных издержек, с которыми традиционно сталкивались историки [11, 454]. Доступ к архивам, поиск информации, обработка массивов данных осуществляются иначе, чем в доцифровую эпоху. Все эти авторы говорят о «парадигме сдвиге» в исторической науке, связанном с цифровизацией. В то же время, как отмечает Рой Розейгвей, обсуждение вызовов цифровой эпохи часто остается на периферии профессионального исторического сообщества и не интегрируется в основное поле историографического дискурса [7].

Цифровую историю можно понимать в широком смысле как подход к изучению и представлению прошлого, использующий новые коммуникационные технологии: компьютеры, интернет-сети и программные системы. На одном уровне цифровая история представляет собой открытую площадку для научной работы и коммуникации, охватывающую разработку новых учебных материалов и сбор научных данных. На другом уровне цифровая история – это методологический подход, основанный на гипертекстовой мощи этих технологий, позволяющей создавать, определять, запрашивать и аннотировать ассоциации в человеческой истории прошлого. Таким образом, создание цифровой истории, безусловно, означает оцифровку прошлого, но это гораздо больше, чем просто оцифровка. Это создание с помощью технологий основы, позволяющей людям воспринимать, читать и следить за аргументацией по важной исторической проблеме [3].

Цифровая история предоставляет преподавателям истории возможность интегрировать различные аспекты своей профессиональной деятельности.

Цифровые ресурсы и ресурсная образовательная среда по предмету история румын и всемирная история

В историческом образовании к цифровым ресурсам относятся: электронные учебники и мультимедийные пособия; цифровые архивы и базы исторических документов; виртуальные музеи и онлайн-экспозиции; интерактивные карты и хронологические ленты; образовательные платформы и онлайн-кур-

сы; цифровые реконструкции исторических событий; видеоархивы и документальные коллекции.

Музей как цифровые ресурсы по предмету история румын и всемирная история. Внедрение Интернет-технологий позволяет актуализировать музейную деятельность, адаптировать её к меняющимся социально-культурным условиям. Так Национальный музей истории Молдовы (Muzeul Național de Istorie a Moldovei) [6] размещает в сети виртуальные экспозиции и цифровые галереи, которые могут быть интегрированы в учебные задания. Этнографический музей Республики Молдова (Muzeul Etnografic al Moldovei) [5] предлагает цифровые коллекции народных артефактов, фото- и видеоматериалы, что позволяет интегрировать культурно-исторический контент в межпредметные проекты (история + культура). Использование этих цифровых ресурсов на уроках истории делает образовательный процесс более многомерным и насыщенным, формируя у школьников представление о социальной и культурной истории региона.

Использование цифровых архивных ресурсов в учебном процессе по истории. Цифровые архивы в условиях цифровизации образования становятся одним из ключевых компонентов много ресурсной образовательной среды. Они представляют собой систематизированные электронные коллекции документов, фотографий, карт, статистических материалов, аудио- и видеосвидетельств, обеспечивающие доступ к историческим источникам в онлайн-формате. В отличие от традиционного учебника, цифровой архив предоставляет учащимся возможность непосредственного обращения к первоисточникам, что усиливает исследовательский характер обучения истории. В Республике Молдова важную роль играют цифровые фонды Государственного Национального архива [1], предоставляющие электронные копии документов различных исторических периодов.

Дополнительным ресурсом выступают цифровые коллекции Национальной библиотеке [2], включающие оцифрованные издания, периодику, архивные фотографии. Цифровые архивы органично интегрируются в различные этапы урока:

Этап вызова – демонстрация архивного документа или фотографии как проблемного вопроса.

Этап осмысления – анализ первоисточника в групповой работе.

Этап размышления – сравнительный анализ двух цифровых документов разных периодов.

Проектная деятельность – создание мини-исследования на основе архивных материалов.

Использование цифровых карт в учебном процессе по истории. Интерактивные карты представляют собой особый вид цифровых образовательных ресурсов, сочетающий картографическую визуализацию, гипертекстовые связи, мультимедийные элементы и инструменты анализа пространственных данных. Исследователь цифровой истории Ж.Кохен подчеркивал, что в эпоху цифровых технологий историк и учащийся сталкиваются не с дефицитом, а с «изобилием» источников. Интерактивные карты позволяют структурировать это изобилие, превращая массивы данных в осмысленные пространственные модели исторических процессов [3] Интерактивные карты позволяют:

- Формировать причинно-следственные связи (например, анализ изменения границ государств).
- Развивать навыки работы с историческим источником.
- Организовывать исследовательскую деятельность (нанесение данных, создание собственных слоев карты).
- Формировать мульти перспективный подход.

А платформа MozaWeb содержит 3D-реконструкции исторических объектов, интерактивные карты и мультимедийные модули. Пример темы: «Средневековые города и замки». Задание: Анализ 3D-модели замка с последующим объяснением функционального назначения его элементов в контексте феодального общества. Платформа Padlet используется для организации коллективной работы и исторической дискуссии. Пример темы: «Причины Французской революции». Задание: Разделение учащихся на группы (дворянство, буржуазия, крестьяне) с размещением аргументов каждой социальной группы. Платформы для цифрового исторического сторителлинга Animaker используется для создания анимационных видеороликов. Пример темы: «Индустриальная революция и её социальные последствия». Задание: Создание видеосюжета с объяснением причин, хода и последствий индустриализации. Образовательная роль: развитие навыков исторической реконструкции; формирование системного понимания исторического процесса; усиление учебной мотивации. Платформы для совместной дискуссии Mentimeter Тема: «Демократия в античности и современности» Задание: онлайн-голосование и обсуждение вопроса: «Можно ли считать афинскую демократию полноценной демократией?» Роль в обучении: стимулирование критического мышления; выявление различных интерпретаций; организация рефлексии.

Цифровые ресурсы открывают новые перспективы для реализации мульти перспективного подхода в преподавании истории**.** Они позволяют учащимся работать с разнообразными историческими источниками, сопоставлять различные точки зрения и формулировать собственное понимание исторических событий. Цифровые архивы предоставляют доступ к оцифрованным первоисточникам: письмам, мемуарам, официальным документам, газетным публикациям и фотографиям. Виртуальные музеи дают возможность исследовать экспонаты через цифровую платформу, сочетая визуальные, текстовые и аудиовизуальные материалы.

Современные платформы позволяют учащимся работать над проектами, анализировать различные источники и обмениваться мнениями: Weinground, Teachy.ai, Chalkie.ai – создают условия для коллективного анализа исторических данных и сравнения интерпретаций. Animaker – позволяет учащимся визуализировать исторические события, что помогает выявлять различия в интерпретации событий.

Таким образом, цифровые ресурсы становятся ключевым инструментом формирования компетенций современного исторического образования.

Перспективы и риски использования цифровых ресурсов в преподавании истории. Цифровая образовательная среда трансформирует характер исторического познания: учащийся переходит от пассивного усвоения информации к активному анализу, сопоставлению и интерпретации историче-

ских данных. Использование цифровых архивов, интерактивных карт, виртуальных музеев и мультимедийных источников способствует: формированию хронологического мышления; установлению причинно-следственных связей; осмыслению исторической значимости событий; пониманию взаимосвязи национальной (история Румынии) и всеобщей истории.

Современное историческое образование предполагает переход от передачи готовых интерпретаций к формированию у учащихся навыков исторического исследования. В этом контексте цифровые технологии значительно расширяют доступ к первичным источникам: документам, картам, фотографиям, мемуарам, видеоматериалам. Цифровая среда создает условия для: критического анализа источников; выявления авторской позиции; сопоставления различных точек зрения; формирования аргументированной исторической интерпретации.

Работа с оцифрованными архивами и мультимедийными материалами способствует развитию у обучающихся умений: определять происхождение источника; анализировать контекст его создания; выявлять субъективные элементы; соотносить источник с исторической ситуацией. Особое значение это приобретает при изучении дискуссионных вопросов истории Румынии и всеобщей истории, где важно учитывать различные интерпретации прошлого и формировать мультиперспективный подход.

Цифровая образовательная среда влияет не только на когнитивную, но и на мотивационную сферу учащихся. Интерактивность, визуализация, возможность самостоятельного поиска информации и создания собственных цифровых продуктов (презентаций, видеопроектов, цифровых карт, инфографики) усиливают внутреннюю мотивацию к изучению истории. Интеграция цифровых ресурсов: активизирует учебную деятельность; способствует переходу от внешней мотивации к внутренней;

Цифровизация образования открывает широкие перспективы для модернизации преподавания истории, однако в научной литературе отмечается ряд серьёзных рисков, способных негативно повлиять на качество исторического образования.

- ✓ Цифровая среда предоставляет доступ к огромному объёму исторических материалов — от архивных документов до социальных медиа, блогов и пользовательского контента. Однако не все цифровые источники обладают академической достоверностью.
- ✓ Использование недостоверных или некорректно атрибутированный цифровых источников может привести к формированию ошибочных интерпретаций истории. Например, современные технологии могут эффективно визуализировать исторические факты, но без строгой методической проверки происхождения источников учащиеся могут воспринять манипулированные данные как подлинные (например, deepfake-видео или фальсифицированные архивные реплики)
- ✓ Ученики часто затрудняются найти нужные документы в массивных цифровых архивах; интерфейсы архивов могут быть неудобны без предварительной подготовки.
- ✓ Не каждый цифровой источник имеет одинаковый уровень достовер-

ности — учащиеся должны уметь отличать авторитетные источники от непроверенных онлайн-ресурсов (что требует методической валидации и обучения критическому восприятию).

- ✓ Этическая проблема цифровизации заключается в том, что цифровые технологии существенно расширяют возможности репрезентации истории, но также могут стать инструментом идеологической манипуляции.

Одновременно выявленные риски (поверхностность, клиповое мышление, проблемы верификации источников) подтверждают выводы современных исследователей цифровой педагогики и подчеркивают необходимость методически выверенного использования технологий. Таким образом, проблема цифровизации исторического образования остаётся актуальной и требует дальнейшего междисциплинарного изучения с учётом педагогических, методических и социокультурных аспектов.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Arhivele Naționale ale Republicii Moldova. Disponibil: https://arhiva.gov.md/ [accesat 2026-02-26].
2. Biblioteca Națională a Republicii Moldova. Disponibil: https://ibn.idsi.md/ru/keyword/145888 [accesat 2026-02-26].
3. COHEN, D. J. Digital history: A guide to gathering, preserving, and presenting the past on the web. University of Pennsylvania Press. 2010. Disponibil: https://sites.nd.edu/digitalhistory/files/2017/02/RosenzweigCohen_Owning-the-Past.pdf [accesat 2026-02-26].
4. KUNY, T. A digital dark age? Challenges in the preservation of electronic information, 63rd IFLA Council and General Conference, 4 September 1997, p. c
5. Muzeul National de Etnografie si Istorie Naturala. Disponibil: https://www.muzeu.md/
6. Muzeul Național de Istorie a Moldovei. Disponibil: https://www.nationalmuseum.md/#gsc.tab=0 [accesat 2024-05-26].
7. ROSENZWEIG, R. Scarcity or abundance? Preserving the past in a digital era, American. Disponibil: https://chnm.gmu.edu/digitalhistory/links/pdf/introduction/0.6b.pdf
8. ROSS, Seamus. The expanding world of electronic information and the past's future. In E. Higgs (ed.), History and Electronic Artefacts (Oxford: Clarendon, 1998), p. 5. Disponibil: https://archivaria.ca/index.php/archivaria/article/view/12774/13967 [accesat 2024-05-26].
9. Strategia «Moldova Digitală 2020», publicată: 08.11.2013 în Monitorul Oficial, Nr. 252-257, art. nr. 963.
10. STRATEGIA DE DEZVOLTARE „EDUCAȚIA 2030". Chișinău, 2022. Disponibil: https://old.cancelaria.gov.md/sites/default/files/document/attachments/900_mec.pdf [accesat 2026-02-26].
11. TURKEL, W. J. Interchange: the promise of digital history. In: Journal of American History. September 2008, 452–91. This quote from pp. 454–55.

IMPACTUL INTEGRĂRII EDUCAȚIEI PENTRU SOCIETATE ȘI A EDUCAȚIEI FIZICE ASUPRA DEZVOLTĂRII GÂNDIRII CRITICE ÎN CADRUL UNEI ANALIZE EXPERIMENTALE ȘI CORELAȚIONALE

THE IMPACT OF INTEGRATING SOCIAL EDUCATION AND PHYSICAL EDUCATION ON THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING WITHIN AN EXPERIMENTAL AND CORRELATIONAL ANALYSIS

Igor ARSENE, conf. univ., dr.,
Institutul de Educatie Fizica si Sport,
Univeristatea de Stat din Moldova,

Natalia CORDINEANU, profesoară de educatia pentru societate,
Liceul Teoretic „Grigore Vieru"

Igor ARSENE, PhD, Associate Professor,
Institute of Physical Education and Sport
State University of Moldova,
ORCID: 0000-0001-8050-082X
e-mail: rogienesra@gmail.com

Natalia CORDINEANU, Teacher of Education for Society
"Grigore Vieru" Theoretical High School
e-mail: cordineanun@gmail.com

CZU: 37.015.3:37.017:796
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p63-69

Abstract. The development of critical thinking is considered one of the priority directions of contemporary education, being associated with the formation of 21st-century skills. Specialized literature highlights the role of reflection, active experience, and social interaction in the development of cognitive processes and decision-making abilities. In this context, interdisciplinary approaches integrating education for society and physical education are regarded as effective educational strategies for stimulating students' cognitive, social, and civic competencies. Pedagogically structured motor activities contribute to the development of executive functions and analytical abilities, while civic and collaborative activities promote argumentation, reflection, and social responsibility. The present research has a theoretical-analytical character and is based on the analysis, synthesis, and critical interpretation of specialized literature in the fields of pedagogy, educational psychology, and physical education. The results highlight positive conceptual relationships between motor activity, civic competencies, and the development of critical thinking, emphasizing the relevance of implementing interdisciplinary pedagogical models in contemporary educational practice.
Keywords: critical thinking; interdisciplinarity; education for society; physical education; civic competencies.

Introducere. Dezvoltarea gândirii critice reprezintă una dintre direcțiile prioritare ale educației contemporane, fiind recunoscută drept o competență esențială pentru formarea cetățeanului activ și responsabil în societatea secolului XXI [6; 13;

14]. Conceptul de gândire critică, definit de Ennis drept un proces reflexiv orientat spre analiza și evaluarea informațiilor pentru luarea unor decizii fundamentate [5], evidențiază importanța reflecției, argumentării și autoreglării cognitive în procesul educațional. În acest context, integrarea dimensiunilor cognitive, sociale și motrice devine esențială pentru crearea unor medii de învățare autentice și interactive.

Educația pentru societate este considerată un factor important în dezvoltarea gândirii critice, deoarece implică elevii în analiza problemelor sociale, evaluarea perspectivelor multiple și asumarea deciziilor responsabile [1; 4]. În paralel, educația fizică contribuie la stimularea funcțiilor executive, a atenției și a capacității de rezolvare a problemelor prin activități motrice organizate pedagogic [2; 3; 9]. Astfel, convergența dintre educația pentru societate și educația fizică creează contexte interdisciplinare favorabile dezvoltării competențelor cognitive, sociale și comportamentale ale elevilor.

Literatura de specialitate evidențiază faptul că abordările interdisciplinare au un impact pozitiv asupra dezvoltării competențelor cognitive și socio-emoționale [8; 11]. Studiile realizate de Diamond și Ling demonstrează că activitatea fizică regulată stimulează neuroplasticitatea și funcțiile executive ale creierului, facilitând procesele de analiză, planificare și luare a deciziilor [3]. În același timp, implicarea elevilor în activități colaborative, dezbateri și proiecte civice contribuie la consolidarea competențelor de argumentare și evaluare critică [6, 7].

Perspectivele teoretice formulate de Dewey, Vygotsky și Facione susțin ideea că dezvoltarea gândirii critice este favorizată de experiențele practice, interacțiunea socială și reflecția asupra situațiilor reale [4; 6; 10]. Dewey considera că învățarea devine eficientă atunci când elevul este implicat activ în rezolvarea problemelor autentice [4], iar Vygotsky sublinia rolul colaborării și al contextului social în dezvoltarea cognitivă [10]. Totodată, Facione evidențiază importanța dimensiunilor analitice și evaluative în structurarea gândirii critice [6].

Cercetările recente subliniază necesitatea implementării unor modele pedagogice inovatoare și interdisciplinare, capabile să răspundă cerințelor educației moderne centrate pe competențe [8; 13]. În acest sens, integrarea educației pentru societate și a educației fizice poate contribui la dezvoltarea unui cadru educațional activ și participativ, orientat spre formarea autonomiei, responsabilității și capacității de analiză critică a elevilor.

În baza acestor perspective teoretice, cercetarea de față urmărește analiza relației dintre educația pentru societate, educația fizică și dezvoltarea gândirii critice, prin valorificarea abordărilor interdisciplinare și a concluziilor relevante din literatura de specialitate, contribuind la fundamentarea unor direcții metodologice aplicabile în practica educațională contemporană.

Ipoteza cercetării. Se presupune că integrarea în mod sistematic a strategiilor pedagogice inovative orientate spre stimularea reflecției, luării deciziilor și analizei critice în cadrul orelor de educație fizică dezvoltă capacitatea de gândire critică a elevilor mai eficient decât metodele tradiționale axate exclusiv pe execuția tehnică.

Originalitatea și gradul de noutate al cercetării. Gradul de noutate al lucrării constă în abordarea integrată a relației dintre educația pentru societate și educația fizică în dezvoltarea gândirii critice, domeniu insuficient valorificat în literatura pedagogică actuală. Cercetarea propune o perspectivă interdisciplinară inovatoare,

prin corelarea dimensiunilor cognitive, civice și motrice într-un model educațional unitar, orientat spre formarea competențelor transversale.

Originalitatea studiului este determinată de valorificarea simultană a activităților motrice și a strategiilor reflexiv-argumentative pentru stimularea gândirii critice. Spre deosebire de abordările tradiționale, care tratează separat dezvoltarea cognitivă și activitatea fizică, lucrarea evidențiază complementaritatea acestora și rolul lor în formarea elevului activ, autonom și responsabil. Totodată, studiul propune un set de indicații practico-metodice și un model de integrare pedagogică aplicabil în instituțiile de învățământ preuniversitar.

Scopul cercetării. Scopul acestui studiu este de a realiza un cadru teoretic solid, bazat pe literatura de specialitate, care să fundamenteze abordările inovative ce pot fi implementate în sport pentru dezvoltarea gândirii critice în contextul educațional.

Importanța teoretică și practică a cercetării. Cercetarea prezintă o importanță teoretică semnificativă prin consolidarea cadrului conceptual referitor la dezvoltarea gândirii critice în context interdisciplinar, prin integrarea educației pentru societate și a educației fizice. Studiul valorifică perspectivele teoretice formulate de Dewey, Ennis, Facione și Vygotsky, corelând dimensiunile cognitive, sociale și motrice într-un model pedagogic unitar orientat spre dezvoltarea competențelor secolului XXI. Totodată, lucrarea contribuie la extinderea abordărilor interdisciplinare privind stimularea funcțiilor executive, a reflecției și a capacității de luare a deciziilor în mediul educațional.

Importanța practică a cercetării constă în elaborarea unor direcții metodologice aplicabile în activitatea didactică, oferind profesorilor de educație pentru societate și educație fizică modele de activități integrate, strategii de colaborare și instrumente de stimulare a gândirii critice. Rezultatele studiului pot fi utilizate pentru proiectarea programelor interdisciplinare, optimizarea strategiilor educaționale și dezvoltarea competențelor civice, cognitive și sociale ale elevilor. De asemenea, recomandările formulate pot contribui la modernizarea practicilor pedagogice și la implementarea unui învățământ centrat pe competențe și participare activă.

Metode de cercetare. Pentru realizarea cercetării au fost utilizate metode teoretico-științifice orientate spre analiza și interpretarea literaturii de specialitate din domeniul pedagogiei, psihologiei educaționale și educației fizice. Au fost aplicate următoarele metode de cercetare:

- analiza și sinteza literaturii de specialitate privind dezvoltarea gândirii critice, interdisciplinaritatea și rolul educației fizice în stimularea competențelor cognitive;
- analiza comparativă a abordărilor pedagogice și a modelelor educaționale interdisciplinare prezentate în cercetările internaționale;
- metoda teoretică de conceptualizare și sistematizare a principalelor perspective referitoare la relația dintre educația pentru societate, educația fizică și gândirea critică;
- analiza bibliografică și interpretativă a studiilor relevante privind influența activităților motrice și a competențelor civice asupra dezvoltării proceselor cognitive și reflexive.

Organizarea cercetării. Cercetarea a fost realizată în trei etape principale:

- etapa de analiză teoretică, care a inclus studiul și selectarea literaturii de specialitate referitoare la gândirea critică, educația interdisciplinară și dezvoltarea competențelor cognitive, sociale și motrice [4; 5; 6; 10].

- etapa de sistematizare și corelare conceptuală, orientată spre identificarea relațiilor dintre educația pentru societate, educația fizică și dezvoltarea gândirii critice, precum și spre elaborarea unui cadru pedagogic integrativ;
- etapa de sinteză și formulare a concluziilor, în cadrul căreia au fost evidențiate principalele perspective teoretice, implicațiile practico-metodice și direcțiile de dezvoltare ulterioară a cercetării.

Rezultatele cercetării. Rezultatele prezentate în cadrul cercetării au fost obținute prin analiza, sinteza și corelarea critică a literaturii de specialitate din domeniul pedagogiei, psihologiei educaționale și educației fizice, având caracter predominant teoretico-analitic. Studiul urmărește evidențierea relațiilor conceptuale dintre educația pentru societate, educația fizică și dezvoltarea gândirii critice, prin valorificarea principalelor perspective teoretice și a concluziilor formulate în cercetările internaționale relevante.

În vederea realizării unei abordări sistematice și coerente, analiza a fost structurată pe mai multe dimensiuni ale dezvoltării gândirii critice la elevi, fiind examinate aspectele cognitive, sociale și motrice asociate procesului educațional interdisciplinar. În acest context, au fost identificate principalele modele teoretice, direcții metodologice și relații conceptuale evidențiate în literatura de specialitate.

Analiza surselor bibliografice relevă faptul că dezvoltarea gândirii critice este influențată de participarea activă a elevilor în contexte educaționale autentice, de stimularea reflecției și de implicarea în activități colaborative și decizionale. Totodată, literatura analizată evidențiază faptul că activitatea motrică organizată pedagogic contribuie la dezvoltarea funcțiilor executive, a capacității de analiză și a proceselor de autoreglare cognitivă.

Sinteza rezultatelor teoretice a permis identificarea unor corelații conceptuale între competențele civice, activitatea fizică și dezvoltarea gândirii critice. În acest sens, abordările interdisciplinare care integrează educația pentru societate și educația fizică sunt prezentate în literatura de specialitate drept strategii educaționale eficiente pentru stimularea competențelor cognitive, sociale și comportamentale ale elevilor.

Pentru o prezentare clară și structurată a datelor analizate, concluziile principale ale cercetării au fost sistematizate în tabele sintetice, care evidențiază contribuțiile autorilor de referință, relațiile dintre variabilele investigate și beneficiile teoretice ale integrării interdisciplinare asupra dezvoltării gândirii critice. Tabelul 1, 2, 3, 4, 5.

Tabelul 1. Nivelul gândirii critice în literatura de specialitate

Autor	Domeniu / context	Concluzii principale
Dewey (1938)	Educație experiențială	Gândirea critică se dezvoltă prin experiență activă și reflecție.
Ennis (2011)	Teorie educațională	Judecata rațională și evaluarea informațiilor sunt fundamentale.
Facione (2011)	Abordare competențe	Dimensiunile analitice, evaluative și autoreflexive definesc gândirea critică.
Paul & Elder (2014)	Pedagogie critică	Contextul autentic, dezbaterea și analiza problemelor reale stimulează gândirea critică.

Studiile teoretice evidențiază faptul că dezvoltarea gândirii critice depinde de experiențe active de învățare, reflecție și implicare în rezolvarea problemelor autentice.

Tabelul 2. Competențe civice și gândirea critică (corelații teoretice)

Competente civice	Relație cu gândirea critică	Studii relevante
Argumentare și analiză	Corelație pozitivă	Facione (2011); Paul & Elder (2014)
Luarea deciziilor responsabile	Corelație pozitivă	Dewey (1938); Banks (2017)
Colaborare și responsabilitate	Corelație pozitivă	Vygotsky (1978); Sternberg (2018)

Literatura de specialitate indică faptul că dezvoltarea competențelor civice favorizează consolidarea capacității de analiză, evaluare și argumentare critică.

Tabelul 3. Activitatea motrică și gândirea critică (evidențe teoretice)

Aspect motric	Relație cu gândirea critică	Studii relevante
Activitate fizică regulată	Corelație pozitivă	Diamond & Ling (2016); Best (2010)
Coordonare și planificare	Corelație pozitivă	Tomporowski et al. (2015)
Rezistență și perseverență	Corelație pozitivă	Best (2010); Diamond & Ling (2016)

Cercetările analizate evidențiază că activitatea motrică stimulează funcțiile executive și procesele cognitive implicate în dezvoltarea gândirii critice.

Tabelul 4. Integrarea educației pentru societate și educației fizice

Dimensiune integrată	Beneficiu teoretic asupra gândirii critice	Surse teoretice
Educație civică + motrică	Crește capacitatea de analiză și evaluare	Dewey (1938); Facione (2011)
Activitate practică	Confruntarea cu situații reale	Paul & Elder (2014); Sternberg (2018)
Experiență colaborativă	Stimulează argumentarea și luarea deciziilor	Vygotsky (1978); Banks (2017)

Modelele interdisciplinare analizate sugerează că integrarea educației pentru societate și a educației fizice creează contexte autentice și stimulative pentru dezvoltarea gândirii critice.

Tabelul 5. Rezultate integrate bazate pe literatura de specialitate

Dimensiune	Relație cu gândirea critică	Concluzie teoretică
Competențe civice	Pozitivă	Dezvoltarea competențelor civice contribuie la îmbunătățirea gândirii critice
Activitate motrică	Pozitivă	Activitatea fizică stimulează funcțiile cognitive și analiza deciziilor
Integrare interdisciplinară	Pozitivă	Integrarea educației civice și fizice favorizează dezvoltarea holistică a gândirii critice

Indicații practico-metodice. În baza rezultatelor cercetării teoretico-analitice, se recomandă integrarea activităților interdisciplinare dintre educația pentru societate și educația fizică în vederea dezvoltării gândirii critice la elevi. Activitățile didactice trebuie orientate spre stimularea reflecției, argumentării, colaborării și luării deciziilor în contexte practice și autentice. Se recomandă utilizarea exercițiilor motrice cu componentă cognitivă și strategică, precum jocurile de echipă, rezolvarea

de situații-problemă, dezbaterile și activitățile colaborative, care favorizează analiza critică și responsabilitatea socială. Totodată, profesorii pot aplica metode interactive, precum studiul de caz, reflecția ghidată și evaluarea formativă, pentru monitorizarea progresului competențelor cognitive și civice ale elevilor.

Implementarea unui model pedagogic integrat contribuie la dezvoltarea funcțiilor executive, a autonomiei decizionale și a competențelor sociale, răspunzând cerințelor educației moderne centrate pe competențe și participare activă.

Beneficiu practice. Aplicarea acestor indicații permite elevilor să dezvolte judecata rațională, capacitatea de argumentare și autonomia decizională, stimulând în același timp competențele fizice și colaborative, ceea ce corespunde cerințelor educației moderne, interdisciplinare și centrate pe competențe.

Concluzii. Analiza literaturii de specialitate arată că integrarea educației pentru societate și a educației fizice reprezintă o abordare eficientă pentru stimularea gândirii critice la elevi. Studiile teoretice indică faptul că experiențele practice, implicarea activă și activitățile interdisciplinare contribuie semnificativ la dezvoltarea abilităților de analiză, evaluare și luare a deciziilor [4; 5; 6; 7].

Sinteza datelor teoretice și a corelațiilor între competențele civice, activitatea motrică și gândirea critică evidențiază o relație pozitivă și complementaritate între dimensiunile cognitive, sociale și fizice. Activitățile motrice cu componentă cognitivă, combinate cu reflecția asupra situațiilor sociale, favorizează atât dezvoltarea funcțiilor executive, cât și a competențelor de colaborare și responsabilitate [3; 9; 10].

Cercetarea evidențiază necesitatea dezvoltării unor modele pedagogice interdisciplinare capabile să răspundă cerințelor educației moderne orientate spre competențe. Integrarea educației pentru societate și a educației fizice poate reprezenta o direcție inovatoare pentru stimularea gândirii critice, contribuind la formarea elevilor capabili să analizeze informațiile, să argumenteze logic și să ia decizii responsabile în contexte sociale reale. Rezultatele studiului oferă premise pentru dezvoltarea unor cercetări empirice viitoare și pentru elaborarea unor programe educaționale integrate aplicabile în practica școlară.

BIBLIOGRAFIE

1. BANKS, J. A. *Educating citizens in a multicultural society* (3rd ed.). Teachers College Press. 2017
2. BEST, J. R. Effects of physical activity on children's executive function: Contributions of experimental research on aerobic exercise. *Developmental Review,* 2010, *30*(4), 331–351. https://doi.org/10.1016/j.dr.2010.08.001
3. DIAMOND, A., & LING, D. S. Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that do not. *Developmental Cognitive Neuroscience,* 2016, *18*, 34–48. https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.11.005
4. DEWEY, J. *Experience and education*. Macmillan. 1938
5. ENNIS, R. H. *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. University of Illinois, 2011.
6. FACIONE, P. A. *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment, 2011
7. PAUL, R., & ELDER, L. (). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools* (7th ed.). Foundation for Critical Thinking, 2014

8. STERNBERG, R. J. *Teaching critical thinking for transfer across domains*. Springer, 2018.
9. TOMPOROWSKI, P. D., MCCULLICK, B., PENDLETON, D. M., & PESCE, C. Exercise and children's cognition: The role of exercise characteristics and a place for metacognition. *Journal of Sport and Health Science,* 2015, 4(1), 47–55. https://doi.org/10.1016/j.jshs.2015.03.002
10. VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, 1978
11. BROOKFIELD, S. D. *Teaching for critical thinking*. Jossey-Bass, 2012.
12. HALPERN, D. F. *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5th ed.). Psychology Press, 2014.
13. OECD. *Future of Education and Skills 2030*. OECD Publishing, 2019.
14. UNESCO. *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing, 2021.

COMUNICAREA INTERPERSONALĂ ÎN CONTEXT SANITAR: PERSPECTIVE CONTEMPORANE

INTERPERSONAL COMMUNICATION IN HEALTHCARE CONTEXT: CONTEMPORARY PERSPECTIVES

Adriana SLUSAR, drd.,
UPS "Ion Creangă", din Chișinău,
asistent univ.,
Universitatea „Ștefan cel Mare" din Suceava, România

Adriana SLUSAR, PhD Student,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau,
University Assistant,
"Ștefan cel Mare" University of Suceava, Romania
ORCID: 0009-0002-2535-8386
e-mail: slusardriana87@gmail.com

CZU: 316.77:614.253
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p70-76

Abstract: Interpersonal communication represents an essential element in the healthcare system, directly influencing the quality of medical services and the patient experience. The present study explores contemporary perspectives on interpersonal communication in the healthcare context, emphasizing the patient–professional relationship, the communication skills of medical staff, and the factors that facilitate or inhibit the effective exchange of information. The proposed methodology combines the analysis of specialized literature with an empirical study conducted on a representative sample of healthcare professionals and patients, using structured questionnaires and semi-structured interviews for data collection. Preliminary results highlight the importance of socio-emotional skills, empathy, and message clarity in medical communication, as well as the need for continuous educational strategies aimed at developing interpersonal competencies. The study's conclusions provide practical recommendations for optimizing communication within healthcare institutions and suggest future research directions focused on the integration of digital technologies and adaptive training programs in the professional training of healthcare staff.
Keywords: interpersonal communication, healthcare field, patient–professional relationship, social skills, empathy.

Introducere. Comunicarea interpersonală în contextul sanitar reprezintă un pilon fundamental al practicii medicale, având un impact direct asupra calității serviciilor oferite și a satisfacției pacientului. Într-un mediu caracterizat prin complexitate și incertitudine, eficiența interacțiunilor dintre cadrele medicale și pacienți nu depinde doar de competențele tehnice, ci și de abilitățile socio-emoționale și capacitatea de a adapta mesajele la nevoile interlocutorului [3]. Relația pacient–profesionist, definită prin schimburi reciproce de informații, empatie și suport emoțional, constituie un factor determinant al aderenței la tratament și al rezultatelor clinice [14].

În ultimele decenii, literatura de specialitate a subliniat trecerea de la o comunicare paternalistă, bazată exclusiv pe autoritatea profesională, la modele centrate pe pacient, care promovează participarea activă a acestuia în deciziile medicale [4]. Această schimbare paradigmativă presupune nu doar transmiterea corectă a informațiilor medicale, ci și ascultarea activă, recunoașterea emoțiilor pacientului și adaptarea stilului de comunicare la contextul individual și cultural [10].

Contextul contemporan adaugă noi provocări și oportunități pentru comunicarea interpersonală în sănătate. Globalizarea, migrația profesională, diversitatea culturală și integrarea tehnologiilor digitale schimbă modul în care mesajele sunt transmise și receptate. Astfel, cadrele medicale trebuie să dezvolte competențe de comunicare interculturală, să gestioneze barierele lingvistice și să utilizeze instrumente digitale pentru a sprijini informarea pacientului și colaborarea interprofesională [8].

Studiul de față își propune să identifice factorii cheie care influențează comunicarea interpersonală în context sanitar, să analizeze bunele practici din literatura contemporană și să propună recomandări practice pentru optimizarea interacțiunilor între cadrele medicale și pacienți. În acest sens, articolul combină analiza literaturii de specialitate cu cercetarea empirică, oferind o perspectivă complexă asupra comunicării în sănătate și a modalităților de adaptare la cerințele contemporane ale profesiei medicale.

Comunicarea interpersonală a fost studiată extensiv în psihologie, sociologie și domeniul sănătății, iar teoriile clasice oferă un cadru pentru înțelegerea interacțiunilor dintre cadrele medicale și pacienți. Modelul lui Shannon și Weaver (1949) subliniază procesul de transmitere a informației ca flux liniar între emițător și receptor, evidențiind rolul codificării, decodificării și interferențelor externe (noise) în eficiența mesajului. În context sanitar, acest model explică modul în care barierele lingvistice, zgomotul emoțional sau lipsa clarității pot afecta înțelegerea indicațiilor medicale [2].

Teoria comunicării centrate pe pacient, propusă de Stewart (2003), accentuează importanța interacțiunilor bidirecționale, în care pacientul nu este un simplu receptor, ci un partener activ în procesul decizional. Acest model promovează empatia, ascultarea activă și adaptarea stilului de comunicare la nevoile individuale ale pacientului, aspecte care influențează satisfacția și aderența la tratament [4]. De asemenea, modelele contemporane includ componente socio-emoționale, precum inteligența emoțională și competențele de comunicare nonverbală, care sunt esențiale în contextul sanitar, unde pacienții pot manifesta anxietate, frică sau incertitudine [5, 8]. Integrarea acestor modele teoretice oferă un cadru comprehensiv pentru analiza interacțiunilor interpersonale dintre personalul medical și pacienți.

Cercetările empirice recente confirmă importanța abilităților de comunicare în optimizarea relației pacient–profesionist. Street et al. (2009) au demonstrat că o comunicare eficientă crește aderența pacientului la tratament și reduce riscul de erori medicale. În același sens, un studiu realizat de Ha & Longnecker (2010) evidențiază că empatia și claritatea mesajului contribuie la reducerea anxietății pacientului și la creșterea satisfacției față de serviciile medicale. Tehnologiile digitale au introdus noi dimensiuni în comunicarea medicală. Telemedicina, aplicațiile mobile și platformele de mesagerie securizată permit acces rapid la informații și facilitarea monitorizării pacientului, dar ridică provocări legate de interpretarea corectă a mesajelor și menținerea empatiei în interacțiuni virtuale (Kruse et al., 2017). Studiile recente subliniază

necesitatea formării continue a cadrelor medicale în domeniul competențelor digitale și comunicarea asertivă, pentru a maximiza beneficiile acestor tehnologii fără a compromite relația interpersonală (Smith et al., 2021).

Comunicarea interpersonală în sănătate se confruntă cu multiple bariere. Factorii organizaționali, precum lipsa timpului, suprasolicitarea personalului și infrastructura insuficientă, pot diminua calitatea interacțiunilor [10]. Barierele culturale și lingvistice, diferențele de educație și nivelul de alfabetizare medicală al pacientului reprezintă, de asemenea, provocări majore (Betancourt et al., 2016). În ciuda acestor obstacole, bunele practici includ implementarea strategiilor de comunicare centrate pe pacient, instruirea personalului medical în ascultarea activă, empatie și claritate verbală, precum și utilizarea suportului vizual sau digital pentru consolidarea mesajului (Kurtz et al., 2016). Formarea interprofesională și feedback-ul constant contribuie la creșterea competențelor interpersonale, reducerea erorilor și îmbunătățirea experienței pacientului [9]. În concluzie, literatura contemporană evidențiază faptul că comunicarea eficientă în context sanitar necesită integrarea modelelor teoretice clasice cu abordările centrate pe pacient și adaptarea la provocările moderne, inclusiv cele generate de tehnologiile digitale și diversitatea culturală.

Metodologia cercetării. Studiul prezent a fost conceput pentru a analiza comunicarea interpersonală în context sanitar, combinând abordări calitative și cantitative pentru a obține o perspectivă complexă asupra interacțiunilor dintre cadrele medicale și pacienți. Cercetarea a vizat identificarea factorilor care influențează calitatea comunicării, precum și evaluarea competențelor socio-emoționale necesare pentru optimizarea relației pacient–profesionist. Eșantionul a inclus un număr de 120 de participanți, dintre care 70 au fost cadre medicale active în spitale și clinici publice și private, iar 50 au fost pacienți care au interacționat cu aceștia în cadrul consultațiilor obișnuite. Selectarea participanților s-a realizat prin metoda de eșantionare convenabilă, asigurând diversitatea în ceea ce privește vârsta, sexul, nivelul de educație și experiența profesională a cadrelor medicale.

Colectarea datelor a fost realizată prin intermediul unui chestionar structurat aplicat ambelor categorii de participanți, completat de interviuri semi-structurate cu cadrele medicale, menite să ofere informații calitative despre experiențele, dificultățile și strategiile de comunicare utilizate în practică. Chestionarul a fost conceput pentru a evalua atât competențele verbale și nonverbale, cât și nivelul de empatie, ascultare activă și adaptabilitate la nevoile pacientului. Interviurile au fost transcrise integral și analizate tematic, pentru a evidenția pattern-urile recurente și perspectivele subiective ale profesioniștilor din domeniu.

Analiza cantitativă a datelor a fost realizată prin metode statistice descriptive și inferențiale, incluzând media, dispersia, corelațiile Pearson și testele t pentru eșantioane independente, acolo unde a fost relevant, pentru a identifica relațiile dintre competențele de comunicare și percepția pacienților asupra calității interacțiunii. Analiza calitativă a fost efectuată folosind codarea deschisă și axială, permițând identificarea temelor principale și a subtemelor care conturează bunele practici și dificultățile în comunicarea sanitară. Procedura de cercetare a respectat principiile etice, inclusiv consimțământul informat al participanților, confidențialitatea datelor și protecția identității, conform standardelor internaționale privind cercetarea în domeniul sănătății. Această abordare metodologică combinată a permis integrarea perspectivelor subiective ale cadrelor medicale cu percepțiile pacienților, oferind o imagine holistică

asupra dinamicii comunicării interpersonale în sistemul sanitar contemporan. Rezultatele obținute urmează să fie prezentate detaliat în secțiunea următoare, evidențiind atât datele statistice, cât și concluziile desprinse din analiza calitativă.

Rezultate. Analiza datelor obținute din chestionarele aplicate cadrelor medicale și pacienților relevă diferențe semnificative în ceea ce privește percepția competențelor de comunicare. În Tabelul 1 sunt prezentate scorurile medii pentru principalele dimensiuni evaluate: claritate verbală, ascultare activă, empatie și adaptabilitate la nevoile pacientului.

Tabel 1. Scorurile medii ale competențelor de comunicare la cadrele medicale (n = 70) și percepția pacienților (n = 50)

Dimensiune	Cadre medicale (medie ± sd)	Pacienți (medie ± sd)
Claritate verbală	4.2 ± 0.5	3.9 ± 0.6
Ascultare active	3.8 ± 0.7	3.5 ± 0.8
Empatie	4.0 ± 0.6	3.6 ± 0.7
Adaptabilitate mesaj	3.9 ± 0.6	3.7 ± 0.6

Datele arată că, deși cadrele medicale consideră că își desfășoară interacțiunile cu un nivel ridicat de competență, percepția pacienților este ușor mai scăzută, indicând necesitatea unui efort suplimentar în ajustarea mesajului și în dezvoltarea empatiei percepute efectiv de pacient.

Pentru vizualizarea distribuției acestor scoruri, Figura 1 prezintă un grafic comparativ între evaluarea cadrelor medicale și percepția pacienților.

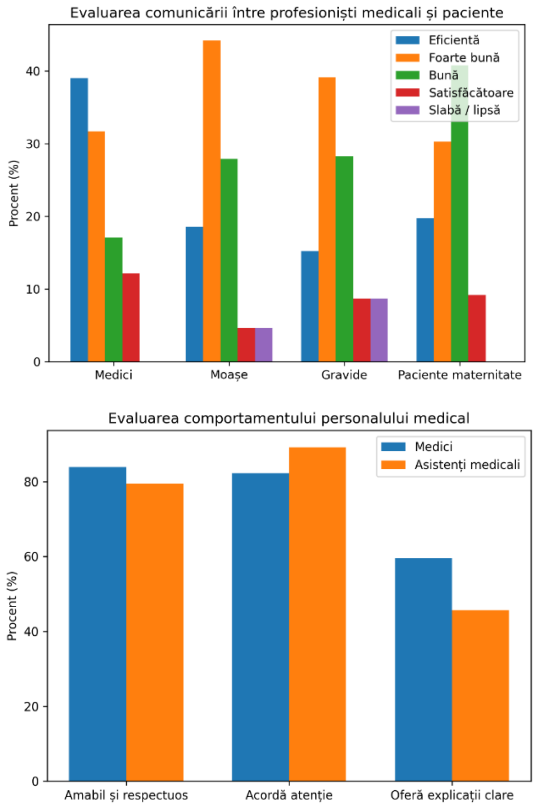


Figura 1. Evaluarea cadrelor medicale și percepția pacienților

Graficul evidențiază clar că dimensiunea clarității verbale este apreciată cel mai pozitiv de ambele categorii, în timp ce ascultarea activă și empatia prezintă diferențe mai mari între autoevaluarea personalului medical și evaluarea pacienților. Această discrepanță sugerează necesitatea unor intervenții educaționale și programe de training, orientate către dezvoltarea abilităților socio-emoționale și de comunicare adaptativă.

Analiza statistică a corelațiilor Pearson indică o asociere semnificativă între nivelul de empatie perceput de cadrele medicale și satisfacția pacienților ($r = 0.52$, $p < 0.01$). Aceasta confirmă ipoteza conform căreia abilitățile socio-emoționale influențează direct percepția pacientului asupra calității interacțiunii și, implicit, asupra experienței în cadrul sistemului sanitar. De asemenea, adaptabilitatea mesajului s-a dovedit a fi un predictor important al satisfacției pacientului, ceea ce sugerează că flexibilitatea comunicării este la fel de relevantă ca claritatea informațiilor transmise.

Rezultatele obținute oferă o bază solidă pentru identificarea practicilor eficiente și a direcțiilor de intervenție în dezvoltarea competențelor de comunicare, subliniind necesitatea integrării unui cadru educațional continuu, care să vizeze atât abilitățile cognitive, cât și cele socio-emoționale ale cadrelor medicale.

Discuții. Rezultatele studiului evidențiază faptul că comunicarea interpersonală în context sanitar este influențată în mod semnificativ de competențele socio-emoționale ale cadrelor medicale, precum empatia, ascultarea activă și adaptabilitatea mesajului la nevoile pacientului. Discrepanțele identificate între autoevaluarea personalului medical și percepția pacienților sugerează că, deși cadrele medicale consideră că aplică strategii eficiente de comunicare, impactul perceput asupra pacientului poate fi mai redus decât anticipat. Aceste constatări sunt în concordanță cu studiile lui Street et al. (2009) și Ha & Longnecker (2010), care subliniază că abilitățile de comunicare nu sunt doar un set de tehnici, ci implică o componentă emoțională esențială pentru succesul interacțiunii.

Importanța empatiei în relația pacient–profesionist este reconfirmată de corelațiile statistice identificate, indicând că aceasta este un factor determinant al satisfacției pacientului. Această observație se aliniază literaturii recente care promovează modelele de comunicare centrate pe pacient, unde participarea activă a acestuia și recunoașterea emoțiilor sunt fundamentale pentru eficiența procesului therapeutic [4]. De asemenea, diferențele observate în percepția clarității mesajului și a ascultării active evidențiază necesitatea instruirii continue a cadrelor medicale, nu doar în domeniul cunoștințelor tehnice, ci și în dezvoltarea competențelor interpersonale și interculturale [7].

Tehnologiile digitale, inclusiv telemedicina și aplicațiile de comunicare securizată, pot facilita interacțiunile, însă introduc și provocări suplimentare. În lipsa unei formări adecvate, utilizarea acestor instrumente poate diminua calitatea percepută a comunicării, reducând nivelul de empatie transmis virtual și creând bariere suplimentare între pacient și profesionist (Kruse et al., 2017). Studiul confirmă că integrarea tehnologiilor trebuie să fie însoțită de programe de instruire care să permită adaptarea abilităților de comunicare la mediul digital, păstrând în același timp componentele socio-emoționale esențiale.

În concluzie, analiza realizată subliniază necesitatea unui cadru educațional continuu, axat pe dezvoltarea competențelor interpersonale, combinat cu adapta-

rea la cerințele contemporane ale practicii sanitare. Îmbunătățirea comunicării poate conduce la creșterea satisfacției pacientului, reducerea riscului de erori și consolidarea relației de încredere între pacient și cadru medical. Rezultatele sugerează, de asemenea, direcții viitoare de cercetare axate pe evaluarea eficacității programelor de training în comunicarea interactivă și pe impactul tehnologiilor digitale asupra experienței pacientului.

Concluzii. Studiul de față evidențiază rolul central al comunicării interpersonale în contextul sanitar, demonstrând că competențele socio-emoționale ale cadrelor medicale, inclusiv empatia, ascultarea activă și adaptabilitatea mesajului, influențează direct percepția pacientului asupra calității serviciilor medicale. Discrepanțele observate între autoevaluarea personalului și evaluarea pacienților sugerează necesitatea unor programe de formare continuă care să consolideze abilitățile interpersonale și să integreze tehnici moderne de comunicare, inclusiv adaptarea la mediul digital.

Rezultatele confirmă că empatia și claritatea mesajului nu sunt doar competențe opționale, ci factori determinanți pentru satisfacția pacientului și pentru eficiența relației terapeutice. În plus, adaptabilitatea mesajului și capacitatea de a răspunde nevoilor individuale ale pacientului reprezintă elemente esențiale în consolidarea încrederii și în reducerea riscului de erori.

În perspectivă practică, studiul recomandă integrarea unor module de instruire axate pe comunicare interpersonală și inteligență emoțională în programele de formare a cadrelor medicale, precum și evaluarea continuă a competențelor dobândite. De asemenea, utilizarea tehnologiilor digitale trebuie însoțită de măsuri care să asigure păstrarea componentei emoționale și adaptarea mesajelor la nevoile pacientului.

În final, aceste concluzii oferă un cadru de referință pentru cercetări viitoare, orientate către dezvoltarea de strategii eficiente de comunicare în sănătate, care să răspundă provocărilor contemporane și să contribuie la creșterea calității actului medical și a experienței pacientului.

BIBLIOGRAFIE

1. BETANCOURT, J. R.; GREEN, A. R.; CARRILLO, J. E., & OWUSU-ANANEH-FIREMPONG, I. Defining cultural competence: A practical framework for addressing racial/ethnic disparities in health and health care. Public Health Reports, 2016, 118(4), 293–302. Disponibil: https://doi.org/10.1093/phr/118.4.293 [accesat 2026-04-14].
2. BERLO, D. K. The process of communication. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston, 1960.
3. BRUNETTE, L. Communication skills in healthcare: Theory and practice. London, UK: Sage, 2017,
4. EPSTEIN, R. M., & STREET, R. L. Patient-centered communication in cancer care: Promoting healing and reducing suffering. National Cancer Institute, 2011. Disponibil: https://doi.org/10.1037/e523252013-001 [accesat 2026-04-16].
5. GOLEMAN, D. Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. New York, NY: Bantam Books, 1995.
6. HA, J. F., & LONGNECKER, N. Doctor-patient communication: A review. Ochsner Journal, 2010, 10(1), 38–43. Disponibil: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3096184/ [accesat 2026-04-17].
7. KRUSE, C. S., KROWSKI, N., RODRIGUEZ, B., TRAN, L., VELA, J., & BROOKS, M. Telehealth and patient satisfaction: A systematic review and narrative analy-

sis. BMJ Open, 2017, 7(8), e016242. Disponibil: https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-016242 [accesat 2026-04-14].
8. KURTZ, S., SILVERMAN, J., & DRAPER, J. Teaching and learning communication skills in medicine (3rd ed.). CRC Press, 2016.
9. MAKOUL, G. Essential elements of communication in medical encounters: The Kalamazoo consensus statement. Academic Medicine, 2001, 76(4), 390–393. Disponibil: https://doi.org/10.1097/00001888-200104000-00003 [accesat 2026-04-16].
10. ROTER, D. L., & HALL, J. A. Doctors talking with patients/patients talking with doctors: Improving communication in medical visits (2nd ed.). Westport, CT: Praeger, 2006.
11. SHANNON, C. E., & WEAVER, W. The mathematical theory of communication. Urbana, IL: University of Illinois Press, 1949.
12. SMITH, A., JONES, B., & LEE, C. Digital communication and empathy in healthcare: Bridging the gap. Journal of Medical Internet Research, 2021, 23(5), e25823. Disponibil: https://doi.org/10.2196/25823 [accesat 2026-04-15].
13. STEWART, M. Patient-centered medicine: Transforming the clinical method. 2nd edition. Oxford University Press, 2003.
14. STREET, R. L., MAKOUL, G., ARORA, N. K., & EPSTEIN, R. M. How does communication heal? Pathways linking clinician–patient communication to health outcomes. Patient Education and Counseling, 2009, 74(3), 295–301. Disponibil: https://doi.org/10.1016/j.pec.2008.11.015 [accesat 2026-04-14].

PROVOCĂRILE EDUCAȚIEI DE GEN ÎN CONTEXT INTERCULTURAL

CHALLENGES OF GENDER EDUCATION IN AN INTERCULTURAL CONTEXT

Valentina ENACHI, conf. univ., dr.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Valentina ENACHI, PhD, Associate Professor
"Ion Creangă" SPU of Chisinau,
ORCID: 0000 -0002-1682-3103
e-mail: enachi.valentina@upsc.md

CZU: 37.015:305
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p77-81

Abstract. The central purpose of the paper is to analyze educational phenomena related to the concept of gender in the context of the multicultural society of the Republic of Moldova. The research methodology combines the examination of the ideas of liberal gender philosophy with the analysis of changes in attitudes in society and educational policies implemented in schools. The author warns against the extreme standardization or "total erasure" of gender differences, opting for a Western personalist approach (harmonization of differences, not their leveling). In the Republic of Moldova, gender education must balance modernization with identity values and local traditions, critically analyzed. The author analyzes gender and ethnic stereotypes and summarizes that they persist in society, therefore the need for coherent educational policies requires further development.
Keywords: Education Gender Multiculturalism Interculturality Stereotypes Minorities

Scopul acestui articol este de a puncta problemele referitoare la evoluția unor fenomene educaționale corelate cu conceptele de gen în contextul specific al societății multiculturale din Republica Moldova și analiza sumară a provocărilor societății multiculturale față de sistemul educațional.

Metodele de cercetare: Analiza conceptelor filosofiei liberale referitoare la problema de gen și urmărirea impactului/influenței acestora asupra societății.

Analiza datelor statistice și a barometrelor de opinie: Utilizarea datelor din barometrul de gen ca instrument și criteriu de analiză a relațiilor de gen, a statutului femeii și a problemelor familiei, utilizarea datelor din barometrul opiniei publice (etno barometru) pentru a măsura distanța socială și nivelul de acceptare/stereotipizare a minorităților naționale.

Studiul de caz/Studiul experienței minorităților naționale: Analiza specificului educației de gen și interculturale prin prisma comunităților și școlilor minoritare din Republica Moldova (comunitatea romă, comunitatea găgăuză și școlile cu profil evreiesc).

Analiza relatărilor cadrelor didactice: Colectarea și analiza mărturiilor oferite de profesorii participanți la cursurile de recalificare din cadrul UPSC cu privire la metodele interculturale aplicate.

Teoria problemei

Societățile contemporane sunt din ce în ce mai diverse cultural. În acest context, educația de gen se intersectează cu provocările multiculturalismului generând uneori tensiuni. Multiculturalismul generează schimbări în societate, atitudini și sisteme de reglementare a relațiilor sociale inclusiv în sfera relațiilor de gen. În paralel, au loc procese de emancipare a femeilor. Acestea au inclus grupuri de apărare a drepturilor femeilor, au contestat inegalitățile în domeniul angajării și educației, definind educația de atunci că principalul instrument al sexismului instituționalizat și sistemic. Schimbările în atitudinile referitoare la problema de gen sunt într-o legătură cu multiculturalitatea care se instaurează în societatea noastră.

Educația ce ține de diversitatea culturală are drept scop crearea unui cadru școlar echitabil, deschis și adaptat la diversitatea contemporană. Societățile multiculturale au răspuns provocărilor prin introducerea noilor educații printre care educația interculturală.

Atât educația de gen, cât și cea interculturală împărtășesc un nucleu comun de obiective: promovarea egalității de șanse; combaterea tuturor formelor de discriminare; asigurarea participării active a grupurilor minoritare; promovarea și apărarea drepturilor omului.

Dar întrebările: Cum ar trebui să fie o autentică și adevărată cultură a relațiilor de gen și care ar fi căile de pătrundere în subtilitățile acesteia? Cum trebuie să fie o femeie adevărată și un bărbat adevărat? rămân actuale.

Dacă până acum aceste răspunsuri au fost elaborate în cadrul unor reguli sociale aprobate și a religiilor tradiționale, azi ele cer noi abordări. Transformările culturale contemporane au modificat conceptele tradiționale de feminitate și masculinitate. Ideologia actuală promovând viziunea genului ca un construct social maleabil. Ideile progresiste recunosc femeile ca indivizi raționali, autonomi și egali în drepturi civile, politice și economice cu bărbații, susținând accesul deplin la educație, muncă egal remunerată și reprezentare politică. De asemenea, sunt criticate stereotipurile care asociază genul feminin cu o emotivitate excesivă sau cu o inferioritate intelectuală, aceste realizări contribuind direct la democratizarea societății. Ideologia feministă susține votul femeilor, accesul la educație, muncă remunerată egal și participare politică deplină. Critică stereotipurile care le consideră femeile emoționale sau inferioare intelectual Aceste realizări au o influență asupra democratizării societății. Dar apar și unele contradicții inerente dezvoltării sociale. Care ar fi ele? Anumite practici europene moderne tind spre o uniformizare care, dusă la extrem, poate conduce la o „feminizare a băieților și „masculinizare a fetelor". Ștergerea diferențelor dintre bărbat și femeie nu poate fi absolută, fiindcă diversitatea definește ființa umană. Spiritul personalismului occidental lămurește că umanitatea nu este înțeleasă prin nivelarea diferențelor, ci prin armonizarea acestora. Este importantă problema masculinității și feminității, a definirii acesteia, dacă diferențele sunt șterse, fenomenul întâlnirii cu celălalt dispare. Dialogul cere două persoane diferite.

În concluzie, abordarea educațională de gen în condițiile actuale trebuie efectuată în limitele tradițiilor societății noastre, dar cu analiza problemelor stringente oferind soluții în spirit democratic și umanist. În contextul globalizării, educația de gen trebuie concepută ca o componentă transversală care echilibrează cerințele de modernizare ale statului cu prezervarea valorilor identitare ale poporului nostru.

Cum trebuie efectuată educația? Educația de gen are un obiectiv de a crea un cadru școlar echitabil, deschis și adaptat la diversitatea contemporană. Aici educația de gen și cea interculturală se intersectează.

Drept criteriu de analiză a problemelor de gen am selectat datele din barometrul de gen referitoare la problemele familiei și statutului femeii. În Republica Moldova relațiile de gen, atitudinea față de statutul femeii și față de stima ei de sine în societate este ambiguă, atât din partea societății însăși, cât și în procesul de descriere a acesteia din perspectiva științelor socio-umaniste, educaționale, istoriei, sociologiei și altor discipline. Sistemul de relații interpersonale, înrădăcinat în trecutul patriarhal, este determinat de practica socială, care presupunea anumite convingeri culturale ale femeii, bărbaților și valori religioase. Dacă privim problemele de gen și relațiile din familii, observăm că dinamica lor este contradictorie.

Perioada 2000–2004: Pe fondul unei sărăcii acute, s-a înregistrat o escaladare a violenței domestice. Datele arată că aproximativ 47% dintre femei erau supuse violenței psihologice și emoționale (agresiune verbală – 15%, violență economică – 15%, stări de teamă insuflate – 13%, abuz psihologic – 11%, amenințări – 8% și violență fizică – 6%).

Anul 2013 (Barometrul de Gen): Deși sărăcia s-a atenuat în decursul unui deceniu, stereotipurile patriarhale au rămas extrem de constante. Respondenții au aderat în proporții mari la percepții rigide: 64,6% considerau că responsabilitatea bărbatului este de a aduce bani, iar a femeii de a îngriji familia; 63,1% afirmau că dorința supremă a unei femei este o casă și copii; iar peste 61% susțineau că viața de familie sau copiii de vârstă preșcolară au de suferit dacă mama lucrează cu normă întreagă. Totodată, 55,8% considerau că nu este în regulă ca bărbatul să stea acasă cu copiii în timp ce femeia muncește.

Anul 2025 (Raportul PNUD): Prejudecățile patriarhale continuă să exercite o influență puternică. În ceea ce privește deciziile în familie, 64% dintre bărbați consideră că trebuie să aibă ultimul cuvânt (comparativ cu 43% dintre femei). În spațiul public și mass-media, stereotipurile au înregistrat chiar o recrudescență: 26,2% dintre respondenți consideră că femeile „nu au ce căuta în politică" (o creștere cu 8 puncte procentuale față de 2021). De asemenea, 62,4% dintre respondenți au aderat la ideea că „destinul femeii este familia și gospodăria" (în creștere substanțială față de 47,9% în 2021). Mass-media tinde să prezinte femeile preponderent în roluri domestice sau de îngrijire, iar jurnalistele sunt adesea direcționate spre domenii considerate extensii ale rolului casnic (educație, cultură, sănătate).

Presa promovează ideea că „destinul femeii este familia și gospodăria", cu 62,4% dintre respondenți aderând la acest stereotip în 2025, față de 47,9% în 2021. Femeile apar frecvent ca mame, soții sau îngrijitoare, în detrimentul carierei, iar jurnalistele se specializează în educație, cultură sau sănătate – prelungiri ale rolurilor casnice [6].

Vedem că stereotipurile în societate asupra relațiilor de gen rămân puternic influențate de prejudecăți patriarhale. Tot odată menționăm că schimbări asupra situației femeilor în politică au fost vizibile. În ciuda acestor rezistențe culturale, se constată o evoluție vizibilă și pozitivă în ceea ce privește prezența și procentul semnificativ al femeilor în viața politică de vârf a țării.

Dimensiunea interculturală:
Acceptarea socială și experiențele minorităților

Stereotipurile etnice la fel sunt prezente în societate, aceste stereotipuri nu sunt directe, ci pot fi arătate prin măsurarea distanței sociale. Studiile sociologice folo-

sesc un criteriu esențial în analiza educației dintr-o perspectivă interculturală studiul experienței minorităților naționale și măsurarea distanței sociale prin intermediul barometrelor de opinie. Stereotipurile etnice nu se manifestă întotdeauna direct, ci se relevă prin gradul de acceptare a „celuilalt" în diverse grade de proximitate (ca cetățean, locuitor al aceleiași localități, coleg de muncă, vecin, prieten sau membru al familiei).

Datele indică faptul că grupurile etnice de români și romi se confruntă cu cel mai mare risc de respingere socială din partea altor grupuri: Românii sunt cel mai puțin acceptați de către romi (48%) și găgăuzi (43%).

Romii înregistrează cele mai mari procente de neacceptare din partea moldovenilor (49%), rușilor (43%) și ucrainenilor (42%).

Alte distanțe sociale evidențiază că rușii sunt mai puțin acceptați de români (21%) și moldoveni (17%); ucrainenii de moldoveni (21%) și români (17%); bulgarii de moldoveni (26%) și romi (23%); iar găgăuzii de moldoveni (27%) și români (24%).

Deși două treimi dintre romi consideră că conflictele interetnice sunt inevitabile într-o societate multietnică – percepție alimentată de sentimentul excluderii și al discriminării sistemice –, marea majoritate a tuturor minorităților continuă să creadă că pacea interetnică este pe deplin posibilă. O notă optimistă este oferită de faptul că tinerii manifestă o deschidere considerabil mai mare și o toleranță sporită față de alte etnii în comparație cu generațiile mai în vârstă [2, 41-46].

În aceste studii se menționează că Marea majoritate a reprezentanților grupurilor etnice (și într-o măsură mai redusă romii) manifestă toleranță față de o societate multietnică.

Datele barometrului de opinie subliniază că aceste diferențe de acceptare a altuia sunt mai vizibile printre oamenii mai vârstnici, tinerii sunt mai deschiși față de alte etnii.

Politicile educaționale răspund acestor provocări prin promovarea educației de gen și interculturale prin curriculumul educației pentru societate în care sunt incluse compartimente pe combaterea stereotipurilor a discriminării și a violenței de gen. Referitor la educația interculturală în curriculum sunt teme referitoare la diversitatea culturală și învățarea despre istoria, tradițiile, valorile și obiceiurile diferitelor culturi. Profesorii, participanți la cursurile de recalificare de la cursurile de recalificare în cadrul UPSC, relatează despre utilizarea unor astfel de metode de educație ca tabere de vară, proiecte de grup, organizarea activităților artistice care explorează tradiții culturale diferite, cum ar fi dansuri tradiționale, muzică, pictură sau teatru Un alt pas important în promovarea educației interculturale este crearea unui mediu educațional incluziv, în care toți elevii, indiferent de cultura sau etnia lor, să se simtă acceptați și respectați. Acest obiectiv se realizează prin practicile educative din școală atât cele de limbă română, cât și cele alolingve.

În școlile din Republica Moldova curricula Ministerului Educației și Cercetării sunt obligatorii. Programul de educație interculturală este comun și prevede componenta comună de egalitate de gen, dar implementarea locală este limitată în școlile cu predare în limba rusă în localități. Astfel, copiii romi au rata de școlarizare foarte redusă. În anul 2024 peste 50 de procente dintre copiii romi cu vârsta școlară nu mergeau la școală, procentul fetelor este mai mic în școlarizare.

În comunitatea găgăuză raportul de evaluare arată că accentul este pus pe limbă și identitate, iar educație de gen apare ca o temă generală nu ca o axă operativă cu

indicatori. Educația în școlile cu profil evreiesc din Republica Moldova (cum ar fi Liceul Teoretic „B.Z. Herzl" sau Liceul Teoretic „Rambam" din Chișinău) reprezintă un mix între curriculumul național obligatoriu și elementele specifice culturii și tradiției iudaice. Se discută adesea despre rolul femeii și al bărbatului din perspectiva textelor sacre și a istoriei poporului evreu. În iudaismul modern (în funcție de ramura religioasă – ortodoxă sau reformatoare), interpretările pot varia, dar se pune un accent deosebit pe respectul reciproc (Kavod). La orele de educație pentru societate sunt studiate figuri istorice feminine puternice din Biblie și din istoria modernă a Israelului (precum Golda Meir), oferind modele de leadership feminin care contrabalansează viziunile tradiționaliste rigide. Multe dintre aceste școli colaborează cu organizații precum Agrouit sau ORT, care aduc resurse educaționale moderne. În contextul actual, se observă o tendință de modernizare discretă. Deși se păstrează respectul pentru tradițiile conservatoare ale comunității, cadrele didactice utilizează metodologii participative. Nu este o „educație de gen" militantă, ci mai degrabă una axată pe echitate socială, unde se discută despre responsabilitățile partajate în viața de familie și în spațiul public.

Concluzii. În societatea contemporană, educația interculturală și educația de gen nu pot fi configurate ca entități izolate, ci ca dimensiuni profund interconectate și interdependente. Ele reprezintă piloni fundamentali ai educației pentru o cultură democratică, reflectându-se în mod explicit în politicile educaționale moderne care vizează echitatea, incluziunea și respectul pentru diversitate.

Cu toate acestea, dinamica și provocările societății actuale impun o reevaluare a mecanismelor de educație de gen și a celei interculturale. Răspunsurile sistemelor educaționale la aceste tensiuni sociale trebuie să devină mult mai energice, coerente și consistente.

BIBLIOGRAFIE

1. Barometru de gen 2006, Republica Moldova. Chișinău: Editura statistică, 2007. ISBN 978-9975-61-105-3
2. Femeile și bărbații în Republica Moldova. Publicație statistică. Chisinau, 2006. ISBN 9975-9756-9-0
3. MIROIU, M. Lexicon feminist. Iași: Polirom, 2012. ISBN 973-683-981-8
4. Gender studies in the Age of Globalization. Addleton Academic Publishers. NewYork, 2019. ISBN 97801-935494-39-3
5. Diez.md Stereotipurile de gen existente în Moldova. Recomandări pentru combaterea acestora - #diezmd 2024
6. Etnobarometru 2020Centrul de Analiză și Investigații în Sociologie, Politologie și Psihologie „CIVIS" 2021, Centrul CIVIS.Chișinău. 2021pp.41.46. file:///C:/Users/user/Documents/_etnobarometru_moldova_2020_ro_0.pdf

ÎNVĂȚÂND DEMOCRAȚIA ÎN CONDIȚIILE EXPANSIUNII GLOBALE A REGIMURILOR AUTORITARE

LEARNING DEMOCRACY IN THE TIME OF GLOBAL EXPANSION OF AUTHORITARIAN RULE

Ludmila COADĂ, conf. univ., dr.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Ludmila COADĂ, PhD, Associate Professor,
"Ion Creangă" SPU of Chișinau
ORCID: 0000-0002-7360-2267
e-mail: coada.ludmila@upsc.md

CZU: 321.7:321.64
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p82-93

Abstract: The article „Learning Democracy in the Time of Global Expansion of Authoritarian Regimes" analyzes recent transformations in political regimes within the current global context, marked by the retreat of democracy and the rise of authoritarianism. The central argument is that democracy no longer follows a linear trajectory of expansion, but is undergoing a phase of „drift" in which democratic institutions exist in name only but are increasingly hollowed out by authoritarian practices, political polarization, and the erosion of the rule of law. The section „Democracy Adrift" highlights the deterioration of the quality of democratic regimes even in states considered stable and the tendency of elites to instrumentalize democratic rules to maintain power. A second section -„Electoral Democracies in Post-Soviet Eurasia" - shows how, in the post-Soviet space, elections have become the primary mechanism of political legitimization, but not necessarily of genuine competition. Regimes such as those in Russia, Belarus, or Azerbaijan exemplify electoral authoritarianism, while cases such as Ukraine or the Republic of Moldova highlight fragile forms of pluralism, dependent on internal context and external pressures. The third dimension on which the article focuses concerns „Protest Democracy" emphasizing the role of civil society and mass mobilization as alternative sources of democratization. Examples from Ukraine (the Orange Revolution, Euromaidan) or Armenia (the Velvet Revolution) show that protests can correct electoral abuses and create moments of political openness, even if the effects are often unstable or temporary. And in the final section of the article - „Democratic Resilience" - the author focuses on the ability of democracies to resist authoritarian pressures through institutional adaptation, civil society engagement, and external support, emphasizing that this resilience is unevenly distributed and depends on the strength of institutions, political culture, and the geopolitical balance. The conclusion reached in this article is that contemporary democracy is not disappearing, but transforming: it survives in a competitive global environment, but in a more fragile, contested, and often incompletely consolidated form.
Keywords: Democracy, Electoral Democracy, Authoritarian Regimes, post-Soviet Eurasia.

În martie 2026, Institutul V-Dem (Varieties of Democracy) – o organizație independentă de cercetare cu sediul la Universitatea din Göteborg, Suedia, care elaborează unul dintre cele mai cuprinzătoare seturi de date din lume dedicate măsurării democrației – a emis (pentru al 10-lea an consecutiv) un raport [9] privind starea

democrației în lume, în anul 2025, conform căruia se confirmă declinul democrației la nivel global. Raportul constituie o analiză profundă a guvernanței și abordează democrația prin prisma a cinci principii de bază: electoral, liberal, participativ, deliberativ și egalitar. Viziunea Institutului V-Dem asupra democrației este definită de aspectele electorale (alegeri libere și corecte) și de instituțiile politice liberale (drepturile civile și protecția din partea statului). Astfel, raportul constată că în 2025 doar 7 % din populația lumii trăia în democrații liberale, în timp ce alte 74 % – în autocrații. Iar libertatea de expresie a fost cel mai atacat segment al democrației, aceasta fiind limitată în 44 de state din cele analizate în 2025.

Conform Raportului, pentru cetățeanul de rând democrația a revenit la nivelul anului 1978, iar realizările „celui de-al treilea val de democratizare", început în 1974 în Portugalia, sunt aproape erodate. Pentru cetațenii Europei de Vest și Americii de Nord nivelul democrației a ajuns la cea mai de jos limită din ultimii peste 50 de ani, în principal din cauza procesului continuu de autocratizare din SUA în administrația Trump – motiv pentru care SUA își pierd statutul de democrație liberală, pe care l-au deținut timp îndelungat. Deși Europa de Vest și America de Nord constituie unicele regiuni unde toate statele sunt democratice, acestea înregistrează regrese: în 2025 democrațiile liberale s-au redus de la 82 %, cât constituiau în anul 2024, la 42 %, celelalte 58 % calificându-se drept democrații electorale. Cele mai consolidate democrații din vechea Europă sunt Danemarca, Suedia, Norvegia. Și dacă anterior doar Grecia era țara care înregistra un declin democratic (cu începere din 2020), în anul 2025 acesteia i se alătură Italia și Regatul Unit (precum și SUA în America de Nord), – un indicator îngrijorător pentru viitorul democrației nu doar în vest, ci și în întreaga lume. În Europa de Est, Raportul arată că doar două țări se democratizează: Muntenegru (cu începere din 2020) și Polonia (de la venirea la guvernare a coaliției conduse de Donald Tusk după alegerile din anul 2023) – ceea ce reprezentă 8% din regiune. Mai multe țări, însă, continuă să se autocratizeze, printre acestea înregistrându-se atât state membre ale Uniunii Europene, precum Croația, Ungaria condusă de premierul Victor Orban (care era democrație liberală până la venirea la putere a partidului Fidesz în 2010), România, Slovacia și Slovenia, precum și state vecine ale Uniunii Europene: Armenia, Belarus, Georgia, Moldova, Serbia și Ucraina. Un regres accentuat al democrației ((un proces mai îndelungat)) este atestat în Orientul Mijlociu, Africa, Asia Centrală și de Sud, printre statele cu cel mai scăzut scor numărându-se China, Coreea de Nord, Afganistan, Turkmenistan, Belarus și altele.

Raportul menționează că nu au mai fost cunoscute anterior perioade în care un număr atât de mare de țări să se îndrepte spre autocrație - așa cum se întâmpla în anul 2025 - și aduce în circuit termenul de „al treilea val de autocratizare". Noțiunea de „autocratizare" este folosită pentru a descrie un proces diametral opus procesului democratizării și care explică devierea sau îndepărtarea de democrația consolidată [21]. Iar utilizarea ideii de „al treilea val de autocratizare" vine în continuarea celor două valuri de autoritarism pe care le identificase anterior Huntington și care au avut loc între cele trei valuri de democratizare. Huntington face referire la primul „val lung" de democratizare, care a început în anii 1820 în Statele Unite, odată cu extinderea dreptului de vot pentru majoritatea bărbaților, și a continuat aproape un secol, până în 1926, ducând la creșterea numărului democrațiilor. În 1922, venirea lui Mussolini la putere în Italia a marcat începutul unui prim „val invers" sau de autocratizare, care a redus numărul democrațiilor până în 1942. Triumful aliaților în al

Doilea Război Mondial a declanșat un al doilea val al democratizării, urmat de un al doilea val de regres democratic din anii1960-1975, care a redus, din nou, numărul statelor democratice. În contextual celui de-al treilea val de democratizare, produs între 1975 și anii 1990 Huntington se întreba: „Dacă cel de-al treilea val se oprește, va fi oare urmat de un al treilea val de regres semnificativ, care va elimina câștigurile democrației din anii 1970 și 1980?" [18, 12]. Răspunsul afirmativ este confirmat clar în ultimii 20 de ani când, analizând starea de fapt a democrației, se atestă prezența celui de-al treilea „val de autocratizare" definit ca o perioadă în care numărul țărilor aflate în proces de democratizare scade, în timp ce autocratizarea afectează tot mai multe țări [21, 1102]. Și dacă primele două valuri de regres democratic erau dominate de tactici clasice de autocratizare fie accesul ilegal la putere, cum ar fi o lovitură de stat militară sau invazii străine, fie acces legal la putere, când se ajungea la conducere prin alegeri, dar apoi se recurgea la abolirea instituțiilor democratice cheie, celui de-al treilea val de autocratizare, început aproximativ în 1993/1994, dar acutizat după anul 2000, îi este specifică eroziunea democratică, când cei aflați la putere accesează legal puterea și apoi, treptat, dar substanțial, subminează normele democratice fără a desființa instituțiile democratice cheie [21, 1104-1105]. Astfel, actualmente, „regresul democrației începe la urnele de vot" [19, 5], guvernele alese fiind cele care, păstrând fațada democrației, mutilează legal procesul democratizării și dau prioritate modelului autocratic de guvernare. Democrațiile liberale sunt înlocuite cu democrații electorale, în ultimele fiind important procesul electoral, pe când în primele, pe lângă alegeri, se acordă atenție reală și drepturilor omului, și statului de drept.

Democrațiile electorale în Eurasia post-sovietică

În Eurasia post-sovietică, democrațiile electorale s-au conturat, de-a lungul timpului, combinând instituționalizarea formală a procedurilor democratice și persistența practicilor autoritare informale. În urma dizolvării Uniunii Sovietice, noile state independente au adoptat rapid Constituții și cadre legale care prevedeau alegerile competitive, separația puterilor și pluralism politic. Totuși, aceste aranjamente instituționale au fost frecvent subminate de moștenirea sistemului sovietic, caracterizat prin centralizare, dominația partidului unic și absența unei societăți civile autonome.

Unii autori preferă conceptului de „democrație electorală" un altul – cel de „autoritarism competitiv", formulat și explicat clar de Steven Levitsky și Lucan Way [20]. Autorii descriu regimuri, în care alegerile există și sunt relativ competitive, dar condițiile de competiție sunt profund inegale: opoziția are acces limitat la mass-media, instituțiile statului sunt politizate, iar fraudele electorale devin normalitate. Astfel, deși instituțiile democratice există și sunt formal funcționale, puterea executivă utilizează și abuzează de resursele statului pentru a înclina sistematic competiția electorală în favoarea sa, alegerile devenind mecanisme de legitimare și nu instrumente reale de alternanță la putere. Jurnaliștii, politicienii din opoziție și alți critici ai guvernului pot fi spionați, amenințați, hărțuiți sau arestați. Membrii opoziției pot fi închiși, exilați sau – deși mai rar - chiar agresați sau uciși. Regimurile caracterizate de astfel de abuzuri nu pot fi numite democratice.

Drumul spre autoritarismul competitiv în statele din Eurasia post-sovietică a pornit de la prăbușirea sistemului sovietic totalitar, urmată de apariția unor noi regimuri autoritare competitive.

Deși absența tradițiilor democratice și slăbiciunea societăților civile au creat oportunități pentru ca guvernele alese să guverneze în mod autocratic, aceste guverne nu aveau la început capacitatea de a consolida regimuri autoritare [20, 60]. Dar cu timpul, în cei 35 de ani de existență a statelor ex-sovietice, o mare parte dintre ele au ajuns a fi deja regimuri autoritare competitive consolidate.

În Rusia, consolidarea unui regim de tip autoritar electoral a fost graduală, în special după venirea la putere a lui V. Putin, deși premisele puteau fi observate încă în administrația Elțin. Controlul asupra mass-mediei, marginalizarea opoziției politice și utilizarea aparatului de stat în scopuri electorale au redus semnificativ gradul de competitivitate. Deși alegerile sunt organizate periodic, ele nu îndeplinesc pe deplin criteriile unei competiții libere și corecte, fiind marcate de restricții masive asupra opoziției până la aproape lichidarea acesteia în ultimul timp. În sistemul politic actual al Rusiei puterea este concentrată în mâinile președintelui. Cu instanțe și forțe de securitate subordonate, un sistem media controlat și un legislativ format dintr-un partid de guvernământ și facțiuni de opoziție maleabile, Kremlinul manipulează alegerile și suprimă opoziția reală. Din momentul lansării invaziei pe scară largă a Ucrainei în februarie 2022, autoritățile ruse au intensificat restricțiile asupra drepturilor și libertăților individuale pentru a înăbuși disidența internă, astfel libertățile politice ajungând, așa cum constată organizația Fredom House, la a fi apreciate cu patru puncte din 40, iar cele civile – cu opt puncte din 60 [15]. Tipologizarea regimului din Rusia este variată ca termeni sau noțiuni, dar esența este aceeași în toate cazurile. Astfel, dacă Freedom House califică regimul ca nefiind liber – 12 din 100 puncte [16] și „regim autoritar consolidat" cu un punctaj de unu din 100, Economist Intelligence Unit îl consideră „regim autoritar" [11], iar Institutul V-Dem îl vede ca „democrație electorală" [10].

Și mai accentuată este consolidarea regimului autoritar în Belarus, aflat sub conducerea lui Alexandr Lukașenko (din 1994). Regimul a evoluat spre un autoritarism consolidat [10], în care alegerile sunt în mod sistematic manipulate, iar represiunea împotriva opoziției și a societății civile este extinsă. Evenimentele legate de alegerile din 2020 au demonstrat limitele evidente ale mecanismelor electorale ca instrumente democratice.

În Asia Centrală, după destrămarea Uniunii Sovietice, statele au dezvoltat variații ale autoritarismului, în care instituțiile democratice există formal, dar sunt controlate strict de elitele politice aflate la putere [11]. În Turkmenistan, regimul este unul dintre cele mai închise și centralizate din lume, apropiindu-se de un autoritarism total, unde controlul statului asupra societății și economiei este aproape absolut, iar opoziția politică este practic inexistentă. Tadjikistanul constituie un model de autoritarism consolidat, în care puterea este concentrată în jurul președintelui și al unui cerc restrâns de elite, legitimat parțial prin discursuri de stabilitate după războiul civil din anii 1990. Kazahstanul ilustrează o variantă de autoritarism electoral. Sub conducerea îndelungată a lui Nursultan Nazarbaev (1991-2019), alegerile au fost organizate regulat, însă fără o competiție reală. Tranziția politică de acum câțiva ani nu a generat schimbări structurale semnificative, indicând reziliența instituțiilor autoritare. Uzbekistanul a fost, la fel, condus timp îndelungat de un regim autoritar puternic centralizat (regimul Karimov), a dezvoltat un sistem politic caracterizat prin control strict asupra opoziției, mass-mediei și societății civile. De un deceniu, Shav-

kat Mirziyoyev – devenit președinte în 2016 –, deși a inițiat unele reforme economice și administrative, păstrează controlul asupra statului și a cetățenilor, limitează liberalizarea politică, fapt ce plasează regimul în grupul celor autoritare. Iar Kârgâzstanul este un caz aparte: deși a experimentat episoade de pluralism politic și alternanță la putere, instabilitatea politică și influența puternică a elitelor au limitat dezvoltarea unei democrații consolidate. Astfel, poate fi descris ca un regim hibrid, oscilând între tendințe democratice și autoritare. Pe plan intern, toate aceste state împărtășesc trăsături precum centralizarea puterii, controlul resurselor economice și utilizarea rețelelor de patronaj pentru menținerea loialității elitelor. Reformele sunt adesea selective și orientate spre consolidarea regimului, nu spre liberalizare autentică. În consolidarea regimurilor autoritare din Asia Centrală un rol semnificativ îl au statele vecine: Rusia și China. Inițiative precum cea chineză privind „centura și drumul" oferă oportunități economice fără condiționalități politice, în timp ce Rusia furnizează garanții de securitate și sprijin politic. Aceste relații reduc presiunile externe pentru democratizare. Astfel, deși există variații între regimuri; de la autoritarism dur la regimuri hibride, autoritarismul din Asia Centrală post-sovietică rămâne robust datorită combinației dintre controlul intern și sprijinul extern lipsit de cerințe democratice [12].

Regiunea Caucazul de Sud oferă și ea un cadru analitic relevant pentru înțelegerea variației democrațiilor electorale în spațiul post-sovietic, evidențiind coexistența unor traiectorii politice divergente în state cu moșteniri instituționale similare. Deși toate cele trei state au adoptat formal instituții democratice după dizolvarea Uniunii Sovietice, evoluția lor ulterioară reflectă diferențe semnificative în ceea ce privește competiția electorală, rolul societății civile și gradul de concentrare a puterii politice. Azerbaidjan a ales un model de autoritarism electoral consolidat, în care instituțiile democratice există doar formal. Sub conducerea familiei Aliyev, alegerile sunt organizate regulat, însă lipsa competiției reale, controlul asupra mass-mediei și restricțiile impuse opoziției limitează semnificativ caracterul democratic al regimului. În Georgia, democrația electorală a cunoscut o dezvoltare relativ mai avansată, care a dus la reforme instituționale și la creșterea competitivității politice. Dar sistemul politic rămâne marcat de polarizare intensă și de influența actorilor informali asupra procesului decizional, fapt vizibil în special după 2013. Iar Armenia reprezintă un caz de tranziție democratică mai recentă, însă consolidarea democrației rămâne fragilă.

În același timp, unele state din Eurasia post-sovietică au manifestat o dinamică mai pluralistă, chiar dacă aceasta rămâne marcată de instabilitate și vulnerabilități structurale. Ucraina oferă, pe parcursul a 35 de ani de independență, un exemplu de combinație între competiție electorală reală și mobilizare civică intensă. Dar sistemul politic ucrainean continuă să fie afectat de fragmentarea elitelor și instabilitate instituțională, ceea ce limitează procesul de consolidare democratică. Ucraina este calificată ca fiind o democrație electorală [11], parțial liberă, acumulând un punctaj de 51 din 100 [16]. Republica Moldova, la rândul său, este caracterizată printr-un pluralism electoral relativ funcțional și o competiție politică deschisă. Alternanța la guvernare s-a produs în mod repetat, indicând existența unor mecanisme democratice operative. Totuși, acest cadru a fost adesea subminat de fenomene precum capturarea instituțiilor de către elite politico-economice, corupția sistemică și influența intereselor oligarhice. Iar polarizarea geopolitică, atestată de ceva vreme, între orientarea pro-europeană și cea pro-rusă, contribuie la fragmentarea spațiului politic

și la dificultatea implementării unor reforme coerente. Aceste dinamici reflectă provocările persistente legate de consolidarea statului de drept și de funcționarea efectivă a instituțiilor democratice. Și Republica Moldova este calificată ca fiind partial liberă, acumulând un punctaj de 60 din 100 la capitolul „Libertăți"[16], dar Indexul democrației a calificat-o de-a lungul timpului ca oscilând între „democrație fragilă" și „regim hibrid". Pe harta „democrației electorale" elaborată de V-Dem, care reflectă măsura în care liderii politici sunt aleși prin alegeri libere și corecte, în care se respectă dreptul universal de vot și sunt garantate libertățile de asociere și de exprimare, folosind un indicele ce variază între 0 (extrem de nedemocratic) și 1 (cel mai democratic), Moldova obține un punctaj de 0,45, fiind aproape de nivelul României (0,46) și Bulgariei (0,5) [13].

Din perspectivă teoretică, aceste variații de regimuri din Eurasia post-sovietică pot fi explicate printr-o combinație de factori: capacitatea statului, nivelul de dezvoltare economică, influențele externe, gradul de organizare al societății civile și, în ansamblu, moștenirea instituțională sovietică care continuă să influențeze practicile politice, în special prin persistența rețelelor informale de putere și a culturii politice autoritare. Astfel, democrațiile electorale sau autoritarismul competitiv sau consolidat din Eurasia post-sovietică pot fi înțelese atât prin prisma alegerilor, cât și, mai ales, prin analiza condițiilor în care acestea se desfășoară și a multiplilor factori care determină situația politică din statele menționate. Multe dintre acestea, constituie regimuri hibride, în care elementele democratice și autoritare coexistă, iar evoluția lor depinde de interacțiunea complexă dintre actori interni și factori externi.

Democrația protestară

Gradul de consolidare a democrației într-un stat poate fi măsurat și de activismul societății nu doar prin vot, ci și prin implicare activă și reacție la deciziile puterii. Ideea de „democrație protestatară" arată că protestul pașnic este un instrument legitim prin care cetățenii cer responsabilitate și apără valorile democratice, când este nevoie. Posibilitatea organizării protestelor indică o democrație sănătoasă și funcțională, democrația prosperând atunci când, prin mobilizare și dialogul deschis, se permite cetățenilor să conteste în sens constructiv puterea și să influențeze deciziile [24].

În Eurasia post-sovietică, după prăbușirea Uniunii Sovietice în 1991, noile state independente au trecut prin perioade complexe de tranziție, caracterizate prin instabilitate economică, instituții politice fragile și care, în majoritatea cazurilor, au dus la instaurarea și consolidarea treptată a regimurilor autoritare [7, 188-191]. În astfel de condiții, nemulțumirile sociale au dat naștere unor mișcări protestatare, ale căror rezultate au variat în dependență de capacitatea societății civile de mobilizare, de reacția autorităților și de controlul exercitat de stat asupra mass-mediei și forțelor de ordine.

În Rusia, spre exemplu, au avut loc proteste fără precedent în anii 2011-2012, care au reprezentat un moment de mobilizare fără precedent, atrăgând zeci de mii de oameni în stradă împotriva alegerilor frauduloase [22; 23]. Aceste manifestații au fost posibile datorită libertății relative a presei și a rețelelor de socializare, dar nu au dus la schimbări politice semnificative, fiind înăbușite prin arestări masive, restricții legale, presiune asupra mass-mediei independente și decapitarea opoziției. În contexte mai recent, protestele din Rusia, din februarie 2022, împotriva războiului contra Ucrainei, care au avut loc în Moscova, Sanct Petersburg și alte orașe, au demonstrat

aceleași limite: mobilizarea societății civile a fost rapid reprimată, iar controlul autoritar al statului asupra informației și aparatului de forță a împiedicat orice efect politic semnificativ.

Fără succes a fost și mișcarea protestatară din Belarus, unde regimul Lukașenko s-a consolidat semnificativ după zeci de ani de guvernare (începând din 1994). Protestele din 2020, declanșate de contestarea realegerii lui Aleksandr Lukașenko, au fost rapide, ample și fără precedent ca participare, dar nu au reușit să producă schimbări politice semnificative. Caracterul puternic consolidat al regimului autoritar, sprijinul extern (din partea Rusiei) de care acesta a beneficiat, precum și controlul strict asupra mass-mediei și instituțiilor coercitive au contribuit la neutralizarea mobilizării civice. Aceste evoluții se înscriu într-un tipar deja vizibil în 2010, când protestele izbucnite în urma alegerilor prezidențiale contestate au fost reprimate rapid. Deși mobilizarea din 2020 a fost mai amplă și mai diversă din punct de vedere social, reacția autorităților a urmat aceeași logică represivă [5], evidențiind continuitatea mecanismelor de control și limitele structurale ale opoziției. În ambele cazuri, represiunea sistematică, combinată cu slaba instituționalizare a opoziției și restrângerea spațiului mediatic independent, a împiedicat transformarea protestelor în schimbări politice durabile.

Pe de altă parte, în mai multe republici ex-sovietice mobilizarea civică a crescut în revoluții, numite colorate – pașnice prin natura loc –, care au avut un impact semnificativ asupra societăților date [8, 58-59], dar și asupra altor state post-sovietice [17]. Astfel, în Ucraina, atât Revoluția Portocalie (2004), cât și Euromaidanul sau Revoluția Demnității (2013-2014) au fost declanșate de contestarea fraudelor electorale și a unor decizii guvernamentale percepute ca fiind contrare interesului public. Aceste mișcări au generat schimbări politice semnificative, inclusiv înlăturarea unor lideri asociați cu corupția și reconfigurarea orientării geopolitice a țării. Mobilizarea a fost susținută de o societate civilă dinamică, de utilizarea eficientă a rețelelor de comunicare și de un sprijin internațional vizibil.

La fel și cazul Georgiei ilustrează un exemplu de mobilizare pașnică eficientă: Revoluția Trandafirilor (2003) a condus la schimbarea regimului prin proteste ample, relativ bine coordonate și în mare parte nonviolente. Succesul a fost facilitat de slăbiciunea autorităților de a reprima mișcarea, de coeziunea actorilor civici și politici implicați, precum și de presiunea și susținerea internațională. Ulterior, însă, consolidarea democratică a întâmpinat dificultăți, evidențiind limitele transformărilor generate exclusiv prin mobilizare civică. Evoluțiile recente confirmă această dinamică ambivalentă. Protestele din 2024 împotriva proiectului de lege privind „agenții străini", perceput ca inspirat din modele liberale, au readus în prim-plan capacitatea societății civile de a reacționa rapid și masiv în apărarea libertăților democratice și a parcursului european. Manifestațiile au fost în mare parte pașnice, dar au generat tensiuni sporite între autorități și opoziție, precum și îngrijorări la nivel internațional. În 2025-2026, mobilizarea civică a continuat episodic, pe fondul disputelor legate de reforme instituționale, integritatea proceselor electorale și orientarea geopolitică a țării și ca reacție la anunțul partidului de la guvernare de a nu iniția negocierile de aderare la UE până în 2028. Protestatarii pașnici, jurnaliștii și politicienii din opoziție au fost arestați pentru că și-au exercitat drepturile fundamentale, la fel și mulți participanți pașnici. Aceste proteste recente demonstrează potențialul înalt de mobilizare a societății georgiene [2] care optează pentru păstrarea cursului pro-european al statului.

Republica Moldova a cunoscut mai multe moment de mobilizare civică, dar cel mai memorabil a avut loc în aprilie 2009, când protestele au fost declanșate de suspiciuni de fraudă electorală în favoarea guvernării comuniste. Tinerii au jucat un rol central, mobilizându-se rapid prin intermediul rețelelor sociale. Nemulțumirile nu erau legate doar de alegeri, ci și de lipsa oportunităților, corupția și direcția politică percepută ca fiind ancorată în trecutul sovietic. Deși protestele au degenerat parțial în violențe, ele au produs o schimbare politică semnificativă și au deschis calea pentru o orientare mai clară spre Europa – cursul spre integrarea europeană a statutului continuând și astăzi.

Un exemplu mai recent de democrație protestatară este oferit de Armenia, unde în 2018 a avut loc o mișcare amplă de protest cunoscută drept „revoluția de catifea" [3]. Cauza declanșării revoluției a fost decizia președintelui de atunci de a-și prelungi influența politică prin trecerea de la funcția de președinte la cea de prim-ministru, adică prin schimbarea sistemului prezidențial în unul parlamentar cu menținerea pârghiilor de influență în stat și societate pentru vechii guvernanți. Această acțiune a fost percepută ca un abuz și o dovadă a capturării statului de către un grup politic restrâns. Protestele au fost pașnice, dar masive și au reușit să forțeze demisia gărzii vechi, demonstrând eficiența mobilizării non-violente. Mai mult decât atât, în contextul evoluțiilor politice și de securitate care au urmat, marcate de Războiul din Nagorno-Karabah (2020) și de pierderea controlului asupra regiunii în 2023, Armenia a cunoscut o reconfigurare semnificativă a orientării sale de politică externă. Percepția unei lipse de sprijin eficient din partea Rusia, tradițional aliat strategic, a generat o dezamăgire profundă la nivel politic și societal. În acest context, autoritățile de la Erevan și-au exprimat tot mai clar intenția de a diversifica parteneriatele externe și de a urma un curs pro-european [4], intensificând relațiile cu Uniunea Europeană și alți actori occidentali. Această reorientare reflectă atât o recalibrare strategică în plan geopolitic, cât și aspirații interne legate de consolidarea instituțiilor democratice și de apropierea de standardele europene.

În spațiul eurasiatic post-sovietic, dinamica protestelor sociale reflectă interacțiunea dintre structurile instituționale, cultura politică și capitalul civic. În state cu societăți civile mai consolidate, mobilizările au fost capabile să genereze schimbări politice semnificative datorită organizării civice, coeziunii sociale și gradului ridicat de educație politică. În state autoritare consolidate, potențialul protestelor este restricționat de controlul mediatic, limitarea organizațiilor civice și de represiunea sistematică. Mentalitatea post-sovietică, caracterizată prin conformism și scepticism față de eficiența acțiunii civice, reduce participarea politică efectivă, chiar în prezența nemulțumirilor sociale. Cu toate acestea, chiar și în aceste contexte restrictive, dezvoltarea capitalului civic și asumarea responsabilității civice pot contribui la acumularea unui potențial latent de schimbare, demonstrând că impactul mobilizărilor sociale trebuie evaluat nu doar prin rezultatele imediate, ci și prin influența lor asupra culturii politice și a capacității societății de a genera reforme democratice pe termen lung. La moment, însă, în condițiile consolidării, în majoritatea statelor a regimurilor autoritare, mișcarea protestatară este masiv controlată.

Reziliența democratică

În contextul unei expansiuni globale a autoritarismului, consolidarea rezilienței democratice devine o necesitate strategică și o condiție esențială pentru stabilitatea și durabilitatea sistemelor politice democratice. Presiunile externe, inclusiv influența

politică și informațională exercitată de regimuri autoritare, se suprapun vulnerabilităților interne, cum ar fi erodarea încrederii în instituții, polarizarea socio-politică accentuată și expunerea la fluxuri informaționale distorsionate. Prin urmare, reziliența democratică nu poate fi conceptualizată doar ca stabilitate instituțională; aceasta reprezintă, mai degrabă, capacitatea activă a sistemului politic și a societății civile de a se adapta, a învăța și a mobiliza resurse în vederea menținerii valorilor democratice fundamentale.

În Europa de Vest, democrațiile sunt caracterizate printr-un grad ridicat de consolidare instituțională, dar nu sunt imune la provocările contemporane, precum fragmentarea politică, persistarea populismului și diminuarea încrederii cetățenilor în instituții. În această regiune, Uniunea Europeană funcționează ca un centru de reziliență democratică, exercitând un rol de coordonare și de susținere a statului de drept prin mecanisme instituționale, standarde comune și capacitatea de a reacționa în mod eficient la derapaje democratice. Recent a fost creat *Centrul European pentru Reziliența Democratică* – o platformă de schimb între instituțiile UE, statele membre și societatea civilă, menită să consolideze, protejeze și promoveze democrații puternice și reziliente în întreaga Uniune Europeană. Prin lansarea acestui Centru, UE face un pas înainte în consolidarea rezilienței democratice, protejarea dezbaterii publice și întărirea încrederii în sistemele democratice europene, printre obiectivele Centrului numărându-se creșterea capacității de a detecta și anticipa amenințările, dezvoltarea unor răspunsuri rapide și coordonate, Mobilizarea cetățenilor și instituțiilor pentru a face față dezinformării și ingerințelor străine, contribuind la o reziliență democratică generală [6]. Prin instrumente de monitorizare, condiționalitate și cooperare interstatală, UE contribuie nu numai la consolidarea unui cadru democratic intern stabil, dar și la stimularea rezilienței democratice în statele din vecinătate.

În Europa de Est, inclusiv în Republica Moldova, consolidarea democrației este supusă unor provocări complexe. Reziliența democratică este aici testată simultan de reforme instituționale în curs, influențe externe și fragilitatea unor mecanisme democratice încă în consolidare. Totuși, Republica Moldova poate fi considerată un spațiu emergent de reziliență democratică, datorită progreselor în domenii precum justiția, transparența instituțională și combaterea corupției, precum și mobilizării active a societății civile și implicării cetățenilor. Aceste eforturi, susținute de parteneriate internaționale și asistență din partea Uniunii Europene, demonstrează capacitatea sistemului democratic de a rezista și de a se adapta chiar și în contexte dificile. UE însăși împreună cu statele sale membre colaborează pentru a preveni, a contracara și a răspunde amenințărilor și campaniilor hibride [1]. care afectează Europa și cetățenii săi, angajându-se, în același timp, să sprijine țările partenere în contracararea amenințărilor hibride.

Un exemplu concludent îl constituie crearea Misiunii de parteneriat a UE în Republica Moldova (EUPM Moldova), lansată în mai 2023 pentru a contribui la consolidarea structurilor Republicii Moldova de gestionare a crizelor și la consolidarea rezilienței acesteia la amenințările hibride și a securității cibernetice [14]. Pe fondul provocărilor regionale – în special războiul din Ucraina și presiunile politice externe –, parteneriatul cu UE oferă un cadru stabil de susținere și reformă. Relația RM cu UE nu doar furnizează resurse financiare și tehnice, ci creează un cadru instituțional de cooperare strategică, care consolidează statul de drept, competitivitatea economică și capacitatea Republicii Moldova de a face față șocurilor externe și interne.

În mod complementar, spațiul Eurasiei post-sovietice ilustrează un cadru deosebit de complex pentru studiul rezilienței democratice. În numeroase state din această regiune, moștenirea instituțională sovietică, concentrarea puterii politice și controlul asupra mass-mediei limitează dezvoltarea unor instituții democratice autentice. În plus, presiunile geopolitice și influențele externe exercitate de actorii autoritari afectează în mod direct traiectoriile democratice. Cu toate acestea, există exemple de reziliență manifestată prin mobilizare civică, proteste pro-democratice și eforturi sustenabile de reformă, demonstrând că reziliența democratică poate apărea chiar și în medii restrictive, atunci când există voință socială și sprijin extern coerent.

Un pilon fundamental al rezilienței democratice este învățarea democrației. Democrația trebuie percepută nu ca un dat permanent, ci ca un proces dinamic, care implică cunoaștere, practică și consolidare continuă. Educația civică reprezintă un instrument esențial în formarea unor cetățeni capabili să gândească critic, să participe activ la viața publică și să apere valorile democratice. Într-un mediu informațional dominat de fluxuri rapide și adesea distorsionate, alfabetizarea media devine la fel de relevantă ca educația politică tradițională.

Totodată, educarea democrației depășește limitele formale ale sistemului educațional, implicând societatea civilă, mass-media independentă și inițiativele comunitare, care permit cetățenilor să învețe prin participare efectivă. Implicarea tinerilor este deosebit de relevantă, deoarece aceștia reprezintă nu doar viitorul democratic, ci și factori activi de schimbare, prin activism civic, voluntariat și participare directă la procesele decizionale, contribuind la consolidarea unei culturi democratice dinamice și sustenabile.

Pentru sporirea rezilienței democratice, sunt recomandate diverse măsuri, printre care:

- Consolidarea educației civice la toate nivelurile, cu accent pe gândire critică, participare activă și valori democratice fundamentale.
- Dezvoltarea alfabetizării media, pentru a combate dezinformarea și manipularea informațională.
- Sprijinirea mass-mediei independente, ca pilon esențial al transparenței și responsabilității publice.
- Promovarea cetățeniei active, prin crearea de mecanisme reale de implicare în procesele decizionale.
- Implicarea tinerilor în guvernanță, inclusiv prin structuri instituționale dedicate.
- Întărirea instituțiilor democratice, prin transparență, responsabilitate și reforme anticorupție.
- Stimularea dialogului social, pentru reducerea polarizării și consolidarea coeziunii sociale.
- Consolidarea cooperării internaționale, pentru susținerea reformelor democratice și promovarea bunelor practici.

Reziliența democratică constituie una dintre prioritățile fundamentale ale contemporaneității. Într-un context global marcat de competiția între modele politice divergente, democrația poate persista și evolua doar printr-un angajament activ al instituțiilor, cetățenilor și societății civile. Experiențele Europei de Vest, Europei de Est, Republicii Moldova și Eurasiei post-sovietice evidențiază că, deși circumstanțele

variază, nevoia de învățare, adaptare și participare civică rămâne universală. Democrația nu este garantată; ea trebuie construită, consolidată și apărată în mod continuu.

BIBLIOGRAFIE

1. Amenințările hibride. Disponibil: https://www.consilium.europa.eu/ro/policies/hybrid-threats/ [accesat 2026-03-27].
2. ANJAPARIDZE, Zaal. Ongoing Civil Protests in Georgia Hope to Create New Political Reality. Disponibil: https://jamestown.org/ongoing-civil-protests-in-georgia-hope-to-create-new-political-reality/ [accesat 2026-03-11].
3. Armenia's Velvet Revolution: A Civil Society Success for Peace. Disponibil: https://gppac.net/news/armenias-velvet-revolution-civil-society-success-peace [accesat 2026-03-11].
4. Armenian Parliament Approves Bill On EU Membership. Disponibil: https://www.azatutyun.am/a/33312266.html [accesat 2026-03-11].
5. Belarus: Unprecedented Crackdown. Disponibil: https://www.hrw.org/news/2021/01/13/belarus-unprecedented-crackdown [accesat 2026-03-03].
6. Centrul European pentru Reziliența Democratică. Disponibil: https://commission.europa.eu/european-centre-democratic-resilience_ro [accesat 2026-03-03].
7. COADĂ, L. Democratizarea în Eurasia post-sovietică: realizări, provocari și eșecuri. In: Probleme sensibile și controversate ale societății contemporane. Materialele Conferinței științifice naționale cu participare internațională, UPSC, 25-26 octombrie 2024. Chișinău, 2025, p. 186-195. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/p-186-195.pdf [accesat 2026-02-26].
8. COADĂ, L. Evaluând independența: douăzeci de ani de post-sovietism. Revista de Istorie și Politică/ History & Politics. 2011, Nr.2, p. 48-61. ISSN 1857-4076. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Evaluind%20independenta_20%20de%20ani%20de%20post%20sovietism.pdf [accesat 2026-02-26].
9. Democracy Report 2026. Unraveling the Democratic Era? (V-Dem Institute). Disponibil: https://www.v-dem.net/documents/75/V-Dem_Institute_Democracy_Report_2026_lowres.pdf [accesat 2026-03-07].
10. Democracy Report 2025. 25 Years of Autocratization – Democracy Trumped? Disponibil: https://v-dem.net/documents/61/v-dem-dr__2025_lowres_v2.pdf [accesat 2026-03-07].
11. Democracy Index. 2024. Economist Intelligence Unit. Disponibil: https://ourworldindata.org/grapher/democracy-index-eiu [accesat 2026-03-07].
12. DJUMANOVA, Munisa. Why Has Central Asia Resisted Democratization? Yale Journal of International Affairs, Vol. 21, Issue 1, 2025. Disponibil: https://www.yalejournal.org/publications/why-has-central-asia-resisted-democratization[accesat 2026-03-14].
13. Electoral Democracy Index, 2025. Disponibil: https://ourworldindata.org/grapher/electoral-democracy-index [accesat 2026-03-14].
14. EUPM Moldova: Moving forward towards sustainable security resilience in Moldova. Disponibil:https://www.eeas.europa.eu/eupm-moldova/eupm-moldova-moving-forward-towards-sustainable-security-resilience-moldova_en?s=410318 [accesat 2026-03-14].
15. Freedom in the World 2026: Russia. Disponibil: https://freedomhouse.org/country/russia/freedom-world/2026 [accesat 2026-03-09].

16. Freedom Map. Disponibil: https://freedomhouse.org/explore-the-map?type=fiw&year=2026 [accesat 2026-03-09].
17. Georgia's Rose Revolution. Disponibil: https://www.csce.gov/wp-content/uploads/2016/10/Report-on-Georgias-Rose-Revolution.pdf) [accesat 2026-03-10].
18. HUNTINGTON, S. P. Democracy's Third Wave. Journal of Democracy, vol.2, no.2, Spring 1991, p.12-35. Disponibil: https://www.ned.org/docs/Samuel-P-Huntington-Democracy-Third-Wave.pdf [accesat 2026-02-27].
19. LEVITSKY, S. & ZIBLATT, D. How Democracies Die. What History Reveals About Our Future. New York, 2018.
20. LEVITSKY, S. & WAY, L. The Rise of Competitive Authoritarianism. Journal of Democracy. 13 (2), 2002, p. 51–66.
21. LÜHRMANN, A. & LINDBERG, S. I. A third wave of authorization is here: what is new about it? Democratization. 2019, vol.26, no.7, p. 1095-1113. Disponibil: https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/13510347.2019.1582029?needAccess=true [accesat 2026-03-27].
22. Russian election: Biggest protests since fall of USSR, 10 December 2011. Disponibil: https://www.bbc.com/news/world-europe-16122524 [accesat 2026-03-28].
23. The past is a foreign country A look back at the Moscow protests of December 2011 and what's become of their leaders, 10 years later. Disponibil: https://meduza.io/en/feature/2021/12/08/the-past-is-a-foreign-country [accesat 2026-03-28].
24. WILLIAMSON, V. & TENPAS, K. Dunn. Can democracy exist without protest? Disponibil: https://www.brookings.edu/articles/can-democracy-exist-without-protest/ [accesat 2026-03-28].

RELAȚIA STEAM ȘI INTELIGENȚELE MULTIPLE – CADRU AUTENTIC DE DEZVOLTARE A ELEVULUI LA DISCIPLINA OPȚIONALĂ „EXPLORATORI ÎN TIMP ȘI ȘTIINȚĂ”

THE STEAM RELATIONSHIP AND MULTIPLE INTELLIGENCES - AUTHENTIC FRAMEWORK FOR STUDENT DEVELOPMENT IN THE OPTIONAL SUBJECT “EXPLORERS IN TIME AND SCIENCE”

Alexandra Cătălina ILIE, drd.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Nina PETROVSCHI, dr. hab., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Alexandra Cătălina ILIE, PhD Student,
”Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0009-9725-2039
e-mail: iliealexandracatalina@gmail.com
Nina PETROVSCHI, PhD Habilitatus, Associate Professor,
”Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0002-4014-790X
e-mail: nina_laki@yahoo.com

CZU: 37.022
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p94-100

Abstract. The article highlights the STEAM educational approach and how it helps, through its interdisciplinarity, to develop the eight types of intelligence - also called Howard Gardner’s „multiple intelligences”, as well as the way in which they were integrated into the optional subject „Explorers in Time and Science”. This article also includes general competencies, as well as the contents provided in the curriculum of this optional, in order to provide interested teachers with a clear perspective on the competencies that students who complete it can acquire. These competencies go beyond the theoretical level and are very well anchored in everyday reality, being able to be applied in authentic learning contexts.
Keywords: multiple intelligences, interdisciplinarity, optional subject, STEAM education, primary school.

În ultimele decenii caracterizate de schimbări accelerate ale sistemul educațional românesc, s-a amplificat necesitatea de a răspunde spectrului tot mai larg de nevoi, interese și contexte în care învață elevii și în care se instruiesc cadrele didactice. În aceste circumstanțe, introducerea disciplinelor opționale ca parte a curriculum la decizia școlii, s-a conturat ca fiind un element esențial de diferențiere curriculară, conceput să ofere flexibilitate, să valorifice capacitățile intelectuale individuale ale elevilor și să faciliteze adaptarea conținuturilor la realitățile educaționale actuale. Disciplinele opționale reprezintă un instrument esențial de personalizare a educației fiind „alese de elevi sau de școală, dintr-o ofertă curriculară, în funcție de interesele, aptitudinile și nevoile acestora” [1, 112], asigurând atât cadrelor didactice, cât și ele-

vilor contexte de libertate și creativitate. Acestea favorizează accesul la conținuturi relevante pentru comunitate, respectă particularitățile fiecărui colectiv de educabili și răspund interesului pentru dezvoltarea unor competențe sau tipuri de inteligență specifice.

În aceste circumstanțe ale diversificării curriculare, opționalele devin un instrument strategic prin care instituțiile de învățământ pot răspunde diferențiat nevoilor elevilor. Ele permit ajustarea conținuturilor la ritmuri de învățare multiple, la interese specifice și la contexte educaționale diferite, furnizând un cadru în care elevii pot investiga domenii noi și își pot pune în valoare potențialul individual. Introducerea opționalelor bazate pe abordarea STEAM și pe teoria inteligențelor multiple constituie, astfel, o soluție modernă: STEAM propune structura interdisciplinară, focalizarea spre dobândirea de competențe, iar inteligențele multiple sunt cele care permit personalizarea și accesibilitatea învățării. Relația dintre cele două modele conceptuale transformă opționalul într-un cadru autentic de explorare, de dezvoltarea a creativității în care fiecare elev își poate identifica locul și vocea.

Modelul educațional STEM a fost dezvoltat inițial în perioada 2006-2007 și a început să fie promovat în 2009, după ce Georgette Yakman educatoare, cercetătoare și fondatoare a educației de tip STEAM [4, p.1] – acronimul pentru Știință, Tehnologie, Inginerie, Matematică și Arte – a propus o soluție educațională pentru cerințele de pe piața muncii care voiau integrarea creativității, a gândirii critice în problemele tehnice, practic voiau educabili, capabili să îmbine tehnologia cu imaginația. Deși inițial acest tip de educație nu includea și artele, acesta a demonstrat că tocmai ele sunt cele care ajută la crearea legăturilor dintre disciplinele menționate mai sus și educația formală, așadar tocmai interdisciplinaritatea creată de disciplinele componente ale STEAM este cea care dezvoltă inteligențe multiple, atât de necesare într-o societate complexă și în continuă schimbare.

Disciplinele opționale bazate pe modelul educațional STEAM sunt create ca fiind discipline integratoare care oferă elevilor oportunitatea de a-și construi propriile perspective asupra unei noțiuni, idei și de a achiziționa facil informații complexe calitativ superioare. În modelul STEAM, cu ajutorul științei este explicată lumea, cu ajutorul tehnologiei sunt extinse capacitățile umane, ingineria este cea care creează soluții, structura logică și clară este dată de matematică, iar artele sunt cele care creează conexiunile între acestea, stimulând creativitatea, astfel că împreună dezvoltă competențe transversale atât de necesare în lumea contemporană.

Planul cadru pentru învățământul primar din România prevede posibilitatea ca unitățile de învățământ, prin intermediul cadrelor didactice, să suplimenteze numărul de ore din trunchiul comun cu încă o oră pe săptămână pentru fiecare clasă. Această oră este alocată curriculumului la decizia școlii și poate fi utilizată pentru studierea unei discipline opționale.

Disciplinele opționale din învățământul primar se împart în două categorii: opționale naționale și opționale locale.

- **Opționalele naționale** sunt programe școlare elaborate la nivel central, care trebuie aprobate în mod obligatoriu de Ministerul Educației și publicate în *Monitorul Oficial*. Acestea includ programa școlară oficială și pot fi utilizate de orice unitate de învățământ din țară [5, 1].

- **Opționalele locale** (curriculum la decizia școlii – CDȘ) sunt programe propuse și dezvoltate de unitatea de învățământ. Ele trebuie aprobate de Consiliul Profesoral și de Consiliul de Administrație al școlii. Aceste programe au statut de document intern și pot fi utilizate exclusiv în cadrul școlii care le-a elaborat [5, 2].

Disciplina opțională „Exploratori în timp și știință" este o disciplină integrată (potrivită pentru etapele premergătoare studierii disciplinei Istorie în ciclul primar – clasele a III-a și a IV-a) care urmărește dezvoltarea competențelor istorice prin aplicarea modelului educațional STEAM. Această abordare interdisciplinară combină explorarea trecutului cu metode specifice științelor, tehnologiei, ingineriei, artelor și matematicii, oferind elevilor contexte autentice de învățare.

Modelul STEAM se reflectă în activități care includ:

- observarea și experimentarea – componenta Știință/*Science;*
- utilizarea tehnologiei în procesul de investigare – Tehnologie/*Technology;*
- proiectarea și construirea de modele sau machete – Inginerie/*Engineering;*
- expresia artistică și creativitatea – Arte/*Arts;*
- dezvoltarea gândirii logice și a competențelor matematice – Matematică/ *Math.*

Activitățile sunt concepute astfel încât să valorifice inteligențele multiple ale elevilor și să permită fiecărui copil să exploreze trecutul prin modalitatea în care învață cel mai bine, fie că este vorba despre învățare bazată pe **inteligența** lingvistică, logico-matematică, vizual-spațială, muzicală, corporal-kinestezică, interpersonală, intrapersonală și naturalistă**.** Aceste tipuri de inteligență fac parte din Teoria inteligențelor multiple descoperită de Howard Gardner în anul 1983 și le vom prezenta ulterior. Prin natura activităților concepute pentru această disciplină, se promovează incluziunea, diversitatea stilurilor de învățare și participarea activă a tuturor elevilor. Acest demers creează un cadru autentic de dezvoltare, care sprijină nu doar manifestarea diferitelor tipuri de inteligență, ci și formarea competențelor esențiale pentru elevii de vârstă școlară mică.

Pentru a facilita o înțelegere clară a acestui opțional, prezentăm în continuare competențele generale vizate, alături de conținuturile propuse în cadrul disciplinei.

Competențe generale:

- Explorarea și înțelegerea unor elemente ale trecutului prin activități interdisciplinare.
- Dezvoltarea capacității de investigare și interpretare a informațiilor istorice, utilizând instrumente și metode variate.
- Valorificarea inteligențelor multiple și a diverselor stiluri de învățare în contexte de tip STEAM.

Conținuturile propuse vor fi parcurse, învățate și evaluate pe durata celor 36 de săptămâni ale anului școlar. Ținând cont de structura în cinci module, în cadrul cărora sunt prevăzute perioade de evaluare, rămân aproximativ 31 de săptămâni efective destinate însușirii conținuturilor și formării competențelor vizate.

Tabelul 1. Legătura dintre conținuturi – competențe – STEAM - inteligențe multiple

	Conținuturile învățării	Competența generală	Abordarea STEAM	Tipul de inteligență dezvoltat
Unitatea 1 „Cum descoperim trecutul?"	1. Ce este istoria și cum o studiem? 2. Ce este arheologul? 3. **Atelier practice: „Mic arheolog" –** săpături în nisip, descoperirea și interpretarea artefactelor.	Dezvoltarea capacității de investigare și interpretare a informațiilor istorice.	**Știință** – observare, experimentare, analiză de material. **Tehnologie** – utilizarea instrumentelor simple de măsurare. **Inginerie** – reconstruirea unor obiecte descoperite. **Arte** – desenarea artefactelor. **Math** – măsurători, estimări, clasificări.	**Logico-matematică** – clasificarea artefactelor, formularea de ipoteze. **Naturalistă** – observarea materialelor, analiza urmelor, investigarea mediului. **Corporal-kinestezică** – activități practice de „săpătură" arheologică. **Vizual - spațială** – realizarea de schițe și planuri ale sitului arheologic.
Unitatea 2 „Casele și obiectele din trecut"	1. Tipuri de locuințe din trecut. 2. Materiale folosite în diferite epoci. 3. **Proiect practic:** „Casa străbunilor mei".	Explorarea și înțelegerea unor elemente ale trecutului prin activități interdisciplinare.	**Știință** – proprietăți ale materialelor naturale vs. modern. **Tehnologie** – folosirea instrumentelor de lucru. **Inginerie** – construirea unei locuințe vechi. **Arte**– decorarea machete. **Matematică** – proporții, forme, simetrie.	**Vizual - spațială** – proiectarea și construirea machetelor. **Corporal-kinestezică** – manipularea materialelor, construcție practică. **Logico-matematică** – compararea materialelor naturale vs. modern. **Interpersonală** – lucru în echipă la realizarea proiectelor.
Unitatea 3 „Călătorie prin timpul comunității mele"	1. Hărți simple ale comunității 2. Monumente locale 3. **Proiect practic:** „Tur ghidat al comunității mele"	Explorarea și înțelegerea unor elemente ale trecutului prin activități interdisciplinare.	**Științe** – observarea mediului local. **Tehnologie** – fotografiere, editare, realizare ghid digital. **Inginerie** – structurarea traseului ghidat. **Arte** – ilustrarea hărților. **Matematică**– orientare, distanțe, proporții.	**Vizual - spațială** – realizarea de hărți. **Lingvistică** – redactarea ghidurilor. **Interpersonală** – colaborare în proiecte. **Logico-matematică** – realizarea ghidurilor digitale.
Unitatea 4 „Cum trăiau copiii altădată?"	1. Jocuri, școală, tradiții. 2. O zi din viața unui copil de acum 100 de ani. 3. **Activitate practică:** Jurnal ilustrat – copilăria mea.	Valorificarea inteligențelor multiple și a diverselor stiluri de învățare în contexte STEAM.	**Știință** – compararea stilurilor de viață (igienă, alimentație, mediu). **Tehnologie** – obiecte folosite de copii în trecut. **Inginerie** – reconstruirea unor obiecte simple. **Arte** – reprezentări vizuale ale vieții de altădată. **Matematică** – cronologii, linii ale timpului.	**Lingvistică** – povestiri, jurnale. **Interpersonală** – jocuri de rol. **Intrapersonală** – reflecții personale. **Vizual – spațială** - reconstituiri, colaje.
Unitatea 5 „Micii ingineri ai trecutului – Expoziție finală"	1. Unelte și invenții din istorie. 2. Proiecte STEAM: roată, pod, sobă miniaturală. 3. Portofolii și expoziție finală.	Valorificarea inteligențelor multiple și a diverselor stiluri de învățare în contexte STEAM.	**Știință** – funcționarea invențiilor simple. **Tehnologie** – folosirea instrumentelor și aplicațiilor. **Inginerie** – construirea roții, podului, sobei. **Arte** – afișe, machete, prezentări. **Matematică** – măsurători, proporții, echilibru.	**Vizual - spațială** – proiectare și construcție, realizarea expoziției. **Logico-matematică** – înțelegerea mecanismelor simple. **Corporal-kinestezică** – activități practice. **Lingvistică** – prezentarea proiectelor. **Interpersonală** – colaborare în echipe.

Sursa tabelului: redactat de către autori

Conform Tabelului 1, se poate constata că selecția conținuturilor facilitează abordarea interdisciplinară autentică ce permite „să creeze conexiuni între ceea ce învață elevii și experiențele lor" [2], în care istoria se corelează firesc cu științele, tehnologia, artele, elemente de inginerie și cele de logică-matematică. Activitățile propuse nu se fixează strict la transmiterea de informații, ci favorizează investigarea, experimentarea și aplicarea cunoștințelor în diverse contexte. Această structură susține formarea unei înțelegeri holistice asupra trecutului și dezvoltarea unor abilități multidimensionale relevante pentru profilul educabilului modern.

Analizând conținuturile, se evidențiază clar că fiecare unitate include atât o componentă teoretică, esențială pentru asimilarea conceptelor istorice, cât și o componentă practică, ce are rolul să transforme învățarea într-un proces activ. Atelierele practice, cum este cel de arheologie, proiectele de construcție, realizarea hărților sau activitățile creative permit educabililor să utilizeze cunoștințele într-un mod tangibil, ceea ce stimulează învățarea prin descoperire și consolidarea informațiilor.

Atât conținuturile, cât și activitățile propuse de această disciplină opțională sunt strâns corelate cu teoria inteligențelor multiple a lui Gardner [3, 7], generând oportunități de dezvoltare pentru o varietate de profiluri cognitive. Conform acestei teorii, fiecare individ deține la naștere opt tipuri de inteligență identificate de Gardner, iar două-trei le domină pe celelalte. Acestea sunt: inteligența muzicală, inteligența corporal chinestezică, inteligența logico-matematatică, inteligența lingvistică, inteligența vizual-spațială, inteligența interpersonală, inteligența intrapersonală și inteligența naturalistă.

Pentru a clarifica conceptul de „inteligențe multiple", am optat pentru explicarea fiecăreia:

- **Inteligența muzicală** reprezintă capacitatea individului de a se exprima și de înțelege lumea cu ajutorul ritmurilor și al structurilor sonore. Persoanele care posedă acest tip de inteligență au capacitatea de a aprecia ritmul, timbrul, înălțimea sunetelor cu mare ușurință, întreaga activitate zilnică fiind ghidată de o sensibilitate la sunete, la tiparele vibraționale, la tonuri și ritmuri.
- **Inteligența corporal-kinestezică** reprezintă capacitatea individului de a-și controla voluntar și cu ușurință mișcările corporale, are o sensibilitate tactilă și darul coordonării motrice. Este o persoană aflată mereu în mișcare și care învăța totul mai ușor la activitățile practice prin implicare directă.
- **Inteligența logico-matematică** este capacitatea individului de a analiza și rezolva logic, facil probleme complexe, de a realiza relații și conexiuni fără a depune un efort intelectual, manifestă ordonare și exactitate în datele cu care lucrează, au darul de a lucra cu numerele și o gândire logică. Persoanele care prezintă acest tip de inteligență sunt atrase de științele exacte.
- **Inteligența lingvistică** scoate în evidență indivizii care au o bună capacitate de comunicare indiferent de subiectul propus, dețin abilitatea de a folosi cu ușurință cuvinte în registrul oral sau scris, au umor lingvistic, sunt persuasivi și preiau facil rolul de moderator al conversației.
- **Inteligența vizual-spațială** este capacitatea individului de a învață observând și vizualizând conținutul propus deoarece percepe cu acuratețe detaliile, culorile, formele, spațiul, lumea înconjurătoare.

- **Inteligența interpersonală** se referă la capacitatea individului de a relaționa eficient cu ceilalți, deoarece sesizează facil stările, motivațiile și sentimentele acestora și deține putere de motivare și persuasiune, având totodată și capacități de lider.
- **Inteligența intrapersonală** este prezentă la indivizii care au capacitate de autoreflecție, autocunoaștere și autoapreciere. Acești își cunosc punctele forte și cele slabe, stările interioare, știu să se automotiveze și le place să lucreze singuri.
- **Inteligența naturalistă** este capacitatea de a percepe lumea înconjurătoare, iar indivizii care posedă acest tip de inteligență au interes pentru descoperirea florei, faunei, a relațiilor și schimbărilor din mediul înconjurător.

Activitățile vizual-spațiale (hărți, machete), cele logico-matematice (analiza structurilor, clasificări), cele lingvistice (jurnal, prezentări), interpersonale (tur ghidat, lucru în echipă), intrapersonale (capacitatea de înțelegere a propriului mod de funcționare în echipă și în fața unor situații concrete de realizat), corporal-kinestezice (săpături, construcții) , naturaliste (apropierea și cunoaașterea mediului istoric din apropiere) demonstrează abordări metodologice variate ce răspund nevoilor diferiților elevi. Astfel, unitatea de învățare devine incluzivă și adaptată stilurilor variate de învățare.

De asemenea, demersurile educaționale propuse nu sunt doar sarcini educaționale, ci au legătură nemijlocită cu realitatea elevilor și cu propria comunitate. Analizarea monumentelor locale, organizarea unui tur ghidat sau observarea tradițiilor contribuie la constituirea identității culturale și la înțelegerea patrimoniului, iar proiectele STEAM dezvoltă competențe practice și creative, utile în cadre reale de viață.

Opționalul „Exploratori în timp și știință" validează în mod clar potențialul educației interdisciplinare, reușind să integreze armonios dimensiunea istorică cu domeniile STEAM, facilitând apariția de contexte de învățare autentice și reprezentative pentru dezvoltarea competențelor secolului actual. Conținuturile propuse: de la cercetarea trecutului prin activități arheologice la studierea locuințelor tradiționale, explorarea comunității, reconstituirea vieții zilnice și realizarea unor proiecte tehnice inspirate din invențiile istorice, conturează o structură curriculară bine proporționată, în care teoria este continuu susținută de activități practice, experimentale și creative.

Concomitent, această abordare se îmbină firesc cu teoria inteligențelor multiple a lui Howard Gardner. Activitățile de tipul investigație, construcție, modelare, cartografiere, prezentare orală sau realizare artistică inițiază simultan inteligențele logico-matematice, spațial-vizuale, corporal-kinestezice, naturaliste, lingvistice, interpersonale și intrapersonale, oferind fiecărui educabil oportunitatea de a învăța exact așa cum poate, în funcție de propriul profil cognitive. Opționalul nu doar comunică cunoștințe istorice și științifice, ci creează contexte incluzive, flexibile și adaptate diversității elevilor.

Drept urmare, relația dintre STEAM și inteligențele multiple, evidențiată în structura opționalului „Exploratori în timp și știință", nu este una întâmplătoare, ci una fundamentală: interdisciplinaritatea ajunge să fie mecanismul prin care învățarea se clarifică, iar diversitatea cognitivă este pusă în valoare. Conținuturile examinate confirmă faptul că un demers didactic elaborat pe această dublă încadrare conceptu-

ală – STEAM și Gardner – generează formarea unor competențe diversificate și complexe, dezvoltarea creativității, consolidarea unei înțelegeri temeinice a lumii, atât în dimensiunea ei istorică, cât și în cea tehnologică și științifică.

BIBLIOGRAFIE

1. IONESCU, M. Curriculum și proiectare didactică. Iași: Polirom, 2003. 179 p. ISBN 973-681-187-2.
2. IGA, S. M. Predarea integrată – strategie modernă în învățământul primar. EDICT – Revista educației" (ISSN 1582 – 909X). Disponibil: https://edict.ro/predarea-integrata-strategie-moderna-in-invatamantul-primar/ [accesat 2026-02-12]
3. GARDNER, H. Inteligențe multiple. Noi orizonturi pentru teorie și practică (traducere de Damaschin N.). București: Sigma, 2007. ISBN 978-606-727-063-1
4. YAKMAN, G. What is the point of STEAM? Disponibil:
5. https://www.researchgate.net/profile/Georgette-Yakman-2/publication/327449281_What_is_the_point_of_STEAM-A_Brief_Overview/links/5b901b98a6fdcce8a4c2f290/What-is-the-point-of-STEAM-A-Brief-Overview.pdf [accesat 2026-02-9].
6. Ordinul nr.3238/2021 privind aprobarea *Metodologiei pentru dezvoltarea curriculumului la decizia școlii (CDS)* Publicat în Monitorul Oficial nr. 159/16.02.2021.

ACTIVITATEA SOCIETĂȚII MOLDOVENEȘTI DE PRIETENIE ȘI RELAȚII CULTURALE CU ȚĂRILE STRĂINE (1964-1975)[1]

THE ACTIVITIES OF THE MOLDOVAN SOCIETY FOR FRIENDSHIP AND CULTURAL RELATIONS WITH FOREIGN COUNTRIES (1964–1975)

Corina SAVIȚCHI, asistent univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Corina SAVIȚCHI, University Assistant,
"Ion Creangă" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0002-7232-4878
e-mail: savitchi.corina@upsc.md

CZU: 94(478)"1964/1975"
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p101-106

Abstract. This article analyzes the activity of the Moldovan Society for Friendship and Cultural Relations with Foreign Countries during the 1960s–1970s, highlighting its role within Soviet cultural diplomacy. The institution aimed to promote the image of the Moldavian SSR and the USSR abroad through propaganda materials, cultural exchanges, official visits, and scientific cooperation. Its extensive network included thousands of members, economic and academic institutions, and relations with numerous countries. Activities ranged from distributing publications and organizing exhibitions to international congresses, controlled tourism, and expert exchanges. At the same time, the society contributed to agricultural modernization through the adoption of foreign technologies. However, these practices were strictly ideologically controlled and carried a strong propagandistic function, aiming to strengthen the positive image of the Soviet system and shape external perceptions.
Keywords: propaganda, cultural diplomacy, international exchanges

Activitatea Societății Moldovenești de Prietenie și Relații Culturale cu Țările Străine în perioada 1964-1975 trebuie analizată în contextul mai larg al relațiilor internaționale din timpul Războiului Rece. În acea perioadă, statele comunicau între ele nu doar prin canale diplomatice oficiale, ci și prin intermediul culturii, științei și schimburilor de experiență. Uniunea Sovietică acorda o atenție deosebită acestor forme de cooperare, deoarece ele contribuiau la consolidarea influenței sale externe și la promovarea imaginii sistemului socialist. În acest cadru, societățile de prietenie au devenit instituții importante, având rolul de a organiza și dezvolta relațiile cu alte țări.

În RSS Moldovenească, această funcție era îndeplinită de Societatea Moldovenească de Prietenie și Relații Culturale cu Țările Străine. Consolidarea acestor practici a cunoscut o etapă importantă spre sfârșitul anilor '50, când a fost creată această instituție, apariția căreia a avut loc în baza deciziilor adoptate la nivelul conducerii de partid și s-a înscris într-un sistem mai larg, organizat la nivel unional și coordo-

[1] Acest articol a fost realizat în cadrul proiectului „Războiul undelor – Moldova Sovietică în programele Europei Libere" (cifrul 25.80012.0807.34SE), finanțat de către ANCD prin intermediul proiectelor de cercetare și inovare „Stimularea excelenței cercetărilor științifice 2025-2026".

nat de la Moscova extern [1, 8; 2, 45]. Scopul principal al acestei instituții era să susțină și să promoveze politica externă a Uniunii Sovietice, evidențiind în același timp avantajele sistemului socialist prin rezultatele obținute în RSS Moldovenească. Un element definitoriu al activității Societății a fost accentul pus pe combaterea narativelor occidentale referitoare la trecutul și prezentul regiunii. În mod special, perioada administrației românești era prezentată într-o lumină negativă, în timp ce realizările economice, culturale și științifice din perioada sovietică erau amplificate și promovate intens. Această strategie discursivă nu era una întâmplătoare, ci reflecta nevoia regimului de a legitima transformările politice și teritoriale din regiune și de a construi o identitate moldovenească distinctă, integrată în cadrul mai larg al „familiei popoarelor sovietice" [3, 5].

În această perioadă, activitatea instituției s-a extins semnificativ, ajungând să stabilească relații cu aproximativ 65 de țări. Dacă la început aceste contacte aveau un caracter mai degrabă formal și erau gestionate prin intermediul structurilor centrale de la Moscova, treptat s-a trecut la dezvoltarea unor legături mai variate și directe cu organizații, orașe și diferite instituții din străinătate. De exemplu, relațiile cu Bulgaria erau deosebit de active, fiind stabilite peste 100 de contacte directe, iar în cazul Franței existau peste 50 de colaborări. Rețeaua astfel formată includea întreprinderi industriale, colhozuri, institute de cercetare și universități din RSS Moldovenească, care au fost integrate ca „membri activi" ai Societății. Aceste instituții participau la schimburi de experiență și organizau competiții de tip socialist împreună cu parteneri din alte țări socialiste. De pildă, uzinele din Tiraspol și Bender colaborau cu întreprinderi similare din Cehoslovacia și Bulgaria, marcând diferite ocazii prin realizări productive sporite [3, 6].

Pe lângă dimensiunea propagandistică, Societatea a facilitat și forme concrete de cooperare internațională, în special în domeniul științific și tehnologic. Relațiile cu țările socialiste, în special cu Bulgaria, au avut un caracter pragmatic, depășind nivelul simbolic al schimburilor culturale. Schimburile de specialiști, în special în agricultură, au condus la implementarea unor tehnologii și metode moderne în RSS Moldovenească, contribuind la creșterea productivității și la modernizarea sectorului agricol. De exemplu, adoptarea tehnicilor bulgare de cultivare a tutunului sau a sistemelor de sere reprezintă dovezi concrete ale transferului de cunoștințe. Aceste interacțiuni demonstrează că, dincolo de dimensiunea ideologică, Societatea a avut și un impact real asupra dezvoltării economice.

Anul 1965 marchează un moment de consolidare instituțională, evidențiat prin extinderea rețelei de filiale, care includea patru filiale republicane ale organizațiilor de prietenie (sovieto-bulgară, sovieto-română, sovieto-ungară și sovieto-vietnameză), o organizație la nivelul orașului Bălți, trei secții raionale și 215 comitete de prietenie active în cadrul întreprinderilor, instituțiilor, colhozurilor și altor organizații și creșterea numărului de membri activi la aproximativ 3000, iar prin intermediul organizațiilor de prietenie erau implicați peste 300 000 de persoane [3, 38]. Printre activiști se numără personalități publice ale republicii, șefi de ministere și departamente, oameni de știință, promotori ai culturii, literaturii și artei, precum și lideri ai muncii socialiste, de ex: vicepreședintele Consiliului de Miniștri ai RSSM – Dobîndă I.G., (care deține și funcția de președintele filialei a Societății de Prietenie sovieto-bulgară); președintele Academiei de Știință a Moldovei – Grosul I.S. (deține și funcția

de președinte Societății de Prietenie sovieto-ungară); membru candidat al Biroului CC al PCM și președintele Sindicatelor din Moldova – Sidorenco S.S.; academicianul și scriitorul – Lupan A.; ministrul asigurării sociale – Bîcov O.V. (este și președintele filialei a Societății de Prietenie sovieto-vietnameză); președintele Consiliului orășenesc Chișinău și în același timp vicepreședintele Prezidiului Sovietului Suprem al RSSM – Damaschin A.I.; președintele Comitetului de Stat al Presei – Jmereneț-kaia E.F. (deține și funcția de președintele filialei a Societății de Prietenie sovieto-română); secretarul CC al Uniunii Tineretului Comunist Leninist din RSSM – Ustian I.G.; ministrul Comerțului al RSSM - Cranga P.F.; erou al Muncii Socialiste și președinte de colhoz – Precup V.F. ș.a. [4, 57].

Participarea la congrese internaționale, precum cele din domeniul medicinei și matematicii, indică o deschidere relativă către comunitatea științifică globală. Activiștii Societății Moldovenești de Prietenie și Relații Culturale cu Străinătatea au participat activ la Congresul Patologilor desfășurat la Chișinău în anul 1965, eveniment la care au fost prezenți oameni de știință din nouă țări, inclusiv Cehoslovacia, Republica Democrată Germană, Ungaria, Bulgaria, Iugoslavia, Elveția, Anglia, Suedia și Republica Federală Germană. Din partea RSS Moldovenești, conducerea științifică și organizatorică a fost asigurată de Ministrul Sănătății, N. A. Testemițanu, de rectorul Institutului de Medicină din Chișinău, academicianul V. H. Anestiadi, precum și de alți specialiști din domeniu.

Un alt eveniment important l-a constituit Congresul matematicienilor, organizat tot la Chișinău, la care au participat cercetători din șapte state: RDG, Cehoslovacia, România, Iugoslavia, Ungaria, Polonia și Egipt. Întâlnirile cu participanții străini au fost coordonate de V. A. Andrunakevici, vicepreședinte al Academiei de Științe a RSSM și membru al secției științifice a Societății de Prietenie. Aceste evenimente au facilitat stabilirea unor legături profesionale și academice, contribuind la integrarea cercetătorilor moldoveni în circuite internaționale. Totuși, această deschidere era atent controlată, iar selecția participanților se făcea pe criterii nu doar profesionale, ci și ideologice [5, 18].

Perioada 1965–1967 este caracterizată de o intensificare a relațiilor cu România, reflectată în colaborări academice și culturale semnificative. Proiectele comune dintre academiile de științe și organizarea unui număr mare de evenimente culturale indică existența unui dialog activ între cele două spații. Cu toate acestea, documentele relevă și limitele acestei cooperări, marcate de birocrație, întârzieri și dificultăți logistice. În plus, deteriorarea relațiilor politice dintre cele două state începând cu 1967 a avut un impact direct asupra acestor schimburi, demonstrând dependența relațiilor culturale de contextul geopolitic.

Societatea Moldovenească de Prietenie și Relații Culturale cu Țările Străine acorda o atenție deosebită sprijinirii instituțiilor similare din alte țări care dezvoltaseră relații cu Uniunea Sovietică, având ca scop familiarizarea publicului străin cu realitățile din Moldova Sovietică. În acest sens, în anul 1968 au fost pregătite și expediate materiale informative și de promovare către 33 de țări și 118 organizații internaționale. Volumul acestora era foarte mare și includea peste 25.000 de materiale despre Moldova, mai mult de 3000 de albume, aproximativ 200 de expoziții fotografice, 10 titluri editoriale, precum și numeroase suveniruri din ceramică, lemn, păpuși tradiționale, covoare și drapele de stat. De asemenea, au fost trimise circa 4000 de discuri

de vinil cu muzică moldovenească. Această activitate reflectă nu doar un efort de promovare culturală, ci și un mecanism bine organizat de influențare a percepțiilor externe. Materialele erau selectate și prezentate într-un mod care privilegia imaginea pozitivă a Moldovei Sovietice, lăsând mai puțin vizibile aspectele mai puțin favorabile ale realității sociale și economice. Astfel, activitatea Societății trebuie înțeleasă și ca parte a unui sistem mai larg de comunicare supravegheată, specific perioadei.

În același an, Societatea Moldovenească de Prietenie și Relații Culturale cu Țările Străine a desfășurat și o activitate constantă și intensă în domeniul educației internaționale a populației din republică, având ca obiectiv familiarizarea lucrătorilor cu viața, cultura și evenimentele din statele cu care RSSM și URSS întreținеau relații de prietenie, fiind organizate peste 10.000 de serate de prietenie, mitinguri, discuții tematice, precum și manifestări culturale și literare. De asemenea, au avut loc sesiuni de întrebări și răspunsuri dedicate diferitelor țări partenere, în cadrul unor evenimente cu caracter educativ și propagandistic.

Un exemplu relevant îl constituie acțiunile dedicate aniversării a 90 de ani de la eliberarea Bulgariei de sub dominația otomană, marcate printr-o serie de manifestări desfășurate atât la nivel instituțional, cât și public. Printre acestea se numără sesiuni jubiliare organizate la Academia de Științe a RSSM, un festival de filme bulgărești în orașul Cahul, serate consacrate artei corale bulgare, expoziții de carte și albume fotografice, precum și mitinguri la care au participat delegații ale Ambasadei Republicii Populare Bulgaria la Chișinău. Acest tip de activitate îmbina componenta culturală cu cea ideologică, evenimentele fiind atent structurate pentru a consolida imaginea relațiilor de prietenie între statele socialiste și pentru a transmite publicului o viziune favorabilă asupra acestor parteneriate internaționale [5, 9].

Extinderea relațiilor internaționale în anul 1969, inclusiv către state capitaliste, reflectă o strategie de deschidere controlată. Deși contactele cu țări precum Franța, Italia sau Statele Unite erau limitate și atent monitorizate, ele indică o încercare de a depăși izolarea ideologică și de a influența opinia publică occidentală. Această deschidere trebuie însă interpretată în contextul competiției globale dintre cele două blocuri, în care fiecare interacțiune avea o dimensiune politică implicită.

În perioada 1966-1970, cooperarea tehnico-științifică a cunoscut o dezvoltare semnificativă, evidențiată prin schimbul de specialiști și implementarea unor inovații în agricultură. Studierea practicilor din Italia, Franța sau Austria și adaptarea acestora la condițiile locale demonstrează capacitatea sistemului de a absorbi și integra cunoștințe externe, spre exemplu:

1. În urma vizitelor întreprinse în Italia, a fost studiată horticultura intensivă, drept rezultat au fost plantate livezi de tip palmetă, care au ocupat peste 6000 de hectare. Aceste plantații s-au remarcat printr-un randament ridicat și printr-o eficiență economică sporită în exploatare.
2. Un grup de viticultori din Franța a prezentat mostre de echipamente pentru legarea a viței de vie în uscat, implementarea cărora a contribuit la creșterea productivității de aproximativ 2-3 ori.
3. Ca urmare a studierii experienței Bulgariei în cultivarea legumelor în spații protejate, a fost preluat modelul de exploatare a serelor, fiind aplicat în mai multe colhozuri din raionul Tiraspol.
4. A fost analizată metoda bulgară de producere a tutunului, iar pe baza aces-

teia au fost elaborate și publicate recomandări privind construcția și utilizarea uscătoarelor.

5. Experiența Austriei în cultivarea soiurilor de viță-de-vie cu trunchi înalt a fost cercetată și ulterior implementată pe scară largă în republică.
6. Au fost examinate metodele de irigare utilizate în Bulgaria, inclusiv mecanismele lor de funcționare, acestea servind drept model pentru aplicări în agricultura locală [6, 15-16].

Acest aspect contrazice parțial imaginea unei economii complet izolate și evidențiază existența unor mecanisme selective de deschidere. La începutul anilor ’70, mobilitatea internațională a cetățenilor sovietici a crescut, însă aceasta era strict controlată. În anul 1971 au plecat peste hotare 681 de persoane, iar în 1972 – 546 de persoane. Dintre acestea, 155 erau turiști, 116 sportivi, 80 membri ai diferitelor delegații, iar 197 membri ai diverselor ansambluri artistice, precum „Hora”, „Miorița” și „Veselia”. În cadrul acestor deplasări, participanții aveau și rolul de a prezenta publicului străin realizările Moldovei Sovietice și de a contribui la promovarea imaginii republicii în exterior [7, 7].

Procesul de constituire a grupurilor turistice era unul strict reglementat. În acest sens, erau adresate scrisori către comitetele de prietenie și comitetele raionale de partid, în care se cerea selectarea a 1-2 candidați dintre cei mai buni muncitori din producție sau dintre activiștii organizațiilor de prietenie. Ulterior, aceste candidaturi erau coordonate cu structurile Comitetului Central și cu Ministerul Culturii al RSS Moldovenești.

Înainte de plecarea în străinătate, participanții erau pregătiți în mod organizat împreună cu echipele lor. Se elaborau materiale pentru prezentări publice, completate cu informații despre republică, expoziții și suveniruri reprezentative. Totodată, erau organizate discuții, instruiri și ședințe informative, menite să asigure o prezentare unitară și controlată a mesajului transmis în exterior [7, 13].

Informațiile privind desfășurarea acestor evenimente în străinătate erau colectate din mai multe surse: recenziile partenerilor străini, presa internațională, corespondența Societăților de Prietenie, rapoartele reprezentanților Uniunii Societăților de Prietenie Sovietice, ale ambasadelor URSS, precum și din dările de seamă prezentate la întoarcerea participanților.

În același timp, documentele de arhivă evidențiază și anumite dificultăți organizatorice, precum depunerea întârziată a actelor pentru deplasări, lipsa unor rapoarte de călătorie în unele cazuri (în special în zonele de frontieră), dar și probleme în organizarea ansamblurilor artistice, inclusiv modificări de liste sau înlocuirea participanților, indicând limitele aparatului birocratic [7, 14-15]. Anul 1974 este marcat de orientarea activităților către comemorări și aniversări, utilizate ca instrumente de consolidare a memoriei colective și a identității ideologice: cea de a 30-a aniversare de la eliberarea unui număr de state europene de sub fascism și a celei de a 50-a aniversare de la crearea Partidului Comunist din Moldova. Campaniile de promovare asociate acestor evenimente au implicat producerea și distribuirea unui volum mare de materiale culturale și informative:

a) Expoziții de fotografii: „Moldova Sovietică”, „Pământ și oameni”, „Chișinău”, „În țara soarelui”, „Faceți cunoștință cu Moldova”, etc.;
b) Cărți: „500 de melodii despre Moldova”, „M. Grecu”;

c) Albume: „Suveniruri moldovenești", „Artele plastice din Moldova", „Peisajele Moldovei";
d) Set de cărți poștale: „Chișinău";
e) Discuri de vinil cu înregistrări de muzică populară moldovenească;
f) Reviste: „Literatura sovietică", „Noutăți de la Moscova" (traduse în engleză, franceză, spaniolă, germană și poloneză);

Un set de broșuri: „Preocuparea Partidului Comunist din Moldova pentru bunăstarea muncitorilor din țară", „Clasa muncitoare a Moldovei Sovietice", „Drumul fericirii", „Etnografia și arta Moldovei", „Calea glorioasă a Partidului Comunist din Moldova", „Organizația Comunistă din Basarabia a condus lupta muncitorilor pentru reunificarea cu Patria Sovietică (1918-1940)", „Actorii filmului moldovenesc"etc. [7, 22-24]. Această strategie reflectă importanța acordată trecutului în discursul oficial și utilizarea acestuia pentru legitimarea prezentului. Creșterea semnificativă a numărului de turiști până în 1975 indică maturizarea sistemului de diplomație publică și eficiența mecanismelor instituționale dezvoltate în deceniul precedent. Totuși, această evoluție trebuie analizată în contextul controlului strict exercitat asupra informației și al caracterului selectiv al experienței oferite vizitatorilor.

În concluzie, activitatea Societății Moldovenești de Prietenie și Relații Culturale cu Țările Străine în perioada analizată evidențiază un model complex de interacțiune între propagandă, diplomație culturală și cooperare practică. Instituția a funcționat simultan ca instrument de influență ideologică și ca platformă de schimburi reale, contribuind atât la promovarea imaginii URSS, cât și la modernizarea unor sectoare economice. Această dualitate reflectă natura ambivalentă a sistemului sovietic, în care deschiderea către exterior era permanent filtrată și controlată, dar nu complet absentă.

BIBLIOGRAFIE

1. PALAMARJA, O. Relațiile dintre RSR și RSSM din perioada 1945-1989. Teză de doctorat. Rezumat (Suceava 2019).
2. GRATI, A. Chișinău. Morile timpului: Eseu de imagologie literară. Volumul II. Perioada sovietică și post-sovietică. (Chișinău 2022).
3. Arhiva Organizațiilor Social-Politice a Republicii Moldova. F. 2717, inv. 1, d. 131.
4. AOSPRM. F. 2717, inv. 1, d. 160.
5. AOSPRM. F. 2717, inv. 1, d. 132.
6. AOSPRM. F. 2717, inv. 1, d. 199.
7. AOSPRM. F. 2717, inv. 1, d. 212.

DINAMICA STUDIULUI LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE DIN PERSPECTIVA POLITICILOR EUROPENE PENTRU LIMBI ȘI LITERATURI MATERNE

IMAGINAȚIA ÎMPOTRIVA CONSTRÂNGERII: VIZIUNI UTOPICE ȘI CONȘTIINȚĂ CIVICĂ LA PAUL GOMA[2]

IMAGINATION AGAINST CONSTRAINT: UTOPIAN VISIONS AND CIVIC CONSCIOUSNESS IN PAUL GOMA

Aliona GRATI, prof. univ., dr. hab.,
Universitatea de Stat din Moldova

Aliona GRATI, University Professor, PhD Habilitatus,
Moldova State University
ORCID: 0000-0003-4289-2054
e-mail: alionagrati@gmail.com

CZU: 821.135.1.09
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p108-114

Abstract. This article examines a lesser-studied aspect of Paul Goma's work: utopian imagination and the future-oriented projects dedicated to Bessarabia. Starting from the observation that Romanian literature in the Republic of Moldova has produced primarily dystopian representations of reality, while generating very few genuine utopias, the study argues that Paul Goma is the only writer to construct a coherent model of an ideal society and to situate it within his native space of Bessarabia. The research aims to identify and interpret the utopian fragments included in his *Journal of 1993–1994*. The study highlights the affinities between this utopian construction and the great utopias of the Western tradition, emphasizing that Goma's originality lies in projecting the ideal commonwealth onto a real territory charged with historical memory and identity-related significance. The article also analyzes the narrative mechanisms of these texts, drawing attention to their polyphonic character. Ideal Bessarabia functions as a symbolic counterweight to the political, social, and ecological consequences of the Soviet regime. A significant section is devoted to the concrete projects through which Goma imagines the regeneration of Bessarabia. These include the territorial reorganization of the region under the name "Nistria," the creation of an extensive water-management system, the implementation of a Green Revolution aimed at restoring the natural environment, economic reforms oriented toward sustainability, and the development of modern cultural and educational infrastructures. At the core of this model lies the idea of balance between human beings, nature, and community. Paul Goma's utopia demonstrates that imagination can become not only a refuge but also a civic act, capable of restoring meaning and hope to a community shaped by the trials of history.
Keywords: Paul Goma; utopian literature; Ideal Bessarabia; civic consciousness; social imaginary; post-communism.

Motto: „Un mare scriitor, stăpân deplin pe mijloacele sale artistice"
„Le Monde", Paris

Literatura română din Republica Moldova oferă câteva texte literare cu reprezentări distopice ale realității, construite ca forme de critică socială, politică sau ideologică. Pot fi considerate distopii, în sens larg, romanul lui Aureliu Busuioc *Spune-mi*

[2] Lucrare realizată în cadrul proiectului științific de excelență 25.80012.0807.62SE „Arta ca formă excelentă de reprezentare a libertății: imaginea libertății în pictura și literatura din Republica Moldova", Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă". Director - Natalia Procop.

Gioni sau *Învățăturile veteranului KGB Verdikurov către nepotul său*, precum și textul *Vin chinezii* de Nicolae Esinencu. Aceste opere proiectează în viitor tendințe și derapaje ale trecutului sovietic, valorificând mecanismele specifice imaginarului distopic, precum deformarea realității, exagerarea unor fenomene sociale și avertismentul asupra consecințelor unor evoluții istorice sau politice nefaste. În schimb, este dificil să identificăm în literatura română din Republica Moldova o utopie propriu-zisă, adică o construcție narativă centrată pe descrierea unei societăți ideale. Deși literatura basarabeană a cultivat frecvent idealuri naționale, aspirații identitare sau proiecte simbolice ale unei lumi mai bune, acestea nu s-au concretizat în opere care să respecte convențiile genului utopic. Paul Goma este, se pare, singurul scriitor care propune o utopie, alegând drept spațiu al proiecției sale ideale chiar Basarabia.

Prima încercare a lui Paul Goma de a proiecta un viitor ideal pentru spațiul natal, locul în care s-a născut și și-a petrecut copilăria, se regăsește într-un text conceput inițial ca un roman de anticipație *despre Basarabia de mâine,* intitulat *Basarabia***.** Din motive care rămân necunoscute, scriitorul abandonează relativ repede acest proiect, recuperând însă fragmentele deja redactate și integrându-le în *Jurnalul* anilor 1993-1994. Transferat din sfera ficțiunii romanești în cea a scrisului diaristic, textul își păstrează dimensiunea utopică, oferind una dintre cele mai originale și mai consistente reprezentări ale unei Basarabii imaginare. În consecință, nici jurnalul nu mai respectă pe deplin convențiile genului diaristic tradițional, configurându-se ca un colaj textual în care însemnările cotidiene alternează cu fragmente de ficțiune cu reflecții și exerciții de imaginație prospectivă – „despre Basarabia de mâine".

Așadar, la 2 octombrie 1993, chiar în ziua în care împlinea cincizeci și opt de ani, Paul Goma începe, în jurnalul său publicat ulterior sub titlul *Jurnal de noapte lungă* [2, 44], un șir de însemnări neobișnuite prin orientarea lor temporală. Dacă scrisul său diaristic se concentra, de regulă, asupra trecutului și prezentului, în aceste fragmente de text privirea autorului se îndreaptă spre viitor, conturând un proiect literar de anticipație cu evidente accente utopice. Autorul își propunea să scrie un veritabil „proiect de țară" pentru Basarabia sa, imaginată simbolic drept o Cetate Ideală. Este o Basarabie guvernată de rațiune și de virtute, ca în Republica lui Platon, unde nimeni nu râvnește puterea, ci doar împlinirea datoriei.

Până în anul 1993, traseul biografic al lui Paul Goma fusese marcat de numeroase încercări și crize: detenția politică, excluderile, atentatele la viața sa, rupturile și despărțirile de prieteni. Pentru a rezista acestor experiențe traumatizante, scriitorul și-a construit un mecanism de supraviețuire bazat pe refugierea în imaginație și în scris, pe care l-a numit „Arta Refugii" (acesta fiind și titlul unui roman al său). Expresia desemnează, în esență, reflexul imaginar al întoarcerii în „calidorul acasei din Mana", un spațiu al originilor și al memoriei afective, investit cu funcții regenerative. Această „refugă" devine izvorul din care creatorul își alimentează forța spirituală, își reface energia vitală și își regăsește echilibrul și armonia interioară [3, 483-515]. Există o mare probabilitate că și proiecțiile sale utopice să fi fost, la rândul lor, o altă retragere a scriitorului dintr-o realitate insuportabilă.

Prin structura și finalitatea ei, utopia lui Paul Goma trimite la tradiția occidentală punctată de lucrări ca *Republica* lui Platon, *Cetatea Soarelui* a lui Tommaso Campanella sau *Noua Atlantidă* a lui Francis Bacon și altele, în care cetatea/polisul ideal este conceput ca un spațiu al ordinii, armoniei și guvernării întemeiate pe rațiune și

valori etice superioare. Deși propun modele diferite de organizare socială, toate aceste construcții utopice împărtășesc convingerea că societatea poate fi remodelată prin inteligență, responsabilitate și spirit civic. În dialog implicit cu această tradiție, Paul Goma imaginează propria sa Cetate Ideală: o Basarabie eliberată de constrângerile istoriei și reorganizată potrivit principiilor libertății, competenței și binelui comun. În loc să plaseze societatea perfectă într-un tărâm îndepărtat, pe o insulă imaginară sau într-un viitor indefinit, asemenea modelelor clasice inaugurate de Thomas More, Paul Goma proiectează idealul său într-un teritoriu real, încărcat de memorie istorică și semnificație identitară. Originalitatea acestei viziuni constă în faptul că Basarabia imaginată ca spațiu al armoniei, al libertății și al împlinirii unui destin colectiv funcționează ca o *contrapondere simbolică* la realitatea istorică modelată de consecințele dramatice ale proiectului sovietic.

Retragerea imaginară nu mai are loc în spațiul recuperator al trecutului, ca în romanul *Din Calidor* spre exemplu, ci într-un viitor proiectat utopic. Ia astfel naștere o „Basarabie de viitor", o „Basarabie nouă" sau „Basarabia II", concepută ca alternativă la realitatea istorică. Pentru acest teritoriu, Goma imaginează o serie de intervenții inginerești și proiecte de reorganizare menite să îmbunătățească condițiile de viață și să restabilească echilibrul natural grav afectat de politicile și experimentele sovietice. Ceea ce se păstrează, însă, este tehnica narativă caracteristică lui Paul Goma. În unul dintre jurnale, scriitorul și-a explicat aspectele tehnice ale povestitului în felul său specific. Pentru a putea scrie, în romanul *Din calidor*, despre lumea copilăriei sale la Mana, naratorul său s-a „micit" până la vârsta de 5-8 ani; „s-a aplecat" până la nivelul găurii din gard, a pârleazului și a privit lumea în orizontul pe care îl avea în copilăria sa: cu inocență, curiozitate, apetit de joacă și de viață. Reconstituirile copilului constituie unul dintre registrele narațiunii sale. Un alt registru este cel al fiului adult în dialog imaginar cu tatăl său, care descrie aceeași lume cu gravitatea și responsabilitatea omului cu experiență, dar și cu o doză bună de autoironie. Un rol aparte are vocea tatălui, care reconstituie perioada din perspectiva intelectualului care a cunoscut deportarea. Altfel spus, narațiunea evoluează într-un regim polifonic, cu câteva voci purtătoare ale unor perspective distincte asupra lumii. Registrele de limbaj și de viziune se schimbă pe neobservate: „carnavalesc" ar spune esteticianul Mihail Bahtin în simfonia narațiunii. Această polifonie creează complexitatea nuanțelor și, de facto, valoarea estetică a romanului.

În fragmentele utopice analizate în articolul de față se disting câteva registre de limbaj: unul jucăuș care conservă prospețimea și libertatea privirii copilărești, altul autoironic, specific adultului care nu și-a pierdut disponibilitatea pentru jocul imaginației, dar și un registru grav, civic și responsabil prin care autorul reflectează asupra organizării societății și asupra destinului colectiv. Iată doar un mic fragment: „Da, domnule! Dacă eu aș fi rege (în fine, mai-mare, cum ar veni: secretar-general) (și, bineînțeles, aș avea mulți-mulți bani), aș face în Basarabia-Bucovina (pentru simplificare, să-i zicem Nistria), mai întâi și mai întâi un studiu geologic" [2, 44].

Dincolo de dimensiunea ludică și imaginară, acest proiect comportă implicații serioase și constructive. Proiectul „Basarabia Ideală" pornește de la convingerea că spațiul dintre Prut și Nostru avea nevoie de o reconstrucție profundă, aproape radicală, întrucât, în viziunea lui Paul Goma, Basarabia anului 1993 purta încă urmele devastatoare ale intervențiilor regimului comunist, resimțite atât la nivelul comuni-

tății umane, cât și al mediului natural. Pentru a remedia aceste efecte, scriitorul imaginează o serie de măsuri concrete, pe care le concepe ca adevărate „revoluții" de regenerare, menite să corecteze dezechilibrele produse de trecut. Prima dintre aceste transformări vizează însăși geografia politică a regiunii. Goma imaginează reunirea Basarabiei cu Bucovina de Nord și ținutul Herța, stabilind granița firească pe Nistru, pe care îl consideră limita naturală dintre Europa și Asia. Noul cadru al reconstrucției politice și identitare primește numele de „Nistria". În viziunea sa, Nistria se integrează în România nu ca o provincie obișnuită, ci ca o entitate autonomă, cu propriul parlament, propriul organism executiv și un sistem educațional adaptat specificului său istoric și cultural. În același timp, ea rămâne legată de statul român prin instituțiile fundamentale ale suveranității: Constituția, moneda, armata și politica externă. Astfel, proiectul lui Goma încearcă să concilieze unitatea națională cu respectul pentru particularitățile istorice ale spațiului basarabean, imaginând o formulă de organizare menită să garanteze atât coeziunea, cât și autonomia.

Interesant este că Goma nu proiectează pentru acest spațiu un viitor dominat de spectaculozitatea tehnologică. În imaginarul său lipsesc simbolurile clasice ale progresului afișat ostentativ: zgârie-nori, structuri supraetajate gigantice, complexe industriale impresionante sau mijloace de transport futuriste. Dimpotrivă, el înclină spre un model apropiat de *Arcadia* al unei societăți armonioase, în care natura și cultura coexistă în echilibru. Nistria sa apare ca o grădină bine rânduită, presărată cu orașe dedicate cunoașterii, educației și vieții comunitare. Tehnologia nu este respinsă, dar rămâne discretă, integrată firesc în peisaj și pusă în slujba bunăstării colective. Asemenea modelului elvețian pe care îl evocă implicit, infrastructurile moderne se află în plan secund, ascunse sub parcuri, lacuri și spații verzi, astfel încât omul să rămână în contact permanent cu natura și cu propriul său mediu de viață.

Unul dintre cele mai ample proiecte ale „Basarabiei Ideale" este consacrat apei, element pe care Paul Goma îl consideră fundamental pentru regenerare. Conștient de faptul că „Basarabia a suferit întotdeauna de sete", scriitorul vede în apă nu doar o resursă economică, ci și un principiu al renașterii teritoriale și comunitare. El imaginează un vast program de sistematizare a resurselor hidrografice, intitulat sugestiv *Căi de apă*, menit să transforme radical raportul dintre om și mediul natural. Proiectul prevede săparea unui canal navigabil de-a lungul Prutului, pe o distanță de aproximativ 500 de kilometri, între Giurgiulești și Cernăuți, precum și realizarea unor ramificații către interiorul țării și spre Nistru. În paralel, Goma propune construirea unei căi ferate de mare viteză și a unei autostrăzi care să urmeze traseul acestui coridor hidrografic. Reorganizarea spațiului nu se limitează însă la infrastructura de transport. Autorul imaginează reamenajarea principalelor cursuri de apă ale râurilor Prut, Răut, Bâc și Botna, integrarea lor într-un sistem hidrologic coerent și construirea unor „Castele de apă", destinate gestionării și conservării rezervelor de apă dulce. Întreaga infrastructură este concepută în acord cu principiile estetice și ecologice ale peisajului, astfel încât canalele, lacurile și amenajările hidrotehnice să se armonizeze cu relieful și să genereze beneficii economice, climatice și de mediu [2, 45; 48-49; 83-86; 102-103].

Complementar acestui program, Paul Goma elaborează ceea ce numește *Revoluția Verde***,** un proiect de restaurare ecologică a teritoriului, orientat spre vindecarea solurilor degradate de agricultura intensivă și de politicile de „chimizare" practicate

în perioada sovietică. Scopul său este readucerea la viață a terenurilor agricole și refacerea echilibrului dintre activitatea umană și natură. În acest sens, autorul propune plantarea unor ample perdele vegetale alcătuite din arbori și arbuști roditori: alun, zmeur, măceș, porumbar, dud, corn sau cireș amar, menite să protejeze culturile și să îmbogățească biodiversitatea. Totodată, el prevede un program de împădurire progresivă cu specii rezistente și adaptate mediului local, precum stejarul, ulmul, arțarul, jugastrul sau paltinul, în special pe terenurile degradate și pe versanții vulnerabili la eroziune. Proiectul include, de asemenea, consolidarea râpelor și stabilizarea terenurilor afectate de alunecări, precum și interzicerea extinderii terenurilor agricole în detrimentul pădurilor, luncilor și zonelor verzi de protecție [2, 46; 51-56].

Basarabenii sau nistrenii ar trebui să se lepede de concepția cantitativului, de obsesia rusească pentru suprasaturare și uniformizare. În acest sens, Goma p*roiectează o Revoluție în economie* care se concentrează pe nevoile locale, încurajând creșterea animalelor și producția agricolă sustenabilă, refuzând industrializarea agresivă și standardizarea sovietică. Nu se va miza pe monoculturi, ci se va produce de toate pentru necesitățile proprii: legume și fructe, struguri și vinuri de soi. Nu grâne pentru export, ci suficiente cereale pentru satisfacerea nevoilor locale: paste, făină de înaltă calitate, biscuiți din grâu dur. Se vor crește animale nobile și curate pentru lapte și carne: gâște și rațe, găini și curci, iepuri și fazani, și chiar potârnichi. Porcii nu se vor crește în Nistria, aceștia vor fi importați de unde cultura porcului e deja așezată: din Polonia, din Cehia, din Germania, din Danemarca.

Era nevoie și de o *Revoluție morală*. Basarabia nu are comori ascunse sub pământ, nici aur, nici petrol, nici gaze. Omul va învăța, în sfârșit, să trăiască normal. Ceea ce este de menționat în mod deosebit este că proiectul lui Paul Goma refuză accelerarea și obsesia cantității caracteristice industrializării și stahanovismului sovietic: „Căci, dacă tot suntem în Cetatea Ideală, atunci ideal este să nu lucrăm ca vitele, pentru a produce – și doar pentru a produce – ci și pentru a ne putea bucura de bunătatea produselor noastre – mai ales că vor fi preponderent alimentare” [2, 86]. Munca este însoțită de bucuria trăirii, de respectul față de ritmul naturii și de calitatea vieții. În această țară, tehnologiile moderne – inclusiv eolienele, pe care utopistul le instalează pe toate dealurile Nistriei și infrastructură de transport – sunt integrate armonios pentru a susține viața [2, 105; 106-107; 108-109; 182].

Deși poate fi receptată inițial ca o glumă, teoria lui Paul Goma despre „reabilitarea” calului depășește registrul anecdotic și capătă semnificația unei reflecții asupra modului de viață modern. Ea exprimă dorința de a restabili un raport mai firesc între om și natură, constituindu-se într-o veritabilă propunere filosofico-existențială, întemeiată pe valorile măsurii, echilibrului și respectului față de ritmurile naturale ale vieții. În viziunea lui Paul Goma, calul reprezintă mai mult decât un simplu mijloc de transport: este o prezență integrată firesc în peisaj și în viața comunității. Calul nu poluează, nu produce zgomot și nu implică costurile materiale și ecologice ale tehnologiilor moderne, devenind astfel simbolul unei existențe mai echilibrate și mai apropiate de natură. În târguri, în orașe sau în satele așezate pe dealuri și în lunci, el înaintează cu pas domol, fără grabă, oferind nu doar utilitate, ci și o anumită bucurie a privirii și o stare de liniște sufletească. Semnificativ este faptul că, atunci când soția sa, Ana Goma, îi reproșează caracterul aparent anacronic al proiectelor sale, scriitorul respinge ideea unei nostalgii după secolul al XIX-lea. El precizează că nu imagi-

nează o întoarcere în trecut, ci un **viitor** în care se va cultiva „o încetinire a ritmului de viață și de progres", în care ritmul vieții și al progresului să fie deliberat temperat. Nu pledează pentru „stagnare", ci pentru „lentoare"; nu pentru „refuzul dezvoltării", ci pentru „o dezvoltare eliberată de obsesia accelerării permanente" [2, p. 66; 68-70; 77-79]. Utopia sa propune, așadar, o formă de „frână blândă" aplicată impulsului modern de a transforma viteza și expansiunea în valori supreme.

Din această perspectivă, toate proiectele sale capătă o semnificație care depășește utilitatea practică. Canalul, de pildă, nu era doar o soluție de infrastructură: era un simbol, deoarece apa introduce în transport „un ritm mai puțin feroce". În mod similar, respingerea îngrășămintelor chimice și a pesticidelor exprimă nu exclusiv o preocupare ecologică, ci și o critică a cultului productivității excesive. În spatele acestor opțiuni se află refuzul modelului sovietic întemeiat pe imperativele performanței cu orice preț, îndepliniri și depășiri de plan, stahanovism, statistici triumfaliste și rapoarte care transformau omul într-un simplu instrument al producției. În opoziție cu această logică, Paul Goma imaginează o civilizație a măsurii, în care progresul este subordonat demnității umane și echilibrului dintre om, natură și comunitate.

Utopia lui Goma include și o *Revoluție culturală*, o reconstrucție în acest sens a spațiului. În fiecare localitate sunt ridicate băi comunale, centre culturale și instituții educaționale, în care omul se îngrijește de trup și suflet, redescoperind comunitatea și ordinea morală. Mănăstirile sunt, la rândul lor, centre de cultură și producție intelectuală, având biblioteci și tipografii [2, 61-62; 63-65]. Universitățile și centrele internaționale completează infrastructura educațională, integrând științele și umanitatea, pregătind o elită capabilă să gestioneze echilibrul între tradiție și progres.

În universul utopic creat de Paul Goma, orașele funcționează ca veritabile centre ale educației și formării, configurându-se drept noduri ale cunoașterii și ale construcției civice. Chișinău, Cetatea Albă și chiar Orheiul natal sunt înzestrate cu universități cu profil preponderent umanist, dar organic integrate cu discipline științifice, precum biologia, mecanica, geografia sau geologia, având biblioteci și institute de cercetare, laboratoare și câmpuri de practică [2, 114-115; 119; 120; 156]. Campusurile universitare ideal include infrastructuri sociale și culturale complexe: nu doar clădiri pentru studii, ci și un stadion multifuncțional, dotat pentru sporturi variate, hoteluri pentru vizitatori și un cimitir proiectat ca un spațiu contemplativ, integrând dimensiunea finală a existenței. Biserica, în formă de piramidă, este concepută ca o „insulă spirituală" a campusului, dar este deschisă spre inovație și arta modernă. În centrul acestui model educațional este plasată Biblioteca, înțeleasă nu doar ca infrastructură a cunoașterii, ci ca nucleu simbolic și geometric al campusului. Relevant este că autorul își duce construcția imaginară până la precizarea detaliilor arhitecturale, configurând cu atenție chiar și edificiul bibliotecii. Într-un astfel de spațiu educațional, individul se formează complet, contribuind la regenerarea morală și culturală a societății.

Dacă, în primele proiecții utopice, Biblioteca apare doar ca o anexă a universităților și mănăstirilor, începând cu anul 2006 ea se extinde asupra întregului univers simbolic, preia funcțiile tradiționale ale Cetății Ideale, construind nucleul organizator al comunității. Pare că celelalte elemente ale toposului ajung să graviteze în jurul acesteia, devenindu-i anexe, ce-i drept importante, exercitând și funcții de protecție socială. Astfel, în viziunea utopică a lui Paul Goma, Chișinăul se articulează în jurul unei Biblioteci, care funcționează ca un *axis mundi* al cunoașterii, în jurul căruia se

organizează instituțiile educaționale, de cercetare și civice, conferind orașului caracterul unei comunități fundamentate pe valori culturale și umaniste [4, 212-219].

Paul Goma își va continua exercițiul de scriitură utopică legată de Basarabia și în jurnalele din următori ani în 1999, 2006, 2010, 2011 [4; 5; 6; 7]. Într-un destin marcat de represiune, exil și marginalizare, scriitorul recurge la forța imaginarului pentru a depăși limitele impuse de realitate și pentru a reconstrui, în plan simbolic, o patrie rănită. Proiectul utopic al Nistriei nu este doar o fantezie literară, ci expresia unei conștiințe civice profunde, care încearcă să gândească un viitor moral, social, economic și ecologic pentru Basarabia după trauma comunismului. Utopia lui Paul Goma demonstrează că imaginația poate deveni nu doar refugiu, ci și **act civic**, capabil să redea sens și speranță unei comunități încercate de istorie.

BIBLIOGRAFIE

1. GOMA, P. *Jurnal de noapte lungă. Unde am greșit?* 2004. Ediție online. https://www.paulgoma.com/03-jurnal-de-noapte-lunga/
2. GRATI, A. Chișinăul imaginar la Paul Goma: proiecția unei patrii de neatis. În: Musteață S. (coord.), Al. Corduneanu. *Chișinăul interbelic: luminile și umbrele unei epoci: istorie, educație, cultură și transformări sociale*. Chișinău: Bons Offices, 2026.
3. GOMA, P. *Jurnal 1999*. Ediție online. https://www.paulgoma.com/07-jurnal-1999/
4. GOMA, P. *Jurnal 2006*. Ediție online. https://www.paulgoma.com/14-jurnal-2006-intreg/
5. GOMA, P. *Jurnal 2010*. Ediție online. https://www.paulgoma.com/jurnal-2010-intreg/
6. GOMA, P. *Jurnal 2011*. Ediție online. https://www.paulgoma.com/jurnal-2011/

ROLUL FEEDBACKULUI ÎN OPTIMIZAREA COMUNICĂRII ÎN MEDIUL EDUCAȚIONAL

THE ROLE OF FEEDBACK IN OPTIMIZING COMMUNICATION IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Olga BOZ, conf. univ., dr.,
UPS„Ion Creangă" din Chișinău

Olga BOZ, PhD, Associate Professor,
"Ion Creangaă" SPU of Chisinau,
ORCID: 0000-0001-6537-5186
e-mail: boz.olga@upsc.md

CZU: 37.09:316.77
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p115-120

Abstract. The feedback represents a complementary mechanism through which educational communication becomes oriented toward progress and self-regulation. It provides information about the learner's current performance in relation to assessment criteria or standards. Recent educational literature indicates that the effectiveness of feedback depends on the quality of pedagogical design, the timing of its delivery, and the genuine opportunities provided to learners for its use. The article examines the role of feedback in optimizing educational communication, drawing on recent scientific literature and on data regarding the European and Romanian educational climate. It presents operational models of implementation, examples of teaching practices, and recommendations for teachers, school management, and educational policy.
Keywords: feedback, feed-forward, the instructional communicative act, teaching, learning.

Comunicarea educațională reprezintă unul dintre pilonii fundamentali ai procesului de predare și învățare. Dincolo de transmiterea informației, aceasta implică procese complexe de interpretare, evaluare și reglare a activităților cognitive ale elevilor. În acest context, feedbackul devine un instrument esențial pentru orientarea progresului învățării și pentru dezvoltarea competențelor de autoreglare și funcționează ca un mecanism de retroacțiune prin care profesorul și elevul își ajustează comportamentele și strategiile pentru a atinge obiectivele educaționale.

Numeroase cercetări din domeniul pedagogiei și psihologiei educației au demonstrat că feedbackul poate avea un impact semnificativ asupra performanței școlare. Meta-analizele recente indică un efect pozitiv moderat asupra rezultatelor învățării, ceea ce confirmă rolul feedbackului ca intervenție pedagogică relevantă. Totuși, simpla existență a feedbackului în actul comunicativ educațional nu garantează îmbunătățirea performanței. Eficiența acestuia depinde de claritatea mesajului, relevanța pentru sarcina de învățare, momentul furnizării și capacitatea elevilor de a utiliza informația primită.

În acest sens, literatura contemporană evidențiază necesitatea integrării unei dimensiuni complementare valoroase și necesare – feed-forwardul – orientată spre acțiunile viitoare ale elevului.

Conceptul *feed-forward* devine tot mai relevant deoarece multe practici de feedback nu sunt utilizate efectiv de elevi. În numeroase situații, elevii primesc comentarii sau note fără a avea oportunitatea de a aplica sugestiile primite. Dacă feedbackul analizează trecutul și prezentul performanței, feed-forwardul se concentrează asupra viitorului și constă în recomandări concrete privind modul în care elevul poate îmbunătăți rezultatele în sarcinile următoare. De fapt, feed-forwardul transformă feedbackul într-un plan de acțiune, incluzând identificarea punctelor care trebuie îmbunătățite, strategii concrete de remediere, resurse sau exemple de referință și oportunitatea de a revizui sau reface sarcina.

Așadar, feedbackul poate fi definit drept informația oferită elevului cu privire la diferența dintre performanța actuală și nivelul dorit, iar aceasta are rolul de a reduce incertitudinea și de a orienta eforturile de învățare.

Din perspectiva comunicării didactice, feedbackul îndeplinește mai multe funcții: clarifică standardele și criteriile de evaluare, identifică erorile conceptuale sau procedurale, oferă elevului informații despre progresul său și susține autoreglarea procesului de învățare. Feedbackul eficient este specific, prompt și orientat spre progres. Atunci când aceste condiții sunt îndeplinite, feedbackul devine un instrument de reglare a învățării și de consolidare a comunicării dintre profesor și elev [6].

Numeroase studii empirice, dar și practica la clasă confirmă faptul că feedbackul influențează pozitiv performanța academică. În mediile educaționale tehnologizate, efectul feedbackului rămâne pozitiv, mai ales atunci când acesta este elaborat și integrat în scenarii de învățare mixte. În același timp, climatul educațional și nivelul de implicare al elevilor influențează puternic eficiența feedbackului. Prin urmare, feedbackul trebuie proiectat nu doar ca instrument evaluativ, ci și ca strategie de gestionare a atenției și implicării elevilor.

În practica didactică pot fi identificate mai multe tipuri de feedback: feedback pozitiv, constructiv și negativ; feedback formativ și sumativ; feedback între colegi, feedback de autoevaluare și feedback tehnologic. Așadar, în funcție de formulare și intenție, feedbackul poate fi pozitiv, constructiv sau negativ.

Feedbackul pozitiv are rolul de a încuraja și de a consolida comportamentele sau rezultatele bune. El evidențiază reușitele elevului și îi întărește încrederea în sine. Acest tip de feedback este important deoarece stimulează motivația și îl determină pe elev să continue în aceeași direcție. Exemple de feedback pozitiv: *Ai lucrat foarte atent și se vede că ai depus efort. Răspunsul tău este bine structurat și clar exprimat. Mi-a plăcut că ai argumentat logic și ai adus exemple potrivite. Ai făcut un progres vizibil față de activitatea trecută. Felicitări, ai fost activ și implicat pe tot parcursul lecției. Ai demonstrat creativitate și originalitate în rezolvarea sarcinii. Se observă că ai înțeles foarte bine tema.*

Feedbackul constructiv urmărește îmbunătățirea performanței, fără a descuraja elevul. Acesta combină aprecierea cu sugestii concrete de progres. Este una dintre cele mai valoroase forme de feedback, pentru că nu se limitează la a spune ce nu este bine, ci arată și ce se poate face mai bine. Exemple de feedback constructiv: *Ai înțeles ideea principală, dar ar fi bine să dezvolți mai mult argumentele. Tema este corect realizată, însă poți să fii mai atent la ortografie. Ai pornit bine, dar răspunsul ar fi mai complet dacă ai include și un exemplu. Se vede că ai muncit, iar pentru un rezultat și mai bun încearcă să organizezi ideile în ordine logică. Ai avut o prezentare clară, dar*

ar trebui să vorbești puțin mai tare pentru a fi auzit de toată clasa. Rezolvarea este aproape corectă; mai verifică ultimul pas. Îmi place inițiativa ta, însă ar fi util să acorzi mai multă atenție cerinței.

Feedbackul negativ scoate în evidență greșelile sau aspectele necorespunzătoare, dar, formulat neadecvat, poate descuraja sau chiar inhiba elevul. Dacă este prea dur, generalizator sau jignitor, nu mai are valoare educativă. De aceea, în practică, feedbackul negativ ar trebui evitat în forma lui rigidă și transformat, pe cât posibil, într-un feedback constructiv. Exemple de feedback negativ: *Nu ai lucrat bine. Răspunsul tău este slab. Nu ai înțeles nimic. Ești neatent și nepregătit. Lucrarea ta este dezamăgitoare. Nu te-ai străduit suficient. Greșești mereu la acest tip de exerciții.* Astfel de formulări pot afecta stima de sine a elevului, pentru că atacă persoana sau capacitatea lui intelectuală, nu doar produsul muncii. De aceea, este recomandat ca ele să fie reformulate. De exemplu: în loc de *Nu ai înțeles nimic.* se poate spune *Mai este nevoie să reluăm câteva aspecte pentru a clarifica noțiunile.;* în loc de *Lucrarea ta este slabă.* se poate spune *Lucrarea poate fi îmbunătățită dacă dezvolți răspunsurile și respecți mai atent cerința.*; în loc de *Greșești mereu.* se poate spune *Ai întâmpinat dificultăți la acest exercițiu, dar le putem corecta împreună.* Trebuie să menționăm că diferența majoră dintre constructiv și negativ este tonul și intenția exprimării: negativul doar semnalează greșeala, iar constructivul arată și **cum** se poate corecta, păstrând motivația.

În procesul educațional, profesorul poate integra/combina, în mod echilibrat și eficient, cele trei forme de feedback cu ajutorul tehnicii *Sandwich*, care presupune următoarea structură: în primă fază, un feedback pozitiv → urmează observația constructivă → se încheie cu un alt element pozitiv. De exemplu: *Ai prezentat foarte bine ideile principale. Totuși, ar fi util să adaugi exemple concrete pentru a fi mai convingător. Îmi place că ai vorbit cu încredere și ai captat atenția colegilor.* Rezultatul va fi cel scontat: elevul va primi corecția, dar va rămâne motivat și interesat.

Un feedback de calitate are câteva trăsături importante: este clar, specific, respectuos, echilibrat și orientat spre progres. El nu trebuie să eticheteze elevul, ci să se refere la comportament, sarcină sau rezultat. De asemenea, este important ca feedbackul să fie oferit la timp, într-un limbaj accesibil și într-o manieră care să încurajeze dezvoltarea.

Drept rezultat, feedbackul pozitiv motivează, feedbackul constructiv ghidează, iar feedbackul negativ, dacă nu este formulat atent, poate descuraja. În mediul educațional, cea mai eficientă abordare este aceea în care profesorul valorizează reușitele elevului și, în același timp, îi oferă direcții concrete de îmbunătățire.

În comunicarea educațională, în funcție de aspectul temporal, feedbackul poate fi formativ și sumativ. Primul are rolul de a orienta progresul elevilor în timpul procesului de învățare, iar al doilea certifică nivelul de performanță atins, fiind utilizat în evaluările finale. Diferența dintre feedbackul formativ și cel sumativ nu ține doar de momentul în care este oferit, ci mai ales de intenția și impactul lui asupra elevului.

Feedbackul formativ este, în esență, un dialog continuu între profesor și elev. Nu apare doar la final, ci pe parcursul învățării, acolo unde elevul încă poate ajusta, corecta și îmbunătăți. Este acel tip de feedback care spune: *Ești pe drum, hai să vedem cum poți merge mai bine mai departe,* pentru că un profesor care oferă feedback formativ nu se limitează la a constata, ci însoțește elevul în proces. Tonul este deschis, orientat spre sprijin, nu spre judecată. Se creează astfel un climat de siguranță, în care

elevul nu se teme să greșească. Alte exemple de feedbackuri formative sunt: *Îmi place cum ai început. Dacă mai adaugi un exemplu, ideea ta va fi și mai clară; Ești aproape de răspunsul corect. Hai să mai analizăm împreună ultimul pas; Ai înțeles bine conceptul. Următorul pas ar fi să îl aplici în mai multe situații; Observ progres față de data trecută. Continuă în același ritm, dar fii atent la detalii; Ce ai scris este corect, însă poți să îți organizezi ideile mai clar.*

Acest tip de feedback este valoros pentru că îl face pe elev să simtă că „procesul contează, nu doar rezultatul. El nu „închide" învățarea, ci o deschide" [2]. În schimb, feedbackul sumativ apare la finalul unui proces de învățare și are rolul de a sintetiza nivelul atins. Este mai apropiat de evaluare și, de multe ori, este asociat cu note sau calificative. Totuși, chiar și aici, modul de comunicare face diferența.

Un feedback sumativ eficient nu este rece sau rigid, ci clar și echilibrat. El oferă o imagine de ansamblu, dar poate include și repere pentru viitor. Exemple de formulări pentru feedback sumativ: *Ai realizat o lucrare bună, cu idei corecte și bine susținute. Pentru un nivel și mai înalt, ar fi util să aprofundezi argumentarea; Rezultatul tău arată că ai înțeles majoritatea noțiunilor. Mai ai de lucrat la aplicarea lor în situații noi; Ai obținut un rezultat foarte bun, care reflectă munca ta constantă; Lucrarea ta este corectă în mare parte, dar mai necesită atenție la exprimare și structurare; Rezultatul nu este cel așteptat, însă ai o bază de la care poți progresa dacă exersezi mai mult.* Diferența esențială este că feedbackul formativ ghidează pe parcurs, în timp ce feedbackul sumativ validează la final. Primul este orientat spre dezvoltare imediată, al doilea spre evaluare globală.

Din perspectiva comunicării, cheia este aceeași în ambele cazuri: respectul față de elev și centrarea pe progres, nu pe etichetare. Un mesaj bine formulat poate transforma evaluarea dintr-un moment de tensiune într-o oportunitate de creștere. În practică, cele mai eficiente contexte educaționale sunt cele în care feedbackul formativ predomină, iar cel sumativ este perceput drept o etapă firească într-un proces continuu de învățare.

Mai nou, odată cu pandemia COVID-19, comunicarea educațională și-a schimbat canalul de comunicare, concomitent, s-au produs modificări și în dinamica relației profesor–elev. Nu mai vorbim doar despre *ce* spunem, ci și despre *cum*, *când* și *prin ce mediu* ajunge mesajul la elev. În esență, feedbackul digital (prin platforme educaționale, aplicații, e-mail, instrumente colaborative) are câteva avantaje clare: rapiditate, accesibilitate și posibilitatea de personalizare. Elevul poate primi feedback aproape în timp real, îl poate reciti oricând și, în unele cazuri, poate interacționa cu el. Din perspectiva comunicării, acest tip de feedback devine mai eficient atunci când este gândit ca o experiență, nu doar ca un mesaj transmis.

Un prim avantaj major este ***imediatitatea.*** Platforme precum Google Classroom sau Moodle permit profesorului să intervină rapid: *Ai rezolvat corect primele exerciții. Verifică, te rog, pasul 3 – acolo apare o mică eroare.* Acest tip de intervenție scurtă, la momentul potrivit, are un impact formativ puternic.

Un al doilea avantaj este ***varietatea formelor de exprimare***, pentru că feedbackul poate fi scris, dar poate fi: audio (*Îți explic aici unde ai greșit și cum poți corecta*); video (explicații pe lucrarea elevului); comentarii inserate direct în documente. Această diversitate ajută la o comunicare mai clară și mai apropiată de stilul de învățare al elevului.

Totuși, există și riscuri. Lipsa contactului direct poate face ca mesajul să fie perceput mai rece sau chiar critic, dacă nu este formulat atent. În mediul digital, tonul nu este întotdeauna ușor de interpretat, de exemplu: *Greșit. Refă.* poate fi perceput abrupt sau descurajator. În schimb, o variantă eficientă ar fi: *Răspunsul nu este corect. Te rog să revii asupra cerinței și să încerci din nou – dacă ai nevoie, îți pot oferi un indiciu.*

Un alt aspect important este ***claritatea și structura***. În mediul online, mesajele prea lungi sau ambigue sunt ușor ignorate. Feedbackul trebuie să fie specific („unde" este problema), orientat spre acțiune: ce poate face elevul și echilibrat (ce este bine și ce trebuie îmbunătățit).

Marele avantaj al tehnologiilor educaționale constă și în furnizarea rapidă a feedbackului și monitorizarea progresului elevilor, iar eficiența lor depinde, evident, de integrarea într-un design pedagogic coerent.

Platformele educaționale digitale oferă oportunități importante pentru optimizarea comunicării didactice. Instrumente precum Google Classroom, Moodle sau aplicațiile de evaluare interactivă permit colectarea rapidă a răspunsurilor elevilor și furnizarea feedbackului rapid, continuu și chiar imediat. Profesorul poate oferi comentarii individuale sau colective imediat după evaluare, reducând decalajul temporal dintre performanță și corecție și contribuind la autoreglare și la conștientizarea progresului propriu. De asemenea, „platformele digitale asigură *trasabilitatea și acumularea feedbackului"* [1], în sensul că elevii pot reveni asupra comentariilor primite, pot observa evoluția în timp și pot integra sugestiile în sarcini viitoare.

Totuși, digitalizarea nu garantează automat eficiența feedbackului. Impactul tehnologiei este pozitiv doar atunci când feedbackul oferit elevilor este explicativ și orientat spre rezolvarea erorilor. Prin urmare, tehnologia trebuie privită ca un amplificator al strategiilor pedagogice, nu ca un substitut al acestora [5].

Alte forme de feedback, cel între colegi (peer feedback) și autoevaluarea, sunt două mecanisme esențiale într-o pedagogie orientată spre autonomie și reflecție. Din perspectiva comunicării, ele mută centrul de greutate de la profesor ca unic evaluator către elev ca participant activ în propriul proces de învățare.

Feedbackul între colegi presupune ca elevii să analizeze și să comenteze lucrările altor elevi. Corect implementat, acest proces dezvoltă gândirea critică, capacitatea de argumentare și responsabilitatea față de calitatea muncii. Elevul nu mai este doar receptor de feedback, ci și emițător, ceea ce îi rafinează criteriile de evaluare. Totuși, eficiența acestui tip de feedback depinde puternic de structurare. Fără repere clare, există riscul unor comentarii superficiale *(E bine, Nu-mi place)* sau, dimpotrivă, prea critice.

Autoevaluarea, pe de altă parte, este un proces de reflecție internă. Elevul își analizează propria muncă în raport cu criterii date. Din punct de vedere comunicativ, aceasta dezvoltă un dialog interior structurat și onest. Autoevaluarea trebuie învățată și exersată. De aceea, elevii au nevoie de ghidaj pentru a trece de la evaluări generale (*A fost bine.*), la analize relevante de tipul: *Am reușit să respect cerința, dar am dificultăți la formularea concluziei. Cred că punctul meu forte este argumentarea, însă trebuie să lucrez la claritatea exprimării. Am înțeles conceptul, dar mai am nevoie de exercițiu pentru a-l aplica corect. Comparativ cu activitatea anterioară, am progresat la organizarea ideilor. Dacă aș relua lucrarea, aș acorda mai multă atenție exemplelor.*

Atât feedbackul între colegi, cât și autoevaluarea contribuie la dezvoltarea metacogniției – capacitatea elevului de a-și înțelege propriul mod de învățare – și a responsabilității pentru învățare. În același timp, ele construiesc o cultură a clasei bazată pe colaborare, nu pe competiție exclusivă. Există, însă, și provocări. Elevii pot evita sinceritatea (din dorința de a nu răni colegii) sau pot fi prea critici. De aceea, „rolul profesorului rămâne esențial: el stabilește normele de comunicare, oferă modele și intervine pentru reglare" [4].

În concluzie, cele două tipuri de feedback dezvoltă competențele sociale și critice, iar autoevaluarea dezvoltă autonomia și reflecția. Împreună, ele transformă evaluarea dintr-un act extern într-un proces interiorizat și conștient. Pentru ca feedbackul să devină un instrument eficient de optimizare a comunicării educaționale, este necesară instituționalizarea unor rutine și standarde de practică.

Un model de implementare poate include etape precum analiza practicilor existente, stabilirea standardelor, formarea profesorilor, pilotarea strategiilor și extinderea la nivel instituțional. Monitorizarea rezultatelor și ajustarea practicilor sunt esențiale pentru consolidarea sistemului de feedback.

Pentru instituțiile educaționale, provocarea principală este transformarea feedbackului dintr-o practică ocazională într-un sistem organizat de comunicare didactică, susținut de standarde, instrumente și mecanisme de monitorizare. Consolidarea culturii feedbackului devine astfel o condiție esențială pentru dezvoltarea unui sistem educațional orientat spre progres și performanță.

BIBLIOGRAFIE

1. ABELSON, E.; HOOPER, D.; VARNELL, C.; STREAT, D.; SHARMA, G.; GAVANDI, S. & A.C. MODI. Development and testing of a digitally enabled adherence platform. Clinical practice in pediatric psychology. 2024, nr. 12(2), pp. 115-127. https://doi.org/10.1037/cpp0000490 Disponibil: https://psycnet.apa.org/record/2023-81561-001 [accesat 2026-05-05].
2. CAI, S. et al. Feedback in technology-rich learning environments. Site web. (2023). Disponibil: https://www.sciencedirect.com [accesat 2026-05-18].
3. OECD PISA Results and learning environment indicators. Site web. (2025). https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-iii_765ee8c2-en.html [accesat 2026-08-05].
4. SADLER, R., et al. Feedforward practices: a systematic review of the literature. Site web. (2023). https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602938.2022.2073434 [accesat 2026-10-05].
5. WISNIEWSKI, B. et al. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. Site web. (2023). https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2019.03087/full [accesat 2026-12-05].
6. Education Endowment Foundation (2021–2024). Feedback guidance reports. Site web. (2023). https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/feedback [accesat 2026-12-05].

TERMINOLOGIA MEDICALĂ ROMÂNEASCĂ ÎN CONTEXT EUROPEAN: CONVERGENȚE NORMATIVE ȘI DINAMICA LIMBII SPECIALIZATE

ROMANIAN MEDICAL TERMINOLOGY IN THE EUROPEAN CONTEXT: NORMATIVE CONVERGENCES AND THE DYNAMICS OF SPECIALIZED LANGUAGE

Mădălina Roxana BULAI, drd.,
Universitatea „Ștefan cel Mare", Suceava

Mădălina Roxana BULAI, PhD Student,
„Ștefan cel Mare" University of Suceava
ORCID: 0000-0001-9194-0142
e-mail: bulaimadalinaroxana@yahoo.com

CZU: 811.135.1'373.46:61
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p121-125

Abstract. The Romanian medical terminology has significant transformations in the context of European integration, reflecting both the need for standardization and the natural dynamics of specialized language. This study explores the processes of normative convergence, particularly through alignment with international classifications, the Latin-Greek etymological tradition, and the growing influence of English as a global scientific lingua franca. At the same time, it highlights the tension between prescriptive norms and actual language use in medical discourse, where neologisms, calques, and hybrid formations frequently emerge. By analyzing examples from contemporary medical texts, the paper demonstrates that Romanian medical terminology evolves through a continuous negotiation between tradition and innovation. Special attention is given to the role of institutional regulation, translation practices, and professional communication in shaping terminological consistency. Furthermore, the study emphasizes the impact of digital communication and interdisciplinary collaboration on the dissemination and stabilization of medical vocabulary. Ultimately, Romanian medical language reflects a complex interplay between European harmonization and linguistic adaptability, ensuring both precision and accessibility in specialized communication.
Keywords: medical terminology, standardization, European integration, specialized language, neology

Introducere

Terminologia medicală constituie un domeniu esențial al limbajului științific, caracterizat prin precizie, univocitate și stabilitate. Totuși, în ciuda acestor trăsături, limbajul medical nu este un sistem rigid, ci unul supus unei dinamici continue, determinată de evoluțiile științei, de schimburile culturale și de procesele de globalizare. Această dinamică reflectă nu doar progresul cunoașterii medicale, ci și adaptarea permanentă a limbajului la nevoile comunicării specializate și la exigențele contextului socio-cultural.

În contextul european contemporan, terminologia medicală românească se dezvoltă sub influența unor factori multipli: standardizarea internațională, digitali-

zarea informației și contactul lingvistic intens. Această situație generează atât convergențe normative, cât și fenomene de variație și inovație terminologică. Integrarea României în spațiul european a determinat o accelerare a proceselor de armonizare terminologică, în special prin adoptarea clasificărilor și nomenclaturilor internaționale, precum și prin participarea la rețelele științifice globale.

În același timp, dezvoltarea tehnologiilor digitale și accesul rapid la informația medicală contribuie la circulația intensă a termenilor, favorizând apariția unor forme noi, uneori instabile sau concurente. Astfel, limbajul medical devine un spațiu de intersecție între normă și uz, între prescripție și inovație.

De asemenea, influența limbii engleze, ca limbă dominantă în comunicarea științifică internațională, determină o creștere a împrumuturilor și a calc-urilor lingvistice, ceea ce ridică probleme de adaptare și integrare în sistemul limbii române. În acest context, devine necesară o analiză atentă a mecanismelor prin care terminologia medicală românească își menține coerența și funcționalitatea.

Prezentul studiu își propune să investigheze modul în care terminologia medicală românească se configurează în raport cu tendințele europene de standardizare, evidențiind, totodată, dinamica internă a limbii specializate. Demersul urmărește să pună în lumină relația dintre convergența normativă și diversitatea terminologică, precum și rolul factorilor lingvistici și extralingvistici în evoluția discursului medical contemporan.

Fundamentele terminologiei medicale românești

Dezvoltarea terminologiei medicale românești este strâns legată de tradiția savantă europeană, fundamentată pe latina și greaca veche. Majoritatea termenilor medicali provin din aceste limbi, ceea ce conferă limbajului medical un caracter internațional și facilitează comunicarea între specialiștii din diferite spații lingvistice. Această moștenire etimologică asigură transparența semantică a termenilor și contribuie la stabilitatea sistemului terminologic [1, 56].

În perioada modernă, influența limbii franceze a fost decisivă în formarea vocabularului medical românesc, în special în secolul al XIX-lea, când terminologia științifică s-a dezvoltat în contextul modernizării culturale și instituționale. Ulterior, influențele germane, asociate tradiției medicale central-europene, au completat acest fond lexical, iar în epoca contemporană, limba engleză a devenit principala sursă de inovare terminologică [2, 80]. Această evoluție a generat un sistem terminologic complex, caracterizat prin stratificare lexicală și diversitate formală.

Astfel, terminologia medicală românească reflectă un proces de acumulare și adaptare succesivă, în care straturile etimologice coexistă și interacționează. Se pot identifica, de exemplu, termeni de origine greco-latină (*cardiologie*, *neurologie*), împrumuturi din franceză (*afecțiune*, *tratament*), precum și neologisme recente din engleză (*screening*, *clearance*), uneori adaptate sau integrate parțial în sistemul limbii [4, 141]. Această diversitate terminologică nu este doar rezultatul influențelor externe, ci și al mecanismelor interne ale limbii române. Procese precum derivarea și compunerea contribuie la formarea unor termeni noi, adaptați la specificul lingvistic național. În același timp, coexistă forme concurente, ceea ce reflectă o anumită instabilitate terminologică, caracteristică domeniilor aflate în evoluție rapidă [3, 110].

De asemenea, trebuie subliniat faptul că terminologia medicală nu se dezvoltă izolat, ci în strânsă legătură cu evoluția discursului medical și cu practicile profesio-

nale. Astfel, utilizarea termenilor este influențată de contextul comunicativ (științific, didactic, clinic), ceea ce poate conduce la variații stilistice și funcționale.

Prin urmare, fundamentele terminologiei medicale românești trebuie înțelese ca rezultatul unei interacțiuni complexe între tradiția savantă europeană, influențele lingvistice externe și dinamica internă a limbii române, în condițiile unei permanente adaptări la evoluțiile științei medicale [1, 162].

Convergențe normative în spațiul european

Un aspect definitoriu al terminologiei medicale contemporane îl reprezintă convergența normativă în spațiul european, proces care vizează armonizarea terminologiilor naționale în raport cu standardele internaționale. Această convergență este determinată de necesitatea asigurării unei comunicări eficiente între specialiști, precum și de integrarea sistemelor de sănătate într-un cadru comun de referință conceptuală și terminologică [1, 74].

În acest context, un rol esențial îl au clasificările și nomenclaturile internaționale, precum *International Classification of Diseases* (ICD) sau terminologiile clinice standardizate, care oferă un cadru unitar pentru descrierea și codificarea afecțiunilor medicale. Adoptarea acestor instrumente contribuie la reducerea ambiguităților și la creșterea interoperabilității sistemelor medicale la nivel European [6].

Pentru limba română, procesul de convergență normativă implică nu doar preluarea acestor standarde, ci și adaptarea lor la specificul lingvistic și cultural național. Această adaptare presupune traducerea și echivalarea termenilor, proces care ridică probleme de fidelitate semantică și adecvare terminologică. În multe cazuri, se constată coexistența unor variante diferite ale aceluiași termen, ceea ce reflectă o etapă de stabilizare incompletă a terminologiei [4, 148]. În același timp, convergența normativă este influențată de politicile lingvistice și de intervenția instituțională. Organismele internaționale, precum Organizația Mondială a Sănătății, dar și instituțiile naționale, contribuie la elaborarea și diseminarea standardelor terminologice. Acestea joacă un rol crucial în validarea termenilor și în promovarea unor forme considerate corecte și acceptabile în discursul medical [3, 120].

Totuși, procesul de armonizare nu este lipsit de tensiuni. Pe de o parte, standardizarea urmărește stabilitatea și univocitatea termenilor; pe de altă parte, dinamica limbii și diversitatea practicilor comunicative generează variație și inovație. Această tensiune este vizibilă mai ales în cazul termenilor noi, pentru care nu există încă echivalente stabilizate în limba română [3, 120].

Prin urmare, convergențele normative în spațiul european nu trebuie înțelese ca un proces de uniformizare rigidă, ci ca o formă de coordonare terminologică flexibilă, care permite integrarea limbajelor specializate într-un sistem comun, fără a elimina specificul lingvistic național.

Tendințe actuale și perspective

În contextul contemporan, terminologia medicală românească se află într-un proces accelerat de transformare, determinat de evoluțiile tehnologice, de globalizarea cunoașterii și de necesitatea standardizării internaționale. Una dintre cele mai evidente tendințe este digitalizarea terminologiilor medicale, care permite organizarea, actualizarea și accesul rapid la baze de date terminologice complexe. Sistemele informatice medicale, registrele electronice de sănătate și platformele de comunicare științifică contribuie la uniformizarea și difuzarea termenilor specializați [4, 152].

O altă tendință majoră este intensificarea proceselor de standardizare terminologică la nivel european și global. Integrarea României în rețelele medicale internaționale presupune utilizarea unor terminologii compatibile, ceea ce conduce la adoptarea și adaptarea unor standarde comune. În acest context, interoperabilitatea sistemelor de sănătate devine un obiectiv esențial, iar terminologia joacă un rol central în realizarea acestuia [6]. În paralel, se observă o creștere a influenței limbii engleze asupra limbajului medical românesc, fenomen care se manifestă prin împrumuturi lexicale, calc-uri și structuri hibride. Această tendință este susținută de predominanța limbii engleze în publicațiile științifice și în comunicarea profesională internațională [2, 85]. Deși contribuie la alinierea terminologică, această influență ridică probleme legate de adaptarea termenilor și de menținerea coerenței lingvistice.

Un alt aspect relevant îl constituie orientarea spre simplificarea și accesibilizarea limbajului medical, în special în comunicarea cu pacienții. Această tendință reflectă necesitatea unei comunicări eficiente și clare, dar implică și riscul pierderii preciziei terminologice. Astfel, coexistă două niveluri ale discursului medical: unul strict specializat și unul adaptat publicului larg [1, 74]. În perspectivă, dezvoltarea terminologiei medicale românești va depinde de capacitatea de a menține un echilibru între standardizare și flexibilitate, între influențele externe și specificul lingvistic național. De asemenea, se conturează necesitatea elaborării unor politici terminologice coerente, care să implice colaborarea interdisciplinară între lingviști, medici și specialiști în tehnologia informației [3, 120].

Prin urmare, tendințele actuale indică o evoluție a terminologiei medicale către un model dinamic, interconectat și adaptabil, în care precizia științifică și accesibilitatea comunicării trebuie să coexiste într-un mod echilibrat.

Concluzii

Analiza terminologiei medicale românești în context european evidențiază caracterul său profund dinamic și adaptativ, rezultat al interacțiunii dintre tradiția savantă și tendințele contemporane de globalizare și standardizare. Limbajul medical nu funcționează ca un sistem închis, rigid, ci ca un ansamblu deschis, aflat într-o permanentă restructurare, determinată de evoluțiile rapide ale științei, de schimburile interculturale și de nevoile comunicării specializate în contexte din ce în ce mai diversificate.

Rezultatele analizei arată că procesul de convergență normativă la nivel european joacă un rol esențial în stabilizarea și uniformizarea terminologiei medicale, facilitând comunicarea interdisciplinară și interoperabilitatea sistemelor de sănătate. Integrarea în structurile și rețelele internaționale impune adoptarea unor standarde comune, care contribuie la reducerea ambiguităților terminologice și la creșterea eficienței actului medical și a cercetării științifice.

Cu toate acestea, standardizarea nu conduce la eliminarea variației terminologice, ci coexistă cu procese de inovare lexicală și conceptuală. Influența limbii engleze, ca limbă dominantă a comunicării științifice, accelerează apariția neologismelor, a calc-urilor și a formelor hibride, generând uneori instabilitate și concurență între termeni. Această tensiune între normă și uz reflectă, de fapt, vitalitatea limbii specializate și capacitatea sa de adaptare la realitățile contemporane.

De asemenea, studiul evidențiază importanța factorilor extralingvistici în evoluția terminologiei medicale, precum politicile lingvistice, practicile de traducere,

digitalizarea informației și colaborarea interdisciplinară. În acest sens, dezvoltarea unor politici terminologice coerente, bazate pe cooperarea dintre lingviști, medici și specialiști în tehnologia informației, devine o condiție esențială pentru asigurarea coerenței și funcționalității limbajului medical.

În perspectivă, se conturează necesitatea menținerii unui echilibru între standardizare și flexibilitate, între rigoarea științifică și accesibilitatea comunicării. Adaptarea terminologiei medicale la publicul larg, fără a compromite precizia conceptuală, reprezintă o provocare majoră, dar și o direcție importantă de dezvoltare.

În concluzie, terminologia medicală românească reflectă o interacțiune complexă între armonizarea europeană și dinamica internă a limbii specializate, constituind un domeniu privilegiat pentru studiul relației dintre limbaj, cunoaștere și societate. Evoluția sa continuă confirmă faptul că limbajul medical nu este doar un instrument de descriere a realității științifice, ci și un mecanism activ de construire și transmitere a cunoașterii.

BIBLIOGRAFIE

1. CABRÉ, M. T. *Terminology: Theory, Methods and Applications*. Amsterdam: John Benjamins, 1999. ISBN 978-90-272-1634-2.
2. CRYSTAL, D. *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. ISBN 978-0-521-53032-3.
3. SAGER, J. C. *A Practical Course in Terminology Processing*. Amsterdam: John Benjamins, 1990. ISBN 978-90-272-2153-7.
4. SLAMA-CAZACU, T. *Psiholingvistica*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1999. ISBN 973-30-5192-3.
5. TEMMERMAN, R. *Towards New Ways of Terminology Description*. Amsterdam: John Benjamins, 2000. ISBN 978-90-272-2326-5.
6. WORLD HEALTH ORGANIZATION. *International Classification of Diseases (ICD-11)*. Geneva, 2019. Disponibil: https://icd.who.int/ [accesat 24.03.2026].

PROZA SCURTĂ: ULTIMELE EXPERIMENTE

SHORT PROSE: THE LATEST EXPERIMENTS

Alexandru BURLACU, prof. univ., dr. hab.,
UPS„Ion Creangă" din Chișinău
Iraida COSTIN, lector univ., dr.,
Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți

Alexandru BURLACU, University Professor, PhD Habilitatus,
„Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0006-9494-1849
e-mail: alexburlacu1@gmail.com
Iraida COSTIN, University Lecturer, PhD,
„Alecu Russo" State University of Balti
ORCID: 0000-0002-8847-0781
e-mail: iraida.costin@usarb.md

CZU: 821.135.1.09"1990/2025"(478)
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p126-136

Abstract. This article examines the textualist current in short prose from Bessarabia between 1990 and 2025, a stage marked by a paradigm shift from modernism to postmodernism. The poetics of the new prose and its new ontology are illustrated. Self-referentiality, gratuitousness, artificiality, extreme conventionality, playfulness, irony, parody, language play, bodily and pan-erotic visions, and other components of the postmodern phenomenon are highlighted. Short prose is a testing ground for several narrative strategies and techniques, among which a new existential or „ontological" use of narrative perspectivism is highlighted; the doubling and multiplication of the beginnings, endings, and narrated actions; the parodic thematization of the author; the no less parodic thematization of the reader; the equal treatment of action and fiction, reality and myth, truth and lie, original and simulacrum, etc. Textualist prose is centered on the idea that a text is written with other texts, on self-referentiality and metafiction, on the amalgamation of minimalism with postmodernism that places the entire existence of the character under the sign of the dull and banal everyday.
Keywords: short prose, textualism, postmodernist paradigm.

Literatura dintre anii 1990 și 2025 se află într-o etapă de tranziție de la canonul modernist la canonul postmodernist. marcată de ezitări, confuzii, rătăciri, dispute zgomotoase nu numai între șaizeciști și optzeciști, dar și între optzeciști, nouăzeciști, douămiiști. Timpul mărturisirilor vine odată cu abolirea cenzurii. În inerția perestroikăi se impun, înainte de toate, „genurile biograficului" [16], sporește literatura dosarelor de existență, între care se distinge memorialistica semnată de Vladimir Beșleagă *Tata Vasile în 73 de episoade și XIV scrisori* (2016), *Mama. Casa. Pământul: lacrimi, litanie, incantație* (2019); Serafim Saka *Pe mine mie redă-mă* (2013); Ion Druță *Căsuța de la Răscruce* (2018), *Ginta latină. Inedite. Amintiri* (2024); Mihail Gh.

Cibotaru *Ministru poți și să nu fii* (2007) Arhip Cibotaru *Pe timpul lui Teleucă* (2010); Nicolae Esinencu *Jurnalul unui scriitor (1972-2012)* (2021); Leo Butnaru *Student pe timpul rinocerilor. Jurnal (1969-1972)* (2000); *Copil la ruși* (2008); Arcadie Suceveanu *Frumusețea subversivă. Jurnal parizian…*(2012); Nicolae Negru *O progenitură dușmană* (2024); ș.a.; literatura gulagului, în care apar în prim-plan Nicolai Costenco cu *Povestea Vulturului* (1998), *Din bezna temniței (scrisori din GULAG)* (2004); Alexei Marinat cu *Eu și lumea* (1999), *Călătorii în jurul omului* (2004), memorabil atât prin povestirile antologice *Prânzul anchetatorului, Taina primei nopți, Damen-vals*, cât și prin mărturisirile axate pe grozăviile din infernul concentrațional.

Literatura exilului e remarcabilă prin romanele, publicistica și mărturisirile din volumul *Basarabia* (2002) și excelentul eseu *Săptămâna roșie (28 iunie – 3 iulie 1940) sau Basarabia și evreii* (2004) de Paul Goma, dar și prin mărturisiri consemnate de supraviețuitorii exilului siberian, cum e, de exemplu cartea *20 de ani în Siberia. Destin bucovinean* (1991) de Anița Nandriș-Cudla. Dialogurile și amintirile din volumele *Dincolo de suprafață* (1994) de Leo Butnaru; *Basarabia în GULAG* (1995), *Aici: atunci și acum* (2010) de Serafim Saka.

Este timpul în care cei mai importanți șaizeciști trăiesc o a doua tinerețe. Se impun romanele pe teme tabu legate de adevărul despre deportări, foamete, colectivizare, despre crimele regimului totalitar, între care se evidențiază romanul de sertar *Viața și moartea nefericitului Filimon sau anevoioasa cale a cunoașterii de sine* de Vladimir Beșleagă; *Surâsul lui Vișnu* (1993) de Vasile Vasilache; *Pactizând cu diavolul* (2000), *Spune-mi Giony…* (2002), *Hronicul Găinarilor* (2006), de Aureliu Busuioc, care intertextualizează mitul descălicării servindu-i la „deconstrucția istoriei" [3, 176]. Astfel, în *O sumă de cuvinte,* A. Busuioc, apelând la parafraze, citări ascunse, pastișări, parodiază epoci, personaje, evenimente. Iată câteva spicuiri din cele 42 (ca și la Ion Neculce) istorisiri: „Multă stricăciune și dihonie a făcut în Țara Moldovei bilingvismul…" [2, 14]; „Să nu-l cumperi niciodată pe cel care te vinde…" [2, 16]; „Adevăr spun oamenii că «prostul, dacă nu le știe, le potrivește»…" [2, 23]; „Așa sunt domnitorii noștri, hulpavi că scot de pe sărac, dar și pe soațele lor le țin în pielea goală…" [2, 24]; „Stă scris în hrisoave că multă lume nu credea în strigoi și alte năluci. Dar a venit un învățat Marx carele, cu ortacul și sponsorul său Engels, au scris negru pe alb că prin Evropa bântuie o stahie. Oamenii evropeni au crezut și au alungat-o în Rusia. Mai cu toporul, mai cu binișorul au primit-o rușii la ei. Și așa prăpăd au făcut stahia, că și azi, după alungarea ei, mai stau la putere mulți dintre cei ce au primit-o și vor s-o tragă înapoi. Și nu în Sibir stau, da acurat în inima Moscovei, de unde duhoarea lor și la Moldova se răsuflă. Drept au scris Vel-Vornicul Grigore Ureche: «Uau! Uau! Uau! Săracă țară a Moldovei…»" [2, 17-18]; „Scrie în letopisețul unui călugăr anonim că, într-o zi, preumblându-se Domnul Ștefan pe coridoarele palatului, l-au întâlnit pe Vasile, un fecior de curte, și așa i-au venit lui Vodă de l-au întrebat pe fecior: – Știi tu, măi, cine sunt eu? Feciorul s-au aplecat adânc, dar nu s-au rușinat, și a zis tare: – Ești cel mai înțelept dintre toți Ștefanii, Măria Ta! Au zâmbit a râde Vodă Ștefan, Drept scrie colegul meu Herodot: «Vorba dulce mult aduce!»" [2, 20]; „Aflând din presa scrisă și din internet despre doctoratul Vel-Idiologului comunarilor de la Moldova și citindu-i teza, Vel-Vornicul Țării de Jos și scriitorul Grigore Ureche a declarat că renunță la scris și la titlul academic de cronicar. «E greu să concurezi cu un savant care are la îndemână marile descoperiri ale istoriei ale marelui beletrist Vasile

State și susținerea majoritarilor Divanului, precum și talantul de a intra în Istorie ca în brânză. Am consultat bacii di Țara de Jos, care mi-au spus că teza nu face nicio brânză, pentru că cheagul era împuțit. Mă voi ocupa de creșterea oilor, pentru că berbeci văd că avem destui…» După Divanul de presă, Vel-Vornicul au dat un furșet, la care s-a consumat brânză «La vache qui rit»"[2, 33-34].

Textele – ironice, parodice, satirice – constituie un puzzle al societății bolnave, persiflând valorile ei false. În manieră ludică, autorul ne anunță că acest „manuscris jerpelit", cumpărat de la talcioc pe o nimica toată, ar face parte din patrimoniul nostru și că în prezent caută un academician care să-și pună numele înaintea numelui său, „conștient de faptul că în felul acesta mi se vor deschide și mie Porțile de aur ale Academiei" [2, 7]. Un alt „joc cu mărgelele de sticlă" este și „cartea-valet" [4, p. 684], semnată de Vladimir Beșleagă *Hoții din apartament/* & Nicolae Popa *Castanul roz* (2021).

Pe un astfel de fundal se fac vizibile experimentele, nici pe departe academice, ale optzeciștilor fascinați de literatura textualistă, aflată și azi, cel puțin la noi, în trendul vremii, proză favorizată de Mircea Cărtărescu (*Travesti, Orbitor*), Mircea Nedelciu (*Zmeura de câmpie*), Ștefan Agopian (*Tache de catifea, Tobit*), Ioan Groșan (*Caravana cinematografică, O sută de ani de zile la Porțile Orientului*), Gheorghe Crăciun (*Pupa russa*) ș.a. avându-i ca precursori și modele de scriitură, înainte de toate, pe prozatori de la Școala de la Târgoviște. De fapt, primele semne, ce anunță o schimbare la față a literaturii din spațiul pruto-nistrean, se arată în poezia de la sfârșitul anilor '80. Nicolae Popa, Emilian Galaicu Păun, Ghenadie Postolache, Dumitru Crudu, Grigore Chiper, Mircea V. Ciobanu, Nicolae Spătaru, Lucreția Bârlădeanu, Lorina Bălteanu, frații Vakulovski, Ștefan Baștovoi etc. se afirmă ca poeți, dar excelează ca romancieri, unicul dintre aceștia rămas fidel prozei scurte e Grigore Chiper, toți ceilalți – chemați și nechemați – scriu romane. Ca prozatori, dramaturgi sau eseiști/publiciști debutează Vitalie Ciobanu, Anatol Moraru, Val Butnaru, Constantin Cheianu, Oleg Serebrian, Mihaela Perciun, Iurie Bodrug, Iulian Ciocan, Emanuela Iurkin, Alexandru Popescu etc.

În proza basarabeană, schimbarea de paradigmă se produce, dacă e să o raportăm la poezie, ceva mai târziu, pe la sfârșitul anilor '90 – începutul anilor 2000. Notabilă e, prin continuitate sau ruptură, proza **egocentristă/autobiografică**, în care se literaturizează amintirile dintr-o copilărie a „ultimului" comunism (Emilian Galaicu-Păun, Constantin Cheianu, Ștefan Baștovoi, Alexandru Vakulovski, Iulian Ciocan), cu infiltrații biografice (Grigore Chiper, Anatol Moraru, Dumitru Crudu, Nicolae Spătaru, Lucreția Bârlădeanu, Tatiana Țîbuleac), proze textualiste/postmoderniste/minimaliste, unele, în registru minor, fără miză, fără subiect, altele, scandaloase, incomode, uneori plicticoase, alteori enervante.

Un tablou vivant al noii literaturi nu poate face abstracție de prozele, în opinia noastră, exemplare: *Gesturi (Trilogia nimicului)* (1996), *Țesut viu. 10x10* (2011) de Emilian Galaicu-Păun; *Cubul de zahăr* (1991), *Păsări mergând pe jos* (2001), *Avionul mirosea a pește* (2008) de Nicolae Popa; *Totul despre mine* (1999), *Sex & Perestroika* (2009), *Ultima amantă a lui Cioran* (2019) de Constantin Cheianu; *Violoncelul și alte voci* (2000), *Nisipul de sub picioare* (2014), *Cu romanul în vacanță* (2023) de Grigore Chiper; *Nou tratat de igienă* (2002), *Turnătorul de medalii* (2008), *Nu mă tentează* (2011), *Punct de vedere* (2017) de Anatol Moraru; *Zilele după Oreste* (2019) de Vita-

lie Ciobanu; *Iepurii nu mor* (2002) de Ștefan Baștovoi; *Pizdeț* (2002) de Alexandru Vakulovski; *Salutări lui Troțki* (2016), *Moartea unei veverițe* (2017), *Ora cinci și șapte minute* (2022) de Dumitru Crudu; *Tunica portocalie* (2016) de Lucreția Bârlădeanu; *Erotokritikon. Făt-Frumos, fiul pixului (1)*(2001) de Nicolae Leahu; *Înainte să moară Brejnev* (2007) *Tărâmul lui Sașa Kozac* (2011), *Iar dimineața vor veni rușii* (2015) de Iulian Ciocan, *Nekrotitanium* (2010) de Mitoș Micleușanu și Florin Braghiș; *Îngeraşul purta fustă mini* (2015), *Omul izgonit de ceasuri* (2019), *Apusul unei biciclete* (2020), *Măștile lui Brejnev* (2020) de Nicolae Spătaru; *Uneori trebuie să fii prost pentru a fi deștept* (2022) de Iulian Fruntaşu, romanele semnate de Val Butnaru, Ghenadie Postolache, Oleg Serebrian, Tatiana Țîbuleac ș.a. ilustrează nu numai schimbarea de paradigmă în proza din spațiul pruto-nistrean, dar și tentația de sincronizare cu literatura din țară. E adevărat, această sincronizare se produce cu oarecare întârziere.

Este o proză care abundă în citate și motto-uri, parafraze, parodii și pastișe, rescrieri, intertextualizări la nivel de construcție, sistem de personaje, temă cu variațiuni și autoreferențialitate, o proză, în mare parte, **egocentrist**ă, în timp ce **etnocentrismul** de altă dată este înlocuit cu **patologicul**, **exoticu**l societății basarabene, cu o lume fundamental bolnavă, aflată într-o lungă și anevoioasă tranziție. În scriitura textualistă se estompează distincția dintre text și realitate, realitatea e tratată ca o hologramă [7]. Criza realității este compensată prin „puterea terifiantă a ficțiunii" la Iulian Ciocan [5, 83], prin fantezii „negre" [5, 128] în *cyberpunk*-ul *Nekrotitanium*, de Mitoș Micleușanu și Florin Braghiș [12], un antiroman satiric, distopic, de altfel, un experiment foarte riscant sub mai multe aspecte; și, în primul rând, lingvistic, chiar dacă are în prim-plan interlopi, lumpeni alcoolizați sau drogați.

Primele intertextualizări în proza basarabeană, cum se știe, sunt legate de numele lui Ion Creangă începând cu Constantin Stere, Gheorghe V. Madan, Vasile Vasilache, Ion Druță, Ion C. Ciobanu, Vlad Ioviță, Paul Goma, Alexei Marinat, Ion Iachim ș.a. O continuitate prin deconstrucție a modelului consacrat se atestă la Nicolae Leahu, Ștefan Baștovoi, Anatol Moraru, Constantin Cheianu, Alexandru Vakulovski, Emilian Galaicu-Păun [8]. Modelul Creangă fascinează în continuare. (Proiectul editorial *Creangă 2.0* din cadrul Festivalului Internațional de Literatură și Traducere (FILIT) 2019, de exemplu, include o colecție de cinci volume în traducere imaginară: *Capra cu trei iezi 2.0* de Matei Vișniec, *Prostia omenească 2.0* de Bogdan Alexandru Stănescu, *Harap Alb 2.*0 de Veronica D. Niculescu, *Punguța cu doi bani 2.0* de Lavinia Braniște și *Ivan Turbincă 2.0* de Alexandru Vakulovski. Observații interesante despre aceste experimente fac Constantin Ivanov [11] și Oxana Gherman [10]).

„Un text se scrie cu texte și nu cu fraze sau cuvinte", afirmă Philippe Sollers. O altă figură importantă a noii critici franceze, Julia Kristeva, exprimă un adevăr aproape fără paternitate: „Orice text se construiește ca un mozaic de citate, orice text este o absorbție și transformare a unui alt text". „Nimicul" sau ontologia nimicului devine subiectul atractiv și stimulator. Prozatorii asimilează o tehnică nouă, care presupune și o ontologie nouă (*Gesturi* de Em. G.-P., prozele lui D. Crudu, G. Chiper). Poetica prozei noi se axează pe o nouă utilizare existențială sau „ontologică" a perspectivismului narativ (*Lătrând la lună* de A. Busuioc); se remarcă dublarea și multiplicarea începuturilor, finalurilor și acțiunilor narate; tematizarea parodică a autorului; tematizarea nu mai puțin parodică, dar mult mai deconcentrată a cititorului (*Romanele unui pretext de roman* de M. Șleahtițchi); se impune tratarea pe picior de egalitate

a acțiunii și ficțiunii, a realității și mitului, a adevărului și minciunii (*Necrotitanium* de Mitoș Micleușanu & Florin Braghiș); dar și combinarea originalului cu imitația (*O sumă de cuvinte* de A. Busuioc), se accentuează oscilarea permanentă între autoreferențialitate și „metaficțiune" (*Totul despre mine, Merișor* de C. Cheianu) ș.a. [1, 293-294]. Spectaculoase sunt și măștile și statutul naratorului cu un traiect ciudat de la „bouțul" lui Vasilache la „păduchii" Mihaelei Perciun sau „spermatozoidul" lui Cheianu, totul pentru a etala autenticitatea poveștilor, de regulă, erotice.

Gratuitatea sau artificialitatea, extrema convenționalitate sau elementul ludic sunt componentele definitorii ale tranziției către o nouă paradigmă literară. O direcție distinctă a prozei textualiste stă în amalgamarea minimalismului cu postmodernismul care pune întreaga existență a personajului sub semnul ternului și banalului. Pastișele, parodiile, ironiile, persiflările, jocul de limbaj, viziunile corporale și pan-erotice reprezintă doar câteva modalități favorite din arsenalul de instrumente artistice în volumele *Totul despre mine* (1999) de Constantin Cheianu, *Erotokriticon: Făt-Frumos, fiul pixului* (Iași, 2001) de Nicolae Leahu (îl are ca prim model pe Mircea Horia Simionescu), *Nou tratat de igienă* (2002) de Anatol Moraru, *Păsări mergând pe jos* (2001) de Nicolae Popa.

În opinia unor exegeți din dreapta Prutului, proza scurtă ar tinde să remedieze scăpările romanului postmodernist. „Paradoxul modelului literar optzecist, notează Carmen Mușat, stă în faptul că întoarcerea către banalul cotidian este filtrată prin experiența livrescă" [14, 120]. Mergând pe aceeași idee, Adrian Oțoiu e de părere că „paginile cărții substituie amintirea, iar viața însăși se contaminează de melancolia descendenței dintr-o carte" [15, 27-28]. Lucrurile stau cumva altfel în cazul prozatorilor basarabeni. Proza scurtă e „considerată mai curând un *starting point* pentru accederea la roman, un <<poligon>> pentru antrenarea dexterităților necesare facerii unor narațiuni de proporții mari, nu a avut deci ponderea pe care o are în Occident sau în Rusia" [6, 5-6].

Proze scurte publică revistele *Contrafort, Semn* (mici cetățui ale postmodernismului basarabean), *Basarabia, Sud-Est cultural, Revista Literară, Quadrat,* prozele sunt un fel de „buzdugane" care anunță apropiata apariție a romanelor. Ne amintim de *Ubi sunt leones* de Emilian Galaicu-Păun, *O roșie stricată* de Iulian Ciocan, *Omul izgonit de ceasuri* de Nicolae Spătaru etc. Proza scurtă e un fel de șantier, laborator de experimentare. Între cele mai ilustrative exemple reținem *Biblioteca* (2022) lui Mircea V. Ciobanu. Cine ar fi crezut că prozele ciudate – *Cafeneaua personajelor abandonate, Devastarea Bibliotecii, Vocea naratorului*, apărute acum zece-douăzeci de ani la revistele *Semn, Contrafort* sau *România iterară*, vor face parte dintr-un model de roman textualist. Neobișnuită e și proza Mariei Șleahtițchi (*Romanele unui pretext de roman*) [17, 28-41], un exercițiu memorabil de probare a unui model de poetică, amintind de Italo Calvino (*Dacă într-o noapte de iarnă un călător…*). O excepție de la regulă fac Val Butnaru, Oleg Serebrian, Alexandru Popescu.

Dintre prozatorii cei mai curajoși și fideli genului scurt rămân Constantin Cheianu, Anatol Moraru, Vitalie Ciobanu, Dumitru Crudu și Grigore Chiper, autorul volumelor *Violoncel și alte voci* (Timișoara, 2000), *Nisipul de sub picioare* (București, 2014) și *Cu romanul în vacanță* (2023), despre care Răzvan Voncu notează: „Apreciez faptul că Grigore Chiper, poet de vocație, scrie proză ca un prozator. Nici nu transferă tehnici ale poeziei în povestire, diluând și mai mult epicul prin infuzia de lirism, nici

nu prozaizează înadins fraza. Aceasta demonstrează că ne aflăm în prezența unui scriitor care nu crede în prejudecata conform căreia, în proză, stilul e mai puțin important: dimpotrivă, proza este (vezi nenumărate cazuri, de la Proust la Lampedusa și de la Sadoveanu la George Bălăiță) o «batere a cuvântului în patru muchii». Chiper găsește întotdeauna ritmul interior al frazei, astfel încât, oricât de banale ar fi întâmplările narate, oricât de puțin spectaculos ar fi epicul (conform aceleiași convingeri postmoderne că nu există întâmplări sau personaje aprioric «eroice»), textul său își ține captiv cititorul".

Cartea *Totul despre mine!* (1999) de Constantin Cheianu (în esența ei, o replică de creație la literatura oportunistă, de comandă) include două proze *Merișor* și *Totul despre mine*. Exemplară e metamorfoza narativă în povestirea *Totul despre mine*. Autorul-narator mărturisește cu nonșalanță despre geneza operei sale, vrând să ne asigure că totul e viață („bolovănos fragment de viață"), nimic nu e ficțiune. În chinurile creației, căutând un început/incipit de povestire mai potrivit, descoperă că „mizeria de viață își urma în mod implacabil cursul ei anost" și nici n-a băgat de seamă „când devenise greu de digerat, viața" și, din acel moment, nu i-a „mai ars a ficțiuni și subterfugii" [3, 46]. Este adevărat că autenticitatea amintirilor e mereu în spirit postmodernist și tranșant, fără echivocuri: „Totul a început în felul următor". După care urmează imediat mărturisirea: „Exact cu nouă luni înainte de nașterea mea, în plin miez de iarnă, așadar, cu noroi și suluri de zăpadă ciuruită, aidoma unor grămezi de cearșafuri soioase. V-ați imaginat peisajul? Era, de altfel, decorul cel mai adecvat pentru ceea ce urma să se întâmple în casa noastră cea veche de la țară, pe care eu unul nu am de unde s-o țin minte, fiindcă au demolat-o în cinstea nașterii mele" [3, 47].

Naratorul se teleportează la „origini" și narațiunea la persoana întâi revine unui spermatozoid: „În una din cele două odăi bunică-mea sforăia voinicește, iar în cealaltă bunii mei părinți purceseră la ale lor, cele tinerești. Practicau treaba asta de vreo doi ani, dar fără nicio eficiență. În sens că bebelușul de mine nu dobândeam contur și basta". Naratorul metamorfozat vine cu perspectivă inedită: „Îmi face bine să cred că eu eram cel care opuneam rezistență și că, prin urmare, intuiam câte ceva despre porcăria de viață. Într-un cuvânt, nu m-am lăsat smuls cu una, cu două din blândul și beneficiu-mi repaus, am luptat din răsputeri cu părinții mei, efectiv pe viață și pe moarte. Le-am stricat, ce să zic, toată plăcerea!" [3, 47].

Narațiunea se realizează prin relatări de scene care se încheie cu câte un rezumat narativ: „Nu am apucat să mă aciuez bine în burta mamei, că tata se înfățișă cu revendicarea lui de bază: voia să fiu băiat cu orice preț!" Așadar, „leșinătura intelectuală" s-a ivit „pe la opt dimineața, în douăzeci și unu, luna a noua, una mie nouă sute cincizeci și nouă" și cum spune autorul/naratorul/personajul „poftim că mă prezentai și eu pe aici pe la Dumneavoastră, dacă nu vă este cu supărare".

Naratorul-spermatozoid relatează: „Priveliștea nu era dintre cele tonice, vă mărturisesc. Mă deplasasem și eu cândva pe acel drum așa de (era să zic „accidentat") specific, unul printre atâtea alte milioane de virtuali frați și surori. Dintre ei toți unul singur a răzbătut, după care ușile s-au închis, cum bine se știe din biologie. Astfel că am lăsat pe câmpul de luptă câteva zeci de milioane de cadavre. E cumplitul război pe care îl dăm fiecare și voi vreți umanism de la noi?" Autorul reține că viața sa se constituie dintr-o „sumedenie de întâmplări neghioabe din copilărie" și recapitulează

paradoxal: „Despre naşterea mea şi cei şapte ani ce i-au succedat nu ţin minte nicio ceapă degerată” [3, 50].

Grădinița e un „cochet penitenciar de minori cu jandarmii de educatoare”, „prima amintire a copilăriei mele”, școala, un „adevărat serpentariu” („Am şezut într-o bancă cu nişte băieţi de dobă, ajunşi ulterior bravi violatori de minore şi care aveau să intre în legendă şi graţie rafinatului sadism ce îi caracteriza. După voluptăţi greu dobândite în timpul violurilor, băieţii aceştia îşi împlineau poftele prin pârpălirea victimelor la foc încet, nu fără a uita să le stropească în prealabil cu gaz”), profesorii sunt dezagreabili (Alexandra Ivanovna: „Era obeză, răbdătoare şi-i mirosea înfiorător din gură pe când ne ţinea degetele şi tocul ca să facem faimoasele cârligele. Ne umplea caietele cu mirosul ei – şi aşa vreo opt promoţii la rând”), cu apucături bizare, instincte animalice etc. Cazuri patologice, anormale („Una dintre colegele mele făcea dragoste cu, se auzise, cu tată-său, ceea ce părea cam exagerat, dar nu şi că ‹‹se tăvălea cu toată brigada de tractoare››”), situații și relații carnavalești între elevi și profesori („O altă colegă de-a noastră îşi făcuse obiceiul inedit de a fi pe picior de egalitate cu cadrele didactice. Era perfect sănătoasă, ca şi noi toţi, atâta doar că i se dezvoltase un ‹‹eu›› ceva mai exacerbat. Efuziunile ego-ului ei se iscau mai ales din pricina epitetelor adresate de către profesori şi care fetei noastre nu i se păreau tocmai inspirate”) reconstituie un background existențial specific, cum se știe, ultimului deceniu al comunismului sovietic.

Narațiunea are aerul unui jurnal de criză, înregistrând o serie de întâmplări mărunte care „condimentează confesiunea”. De la fete i se trag cele mai mari necazuri. Memorabile sunt scena horei în care îl vor prinde fetele, idila cu nana Florentina: primele înfiorări erotice care aprind imaginația. Vârsta pubertății, „ieșitul” cu fetele și seratele e reprezentată sumar, dar prin detalii sugestive: „La seratele noastre puteau fi văzute aceste scene de spital: inşi coşuroşi dansând ţepeni cu individe ţepene şi coşuroase la rândul lor” [3, 73].

Misiunea de consacrare în „tainele amorului” a revenit băieților din mahala, tot felul de derbedei și pușlamale. („Admiraţia pentru fete, oricât de înălţătoare ar fi fost, nu cunoştea altă împlinire decât întorcându-te cu câteva milioane de ani înapoi, la regnul animal. Totul era îndreptat spre a eşua fatalmente în abjecţie”). Scăpat, în sfârșit, de școală, de sat, de colegii bătăuși, de fete insensibile și de copilăria sa, inadaptatul la anormalitatea „normală” ajunge la facultate, dar și aici, deziluzii cu nemiluita. Filologia, „o adunătură de idioţi şi pepinieră de târfe”, profesorii, „nişte idioţi de papagali inconştienţi în majoritatea lor zdrobitoare, tocmai buni de repetat inepţiile din manuale, acestea la rândul lor scrise de alţi papagali, ceva mai dresaţi” [3, 76-77].

Odată cu perestroika, începu să-i „meargă și la fete”. Autobiografia tânărului inițiat și în „tainele iubirii” se încheie cu „mărinimoasa şi nesăţioasa” Marcela Bevziconi. Protagonistul e un „învins” mărturisind o totală adaptare (a inadaptatului) la noile schimbări ale vieții, ale „valorilor” societății în tranziție: „În ce mă priveşte, îmi luam acum viaţa cum vrei, numai în serios nu”. Prozele lui Cheianu marchează distinct începutul schimbării de paradigmă.

Anatol Moraru în nuvela *Nou tratat de igienă* (2002) reia tema cu râia și caprele Irinucăi lui Creangă. Personajele amintesc de niște „cunoscuți necunoscuți”: Voldemar „poseda un cap şi un trup asupra cărora creatorul, epuizat sau, poate, plictisit, nu a mai insistat. Părul îi acoperea tropical aproape toate latifundiile, ţâşnind cecen chiar

prin streașina sacoului, încât și îmbrăcat (dar mai ales fără vestimentație) Voldemar putea lesne servi drept material didactic, ilustrare adecvată a inspiratei teorii a lui mr. Darwin despre coborârea orangutanului din baobab și înmatricularea lui la facultate" [13, 5]. În contrast cu el, Mișu „părea un șved complet refăcut după Poltava. Înalt, bine clădit, echipat elegant, manierat, având în buzunare tranșele Băncii Mondiale și ale Fondului Monetar laolaltă, el era, cu siguranță, un personaj straniu în mediul cromatic și bezmetic al studioșilor de la facultate. Spirit gotic, de un pragmatism total străin GOSPLAN-ului de pe atunci, lui Mișu îi plăceau la nebunie câteva lucruri: șahul, femeile, berea, baia și, imediat după ea, patinajul filozofic (în stare orizontală) peste câmpurile conaționale ale existenței, precum și debitarea leneșă a ideilor vis-avis de imperfecțiunile arhitectonice ale cosmosului" [13, 5]. Este în descrierea portretelor ceva urmuzian, în amestec cu Ion Luca Caragiale și oralitatea intelectuală.

Expoziționea în cheie ironică urmează în liniște reiterarea unor stereotipuri dinamice: „Astfel se făcea că, obsedat igienic, Mișu realiza cu perseverență, miercurea și vinerea, pohoduri la terma orășenească nr. 1 (Or, dușurile căminului funcționau cu eficiența și entuziasmul economiei socialiste din ultimul cincinal sovietic.), de unde se întorcea fraged ca un amant începător și, după o, două, trei… halbe de bere ‹‹lumea avea ființă››, scenariul prevăzând discret și câteva ore de somn tihnit, care nu întârzia prea mult să vină". Discursul ironic, într-o armură postmodernă, cu digresiuni metatextuale, cum e la moda timpului, toate controlate de un narator omniscient și omniprezent, îi conferă nuvelei un aer de lejeritate și imprevizibilitate, teroarea semnificațiilor fiind anihilată prin avertizarea cititorului complice la mica dramă existențială: „Dar, atenție! – urmează partea nespălată a narațiunii – tocmai expedițiile Sale antirapăn, cu care se obișnuise până la desperare toată lumea de bună-credință din cameră… i-au jucat festa. La drept vorbind, vina o purtau, totuși, angajații termei" [13, 5-6].

În metatext, cititorul este informat despre desfășurarea evenimentelor. Rezumatul narativ, cu verdictul „i-a jucat festa" și „vina o purtau angajații termei", este dezvoltat în comentariile naratorului, marcat de amestecul de stiluri, antrenat să parodieze, să parafrazeze, să insinueze: „Trebuie să vă spunem că după multe investigații și experimente dificile ministerul de resort elaborase un standard și, conform acestuia, fiecărui creștin (chiar dacă intră în pereche cu cineva) îi erau rezervate strict patruzeci și cinci de minute, răstimp în care trebuia să se regenereze convingător. Majoritatea aspiranților la îmbăiere, strănepoți de haiduci și alpiniști transhumanți, beneficiau, de regulă, doar de jumătate din timpul garantat și plătit. În această cauză, prea puțin nobilă, intervenea managerial funcționarul întreprinderii, care permitea accesul și altor jinduitori la irosirea săpunului și a șamponului, dar deja fără bilet (de, famelie, parcă, nu prea mare, dar… remunerație mică). Practicarea intensivă a acestei ‹‹economii tenebre›› nu lasă șanse harnicilor ‹‹oameni în alb›› să lichideze fizic, conform normelor sanitare, consecințele bacteriologice ale procesului…" [13, 6].

Apelul la naratar, sau „contractul ficțional" (Carmen Mușat) dintre autor și cititor, e în tradiția convențiilor noii proze: „Deși e timpul să ieșim din spațiile (sub) acvatice ale subiectului. Și cum bine intuiți și Dumneavoastră, iar logica textului vă sugerează suficient de elocvent ce ar putea să se întâmple ulterior, Mișu s-a întors dintr-o ordinară campanie tonifiantă infectat de scabie. Când, peste ceva timp, agresiunea microbilor devenise o evidență (deși personajul nostru pozitiv se scărpina abia

tangibil), Voldemar a intervenit furibund. Și pentru că e în puterea noastră de decizie, menționăm că, în afară de păroșenia sa inconfundabilă, Voldemar avea un caracter și un comportament la fel de „delicat". „Un corp păros – o minte păroasă", parcă așa spuneau latinii cu tot cu greci în asemenea cazuri" [13, 6]. Naratorul este prezent cu comentarii, implicații, simulări perfide și fariseice. Voldemar, maestru în arta ‹‹ghionturilor›› și a ‹‹luatului peste picior››, malițios, funciarmente invidios, practicând o minimă igienă (și morală), se dădea în spectacol, exprimându-și sincera nedumerire – cum s-a putut ca tocmai Mișu să devină victima diversiunii microbilor –, continuând cu simulată îngrijorare – dacă există oare destule șanse de salvare. Intervine naratorul, reactivând memoria – pe vremuri sovietice, a procura de la farmacie antidotul maladiei în cauză echivala cu a cumpăra de la aceeași instituție prezervative. Voldemar îi plânge de milă sărmănelului infectat. Intervine din nou naratorul ingenios și inteligent: „Cerem scuze cititorului inițiat în literatură, dar o ipoteză fundată cere azil artistic în pagină – nu este exclus faptul că Voldemar și-ar mai fi temperat avântul justițiar, dacă ar fi știut că au mai pățit-o și alții și că de vină erau tot caprele Irinucăi…, dar el detesta lectura…" [13, 7].

„Tehnica pașilor mici", principiul retardării în descrierea supliciilor se încheie cu un rezumat narativ: „Mișu, debusolat, replica totuși calm (a se reține o altă calitate notabilă a acestui personaj), paremiologic (i-a prins bine frecventarea cursurilor de lexicologie și folcloristică) și, cum se va vedea mai încolo, chiar profetic: „Râde cel care râde… la margine". Bineînțeles că tămăduirea lui Mișu s-a produs, „și-a dat concursul una din admiratoarele lui, care, mânată de vânturile și smogul sentimentului, și-a sacrificat pudicitatea, demnitatea, reputația și alte accesorii de fată mare, obținând, aproape argonautic, mirositoarea doftorie" [13, 7]. Naratorul afirmă: „Suntem parcă îndreptățiți să plasăm aici un happy-end, dar… dăm dreptate setei de justiție a eventualilor interpreți ai scriiturii – personajul nostru nespălat, Voldemar, n-a fost pus la respect" [13, 7].

În logica narațiunii este firesc ca „hoardele de microbi" să invadeze „în modul cel mai mișelește posibil pampasurile voldemariene. Zadarnic cerca el să prelucreze cu pucioasă teritoriile compromise – miraculoasa alifie nu putea penetra preriile care acopereau victima. Cele mai dramatice erau seansurile nocturne, când jertfa invaziei paraziților se deștepta și începea să ‹‹maseze›› sectoarele deteriorate; în felul acesta, în liniștea nopții și la lumina blândei luni, răsuna o simfonie ce amintea feciorilor de plugari, lungiți în paturi și treziți din somnul rațiunii, melodia coasei implicate în secerișul grânelor. Voldemar însoțea dificila (dar și stringentă, trebuie să o spunem) operațiune cu imprecații cărora nu le erau absolut străine elementele blestemului popular, demers critic ce viza excesul de occidentalism al lui Mișu; mai bine zis, efectele lui. Acesta, treaz și atent la chinurile confratelui, își ambala justificatul cinism într-un mesaj voit pacificator: «Voldemar, te rog, încetează exercițiile retorice. Acționează în liniște – noi dormim!»" [13, 8].

Finalul este unul fericit: „După o perioadă explicabil de lungă, a vrut Dumnezeu și s-a tămăduit și blana lui Voldemar…". Nuvela are un epilog în tradiția matricei narative: „După ce a respins perfida agresiune a teroriștilor patogeni, Voldemar, neașteptat de surprinzător, s-a arătat deschis spre colaborare și conviețuire pașnică, devenind sensibil și tolerant față de regimul igienic al lui Mișu, care și-a continuat expedițiile purificatoare la baie, dar cu măsuri sporite de protecție. Pacea și buna înțe-

legere a pogorât în odaia și în sufletele lor. Și au trăit ei așa la facultate, vorba formulei sfârșitului de basm, câți ani le-au mai fost hărăziți de programele de studii". Epilogul este urmat de un P.S., în care sunt parodiate biografiile așa-zișilor disidenți: „Mulți cititori sunt tentați (după frumoasa modă din ultimul timp) să-l considere pe Mișu un disident, un mucenic care a pătimit în timpul regimului stagnant, netratându-și concepțiile igienice europene. Alții, la fel de mulți, având în dotare viziuni cu lunetă, îl consideră un prim-sincronizat cu Europa și NATO, după care vin buluc și ceilalți, cu șamponul lor stilistic cu tot". P.S. are un P.P.S., cu un final al finalului: „Dărâmată fiind terma municipală nr. 1, tineretul studios de la facultate nu poate continua acum dimensional cauza nobilă și curată a lui Mișu, plonjând timid în jacuzzi-le de zinc și asumându-și lucid și ludic eventualele riscuri". Oricum, finalul este unul optimist – fapta eroică a lui Mișu rămâne un model „pentru tot poporul truditor pe câmpul alb cu oile negre" [13, 8]. Anatol Moraru este la curent cu modele literare și se remarcă prin câteva calități: discurs ludic, ironie și comic de limbaj.

Optzeciștii basarabeni, în raport cu șaizeciștii care, amintim, puneau accent pe conținutul de viață, excelează în diversificarea tehnicilor narative. Volens-nolens, la lectura prozei basarabene răsar în memoria noastră modele din Jorge Luis Borges (*Cartea nisipului*), Jerom David Salinger (*De veghe în lanul de secară*), Anthony Burgess (*Portocala mecanică,* Dino Buzzati (*Deșertul tătarilor*), Julio Cortázar, Camus, Kafka etc. Proza postmodernistă, mai exact, textualistă, merge pe ideea că orice text se scrie cu alte texte. Exemplari în acest sens sunt N. Popa cu *Păsări mergând pe jos* și Emilian Galaicu-Păun cu poemul în proză, *Albă ca Zăpada și cei/ cele 7* [9, 14-16]. (Șerban Foarță are un poem cu un titlu similar, *Albă ca zăpada și cei 7 pitici*), Dorota Masłowska debutează cu romanul devenit bestseller *Albă ca Zăpada și roșul bolșevic* (traducere de Constantin Geambașa). Titlul trimite la basmul fraților Grimm, plasând în prim-plan plăcerea textului, etalând funcția hedonistă a scriiturii: „…formidabilul revers al scriiturii, desfătarea" (Roland Barthes, *Plăcerea textului*). E cheița de lectură a scriiturii în care imaginarul se contopește cu realul.

Incipitul textului anticipează o viziune ludică prin care cotidianul, accidentalul și virtualul sunt percepute/cunoscute prin declanșarea erosului sau viceversa: realitatea devine o proiecție ale ficțiunilor în desfășurare etajată, ale fanteziilor erotice cu o lolităl/conchită în lift: „Nu ar fi deosebit-o prin nimic de copiii ce așteptau de regulă în fața ascensorului (…) Deja în lift, i-a cerut s-o însoțească până la *Micul Samaritean*, „fiindcă acolo soneria este și mai sus" (și îl măsură cu privirea, ca pentru a se convinge că el unul avea să se descurce); în plus, la acea oră – era trecut de 18.00 – și într-o asemenea zi – de vineri, ultima din anul '17 – s-ar putea să nu mai fie nimeni pe coridoare, și ea una se teme să umble singurică. Abia atunci a privit-o cu luare aminte, ținându-se să nu-l pufnească râsul – tocmai împrumutase *Toba de tinichea*, pe care simțise imboldul s-o recitească în minivacanța de iarnă; să i-o fi scos în cale – în chip de Rowena – chiar cartea lui Günter Grass?!" [9, 14].

Albă ca Zăpada și cei/ cele 7 e un dialog cu texte literare, care anticipează prologul din poemul *A(II)Rh+eu*. „Bătăile în ușa ascensorului, de la trei sau patru – etajase cândva cele șapte păcate mortale, de parcă le-ar fi pus pe note, proiectându-le asupra clădirii administrative din centru capitalei: 1. Mândria; 2. Invidia; 3. Iubirea de argint; 4. Desfrânarea; 5. Lăcomia pântecelui; 6. Trândăvia; 7. Mânia – îi aduceau aminte de ceva, ar fi jurat de căderea bulgărilor peste capacul unui sicriu, și tot atunci realiză brusc că stau întinși pe spate, fiecare pe câte-o jumătate de ușă, ca și cum zarul liftului

s-ar mai fi rostogolit o dată, când Conchita se răsuci spre el ca o replică dintr-o parabolă budistă și, ridicându-se în picioare, îl păși semeață – „Ți-ajunge cât ai crescut…" –, strigându-i peste umăr, înainte de a se face nevăzută în oglindă în chiar clipa-n care ușile cabinei se deschideau, în gol, antrenându-l într-o cădere ce-l va lăsa la(e) t[ajul corespunzător păcatului său de moarte]: „Stația terminus. Șapte. *Dies Irae!*" [9, 15]. *Liebestod* din poemul *A(II)Rh+eu* (2019) este o rescriere a acestei proze, la care, probabil, s-a lucrat concomitent, dar nu este exclus ca *Albă ca Zăpada* să o întâlnim eventual într-un nou roman.

Proza textualistă, centrată pe autoreferențialitate și metaficțiune, pe amalgamarea minimalismului cu postmodernismul, pune întreaga existență a personajului sub semnul ternului și banalului cotidian. Romanele lui Emilian Galaicu-Păun și ale lui Val Butnaru sunt poate cele mai elocvente pentru noua scriitură, iar orice discuție despre proză este în esența ei o discuție despre roman.

BIBLIOGRAFIE

1. BURLACU, A. Trecutul prezent. Secvențe critice. Chișinău: UNU, 2024, p. 654. ISBN 978-9975-179-11-9.
2. BUSUIOC, A. O sumă de cuvinte și alte proze scurte. Chișinău, 2023. ISBN 978-9975-85-257-9.
3. CHEIANU, C. Totul despre mine. Chișinău: Cartier, 1999, ISBN 9975-949-78-9.
4. CIOBANU, M. V. Literatura română din Republica Moldova, 1991-2025. Chișinău, 2026. ISBN 978-9975-86-914-0.
5. CIOBANU, V. Revanșa literaturii. Ficțiuni critice. Chișinău, 2019. ISBN 978-9975-0-0317-0.
6. CIOCAN, I. Proza scurtă la început de mileniu. În vol.: Proză scurtă, sel., st. introd., note: Iulian Ciocan, Chișinău, 2017.
7. CORCINSCHI, N. Realitatea ca hologramă. Eseuri, Chișinău, 2022. ISBN 998-9975-86-572-2.
8. COSTIN-BĂICEAN, I. Ion Creangă și proza basarabeană, Chișinău: GUNIVAS, 2020, p.277 ISBN 978-9975-3374-2-7.
9. GALAICU-PĂUN, E. Albă ca zăpada și cei/ cele 7. Revistă Literară, Publicație de literatură și dialog cultural, 2018, nr. 1 (27), pp. 14-16. ISSN 2345-1777.
10. GHERMAN, O. Ființa plurală. Reflecții critice, Iași, 2025, pp. 97-106. ISBN 978-973-37-2916-7.
11. IVANOV, C. Spațiile damnate și semnificația lor în „Povestea lui Stan Pățitul" și în povestea „Ivan Turbincă" de Ion Creangă. În: Revistă de științe socioumane, 2017, nr. 3(37), p. 76-86.
12. MICLEUȘANU, M. & BRAGHIȘ, F. Necrotitanium. Cyberpunk moldovenesc, Chișinău, 2010. ISBN 978-9975-79-611-8.
13. MORARU, A. Nou tratat de igienă, Chișinău: GUNIVAS, 2002, ISBN 9975-9622-9-7.
14. MUȘAT, C. Perspective asupra romanului românesc postmodernist și ale ficțiunii teoretice, Pitești, 1998. ISBN 973-9433-21-9.
15. OȚOIU, A. Trafic de frontieră. Proza generației '80. Strategii transgresive, Pitești, 2000. ISBN 973-0433-53-7.
16. SIMION, E. Genurile biograficului. Volumul I, București, 2018. ISBN 078-606-664-939-1.
17. ȘLEAHTIȚCHI, M. Romanul unui pretext de roman. Basarabia. Literatură. Artă. Cultură, 1999, nr. 3-6, pp.28-41. ISSN 0868-8028.

PREDAREA ELEMENTELOR DE BILDUNGSROMAN. *LA MEDELENI* DE IONEL TEODOREANU (MATURITATEA)

TEACHING THE ELEMENTS OF BILDUNGSROMAN. *LA MEDELENI* BY IONEL TEODOREANU (MATURITY)

Vlad CARAMAN, conf. univ., dr.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Vlad CARAMAN, Associate Professor, PhD,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-6679-1173
e-mail: caraman.vlad@upsc.md

CZU: 821.135.1.09
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p137-142

Abstract. This article is part of the series of scientific-didactic investigations dedicated to the teaching and reception of Bildungsroman elements in the novel La Medeleni by Ionel Teodoreanu, with the maturity stage as the object of analysis. Continuing the previous approaches focused on childhood, pre-adolescence and adolescence, the study highlights the complexity of human becoming when confronting reality, responsibility and existential limits. The analysis aims, comparatively, at three types of maturation illustrated by the main characters: Dănuț's problematic maturation, marked by the tension between ideal and reality; Monica's balanced maturation, based on axiological continuity and adaptation; and Olguța's tragic maturation, characterized by the refusal of compromise and the failure of integration. At the same time, the article capitalizes on the symbolic dimension of the disintegration of the childhood space and the role of memory in the configuration of identity. From a didactic perspective, interpretative strategies and activities are proposed aimed at developing students' critical thinking and reflection. The study confirms the openness and ambiguity of finality within the modern Bildungsroman.
Keywords: Bildungsroman; maturity; becoming; teaching strategy; identity; memory.

Prezentul articol vine să completeze, în plan științifico-didactic, seria investigațiilor consacrate predării și receptării elementelor de Bildungsroman în romanul *La Medeleni* de Ionel Teodoreanu, continuând în mod firesc demersurile anterioare dedicate copilăriei, preadolescenței și adolescenței. Dacă în etapele precedente accentul a fost pus pe inocență, pe criza identitară și pe frământările afective specifice devenirii, în studiul de față ne propunem să analizăm maturitatea ca moment final al acestui proces complex, surprinzând modul în care personajele ajung să-și asume realitatea, să se integreze social sau, dimpotrivă, să eșueze în acest demers.

Volumul *Între vânturi*, parte integrantă a trilogiei *La Medeleni* de Ionel Teodoreanu, reprezintă etapa culminantă a devenirii personajelor principale Dănuț, Olguța și Monica, configurând trecerea decisivă de la universul protejat al copilăriei la complexitatea, adesea contradictorie, a vieții adulte. Dacă primele volume sunt marcate de farmecul inocenței și de dinamica formării identitare, în acest ultim segment narativ accentul se deplasează asupra confruntării cu realitatea, într-un context social și

istoric aflat în transformare. Maturizarea personajelor este surprinsă nu ca un proces liniar și armonios, ci ca o experiență tensionată, în care idealurile cultivate în copilărie intră în conflict cu exigențele concrete ale existenței. Dănuț trăiește drama intelectualului sensibil, prins între aspirația spre absolut și constrângerile unei vieți sociale care îi oferă doar o integrare formală. În cazul său, maturizarea presupune o continuă negociere între vocația artistică și realitatea pragmatică, ceea ce generează o stare de neliniște și incompletitudine. Monica, în schimb, ilustrează o formă de maturizare echilibrată, caracterizată prin asumarea responsabilităților și prin capacitatea de a armoniza trecutul cu prezentul. Ea nu abandonează valorile afective dobândite în copilărie, ci le integrează într-un mod lucid și stabil în existența adultă, devenind un reper al continuității și al echilibrului interior. În opoziție, destinul Olguței capătă dimensiuni tragice, exprimând imposibilitatea adaptării la compromisurile realității. Refuzul său de a accepta limitele impuse de existență și fidelitatea absolută față de propriile idealuri conduc la o ruptură ireversibilă între sine și lume. Astfel, maturizarea devine, în cazul ei, sinonimă cu destrămarea, iar parcursul formativ se încheie într-o notă dramatică. Totodată, pe acest fundal al devenirii individuale, romanul surprinde și mutațiile unei epoci, marcând trecerea de la o lume patriarhală, stabilă și protectoare, la una modernă, caracterizată prin instabilitate, fragmentare și incertitudine. Destrămarea universului Medelenilor simbolizează nu doar sfârșitul copilăriei, ci și declinul unei ordini sociale și afective, înlocuită de o realitate în care valorile tradiționale sunt puse sub semnul întrebării. Prin urmare, *Între vânturi* nu este doar o narațiune a maturizării individuale, ci și o meditație asupra sfârșitului unei vârste, atât la nivel personal, cât și colectiv, evidențiind complexitatea procesului de devenire într-o lume aflată în schimbare.

Titlul volumului *Între vânturi* se constituie într-o densă metaforă a crizei ontologice, marcând punctul în care universul medelenian părăsește protecția atemporală a „cuibului" pentru a se expune curentelor agresive ale istoriei și ale finitudinii. Astfel titlul desemnează o mutație de paradigmă: dacă primele volume operau într-o structură centripetă, în care moșia funcționa ca un nucleu de stabilitate ce absorbea și armoniza toate tensiunile, *Între vânturi* impune o dinamică centrifugă. Personajele nu mai gravitează în jurul unui centru protector, ci sunt proiectate într-un spațiu limitat între certitudinea paradisului pierdut și incertitudinea unui viitor fragmentat. Din punct de vedere formal, această expunere la „vânturi" se traduce printr-o rupere a echilibrului narativ, unde timpul circular al copilăriei este înlocuit de timpul liniar, ireversibil, care erodează coeziunea familiei și a spațiului sacru. Titlul pulsează de anxietatea separării și de conflictul nerezolvat dintre Eros și Thanatos. „Vânturile" reprezintă forțele tensionate și presiunea realității care asediază eul, forțându-l să iasă din starea de narcisism secundar specifică vârstei de aur. A fi „între vânturi" înseamnă a trăi trauma dezrădăcinării, este starea de doliu a personajelor care, pierzând obiectul iubit (Medelenii ca prelungire a sinelui), se trezesc suspendate într-un vid existențial. Această agitație atmosferică simbolizează, de fapt, zbuciumul interior al unor conștiințe care încearcă să-și păstreze integritatea sub asaltul „vântului" distrugător al timpului și al morții.

În această meditație critică, titlul devine expresia supremă a maturizării ca expunere tragică. Maturitatea nu mai este văzută ca un port liniștit, ci ca însăși capacitatea de a rezista „între vânturi" fără a te lăsa pulverizat de ele. Pentru Ionel Teo-

doreanu, acest spațiu dintre forțe opuse este locul unde se cristalizează adevărata identitate: o identitate care nu se mai definește prin apartenența la un loc, ci prin rezistența spiritului în fața hazardului. Eroii medelenieni încetează să mai fie locatari ai unui spațiu privilegiat și devin călători vulnerabili, a căror singură busolă rămâne memoria afectivă, transformând suferința pierderii într-o ultimă formă de demnitate în fața inevitabilului sfârșit.

Anume ultimul volum al trilogiei, *Între vânturi*, surprinde personajele într-un moment de bilanț existențial, în care experiențele copilăriei și adolescenței sunt filtrate prin conștiința matură a limitei și a ireversibilității timpului. Ca motto al acestui volum am putea pune un pasaj din textul romanului: „Apoi vine dragostea, apoi începe viața. De acum înainte nu mai poate fi nimic altceva decât ce e, așa cum e..." [1, 190], care devine un nucleu ideatic esențial, sugerând trecerea definitivă de la lumea visului la cea a realității, de la universul protejat al copilăriei la complexitatea vieții adulte. În acest sens, maturitatea nu apare ca o etapă de stabilitate, ci ca una de confruntare cu pierderea, cu responsabilitatea și cu propriile limite existențiale.

Destinul lui Dănuț ilustrează, în mod elocvent, această tensiune între ideal și realitate. Ajuns la vârsta maturității, el se integrează în societate prin exercitarea profesiei de avocat, însă această integrare este mai degrabă formală decât autentică, întrucât nu îi aduce împlinirea interioară. Spiritul său rămâne ancorat în visare și creație, iar activitatea literară devine o formă de refugiu și de compensare a insatisfacției existențiale. În acest context, decizia de a scrie romanul Medelenilor capătă o semnificație profundă: nu este doar un act artistic, ci și o încercare de recuperare a trecutului, de salvare simbolică a universului copilăriei și de reconstituire a identității pierdute. Prin creație, Dănuț încearcă să depășească ruptura dintre ceea ce a fost și ceea ce este, transformând experiența personală într-un act de memorie și de permanență.

În contrast cu această maturizare problematică, Monica reprezintă modelul echilibrului și al continuității. Evoluția sa este una armonioasă, bazată pe asumarea responsabilităților și pe păstrarea valorilor afective dobândite în copilărie. Devenită profesoară și soție a lui Dănuț, ea reușește să integreze trecutul în prezent fără a-l idealiza excesiv, menținând un echilibru între sensibilitate și rațiune. Din perspectivă didactică, Monica poate fi considerată un model de maturizare reușită, în care adaptarea la realitate nu presupune renunțarea la identitatea afectivă, ci, dimpotrivă, consolidarea acesteia.

În opoziție cu aceste două tipuri de devenire, destinul Olguței se configurează ca o formă tragică a maturizării, marcând eșecul procesului de integrare. Spirit nonconformist și absolutist, Olguța refuză compromisurile impuse de realitate, rămânând fidelă idealurilor sale până la capăt. Experiențele trăite, iubirea imposibilă pentru Vania, suferința fizică provocată de boală, conștiința iminentă a morții, o conduc spre un gest final extrem, sinuciderea, care simbolizează ruptura definitivă dintre ideal și realitate. Din această perspectivă, Olguța devine un personaj emblematic pentru limitele Bildungsromanului, demonstrând că nu toate traseele formative se finalizează prin integrare și echilibru, ci unele pot conduce spre destrămare și dispariție.

Un element esențial al etapei maturității îl constituie destrămarea spațiului simbolic al copilăriei. Vânzarea moșiei Medeleni marchează sfârșitul definitiv al universului originar, pierderea paradisului și imposibilitatea întoarcerii la inocență. În

același timp, obiectele recuperate – cartea *Robinson Crusoe*, păpușa Monicăi – dobândesc o valoare simbolică profundă, devenind repere ale memoriei afective și ale continuității identitare. Aceste elemente pot fi valorificate didactic în vederea evidențierii rolului memoriei în procesul de maturizare și al modului în care trecutul continuă să influențeze prezentul.

În cazul dat, ***elementele definitorii ale Bildungsromanului în etapa maturității, care*** cristalizează principalele coordonate ale genului, sunt integrarea socială (parțială sau problematică), asumarea responsabilității, confruntarea cu eșecul și limitele, rolul memoriei și al nostalgiei, transformarea experienței în creație.

În universul volumul romanului, parcursul personajelor centrale oglindesc fidel etapele de definire a Bildungsromanului de maturitate, transformând devenirea dintr-o simplă acumulare de fapte într-un proces riguros de autoanaliză. Spre deosebire de modelul clasic al tânărului care învață regulile lumii pentru a cuceri succesul, eroul de aici se confruntă cu o integrare socială problematică, marcată de tensiunea dintre idealul său de absolut și realitatea fragmentată a epocii. Această inserție în social nu este o capitulare, ci o formă de rezistență intelectuală, unde adaptarea se produce doar în măsura în care conștiința își poate păstra reperele etice.

Maturitatea se definește, în acest context, prin asumarea responsabilității în fața unui destin care nu mai poate fi modelat după bunul plac. Eroul trece de la revolta adolescentină la o confruntare lucidă cu eșecul și limitele inerente condiției umane. Această acceptare nu este una resemnată, ci pedagogică: limitele lumii exterioare devin granițele în interiorul cărora spiritul trebuie să învețe să construiască. Eșecul, fie el sentimental sau ideologic, încetează să mai fie o catastrofă personală și devine un obiect de studiu, o etapă necesară în procesul de înțelegere a realității.

Un rol fundamental în această arhitectură a sinelui îl joacă memoria și nostalgia. Pentru personaje, trecutul nu este un spațiu al evadării sentimentale, ci un laborator de recuperare a sensului. Memoria acționează ca un filtru critic care triază experiențele, în timp ce nostalgia este sublimată într-o formă de cunoaștere reflexivă, menită să lege fragmentele disparate ale identității. Prin introspecție, amintirea încetează să mai fie durere și devine structură, oferind personajului coerența interioară necesară pentru a supraviețui „vânturilor" schimbării.

În final, punctul culminant al acestui proces de maturizare este transformarea experienței în creație. Această etapă reprezintă victoria definitivă asupra hazardului: suferința, hazardul istoric și trăirile sunt rafinate și turnate în forme de gândire sau în act artistic. În *Între vânturi*, maturitatea nu se împlinește prin acumularea de bunuri sau statut, ci prin capacitatea de a da un sens coerent lumii prin spirit. Astfel, experiența trăită devine material pentru o construcție intelectuală superioară, singura capabilă să ofere o formă de nemurire și de ordine într-un univers aflat în perpetuă derivă.

Simbolistica maturizării este indisolubil legată de reconfigurarea triadei spațiu, timp și memorie. Dacă primele volume stăteau sub semnul plenitudinii și al unui timp dilatat, specific vârstei de aur, acest ultim segment marchează intrarea brutală în istorie și necesitatea reconstrucției identitare pe ruinele trecutului. Destrămarea moșiei Medeleni nu este doar un eveniment patrimonial, ci o catastrofă ontologică ce semnifică sfârșitul definitiv al copilăriei. Pentru Olguța, Monica și Dănuț, Medelenii nu reprezentau un simplu decor geografic, ci un centru al universului, al stabilității și al fericirii necondiționate. Vânzarea sau degradarea moșiei echivalează cu pierde-

rea paradisului, o izgonire simbolică într-o lume unde timpul nu mai curge circular, ci liniar și implacabil. Această ruptură de trecut forțează personajele să părăsească starea de protecție și să accepte „vânturile" schimbării, care suflă dinspre o modernitate adesea ostilă sensibilității lor formate în tihnă.

În acest peisaj al disoluției, chiar rolul obiectelor se transformă: ele nu mai sunt simple instrumente ale jocului, ci devin „jocuri" ale spiritului. Obiectele recuperate funcționează ca veritabile capsule ale timpului, investite cu o puternică încărcătură de memorie afectivă. Acestea nu sunt doar resturi materiale ale unei lumi dispărute, ci simboluri ale rezistenței interioare. Ele demonstrează că, deși spațiul fizic (moșia) poate fi pierdut, substanța sufletească rămâne intactă.

Astfel, prin aceste obiecte-simbol, se ilustrează continuitatea identității în ciuda transformărilor exterioare radicale. Ele asigură legătura între copilul de odinioară și adultul care trebuie să înfrunte realitatea, oferind sentimentul că nucleul ființei este imuabil. Maturizarea, în viziunea lui Teodoreanu, nu presupune uitarea, ci capacitatea de a purta cu sine „rămășițele" paradisului, transformând nostalgia într-o forță creatoare care să dea sens noului drum, departe de porțile Medelenilor.

În plan metodic, etapa maturității oferă multiple posibilități de valorificare didactică, contribuind la dezvoltarea gândirii critice și a capacității de reflecție a elevilor. Activitățile propuse pot include dezbateri de tip panel, în care elevii să analizeze diferitele tipuri de maturizare ilustrate de personaje, sau exerciții de reflecție asupra raportului dintre ideal și realitate, dintre trecut și prezent. Întrebări de tipul „Este maturitatea o împlinire sau o pierdere?" sau „Poate fi recuperat trecutul prin memorie și creație?" pot stimula interpretarea personală și argumentarea, contribuind la formarea unor competențe complexe de lectură și analiză.

Tot în vederea valorificării didactice a acestei etape și anume dezvoltarea capacității de interpretare critică, putem propune următoarele direcții de interpretare: identificarea formelor de maturizare ale personajelor; analiza comparativă a destinelor; analiza funcțiilor obiectelor predestinate.

În cadrul **discuției în panel** putem propune tema *Maturitatea – împlinire sau pierdere?* Constituim patru grupuri de elevi care să ia în discuție respectiv: 1. Dănuț – maturizarea prin compromis; 2. Monica – maturizarea prin echilibru; 3. Olguța – eșecul maturizării; 4. Societatea – factor determinant al devenirii. Elevii vor analiza, argumenta și formula concluzii, dezvoltând competențe de comunicare și gândire critică.

Ca a**ctivitate de reflecție** putem să propunem întrebarea: *În ce măsură trecutul poate fi recuperat prin memorie și creație?*

În cadrul aceleiași paradigme didactice, orientate spre formarea competenței de lectură și receptare a textelor literare prin diverse strategii, analiza etapei maturității permite aprofundarea înțelegerii procesului de devenire umană, oferind elevilor posibilitatea de a reflecta asupra relației dintre ideal și realitate, dintre trecut și prezent, dintre aspirație și compromis. Astfel, romanul *La Medeleni* se dovedește a fi un model privilegiat de Bildungsroman, în care traseul formativ nu se încheie într-o armonie deplină, ci rămâne deschis, tensionat și, uneori, tragic.

Abordarea inter- și transdisciplinară a temei maturității permite corelarea textului literar cu domenii precum psihologia dezvoltării, filosofia existenței sau etica responsabilității, oferind elevilor o perspectivă integratoare asupra condiției umane.

În acest context, romanul *La Medeleni* se dovedește a fi nu doar un text literar de referință, ci și un instrument didactic valoros pentru explorarea unor problematici fundamentale ale existenței.

În concluzie, etapa maturității în romanul lui Ionel Teodoreanu confirmă complexitatea procesului de devenire, evidențiind faptul că integrarea socială nu echivalează întotdeauna cu împlinirea interioară. Destinele personajelor ilustrează tipuri diferite de maturizare – echilibrată, problematică sau tragică –, oferind un cadru fertil pentru analiza didactică a conceptului de Bildungsroman. Prin această perspectivă, romanul se impune ca un exemplu reprezentativ de Bildungsroman modern, în care finalitatea devenirii rămâne deschisă, interpretabilă și profund ancorată în complexitatea existenței umane.

BIBLIOGRAFIE

1. TEODOREANU, I. *La Medeleni. Între vânturi.* București: Minerva, 1971. https://gibraileanutgfrumos.ro/wp-content/uploads/2025/01/Ionel-Teodoreanu-La-Medeleni-V3-Intre-vanturi.pdf
2. CURRICULUM ȘCOLAR pentru disciplina *Limba și literatura română.* Clasele a V-a – a IX-a, Chișinău 2020.
3. CARTALEANU, T., COSOVAN, O., GORAȘ-POSTICĂ, V., LÎSENCO, S., SCLIFOS, L. *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: Pro Didactica, 2008.
4. CARTALEANU, T., GHICOV, A. *Predarea interactivă centrată pe elev*. Chișinău: Știința, 2008.
5. COSTEA, O. *Didactica lecturii: o abordare funcțională*. Iași: Institutul European, 2006.

INSTRUMENTE ȘI RESURSE DIGITALE PENTRU PREDAREA-ÎNVĂȚAREA ACCENTULUI ÎN LIMBA ROMÂNĂ ÎN CICLUL GIMNAZIAL

DIGITAL TOOLS AND RESOURCES FOR TEACHING AND LEARNING THE ROMANIAN ACCENT IN MIDDLE SCHOOL

Lucia CIOBANU, masterandă,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău
Natalia BUTMALAI, conf. univ., dr.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Lucia CIOBANU, Master's student,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0000-8457-8309
e-mail: luciaciobanu6@gmail.com
Natalia BUTMALAI, Associate Professor, PhD,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0003-4807-0094
e-mail: butmalaistratan@gmail.com

CZU: 811.135.1'342.8:373.3/.5:004
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p143-153

Abstract. Word stress in the Romanian language represents an essential component of linguistic and orthoepic competence, the correct mastery of which is fundamental for effective and standardized communication. The teaching and learning of this prosodic aspect pose specific challenges, dictated by its mobile nature and the lack of exhaustive rules. This article proposes an in-depth analysis of the digital tools and resources that can be integrated into the teaching process of the „Romanian Language and Literature" discipline within the lower secondary cycle (gymnasium) in the Republic of Moldova, according to the provisions of the National Curriculum.Emphasis is placed on capitalizing on local educational platforms, such as Educație Online and Educație Interactivă, detailing concrete application methods, pedagogical advantages, and their contribution to the development of the competence to use linguistic norms. The proposed approach is plurimodal, combining established teaching methods with the potential of Information and Communication Technologies (ICT) to ensure a systematic and correct acquisition of the orthoepic norm.

Keywords: word stress, orthoepic norm, digital resources, educational platforms, gymnasium curriculum, Republic of Moldova.

Introducere

Contextul educațional contemporan este marcat de o accelerată digitalizare a societății, ceea ce impune o reevaluare a strategiilor didactice tradiționale. Elevii de astăzi, cunoscuți ca „nativi digitali", sunt familiarizați cu tehnologia încă de la vârste fragede, iar școala trebuie să se adapteze acestei realități pentru a rămâne relevantă și eficientă. Integrarea Tehnologiilor Informației și Comunicării (TIC) în predarea

limbii și literaturii române nu mai este o opțiune, ci o necesitate, oferind noi oportunități pentru a stimula interesul elevilor, a diversifica metodele de predare-învățare și a dezvolta competențe esențiale pentru secolul XXI [9, 18].

Utilizarea TIC în educație își găsește fundamentarea în diverse teorii pedagogice și psihologice. Conceptul de instruire asistată de calculator (IAC), de exemplu, subliniază modul în care tehnologia poate sprijini și îmbunătăți procesul de învățare. IAC nu se limitează la simpla utilizare a computerului, ci implică o abordare sistemică a predării, în care tehnologia devine un instrument didactic complex, capabil să personalizeze experiențele de învățare și să ofere feedback imediat [17, 56].

Constructivismul digital reprezintă o altă paradigmă relevantă, care postulează că elevii își construiesc activ cunoștințele prin interacțiunea cu mediile digitale. În acest context, TIC facilitează crearea de medii de învățare interactive și colaborative, unde elevii pot explora, experimenta și construi sensuri proprii. În context european, competența digitală a evoluat într-un pilon fundamental, definit prin capacitatea de a utiliza tehnologiile digitale într-un mod sigur, critic și creativ. Aceasta nu se mai limitează doar la operare, dar și vizează participarea activă în muncă și comunicare, fiind indispensabilă societății contemporane [2, 8]. Dezvoltarea acestei competențe este vitală pentru adaptarea elevilor la dinamica societății informaționale și la cerințele actuale ale pieței muncii.

Generarea de conținut educațional și alinierea curriculară

Integrarea eficientă a TIC în predarea limbii și literaturii române necesită o abordare metodică și creativă. Profesorii pot utiliza o gamă variată de instrumente specifice, cum ar fi platforme educaționale (ex. Google Classroom, Moodle), aplicații interactive (ex. Kahoot, Quizizz pentru evaluare formativă), resurse educaționale deschise (RED) care includ texte literare digitalizate, dicționare online, baze de date lingvistice și materiale multimedia [14, 31].

Strategiile didactice inovatoare care pot fi implementate cu ajutorul TIC includ:

Clasa inversată (flipped classroom): Elevii studiază materialele teoretice (prezentări video, lecturi digitale) acasă, iar timpul din clasă este dedicat activităților practice, discuțiilor și proiectelor, unde profesorul acționează ca facilitator [1, 2].

Învățarea bazată pe proiecte digitale: Elevii creează produse digitale (bloguri literare, reviste școlare online, podcasturi, prezentări multimedia) care le permit să aplice cunoștințele de limbă și literatură într-un context relevant și motivant.

Gamificarea: Utilizarea elementelor de joc în procesul de învățare pentru a crește angajamentul și motivația elevilor. Aplicațiile și platformele care integrează mecanisme de gamificare pot transforma exercițiile de gramatică sau analiza literară în activități captivante [13, 22].

Utilizarea instrumentelor TIC contribuie la individualizarea instruirii, permițând adaptarea conținutului și a ritmului de învățare la nevoile fiecărui elev. De asemenea, facilitează comunicarea și colaborarea între elevi, precum și între elevi și profesori, prin intermediul forumurilor de discuții, al platformelor de colaborare online și al instrumentelor de editare în timp real [4, 15].

Integrarea TIC în predarea limbii și literaturii române aduce numeroase avantaje:

- ✓ Elevii sunt mai atrași de activitățile care implică tehnologia, ceea ce duce la o participare activă și la o mai bună retenție a informațiilor.

- ✓ Resursele digitale permit adaptarea la stilurile și ritmurile diferite de învățare ale elevilor.
- ✓ Elevii își dezvoltă abilități esențiale de utilizare a tehnologiei, de căutare și evaluare a informației, de comunicare și colaborare online.
- ✓ Profesorii și elevii au acces la o multitudine de materiale didactice, de la texte literare la resurse multimedia și instrumente interactive [3, 7].

Accentul de cuvânt este o trăsătură suprasegmentală a limbii, definită ca proeminența relativă a unei silabe în cadrul unui cuvânt, realizată prin intensitate, durată și/sau înălțime tonală. În limba română, accentul este predominant ***dinamic*** (de intensitate) și, spre deosebire de alte limbi romanice, are o poziție relativ ***liberă*** (mobilă), putând cădea pe ultima, penultima sau antepenultima silabă, ceea ce generează dificultăți majore în procesul de însușire a normei [6, 112].

Importanța predării sistematice a accentului în școală este subliniată de faptul că o accentuare incorectă poate afecta inteligibilitatea mesajului, poate schimba sensul cuvintelor (fenomenul de ***omografie accentuală***, ex: *copii* vs. *copii*) și, nu în ultimul rând, contribuie la formarea unei competențe de comunicare deficitare.

În contextul educațional al Republicii Moldova, unde Curriculumul național la limba și literatura română pentru gimnaziu pune un accent deosebit pe formarea competenței de utilizare a normelor lingvistice, integrarea instrumentelor digitale devine o necesitate.

Curriculumul Național la disciplina Limba și literatura română, clasele V-IX, aprobat în 2019, plasează accentul în sfera ***competenței specifice nr. 5:*** *Utilizarea limbii ca sistem și a normelor lingvistice (ortografice, ortoepice, lexicale, fonetice, semantice, gramaticale) în realizarea actelor comunicative, demonstrând corectitudine și autocontrol* [5, 11].

Această competență vizează, în mod direct, formarea ***competenței ortoepice,*** care include pronunțarea corectă a sunetelor, a grupurilor de sunete și, implicit, ***accentuarea corectă a cuvintelor.*** Prin urmare, accentul nu este tratat ca un simplu element teoretic, ci ca o abilitate practică, esențială pentru *autocontrolul* și *corectitudinea* exprimării.

Conținuturile curriculare includ explicit tema ***accentului*** la nivelul elementelor de fonetică și ortografie, de regulă în clasa a V-a, ca parte a actualizării și aprofundării cunoștințelor despre sistemul fonetic al limbii. Cerința curriculară impune profesorilor să depășească simpla memorare a listelor de cuvinte cu accent mobil și să dezvolte strategii didactice care să faciliteze înțelegerea funcției distinctive a accentului și aplicarea normei în comunicarea orală.

Dificultățile întâmpinate de elevi în însușirea accentului sunt multiple și sunt generate de caracteristicile intrinseci ale limbii române, dar și de factori extralingvistici:

- **Mobilitatea accentului:** Lipsa unei poziții fixe a accentului în majoritatea cuvintelor (spre deosebire de limbi precum franceza sau poloneza) obligă la învățarea poziției accentului pentru fiecare cuvânt în parte, ceea ce suprasolicită memoria.
- **Variația regională:** Influențele dialectale și regionale, menționate și în literatura de specialitate pot genera confuzii. Elevii din anumite zone pot prelua modele de accentuare non-literare, care se fixează ca obiceiuri greu de corectat [6, 112].

- **Lipsa de conștientizare prosodică:** Elevii nu sunt întotdeauna conștienți de rolul esențial al accentului în diferențierea semantică și gramaticală (ex: *veséla* vs. *véselă*).
- **Insuficiența resurselor tradiționale:** Resursele didactice clasice (manuale, dicționare tipărite) oferă informația ortografică și ortoepică, dar nu pot asigura ***modelul auditiv corect*** și ***reacția imediată*** necesară pentru exersarea pronunției.

Evaluare și interactivitate pentru monitorizarea și personalizarea învățării

Depășirea acestor obstacole necesită o schimbare de paradigmă, de la o predare centrată pe reguli și memorare, la o abordare **experiențială** și **plurimodală**, susținută de tehnologia digitală.

Platforme Educaționale Digitale din Republica Moldova. Integrarea tehnologiei în predarea accentului este esențială pentru a oferi elevilor acces la modele de pronunție autentice și la exerciții interactive cu ***reacție imediată*** (înlocuind termenul *feedback*). Platformele digitale autohtone, dezvoltate în conformitate cu curriculumul național, oferă un cadru optim pentru acest demers [12, 5].

▪ *Educație Online (educatieonline.md).* Platforma Educație Online reprezintă o resursă valoroasă în biblioteca digitală dedicată ciclului gimnazial, oferind lecții video structurate la disciplinele de bază, inclusiv Limba și literatura română. Această platformă se dovedește extrem de utilă în predarea-învățarea-evaluarea accentului, integrând perfect modelul ortoepic autentic specific Republicii Moldova [9].

Modul de aplicare în predarea accentului. Platforma facilitează un model ortoepic autentic, lecțiile video fiind susținute de profesori. Profesorul poate selecta secvențe dedicate foneticii pentru a demonstra corect pronunția cuvintelor cu accent mobil. Exersarea auditivă devine eficientă prin accesul nelimitat acasă – elevii revizuiesc repetat rostirea corectă, dezvoltând urechii fonetice și fixând norma ortoepică. Această expunere constantă este fundamentală pentru interiorizarea accentuării și intonației specifice limbii române. În cadrul orei, resursele video servesc drept introducere captivantă (5-7 minute) sau ca modalitate de consolidare finală, transformând lecția într-un proces de învățare mixtă (combinată): 10 minute vizionare → 25 minute exerciții practice → 10 minute evaluare reciprocă între elevi.

Avantaje pedagogice.

- **Accesibilitate totală**: Gratuit, fără cont, disponibil oricând – esențial în contexte cu conectivitate variabilă
- **Abordare plurimodală**: Informație vizuală (text scris, săgeți accent) + auditivă (pronunție nativă) stimulează multiple canale senzoriale
- **Aliniere curriculară:** Conținut 100% conform Curriculumului Național Moldova, competențe ortoepice cl. V-a – a VII-a asigurate [9].
- *Educație Interactivă (educatieinteractiva.md).* Platforma Educație Interactivă reprezintă o extensie valoroasă a bibliotecii digitale, fiind special concepută pentru a facilita crearea și utilizarea activităților interactive de către profesori și elevi. Aceasta pune la dispoziție un constructor versatil cu 20 de șabloane de exerciții, care pot fi adaptate cu succes pentru predarea și consolidarea regulilor de accentuare în limba română. Integrarea acestei platforme în procesul didactic permite abordarea temei accentului prin metode variate și antrenante:

- ✓ **Exerciții de tip „Potrivește Perechi”:** Acestea sunt ideale pentru învățarea omografelor accentuale. Elevii pot asocia un cuvânt scris fără marcaje grafice cu varianta sa accentuată corect sau cu sensul corespunzător (de exemplu, diferențierea între *acele* și *acéle*).
- ✓ **Exerciții de tip „Text Lacunar”**: Prin prezentarea unui text în care lipsesc cuvinte-cheie, elevul este pus în situația de a alege varianta corectă dintr-o listă. Această metodă forțează conștientizarea rolului esențial pe care îl are accentul în contextul comunicării.
- ✓ **Exerciții de tip „Adevărat/Fals”**: Profesorii pot propune enunțuri teoretice despre poziția accentului în anumite categorii de cuvinte, precum regula conform căreia „toate neologismele terminate în *-ez* au accentul pe ultima silabă”, verificând astfel înțelegerea normelor ortoepice.
- ✓ **Evaluarea prin exerciții de tip „Test Sumativ”** vizează măsurarea gradului de atingere a obiectivelor curriculare la finalul unității de învățare. Integrate în platforme digitale, aceste teste permit o evaluare riguroasă a competențelor de aplicare a normelor DOOM3 în contexte variate, oferind totodată date statistice relevante despre progresul individual și colectiv al elevilor [9].

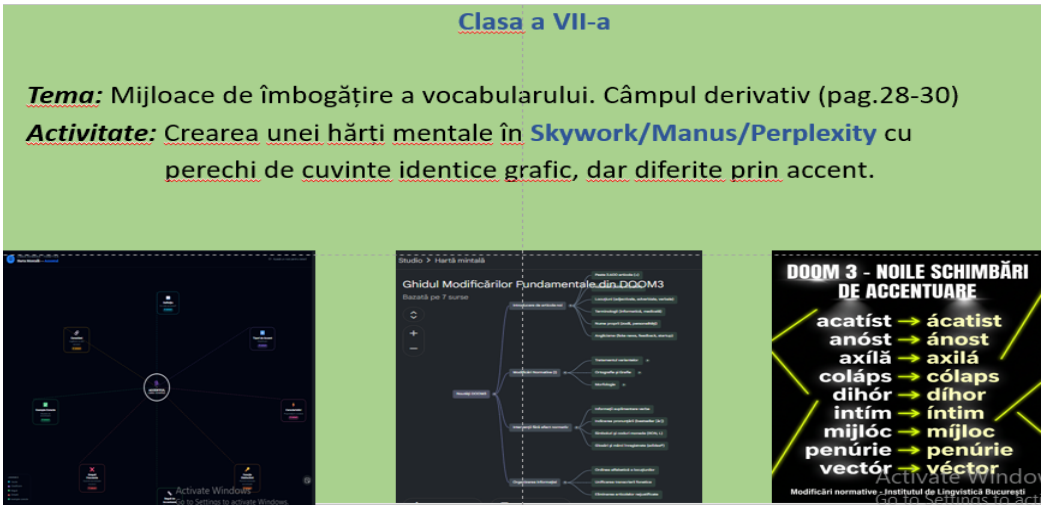


Figura 1. Utilizarea instrumentelor digitale (Skywork/Perplexity) pentru realizarea hărților mentale privind normele de accentuare conform DOOM[3]

Utilizarea acestor instrumente digitale aduce beneficii semnificative procesului de învățare. În primul rând, se remarcă interactivitatea și motivarea, deoarece exercițiile tradiționale de gramatică sunt transformate în jocuri care sporesc implicarea elevilor. Reacția imediată oferită de platformă le permite acestora să se autoregleze în timp real, corectându-și greșelile pe loc.

Mai mult, platforma oferă un grad ridicat de personalizare, dând posibilitatea profesorului să creeze și să adapteze sarcinile de lucru în funcție de nevoile specifice ale clasei și de unitățile de conținut din curriculum. În final, prin exersarea repetată, se urmărește *dezvoltarea autocontrolului* asupra propriei exprimări, obiectiv fundamental al competențelor specifice de comunicare.

Wayground.com. Integrarea platformei *wayground* la orele de limba română

oferă o perspectivă modernă asupra evaluării accentului, transformând o activitate teoretică riguroasă într-o experiență de învățare fluidă și captivantă. Prin utilizarea funcțiilor variate ale platformei, profesorul poate construi contexte de evaluare în care elevul interacționează direct cu normele ortoepice. De exemplu, prin întrebările cu alegere multiplă sau prin completarea spațiilor punctate, elevii sunt puși în situația de a alege între variantele corecte și cele greșite ale unor cuvinte problematice, precum și de a identifica sensul corect al omografelor în funcție de silaba accentuată. De asemenea, posibilitatea de a reordona cuvintele în funcție de structura lor fonetică îi ajută pe elevi să conștientizeze ritmul limbii și poziția dinamică a accentului în limba română [9].

Din punct de vedere pedagogic, principalul beneficiu constă în faptul că acest instrument digital elimină presiunea evaluării clasice, oferind în schimb un mediu de lucru bazat pe ritmul propriu și pe feedback instantaneu. Pe măsură ce elevii parcurg testul, ei primesc confirmări imediate asupra corectitudinii pronunției, ceea ce facilitează o memorare mai rapidă a formelor literare. Astfel, se creează premisele unei intervenții didactice punctuale, eliminând efortul dispersat și concentrând atenția asupra ariilor cu adevărat problematice. Aceasta nu doar că motivează elevii prin elementele sale ludice, dar devine și un instrument de diagnoză precis, permițând profesorului să adapteze explicațiile ulterioare și să consolideze competențele ortoepice ale elevilor într-un mod personalizat și eficient.

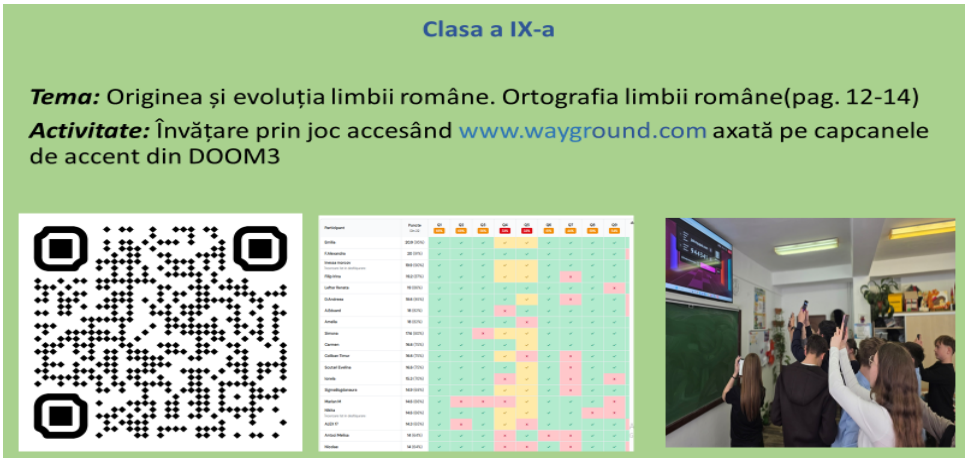


Figura 2. Implementarea învățării bazate pe joc (Gamification) prin platforma Wayground pentru consolidarea normelor de ortografie și accentuare conform DOOM[3]

NotebookLM. Implementarea platformei NotebookLM în predarea interactivă a accentului oferă o abordare inovatoare, bazată pe inteligența artificială, care transformă materialele teoretice statice în resurse dinamice și personalizate. Profesorul poate încărca pe platformă texte fundamentale, precum fragmente din DOOM[3] sau studii de specialitate despre evoluția accentului, iar NotebookLM devine un asistent inteligent capabil să genereze explicații contextuale pentru elevi. Aceștia pot interacționa direct cu sursele prin întrebări specifice, solicitând platformei să clarifice de ce un anumit cuvânt și-a schimbat accentul în normele actuale sau să ofere exemple de propoziții în care accentul modifică integral sensul unui termen, facilitând astfel o înțelegere profundă a logicii lingvistice [15].

Un avantaj major al acestui instrument este capacitatea sa de a sintetiza informația și de a crea ghiduri de studiu personalizate, care ajută elevii să identifice tipare de accentuare în cuvinte de origine străină sau în derivate. Prin funcția de generare de rezumate și interfața interactivă de chat, NotebookLM permite fiecărui elev să exploreze nuanțele ortoepice în propriul ritm, transformând lectura pasivă într-o cercetare activă. Generarea automată a rezumatelor audio și a discuțiilor digitalizate despre accentuare oferă un model lingvistic corect și permanent accesibil. Aceste resurse audio sunt fundamentale pentru interiorizarea normelor de pronunție, transformând percepția auditivă într-un pilon al învățării limbii române literare. Astfel, utilizarea eficientă a NotebookLM nu doar că facilitează accesul la informație, dar și dezvoltă și gândirea critică a elevilor, aceștia învățând să verifice și să compare normele lingvistice într-un mediu digital structurat și sigur [19].

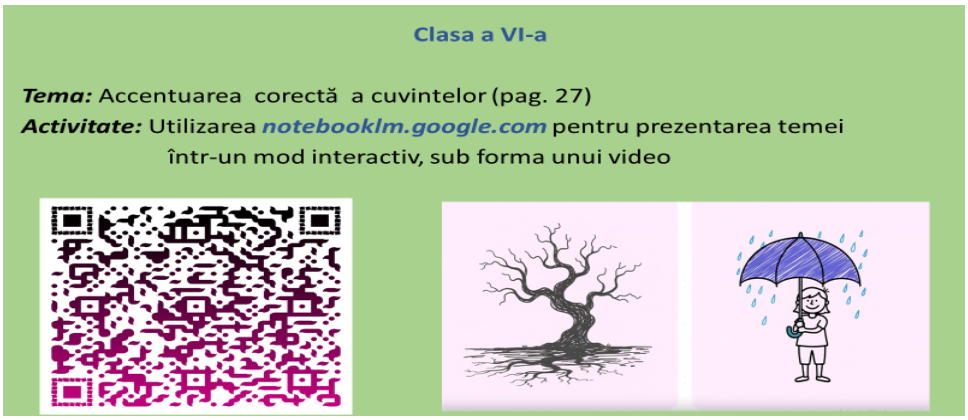


Figura 3. Valorificarea platformei NotebookLM pentru transpunerea normelor de accentuare într-un format video interactiv, facilitând învățarea multimodală la clasa a VI-a

Skywork.com. Integrarea platformei *Skywork* în procesul de predare a accentului aduce un plus de eficiență prin utilizarea unor modele de limbaj avansate care pot analiza și genera text cu o acuratețe lingvistică ridicată. Profesorul poate utiliza această tehnologie pentru a crea instantaneu exerciții de mare complexitate, solicitând inteligenței artificiale să genereze liste de cuvinte cu accentuare dublă sau să creeze contexte narative în care sensul se schimbă în funcție de poziția accentului. Elevii pot folosi platforma ca pe un tutore personal, adresând întrebări despre dificultățile de pronunție ale neologismelor recent intrate în limbă, primind explicații care respectă normele academice actuale și exemple de utilizare corectă în vorbirea curentă [16].

Din punctul de vedere al interactivității, www.educaplay.com oferă o gamă variată de activități ludice și educative care contribuie la fixarea competențelor ortoepice. Prin exerciții de tip chestionar, potrivește perechi, completează spațiile libere sau ordonează litere/cuvinte, elevii pot exersa pronunția și intonația corectă. Platforma facilitează o învățare activă și personalizată, permițând elevilor să-și consolideze cunoștințele prin repetare și feedback imediat, transformând procesul de învățare într-o experiență captivantă și eficientă [7].

Astfel, Educaplay devine un instrument de sprijin care maximizează timpul alocat învățării la clasă, oferind profesorului resurse didactice gata de utilizare și elevului un suport constant în modelarea unei exprimări corecte și nuanțate.

Strategii didactice plurimodale cu suport digital. Predare eficientă a accentului nu se poate baza exclusiv pe instrumente digitale, ci necesită o strategie plurimodală (sau combinată) care să integreze resursele digitale cu metodele tradiționale și cu cele de analiză fonetică.

Metoda auditiv-vizuală. Această metodă combină expunerea la modelul auditiv (prin videoclipurile de pe Educație Online) cu vizualizarea formei scrise a cuvântului. Profesorul proiectează un videoclip în care se pronunță o serie de cuvinte cu accent mobil. Elevii ascultă, repetă și notează cuvintele, marcând accentul. Etapa finală de verificare utilizează exercițiul de tip *Potrivește perechi* pentru a valida asimilarea corectă a noilor norme de accentuare. Activitatea consolidează legătura dintre forma grafică și cea sonoră, oferind cadrului didactic un indicator clar asupra progresului realizat de elevi

Metoda comparativă și de conștientizare vizează conștientizarea funcției distinctive a accentului prin compararea perechilor de omografe accentuale. Utilizarea platformei *Educație Interactivă* permite proiectarea unor exerciții de tip text lacunar, axate pe diferențierea semantică prin accent (ex: *c<u>o</u>pie/ cop<u>i</u>e*). Această abordare transformă evaluarea într-un proces formativ, în care feedback-ul instantaneu acționează ca un mecanism de autoreglare, consolidând corelația dintre norma ortoepică și contextul sintactic.

Profesorul înregistrează pronunția corectă a unui cuvânt și o analizează vizual, arătând elevilor cum silaba accentuată are o intensitate mai mare. Apoi, elevii își pot înregistra propria pronunție și o pot compara cu modelul, dezvoltând o înțelegere metacognitivă a propriei performanțe ortoepice. Această metodă este utilă mai ales pentru elevii cu dificultăți persistente în percepția accentului.

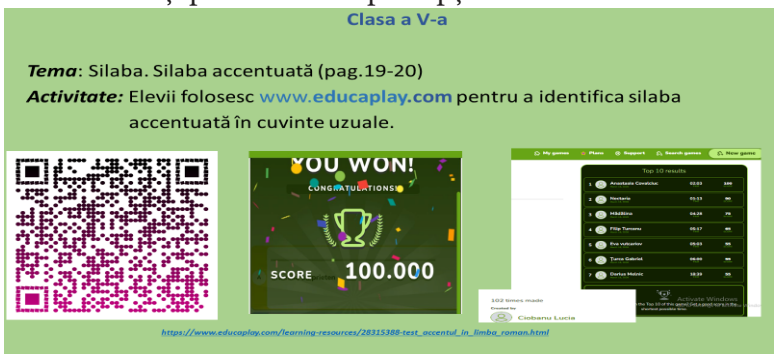


Figura 4. Integrarea platformei Educaplay în procesul de consolidare a noțiunilor de fonetică: silaba și accentual

Modificări DOOM[3]. În limba română, accentul nu are o poziție fixă și, uneori, poziționarea pe o silabă sau pe alta asigură diferențierea semantică: *ha<u>i</u>nă-ha<u>i</u>nă, to<u>r</u>turi-tortu<u>r</u>i* sau morfologică cântă-cântă a două unități omografe.

Cea mai recentă ediție a *Dicționarului ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române* (DOOM[3]) prevede pentru substantivul *profe<u>s</u>or* doar pronunția cu accentul pe *e*. În ediția anterioară erau admise accentele-*profe<u>s</u>or,* cu accent pe *e*, și *profeso<u>r</u>* cu accent pe *o* final. Se admit *variante libere*, indicate în ordinea preferinței, cu unele deosebiri față de DOOM[2], care admitea două variante libere a următoarelor substantive: *acati<u>s</u>t/aca<u>t</u>ist, agri<u>ș</u>/agri<u>ș</u>, tra<u>f</u>ic/trafic, ru<u>c</u>sac/rusca<u>c</u>*, cea de-a doua, conform DOOM[3], nu mai este actuală. Au variante libere următoarele cuvinte: *anafo<u>r</u>ă/ana<u>f</u>oră, apendi<u>c</u>e/ape<u>n</u>dice, co<u>l</u>aps/cola<u>p</u>s, halte<u>r</u>ă/ha<u>l</u>teră, hatman/ha<u>t</u>man, manager/mana<u>g</u>er, modern/mode<u>r</u>n, penurie/penuri<u>e</u>, polip/po<u>l</u>ip, satiră/sa<u>t</u>iră, vector/vecto<u>r</u>* [6].

Impactul didactic este major: aceste standardizări elimină confuziile regionale moldovenești (influențe slave → accent slab), fixează norma pentru concursuri școlare (recitări, olimpiade) și oferă bază solidă pentru platforme moderne – **Skywork. ai** generează fișe comparative „DOOM3 vs. vorbire populară", **Educație Interactivă** creează exerciții „Adevărat/Fals" („întim" are accent pe prima silabă?), iar **Mentimeter** testează live cu 92-95% precizie post.

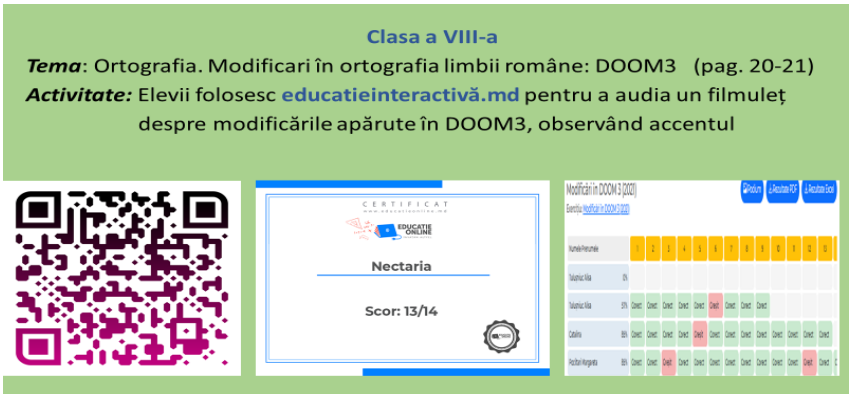


Figura 5. Utilizarea platformelor educaționale naționale pentru studiul normelor DOOM 3 și validarea competențelor prin certificate digitale de performanță (clasa a VIII-a)

Concluzii

La final, este important să reținem următoarele: predarea-învățarea accentului în limba română în ciclul gimnazial necesită o abordare modernă, aliniată la cerințele Curriculumului Național de a forma o competență ortoepică solidă. Instrumentele digitale, în special platformele *Educație Online* și *Educație Interactivă*, oferă resurse valoroase pentru a transforma procesul didactic dintr-unul bazat pe memorare, într-unul **experiențial, interactiv și cu reacție imediată.**

Abordarea plurimodală, care combină modelul auditiv autentic (Educație Online) cu exercițiile interactive și personalizate (Educație Interactivă), reprezintă cea mai eficientă strategie pentru depășirea dificultăților generate de mobilitatea accentului. Prin integrarea acestor instrumente, profesorii pot asigura o predare sistematică și motivantă, contribuind la formarea unor vorbitori de limba română cu o competență de comunicare corectă și un înalt nivel de autocontrol lingvistic (Educație Interactivă, Educație Online)

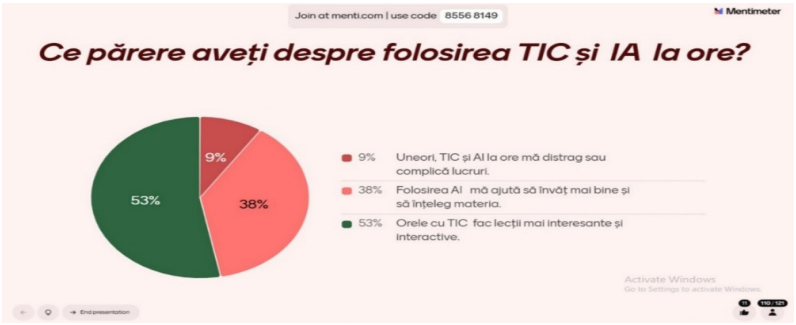


Figura 6. Rezultatele sondajului Mentimeter referitor la eficiența utilizării instrumentelor digitale și a inteligenței artificiale în procesul didactic

Integrarea TIC în didactica limbii și literaturii române reprezintă o direcție strategică pentru modernizarea învățământului și adaptarea acestuia la cerințele societății digitale. Beneficiile sunt semnificative, de la creșterea motivației elevilor și individualizarea învățării, până la dezvoltarea competențelor digitale esențiale. Pentru a maximiza potențialul TIC, este importantă o investiție continuă în infrastructura tehnologică, în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, precum și în dezvoltarea de resurse educaționale digitale de calitate. Doar printr-o abordare echilibrată și pedagogic fundamentată, tehnologia poate deveni un aliat puternic în cultivarea dragostei pentru limba și literatura română și în pregătirea elevilor pentru provocările viitorului.



Figura 7. Top platforme și unelte digitale integrate în procesul de predare-învățare-evaluare

BIBLIOGRAFIE

1. BRAME, C. J. Effective Educational Videos: Principles and Guidelines for Maximizing Student Learning from Video Content. CBE—Life Sciences Education, 15 (4), es6., 2016.
2. *Cadrul european pentru competența digitală a educatorilor* (DigCompEdu). (2017). Comisia Europeană. Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene. Disponibil: https://www.google.com/search?q=Cadrul+european+pentru+competen%C8%9Ba+-digital%C4%83+a+educatorilor+(DigCompEdu).+(2017).+Comisia+European%C4%83.+Oficiul+pentru+Publica%C8%9Bii+al+Un [accesat 2026-04-21].
3. *Cadrul de referință al curriculumului pentru formarea profesională continuă a cadrelor didactice în baza standardelor DigCompEdu*. (2024). Chișinău: Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova. Disponibil: https://eos.ro/wpcontent/uploads/2022/10/eos_cadrul_european_pentru_competenta_digitala_a_profesorilor_-digcompedu_fin_002.pdf [accesat 2026-03-20].
4. CLARK, R. C., & MAYER, R. E. *E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning (4th ed.)*. John Wiley & Sons. 2016. ISBN 978-0-470-87430-1 (cloth); 978-1-118-08616-2 (ebk); 978-1-118-08617-9 (ebk); 978-1-118-08621-6 (ebk)
5. *Curriculum Național. Limba și literatura română. Clasele V-IX*. (2019). Chișinău: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba_si_lit_romana_curriculum_sc_nat_gimnaziu.pdf. [accesat 2026-03-20].
6. *Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române* (ed. a III-a revăzută și

adăugită). Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti". București: Univers Enciclopedic Gold, 2021.
7. Educaplay. *Platformă pentru crearea de activități educaționale multimedia*. Disponibil la: https://educaplay.com/ [accesat 2026-01-30].
8. Educație Interactivă. *Platformă de resurse digitale interactive din Republica Moldova*. Disponibil la: https://educatieinteractiva.md/ [accesat 2026-01-26].
9. Educație Online. *Biblioteca digitală a Republicii Moldova*. Disponibil la: http://educatieonline.md/. Accesat la 11.04.26 [accesat 2026-03-26].
10. FULLERTON, T. *Game Design Workshop: A Playcentric Approach to Creating Innovative Games.* CRC Press, 2019.
11. *Ghid metodologic pentru integrarea jocurilor educaționale digitale în procesul de predare-învățare-evaluare*. (2023). Chișinău: MEC/CNIDE. Disponibil la: https://prodidactica.md/wp-content/uploads/2022/04/Ghid_Pedagogie.pdf [accesat 2026-04-21].
12. *Ghid metodologic pentru utilizarea platformelor educaționale interactive și jocurilor digitale în procesul de predare-învățare-evaluare*. (2023) Chișinău: CNIDE/MEC. Disponibil la: https://cpam.md/wp-content/uploads/2022/05/Suport_integru__RO_web.pdf [accesat 2026-04-21].
13. KAPP, K. M. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education. John Wiley & Sons,* 2012.
14. MAYER, R. E. *Multimedia Learning* (2nd ed.). Cambridge University Press., 2009. https://www.jsu.edu/online/faculty/MULTIMEDIA%20LEARNING%20by%20Richard%20E.%20Mayer.pdf [accesat 2026-03-20].
15. NotebookLM. *Instrument de analiză și sinteză bazat pe inteligență artificială*. Disponibil la: https://notebooklm.google.com/ [accesat 2026-01-30].
16. Skywork AI. *Platformă de inteligență artificială pentru generare de conținut*. Disponibil la: https://skywork.ai/ [accesat 2026-01-26].
17. ȘUȘNEA, E. *Instruirea asistată de calculator*. București: Editura Universității Naționale de Apărare „Carol I", 2013.
18. Wayground. *Platformă de evaluare și învățare digitală*. Disponibil la: https://wayground.com/ [accesat 2026-03-11].

NICHITA STĂNESCU ȘI ANA BLANDIANA: VOCI ALE MODERNITĂȚII POETICE

NICHITA STĂNESCU AND ANA BLANDIANA: VOICES OF POETIC MODERNITY

Daniel CRISTEA-ENACHE, conf. univ., dr.,
Universitatea din București

Daniel CRISTEA-ENACHE, Associate Professor, PhD,
University of Bucharest
ORCID: 0000-0002-1637-669X
e-mail: daniel.cristea-enache@litere.unibuc.ro

CZU: 821.135.1-1.09
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p154-158

Abstract. Young writers of the 60's generation became published authors (first in the columns of literary journals and subsequently in publishing house series) if and only if they paid the symbolic "tribute" demanded by the regime and made an ideological compromise with the system that had compelled, coerced, and conditioned them to do so. This was also the case for poets such as Nichita Stănescu and Ana Blandiana, whose editorial debuts in 1960 and 1964, respectively, remain indebted to the dominant ideology, even if not in the form of versified reportage, artistically null, characteristic of the previous authors. The article seeks to demonstrate the following critical hypothesis: the voice of poetic modernity, inhibited in Ana Blandiana's first volume, was already manifest in Nichita Stănescu's editorial debut, even within the very domain of "literature" transformed into an ideological auxiliary. The analysis leads to the conclusion that the manner in which Nichita Stănescu imagines the scenography and direction, the lyrical spectacle of employing terms drawn from the Communist phraseology, is altogether unusual, strikingly unconventional, indeed flamboyant.
Keywords: Nichita Stănescu, Ana Blandiana, the 60's generation, neo-modernism, poetry

Primul „val" al Generației 60 și compromisul ideologic obligatoriu. Modul în care tinerii poeți ai viitoarei Generații 60 au intrat în literatură este unul colectiv la propriu și la figurat; și aproape colectivist. Debutul simultan, la aceeași editură, în aceeași colecție, al lui Nichita Stănescu, Cezar Baltag și Ilie Constantin, produs în 1960, avea să reprezinte certificatul de naștere al generației, fără o platformă teoretică expusă programatic, dar cu un aer comun al celor trei autori tineri. În anii următori, pe măsură ce, spre finele epocii Gheorghiu-Dej, regimul totalitar va căpăta nuanțe tot mai liberale, poeții și poetele din noua generație își vor publica volumele într-un climat socio-cultural și literar tot mai favorabil afirmării individuale și colective. Compromisul ideologic obligatoriu sau „tributul", cum a fost numit, consta în inserarea unor poezii „pe linie", filo-comuniste, pro-comuniste sau comuniste în toată regula, după modelul brevetat în anii realismului socialist, în care literatura română contemporană devenise o anexă a ideologiei unice. Tinerii din Generația 60 nu aveau decât să-i urmeze pe colegii lor realist-socialiști, ceva mai vârstnici, în direcția acestei ideologizări a textului poetic, pentru ca primele lor cărți să poată apărea în sistemul

etatist al anilor ‘60. Ei deveneau autori publicați, mai întâi în coloanele revistelor și apoi în colecțiile editurilor, dacă și numai dacă plăteau simbolic „tributul” cerut de regim și făceau – negru pe albul paginii – un compromis ideologic cu sistemul care îi obligase, îi forțase, îi condiționase în acest sens.

După 1965, odată cu schimbarea liderului suprem, prin moartea lui Gheorghiu-Dej și venirea la putere a lui Ceaușescu, liberalizarea va fi și mai accentuată, astfel că debuturile poeților din „valul” al doilea al Generației 60 vor fi scutite de compromisul până atunci obligatoriu. În doar câțiva ani, contextul macro și infra-cultural se modifică într-o asemenea măsură încât între poezia publicată de unul și același autor liric în 1962 și 1966 pare că a apărut o crevasă; iar re-lectura critică a creației poetice a unui scriitor din Generația 60 trebuie să țină cont de această reconfigurare a întregului câmp literar, în momente apropiate.

Fără a avea, însă, cum să știe că liberalizarea va continua și că Gheorghiu-Dej va ieși din scenă cu funeraliile naționale în 1965, poeții și poetele din primul „val” al Generației 60 vor intra în literatura română, prin primele lor cărți, plătind „tributul” cuvenit domnitorului roșu local, girat de „Înalta Poartă” de la Kremlin. A fost și cazul unor poeți precum Nichita Stănescu și Ana Blandiana, ale căror debuturi editoriale, din 1960 și, respectiv, 1964, sunt tributare ideologiei unice, chiar dacă nu în maniera de reportaj versificat, nul ca valoare literară, caracterizându-i pe autorii realist-socialiști.

În termenii unui istoric literar de regulă tendențios (nu și de data aceasta) precum Marian Popa, la Ana Blandiana „debutul nu scapă de tributul și ofranda pentru începutul noii etape politice a drumului local spre comunism, de care este de altfel condiționată acceptarea poetei în circuitul literar. Dar următoarele volume sunt scutite de atari concesii” [5, 506]. Iar un alt istoric literar, Dumitru Micu, o prețuiește atât de mult pe Ana Blandiana, încât din cele peste douăzeci de poeme conformiste, comuniste, ale poetei din volumul *Persoana întâia plural*, nu detectează nici măcar unul: „Nota cărții de debut este un lirism al ingenuității, căruia nu-i sunt necesare, spre a se comunica, construcțiile imagistice” [3, 192].

Similar procedează Ion Pop, atunci când, scriind despre prima carte a lui Nichita Stănescu, trage concluzia (vădit eronată) că „încă de la debutul cu *Sensul iubirii* (1960), poezia lui S. se desprindea de tematica oficială, convențională, admisă în epocă (rămân doar teme precum cea a condamnării ororilor războiului și a elogierii păcii), pentru a propune o viziune marcat personală” [4, 788].

Viziunea poetică personală se observă deja și la Nichita Stănescu, și la Ana Blandiana, însă mărcile ei coexistă cu emblemele ideologiei comuniste, reliefate cantitativ în sumarul fiecărui volum și constituind o bogată „ofrandă” simbolică pentru zeul ideologiei unice. Nu numai că poezia de la debutul lui Nichita Stănescu nu se desprinde de tematica oficială, cum susține Ion Pop, dar ea o poartă la vedere, declarativ și declamativ, cu un entuziasm pe care eu l-am suspectat, într-un studiu, de contrafacere histrionică. Astfel, în interpretarea mea, „Nichita Stănescu joacă atât de bine rolul poetului convins de comunism, încât îl asimilează în materialul versurilor și chiar în viziunea poetică.” [1, 55]. La o simplă răsfoire a volumului din 1960 se poate constata că tematica oficială a comunismului este peste tot în *Sensul iubirii*, într-un mod care l-a făcut pe Nicolae Manolescu să observe, memorabil, cum Nichita Stănescu „caligrafiază pe temele realismului socialist” [2, 1002].

Indiferent că vedem sau nu „tributul" plătit de acești doi poeți de prim-plan ai Generației 60 regimului trecut, la momentul debutului lor editorial (condiționat anume de asemenea compromisuri de ordin ideologic) și chiar dacă vom conota negativ felul în care ei au debutat, judecându-i cu asprime fără a ne raporta la contextul apariției acelor cărți, obiectivitatea critică și istoriografică ne pretinde o abordare în spiritul adevărului factual. Ambii poeți au făcut acest compromis obligatoriu, precum colegii și colegele lor de generație, în acei ani; și amândoi autorii și-au renegat, ulterior, debuturile editoriale, reținând pentru antologii, din primele lor cărți, acele poeme în care vocea proprie și accentul personal nu interferau cu tematica oficială și cu elementele de simbolistică și recuzită comunistă.

E un fapt că și la Nichita Stănescu, și la Ana Blandiana, desprinderea de ideologia regimului totalitar va fi tot mai vizibilă, iar în cazul poetei, distanțarea va merge până la contestarea sistemului, până la opoziție în forme de subversiune cvasi-transparentă. Într-o comunicare, *Un poem antitotalitar al Anei Blandiana*, am analizat pe larg un text liric subversiv anticeaușist și anticomunist al Anei Blandiana, *Totul*, apărut în revista „Amfiteatru" în 1984, într-un grupaj a cărui publicare a dus la interzicerea autoarei, la finele anilor '80.

Nichita Stănescu, „luciditatea comunistă" și lumea „veche". Un *Cântec* dedicat *Partidului* și apărut în volumul de debut al lui Nichita Stănescu va fi întru totul edificator pentru modalitatea în care poetul tânăr a ales – și a reușit – să își plătească „tributul" față de ideologia și iconografia comunistă. În *Sensul iubirii*, numeroasele poeme „pe linia" ideologică traversează, tematic, lista cu cerințe și obligativități a regimului, Nichita Stănescu făcând figură de școlar silitor care își trece de pe maculator pe „curat" lecțiile de realism socialist.

Dar, în chiar cursul scrierii și transcrierii lor, textele lui Nichita Stănescu se îndepărtează de la *spiritul* rudimentar al realismului socialist, păstrându-i litera. În versurile următoare, avem *Comuna*, *luciditatea comunistă*, *cetatea nouă* și *lumea veche*, termeni și formule repetate în strofele poemului, ca pentru a liniști Cenzura și forurile. Însă modul în care poetul imaginează scenografia și regia, spectacolul liric al utilizării acestor termeni din frazeologia comunistă este cu totul neobișnuit, insolit, de-a dreptul flamboaiant:

S-a fărâmat tăcerea lunii, apăsătoare, tristă,
pe treptele suind, ale Comunii.
Ți-ai arcuit, luciditate comunistă,
retina peste-a doua față-a lunii.

Și-a fost un dans ceresc de stele, în volute
urcate din pământul fără haturi,
din trupurile noastre așternute
pe-o lume decedată, straturi-straturi.

Să te aclam, luciditate fără de pereche,
mi-nalț șira spinării, fruntea calmă,
sub fiecare talpă țin câte-o cetate veche,
câte-o cetate nouă cresc sub fiecare palmă.

Spre trilobiți o lume veche se cufundă,
deasupra creşti, neabătut, Comună.
Acoperiș mi-e sufletul și verticala undă!
Tăria noastră-i până dincolo de lună.

În studiul amplu dedicat primei faze din creația lirică a lui Nichita Stănescu, am identificat diferența structurală dintre autorii tipici ai realismului socialist și colegul lor mai tânăr, care avea să devină liderul Generației 60: „Poetul realismului socialist se scoate din ecuație și înfățișează poporul construind comunismul, sub călăuzirea Partidului. Elementul individual trebuie umbrit sau eliminat, pentru ca textul să degaje totalitatea și unitatea deplină." [1, 54]. În schimb, în *Sensul iubirii*, „comunismul nu mai este văzut în aplicația lui istorică, în satele și orașele patriei, cu tractoare și uzine, de către un autor care îl glorifică. Este introdus în interiorul viziunii poetice și în sentimentele și senzațiile eului care descoperă lumea." [1, 55].

Alex Ștefănescu, în Istoria sa, prezintă astfel modificarea paradigmei poetice de către Nichita Stănescu: „Încă din primii ani ai afirmării, Nichita Stănescu a șocat conștiința estetică a epocii scriind *cu totul altfel* decât se scrisese până atunci" [6, 381]. Observăm cum istoricul literar a subliniat aici, prin litere italice, diferența stilistică, imagistică, simbolică, ideatică prin care tânărul Nichita Stănescu „a șocat" critica, publicul și activul de Partid la începutul anilor '60.

Chiar și hiper-exigentul Nicolae Manolescu, care a formulat în cronici literare mai multe obiecții critice la unele volume ale lui Nichita Stănescu, avea să conchidă, în Istoria lui, că acesta „este, probabil, cel mai original poet român de după al Doilea Război (...) Rămâne, cu siguranță, poetul cel mai reprezentativ al generației 60." [2, 1002].

Încă mai prețios, pentru teza acestui articol, este fragmentul următor, desprins tot din Istoria lui Nicolae Manolescu, din alineatele în care criticul și istoricul literar re-proiectează debutul editorial al lui Nichita Stănescu. În viziunea lui Nicolae Manolescu, coleg de Generație 60 cu Nichita Stănescu și Ana Blandiana (căreia i-a și semnat prefața pentru volumul *Persoana întâia plural*), în *Sensul iubirii* „imaginarul realist-socialist e la Nichita Stănescu difuz, neconturat, lunecând în fundalul poeziilor (...) Imaginarul colectiv și împrumutat (războiul, fasciștii, Fučík, Lenin, Vasile Roaită) e tratat nu doar cu mai multă grație decât la orice alt poet contemporan, dar, pentru prima oară, împins într-un fundal neclar, evaziv, indistinct și chiar misterios." [2, 998].

Concluzii tematice. *Cântec*, pe care l-am citat mai sus, ilustrează foarte bine observațiile pătrunzătoare ale criticului „șaizecist". Versurile lui Nichita Stănescu, inclusiv cele cu „luciditatea comunistă" și cu „lumea veche", sunt impredictibile și enigmatice, ambigue poetic și pluri-semantice, cu o structură de sens și semnificație deschisă, într-o tonalitate aproape oraculară, din care fiecare lector poate înțelege altceva.

Iată deci cum vocea modernității poetice, inhibată în prima carte a Anei Blandiana, se manifestă în debutul editorial al lui Nichita Stănescu chiar și pe terenul predilect al „literaturii" transformate în România lui Gheorghiu-Dej în anexă ideologică. Imaginația și ludicul poetului, ieșirea din orice tipar, schimbarea regulilor cu mare ușurință se constată și în strofele care, conform planului oficialității, urmau a fi conformiste, convenționale, realist-socialiste. Nu au fost.

Fiindcă diferența față de structura închisă a „poeziei" noastre realist-socialiste, în care totul era pre-determinat, planificat, înscris cu grijă în tezele ultimei plenare de Partid, aliniat la ce și cum *trebuie* să apară în reviste și cărți noi, este evidentă. În volumul *Sensul iubirii* din 1960, Nichita Stănescu ia tematica realist-socialistă și o supune unei operații de liricizare neo-modernistă prin care „lumea veche" a poeziei noastre interbelice, alungată retoric în textul său, se întoarce triumfal într-un asemenea *Cântec*.

Aparent, triumful era al comunismului și al realismului socialist. E ceea ce au crezut (ori s-au făcut a crede) cenzorii și activiștii ideologici. La o lectură și o analiză mai atentă, victoria a fost și este a literaturii veritabile, a artei lirice, care poate converti orice tematică în poezie.

BIBLIOGRAFIE

1. CRISTEA-ENACHE, D. Generația '60: discursul artistic și discursul critic. Neomodernismul. București: Editura Muzeului Național al Literaturii Române, 2013. ISBN 978-973-167-138-3
2. MANOLESCU, N. *Nichita Stănescu*. În: *Istoria critică a literaturii române. 5 secole de literatură*, ediția a II-a, revăzută și revizuită. București: Cartea Românească, 2019, pp. 996-1002. ISBN 978-973-23-3325-9
3. MICU, D. Blandiana, A. În: *Dicționarul literaturii române*, coordonator general Eugen Simion. București: Univers Enciclopedic, 2012, pp. 191-195. ISBN 978-606-8358-46-8
4. POP, I. Stănescu, Nichita. În: *Dicționarul esențial al scriitorilor români*, coordonatori Mircea Zaciu, Marian Papahagi, Aurel Sasu. București: Albatros, 2000, pp. 787-792. ISBN 973-24-0596-1
5. POPA, M. *Ana Blandiana*: În: *Istoria literaturii române de azi pe mâine*, vol. II, versiune revizuită și augmentată. București: Editura Semne, 2009, pp. 506-508. ISBN 978-973-624-715-6
6. ȘTEFĂNESCU, A. *Nichita Stănescu*, în: *Istoria literaturii române contemporane. 1941-2000*. București: Mașina de scris, 2005, pp. 375-394. ISBN 973-8491-21-5
7. CRISTEA-ENACHE, D. *Un poem antitotalitar al Anei Blandiana.* Buletinul științific al Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu" din Cahul, Seria „Științe Umanistice". 2023, 18, pp. 155-160. ISSN 2345-1866

ROLUL LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE ÎNTR-UN LICEU MILITAR

THE ROLE OF ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN A MILITARY HIGH SCHOOL

Mirela DUMITRU-SAVIN, prof. gr. I, dr.,
Colegiul Național Militar „Alexandru Ioan Cuza" din Constanța
Geanina-Petronela ROȘU, prof. gr. I
Colegiul Național Militar „Alexandru Ioan Cuza" din Constanța

Mirela DUMITRU-SAVIN, Teacher, teaching degree I, PhD,
"Alexandru Ioan Cuza" Military Highschool, Constanța
ORCID: 0009-0005-4554-2430
e-mail: mirelasavin1@gmail.com
Geanina-Petronela ROȘU, Teacher, teaching degree I,
"Alexandru Ioan Cuza" Military Highschool, Constanța
ORCID: 0009-0002-2732-3953
e-mail: geanina.roshu@gmail.com

CZU: 377.016:[811.135.1+821.135.1]
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p159-162

Abstract. In this paper, we have tried to highlight the key role of the Romanian language and literature in the context of a military high school because our students have the same number of hours as those in the mathematics-computer science profile, but the informational baggage required is often close to that of our colleagues in the humanities profile. Considering all these aspects, we have reflected on a series of activities that we carry out with our students, considering what is required of them, following their evolution, namely admission to one of the military academies in the country. In writing this article, we started from the fact that a military college represents a place of learning with a different life regime for the future military, which begins its program at 5.50 with refreshment, report, roll call, class hours, meal, report, free time, study, possibly with shifts or other duties or sectors and roll call again. Among all these elements, we carry out our current activities seeking to develop different life skills, necessary for evolution in the military career and beyond.
Keywords: military college, values, attitudes, education.

Colegiul militar, în general, este un loc de învățare cu un regim de viață diferit pentru tânărul educabil. Școala este precedată de înviorare, de raport, urmată de apel și presărată cu plantoane sau cu alte atribuții ori sectoare. Pentru elevul militar este importantă gestionarea timpului tocmai pentru că nu mai are acces la ,,distribuirea sarcinilor" către membrii familiei, iar împărțirea orelor și a minutelor destinate studiului devine responsabilitatea lui. În acest context, profesorul de limba și literatura română, respectând programa și cerințele pentru formele de evaluare formativă și pentru ,,marea" sumativă, examenul de bacalaureat, luptă (verb potrivit), la rândul lui, pentru o parte a acestui timp.

Ce-i oferă ora de limba și literatura română celui care a îmbrăcat deja uniforma militară? Cu ce contribuie la dezvoltarea lui armonioasă și la transformarea lui într-

un adult responsabil, bine ancorat în societate? Cum poate profesorul să demonstreze utilitatea demersului său? Acestea sunt câteva întrebări care ne provoacă la răspunsuri sincere, ce se transformă apoi în adaptarea la nevoile grupului de educabili.

Încă de la început avem în vedere competențele generale, utilizarea corectă și adecvată a limbii române în receptarea și în producerea mesajelor, în diferite situații de comunicare, folosirea modalităților de analiză tematică, structurală și stilistică în receptarea diferitelor texte literare și nonliterare și argumentarea scrisă și orală a unor opinii în diverse situații de comunicare. Pe parcursul ciclului superior al liceului, urmărim consolidarea competențelor de comunicare ale elevilor, indispensabile în lumea contemporană. Se accentuează dezvoltarea competenței culturale, ceea ce implică un demers de contextualizare istorică și culturală a fenomenului literar. De asemenea, se urmăresc valori și atitudini care să contribuie la formarea unei personalități autonome a elevilor, capabile de discernământ și de spirit critic, apte să argumenteze propriile opțiuni, cu sensibilitate estetică, promovând formarea conștiinței unei identități culturale. Se stimulează interesul pentru varietatea formelor de expresie artistică. Începând cu clasa a unsprezecea, se poate spune că sunt urmărite trei puncte majore: familiarizarea cu noile norme lingvistice (așa cum sunt recomandate în noul DOOM), formarea deprinderilor și a competențelor de documentare ale elevilor și formarea competențelor de lectură ale cititorului avizat, capabil să sintetizeze trăsăturile definitorii ale unei epoci culturale, ale unui curent cultural sau literar și capabil să încadreze într-un context cultural larg textele studiate, să identifice apropierile dintre un text literar și curentele sau doctrinele estetice la care poate fi raportat sau particularitățile care-l individualizează în raport cu acestea.

Disciplina se studiază în cadrul învățământului liceal, filiera vocațională, profilul militar (licee ale Ministerului Apărării Naționale), specializarea matematică-informatică, intensiv enleză, în cadrul curriculumului de specialitate, la clasele a IX-a, a X-a, a XI-a și a XII-a. Paradoxal, prin orele de limbă și literatură română, profesorii de profil trebuie să atingă un obiectiv care nu este specificat în programă, dar care se cere la fiecare inspecție: socializarea militară inițială (primară) a elevilor în vederea adaptării acestora la specificul domeniului militar de activitate prin utilizarea corectă a limbii române. În contextul integrării României în structurile euro-atlantice și al profesionalizării activității de tip militar, acest obiectiv devine foarte important prin realizarea de activități ce țin de utilizarea eficientă a cunoștințelor și a deprinderilor de utilizare corectă a limbii române, de manifestarea unui comportament regulamentar în mediul militar și în afara acestuia prin folosirea anumitor secvențe de limbă în anumite contexte; se dorește dezvoltarea personalității, în spiritul valorilor naționale și universale (de aceea, de la reînființarea liceului am încercat să le prezentăm scriitori valoroși din zona Dobrogei și nu numai, invitând nume cheie din literatura română, cum ar fi Ioana Pârvulescu), orientarea conștientă spre una dintre instituțiile de învățământ militar din Ministerul Apărării Naționale (aspect care conduce ca, uneori, să facem ore de pregătire suplimentară pentru o admitere suplimentară la limba română); formarea unor trăsături moral-volitive, precum: punctualitatea, disciplina, curajul, inițiativa, hotărârea, utilizarea corectă și adecvată a limbii române în anumite situații de comunicare; valorificarea potențialului de lider, în activitățile desfășurate în echipă (de unde și numărul mare de exerciții pe grupe, cum ar fi tehnica Lotus, RAI, cubul, metoda cadranelor etc.). În plus, abordarea graduală a domeniilor și a

conținuturilor are rolul de a familiariza elevul cu limbajul limbajul folosit care trebuie să fie, în egală măsură, coerent, accesibil și explicativ, ușurând înțelegerea termenilor de specialitate din domeniul militar și nu numai și aprofundarea cunoștințelor acumulate.

În vederea realizării competențelor cheie și a asigurării transferabilității la nivelul activității educaționale, se utilizează – ca strategii didactice – construcția progresivă a cunoașterii, flexibilitatea abordărilor, coerență didactică și abordări interdisciplinare. Caracteristici ale activităților pe care noi le propunem în cadrul orelor de limba și literatura română, dar și la cercurile de profil, au în centru valoarea pedagogică a temelor transdisciplinare, ce le oferă elevilor posibilitatea de a se exprima, creează un domeniu de cercetare nou, prin fuziunea unor discipline ce pot proveni chiar din arii curriculare diferite. Astfel, se maximizează probabilitatea ca fiecare elev să învețe în ritm propriu și să fie evaluat în raport cu performanța sa anterioară. Activitățile proiectate îmbină cunoștințe, depinderi ale mai multor discipline, creează competențe trans-curriculare (nou-create) și îi oferă elevului posibilitatea de a se manifesta plenar în domeniile în care capacitățile sale sunt cele mai evidente [1, 29]. Demersurile situează elevul în miezul acțiunii, rezervându-i un rol activ, principal, cultivând cooperarea și nu competiția. Elevii sunt puși într-o situație autentică de rezolvare a unei sarcini concrete cu o finalitate reală.

Astfel, începem să răspundem la întrebările de mai sus. „Oferta" adusă elevului militar este aceea de a veni în contact, prin intermediul operelor literare, cu diverse forme ale vieții, cu provocări care să poată fi folosite drept exemple sau contraexemple. Textele-suport sunt alese astfel încât să pună elevul în contexte care să-i stimuleze gândirea critică, să-l determine să găsească soluții viabile pentru probleme diverse. Antrenăm clasele în demersuri care presupun jocuri de rol și dezbateri, încurajând exprimarea punctelor de vedere, susținerea lor cu exemple pertinente și stimularea persuasiunii. Avem în vedere studiul integrat al limbii, al comunicării și al literaturii în vederea consolidării competențelor de comunicare orală și scrisă și a deprinderilor de lectură. Urmărim dezvoltarea capacităților de a înțelege și de a interpreta textele, de a fi un cititor competent și autonom, de a înțelege dintr-o perspectivă personală viziunea despre lume, despre condiția umană sau despre artă. Astfel, încercăm să realizăm abordarea integrată a domeniilor disciplinei: textul literar studiat sau temele propuse din domeniul literaturii devin nuclee care generează discutarea unor probleme de limbă (fonetică, vocabular, morfologie, sintaxă) sau exersarea și practicarea comunicării orale și scrise [2, 66].

Buna ancorare în societate presupune, de asemenea, un limbaj îngrijit, o exprimare corectă și expresivă. Tocmai de aceea, în clasa a noua, le propunem elevilor noștri un cerc (o oră în plus pe săptămână în programul lor deja aglomerat), care se numește simplu „Vorbește corect!", în cadrul căruia încercăm să răspundem celor mai multe întrebări care țin de exprimarea în scris și orală. De cele mai multe ori, elevii aduc în atenție situații de limbă cu care s-au confruntat în timpul săptămânii și le oferim explicațiile necesare. Spre bucuria noastră, participarea este numeroasă, iar gradul de interes se dovedește înalt.

Elevul militar este competitiv, așa că răspundem acestei nevoi prin pregătirea pentru olimpiade și concursuri școlare. Chiar dacă profilul colegiului este vocațional militar, matematică-informatică, limba și literatura română se bucură de un grad

înalt de interes din partea lor. Anual, suntem reprezentați la nivel local, județean și chiar național – cu rezultate frumoase – de către acești tineri. Încercăm să le trezim și să le menținem interesul și pasiunea pentru limbă și literatură, facem ore de pregătire suplimentară și le oferim sprijinul necesar.

Așa cum spuneam, viața de elev într-un colegiu militar se deosebește de viața de elev a adolescentului civil. Provocarea comună la final de studii liceale rămâne examenul de bacalaureat. În acest sens, respectarea programei și realizarea unor ore de pregătire suplimentară devin factori cruciali. Încercăm, în aceeași măsură, să susținem motivația elevilor noștri.

BIBLIOGRAFIE

1. BREBAN, S; GONGEA E; RUIU G; FULGA M. Metode interactive de grup. București: Arves, 2020. ISBN 973-8904-26-9.
2. MÂNDRU, E., BORBELI, L., FILIP, D., GALL, M., NICOLAE, A., NEMȚOC, M., TODORUȚ, D., TOPLICEANU, F. Strategii didactice interactive. București: Didactica Publishing House, 2010. ISBN9789733024477.

INTERFERENȚE STRUCTURALE ÎNTRE FOLCLOR ȘI CREAȚIA CULTĂ LA NIVELUL SPECIILOR LITERARE

STRUCTURAL INTERACTIONS BETWEEN FOLKLORE AND CANONICAL WRITING

Dumitrița SMOLNIȚCHI, conf. univ., dr.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Dumitrița SMOLNIȚCHI, PhD., Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0003-2640-9237
e-mail: smolnitchi.dumitrita@upsc.md

CZU: 821.135.1.09:398.8.
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p163-170

Abstract. This article examines the structural interactions between folklore and canonical literature by analysing two folk verse forms: the doina, as a lyrical form, and the ballad, as an epic form. The study starts from the premise that folklore represents not only a thematic and imagistic source for canonical literature, but also a repository of structural, compositional, and expressive models. Particular attention is given to the ways in which these two species are transferred from oral tradition into written literature and artistically reconfigured within cultivated literary discourse. The analysis emphasizes both the preservation of essential genre features and the transformations produced by aesthetic stylization, textual fixation, and authorial re-elaboration. In the case of the doina, the article highlights the continuity of the confessional mode, affective intensity, and the symbolic relationship between the lyrical self and nature. The ballad focuses on preserving narrative coherence, conflict, dramatic tension, and exemplary characterization. The article argues that the incorporation of these folkloric species into canonical literature does not imply mere imitation, but rather a complex process of selection, reinterpretation, and creative transformation, through which traditional poetic structures acquire new aesthetic functions and meanings.
Keywords: folklore, canonical literature, doina, ballad, structural interactions, aesthetic reconfiguration.

Relația dintre folclor și creația cultă arată că tradiția orală continuă să acționeze, în mod vizibil, asupra literaturii scrise. Așa cum remarcă Mihai Pop și Pavel Ruxăndoiu, „folclorul nu constituie [...] un capitol al istoriei literare [...], ci, dimpotrivă, un domeniu cu o evoluție proprie, proiectată puternic în însăși evoluția literaturii scrise" [4, 4]. Din această perspectivă, folclorul nu oferă literaturii culte doar teme și imagini, ci și moduri de construcție, tipare compoziționale și formule expresive care continuă să funcționeze în scrisul cult. În aceeași ordine de idei, Constantin Eretescu confirmă actualitatea folclorului literar ca domeniu de analiză și relevanța lui pentru înțelegerea raporturilor dintre tradiția orală și literatura scrisă [2].

La nivelul speciilor literare, această interferență se vede cel mai bine. Specii ale literaturii populare, precum doina și balada, au depășit spațiul oralității și au fost valorificate în literatura cultă, unde au cunoscut procese complexe de transformare

artistică. În trecerea din sfera creației colective și anonime în aceea a creației individuale, asumate auctorial, ele nu își pierd identitatea structurală, ci se adaptează noilor exigențe estetice. De aceea, analiza raportului dintre folclor și creația cultă trebuie să aibă în vedere atât continuitatea dintre cele două sfere, cât și diferențele generate de procesul de preluare și reconfigurare artistică. Literatura cultă nu reproduce mecanic formele populare, ci le resemantizează și le integrează într-un nou orizont estetic. Astfel, speciile folclorice devin forme active în interiorul literaturii culte, prin care tradiția continuă să funcționeze și să diversifice expresia literară.

De obicei, raportul dintre folclor și literatura cultă a fost urmărit mai ales la nivelul temelor, motivelor și imaginilor preluate din creația populară. O asemenea abordare rămâne însă incompletă, deoarece nu surprinde suficient transferul unor modele de construcție literară. Folclorul furnizează nu doar materie tematică și imagistică, ci și tipare compoziționale, formule expresive și modalități specifice de organizare a discursului. În acest sens, folclorul poate fi înțeles ca o sursă de structuri artistice care orientează și dinamizează creația cultă. În literatura de specialitate s-a subliniat în mod repetat că raportul dintre folclor și literatura scrisă implică nu doar contacte directe și împrumuturi, ci și forme elaborate de preluare și reelaborare artistică [1]. În acest context, Antoaneta Olteanu diferențiază două modalități de relaționare între folclor și literatură. Prima vizează preluările de ordin exterior, realizate prin împrumut și imitație, în timp ce a doua trimite la forme de integrare mai organică a creației populare, specifice unui folclorism mai accentuat și mai complex [3]. O asemenea distincție este utilă pentru înțelegerea valorificării speciilor populare în literatura cultă, deoarece permite diferențierea dintre simpla reproducere a unor formule tradiționale și integrarea lor într-o construcție artistică nouă. Această funcție modelatoare se manifestă, la nivelul speciilor literare, prin persistența unor procedee precum repetiția, paralelismul sau organizarea narativă clară. În creația populară, asemenea trăsături derivă din caracterul oral și colectiv al textului; în literatura cultă, ele sunt prelucrate, stilizate și integrate într-o construcție individualizată. Prin urmare, trecerea speciilor folclorice din oralitate în literatura cultă nu trebuie înțeleasă ca simplă preluare, ci ca proces de selecție și transformare artistică, prin care structurile tradiționale dobândesc noi valențe estetice.

Pentru a înțelege mai bine acest proces, trebuie să pornim de la diferențele de statut dintre textul folcloric și textul cult. Literatura populară se caracterizează prin oralitate, caracter colectiv și variabilitate textuală. Spre deosebire de opera cultă, textul folcloric nu are o formă fixă, ci circulă în variante, adaptându-se situației de comunicare, interpretului, publicului și contextului în care este actualizat. Literatura cultă, dimpotrivă, presupune stabilitate textuală, asumare auctorială și o organizare compozițională elaborată. Mihai Pop și Pavel Ruxăndoiu subliniază că „literatura populară este destinată exclusiv execuției și receptării orale” [4, 46], evidențiind astfel diferența fundamentală dintre existența discursului folcloric și cea a textului cult.

Când o specie folclorică este preluată în literatura cultă, statutul ei estetic se modifică: ceea ce în spațiul oral era mobil, repetitiv și dependent de actul rostirii capătă, în scris, o formă mai stabilă, mai elaborată și mai reflexivă. Cu toate acestea, elementele de oralitate nu dispar, ci rămân vizibile în ritm, în invocațiile și adresările directe, în anumite simetrii compoziționale și în conservarea unor tipare narative recognoscibile. Discursul folcloric nu coincide niciodată pe deplin cu o rostire

anterioară, ci se realizează de fiecare dată ca variantă a unei creații mobile. În consecință, valorificarea speciilor folclorice în literatura cultă nu trebuie înțeleasă ca simplă transcriere, ci ca proces de selecție, fixare și transformare artistică, prin care structurile tradiționale sunt integrate într-un nou sistem estetic. În acest fel, oralitatea supraviețuiește în literatura cultă nu ca formă originară intactă, ci ca principiu modelator al construcției literare. În acest cadru, devine necesară examinarea speciilor folclorice valorificate în literatura cultă, pentru a evidenția mecanismele de continuitate și transformare structurală. Gheorghe Vrabie arată că analiza poeziei populare pune în lumină „mijloacele de exprimare artistică specifice creației populare" și „structuri artistice deosebite fiecărei categorii" [5], observație importantă pentru înțelegerea particularităților expresive ale doinei și ale baladei.

Doina este una dintre cele mai expresive forme ale lirismului popular, tocmai prin felul în care concentrează stări afective intense în forme simple. În literatura de specialitate s-a subliniat că valorificarea formelor folclorice în literatura scrisă nu se reduce la simplul împrumut tematic, ci implică forme elaborate de preluare și reelaborare artistică [1]. În acest context, M. Pop și P. Ruxăndoiu observă că doina a fost „răspândită pe întreg teritoriul nostru folcloric" [4, 281], ceea ce explică nu doar circulația ei largă, ci și forța cu care a pătruns ulterior în literatura cultă.

Un text popular precum *Dorul de țară* ilustrează foarte bine această formă de expresie lirică specifică doinei: „Mult mi-e dor, mămucă, dor / De cel codru frățior / Și de stâna cea cu oi / Și de cântec de cimpoi!". În această secvență se disting limpede câteva dintre trăsăturile structurale ale doinei. În primul rând, discursul ia forma unei confesiuni directe, lipsită de mediere narativă sau de distanță reflexivă: starea afectivă este exprimată nemijlocit, printr-o rostire simplă și intensă. Repetiția cuvântului „dor" nu are doar rol stilistic, ci și funcție de intensificare afectivă, sugerând persistența trăirii. Enumerarea elementelor evocate – codrul, stâna, cântecul de cimpoi – configurează un univers al apartenenței afective, în care spațiul natural și cel pastoral devin repere ale identității interioare. Dorul nu se fixează asupra unei abstracțiuni, ci asupra unor realități concrete, recognoscibile, adânc integrate în sensibilitatea tradițională. Codrul, numit sugestiv „frățior", este personificat și transformat într-un partener afectiv, fapt care confirmă una dintre trăsăturile definitorii ale doinei: relația intimă dintre eul liric și natură. În același timp, asocierea dintre elementele naturii, universul pastoral și muzica populară sugerează că dorul nu este doar o stare individuală, ci și expresia unei legături organice cu lumea originară. Secvența reunește, în mod exemplar, discursul confesiv, repetiția afectivă, oralitatea și comuniunea om–natură, toate definitorii pentru structura lirică a doinei. Răspândirea largă a acestei specii în spațiul românesc, observată și de Mihai Pop și Pavel Ruxăndoiu, care arată că doina a fost „răspândită pe întreg teritoriul nostru folcloric" [4, 281], explică și forța ei de iradiere în literatura cultă.

Tocmai această matrice lirică explică și preluarea doinei în literatura cultă, unul dintre primele exemple semnificative fiind Vasile Alecsandri care preia explicit specia și o reconfigurează într-o formă mai stilizată. În *Doina*, invocația „Doină, doiniță!" și formule precum „Doina cea dezmierdătoare" sau „Doina cea răzbunătoare" păstrează oralitatea, diminutivarea afectivă și mobilitatea emoțională specifice modelului popular. Totodată, asemenea textului popular, la Alecsandri doina se construiește pe adresare directă și pe o expresivitate concentrată, în care starea afectivă nu este

analizată, ci rostită, încă din secvențe precum „Doină, doiniță!" sau „Face m-aș privighetoare / De-aș cânta noaptea-n răcoare / Doina cea dezmierdătoare!". Prin asemenea versuri, doina își păstrează caracterul muzical și confesiv, iar discursul continuă să se organizeze în jurul unei emoții exprimate nemijlocit. La Alecsandri, doina capătă și o mai mare claritate compozițională și o expresivitate mai controlată, integrând spontaneitatea modelului popular într-o construcție poetică elaborată. În literatura de specialitate s-a subliniat că raportul dintre folclor și literatura scrisă include „nu numai contactele directe, împrumuturile", ci și forme mai complexe de prelucrare și transfigurare [1, 425], ceea ce explică foarte bine și modul în care Alecsandri valorifică specia populară.

La Mihai Eminescu, doina își păstrează nucleul structural recognoscibil, dar capătă o amplitudine artistică și simbolică mult mai mare. Dacă în doina populară domină expresia directă a dorului, a jalei sau a înstrăinării individuale, la Eminescu aceeași formulă lirică se lărgește până ajunge să exprime o suferință colectivă și istorică: „De la Nistru pân' la Tisa / Tot românul plânsu-mi-s-a". Discursul se organizează ca o rostire directă, intens afectivă, specifică doinei, însă vocea lirică nu mai exprimă doar o stare personală, ci durerea unui întreg neam. Se păstrează astfel tonalitatea elegiacă, caracterul confesiv și concentrarea expresivă proprii speciei, dar ele sunt amplificate prin dimensiunea națională și prin tensiunea discursului civic. Totodată, asemenea doinei populare, și aici natura nu apare ca simplu decor, ci ca spațiu solidar cu destinul colectiv. Versuri precum „Codrul – frate cu românul – / De secure se tot pleacă / Și izvoarele îi seacă" reiau una dintre structurile specifice doinei populare: legătura organică dintre om, natură și identitate. Ca și în textele populare în care codrul devine partener afectiv al eului liric, la Eminescu elementele naturii participă la drama istorică și morală a comunității. În același timp, adresarea directă și invocația „Ștefane, Măria ta" păstrează oralitatea, dar o integrează într-o construcție poetică mai amplă, mai solemnă și mai elaborată artistic. Doina eminesciană nu părăsește matricea populară, ci o transformă într-o formă de expresie poetică de mare densitate simbolică și de largă rezonanță colectivă.

Și la George Coșbuc, fondul afectiv al doinei se deplasează spre o semnificație comunitară și identitară mai accentuată. În *Doina* sa, poetul scrie: „Și toate plâng cu tine / Și toate te-nțeleg, / Că-n versul tău cel jalnic / Vorbește-un neam întreg". Dacă în doina populară domină expresia nemijlocită a durerii individuale, la Coșbuc aceeași structură confesivă este extinsă, asemenea lui Eminescu, la nivel colectiv: doina devine voce a unei suferințe comune, purtătoare a memoriei și solidarității unui întreg neam. Se păstrează astfel tonalitatea elegiacă, adresarea directă și intensitatea afectivă caracteristice speciei, însă ele sunt investite cu o semnificație mai largă. Interogația: „Ai tăi suntem!... Dar când te-am pierde, Doino, / Ai cui am rămânea?" confirmă funcția identitară și simbolică atribuită acestei specii în literatura cultă. În termenii tipologiei formulate de Mariana Cocieru, asemenea preluări depășesc simpla „imitație" și „stilizare", aparținând unui folclorism „mai complex, subtil, susținut de apropierea adâncă a autorului [...] de substanța folclorică" [1, 425]. Astfel, analiza doinei evidențiază modul în care o specie lirică de origine populară își păstrează structura afectivă fundamentală, chiar atunci când este integrată într-un discurs cult mai amplu și mai elaborat.

Dacă în cazul doinei se vede, mai ales, continuitatea unei formule lirice, balada arată mai limpede cum este preluată și reorganizată o structură epică. Dintre speciile

folclorice preluate și valorificate în literatura cultă, balada ocupă un loc aparte prin complexitatea ei structurală și prin capacitatea de a îmbina elementul epic, tensiunea dramatică și expresivitatea lirică. Spre deosebire de doină, care concentrează o stare, balada dezvoltă un conflict, construiește personaje și organizează discursul poetic în jurul unui eveniment cu semnificație exemplară. În acest sens, Mihai Pop și Pavel Ruxăndoiu notează că, în tradiția românească, cântecul epic popular are adesea „desfășurare amplă", „dominarea facturii eroice" și „o structură stilistică proprie, bazată pe un întreg sistem de repetiții și elemente retorice" [4, 224]. Totodată, în literatura de specialitate s-a subliniat că raportul dintre folclor și literatura scrisă implică nu doar împrumuturi tematice, ci și forme elaborate de preluare și reelaborare artistică [1].

În forma sa populară, balada este legată de memoria colectivă și de reprezentarea poetică a unor situații-limită: confruntare, jertfă, moarte, destin, eroism, trădare, fiind, așa cum observă Mihai Pop și Pavel Ruxăndoiu, un „cântec al trecutului și legat de trecut" [4, 224]. Aceeași orientare spre trecut este sugerată și de denumirea de „cântec bătrânesc", pusă în circulație de Vasile Alecsandri pentru a desemna balada în tradiția românească. În această perspectivă, balada nu apare doar ca o narațiune versificată, ci ca o formă de conservare poetică a experienței colective, a imaginarului eroic și a valorilor comunitare. Din punct de vedere estetic, poezia populară valorifică tocmai acele procedee capabile să transforme materia narativă într-o construcție de mare tensiune expresivă [5].

Exemplele din folclorul românesc ilustrează foarte bine aceste trăsături. În *Miorița*, incipitul „Pe-un picior de plai, / Pe-o gură de rai" fixează un spațiu transfigurat, în care conflictul narativ este ridicat la nivel simbolic și mitic. Balada pornește de la o situație concretă: complotul împotriva ciobanului moldovean, dar sensul ei depășește simpla întâmplare și se deschide spre o viziune asupra morții, a destinului și a comuniunii cosmice. În *Toma Alimoș*, în schimb, accentul cade pe eroism, conflict direct și dramatizare: „Ședea Toma Alimoș, / Boier din Țara de Jos", inaugurând o narațiune tensionată, în care confruntarea și codul onoarei organizează întreaga construcție. În *Mănăstirea Argeșului*, formula baladescă susține tema sacrificiului creator, iar debutul „Pe Argeș în gios / Pe un mal frumos" deschide o narațiune în care conflictul depășește nivelul povestirii și capătă valoare de mit poetic. În toate aceste texte se observă o arhitectură de bază similară: narațiune concentrată, conflict puternic, personaje exemplare, ritm susținut și o bogată încărcătură simbolică.

Un rol esențial în structura baladei îl are dialogul, care intensifică dramatismul și transformă simpla povestire într-o experiență poetică vie. Dialogul apare ca unul dintre procedeele cele mai eficiente pentru dinamizarea discursului și pentru sporirea expresivității conflictului [5]. Această observație explică de ce balada populară a fost atât de productivă pentru literatura cultă: ea oferă deja un model de construcție în care narațiunea nu este neutră, ci intens dramatizată prin adresare, replică, repetiție și patetism. Astfel, în literatura cultă, balada nu este preluată doar ca temă sau subiect, ci mai ales ca formă de organizare poetică. Scriitorii valorifică arhitectura conflictuală, ritmul narativ, tipul de portretizare eroică, formula declamativă și recurența unor procedee precum repetiția și paralelismul. În acest sens, balada cultă păstrează nucleul epic și dramatic al baladei populare, dar îl supune unei elaborări artistice mai conștiente și mai individualizate. În literatura de specialitate dedicată raportului

dintre folclor și literatura cultă s-a subliniat în mod repetat că asemenea preluări trebuie înțelese nu ca reproduceri pasive, ci ca forme de selectare și remodelare artistică [1; 3].

La Vasile Alecsandri, filiația cu balada populară este vizibilă nu doar în temele alese, ci și în felul în care este organizat discursul poetic. În *Dan, căpitan de plai*, profilul eroic al personajului, forța lui memorabilă și tonul înalt, aproape declamator, trimit direct la modelul cântecului bătrânesc. Formula de început „Frunză verde de mălai; / Cine merge sus la rai? / Merge Dan, șoiman de plai" recurge la refrenul vegetal, la interogația ceremonială și la răspunsul ritmat, procedee recognoscibile în poezia populară. În plus, chiar textul fixează explicit relația cu tradiția orală prin subtitlul „fragment de cântec poporal", ceea ce arată că balada cultă se construiește aici pe baza unui nucleu folcloric preexistent. Portretul lui Dan este alcătuit în manieră hiperbolizată, iar figura lui capătă dimensiuni exemplare: „Ai timpilor eroici imagine augustă", „cât Dan veghea-n picioare la căpătâiul ei", formule care ridică eroul de la nivelul individual la cel simbolic, exact cum se întâmplă și în balada populară eroică. Totodată, dialogul și dramatizarea participă decisiv la organizarea narațiunii; schimbul dintre stejari, invocațiile eroului, chemarea la luptă („La luptă, Dane! țara-i în jar, țara-i în foc!") dinamizează materia epică și îi conferă intensitate afectivă. Toate aceste elemente confirmă observația lui Mihai Pop și Pavel Ruxăndoiu, potrivit căreia cântecul epic popular se caracterizează prin „desfășurare amplă", „dominarea facturii eroice" și „o structură stilistică proprie, bazată pe un întreg sistem de repetiții și elemente retorice" [4, 224]. În cazul lui Alecsandri, aceste elemente nu sunt preluate mecanic, ci reorganizate într-o construcție poetică mai amplă și mai conștient orientată estetic.

La fel de evidentă este apropierea de modelul popular în *Andrii-Popa*, însă registrul baladesc se deplasează spre zona haiducească, mai alertă și mai energică. Încă din incipit: „Cine trece-n Valea-Seacă / Cu hamgerul fără teacă / Și cu pieptul dezvelit? / Andrii-Popa cel vestit!" se observă aceeași tehnică a interogației introductive și a răspunsului sentențios, prin care personajul este introdus direct în centrul acțiunii. Portretul lui este concentrat și hiperbolizat: „Șapte ani cu voinicie / Și-a bătut joc de domnie", „Ș-are frați de cruce șapte, / Care-au supt sânge cu lapte", „Andrii-Popa cel voinic!". Toate aceste procedee păstrează oralitatea discursului, portretizarea hiperbolizată și dinamismul specific baladei populare. În plus, dinamica textului se susține prin imperative și exclamații („Căpitane, frățioare", „Hai la goană de neferi!"), ceea ce transformă povestirea într-o desfășurare dramatică foarte mobilă. Chiar și conflictul final este construit în manieră baladescă, prin accelerarea ritmului, prin concentrarea violenței și prin eroizarea confruntării: „Piept în piept!... câmpul răsună / Toți de tot dau împreună". Mai mult, nota de subsol a textului, care precizează că Andrii-Popa a fost un haiduc real ucis „după o cruntă luptă de câteva ore", întărește legătura baladei cu memoria colectivă și cu reprezentarea poetică a trecutului.

Prin urmare, la Alecsandri, relația dintre balada populară și balada cultă se construiește pe mai multe planuri convergente: păstrarea formulelor orale și a refrenului, portretizarea eroică și hiperbolizată a personajelor, recursul la dialog și dramatizare, ritmul alert al narațiunii și întemeierea conflictului pe o situație memorabilă, susceptibilă de a deveni exemplară. Dacă balada populară oferă scheletul epic și tensiunea fundamentală a discursului, balada cultă le supune unei

elaborări artistice superioare, conferindu-le o mai mare amploare compoziţională şi expresivitate simbolică. În acest sens, balada cultă nu anulează modelul popular, ci îl valorifică, îl stilizează şi îl transformă într-o formă poetică de mare forţă evocatoare. Această trecere o confirmă şi observaţia Marianei Cocieru, potrivit căreia relaţia dintre folclor şi literatura scrisă implică nu doar împrumuturi directe, ci şi forme de prelucrare şi reelaborare artistică [1].

Şi la George Coşbuc, modelul baladesc este valorificat într-o manieră amplă şi spectaculoasă. În *Nunta Zamfirei*, deşi registrul dominant este festiv, poemul păstrează câteva dintre trăsăturile esenţiale ale baladei populare: amploarea desfăşurării narative, succesiunea dinamică a episoadelor, caracterul ceremonial şi oralitatea declamativă a discursului. Versuri precum „E lung pământul, ba e lat, / Dar ca Săgeată de bogat / Nici astăzi domn pe lume nu-i" susţin un mod de povestire energic, oralizat, întemeiat pe hiperbolă, acumulare şi ritm susţinut, toate recognoscibile în structura baladei populare. În acelaşi timp, poetul organizează mai riguros această energie narativă şi o transformă într-o construcţie mai amplă, mai simetrică şi mai controlată compoziţional, ceea ce arată că modelul popular nu este reprodus pasiv, ci stilizat şi integrat într-o viziune cultă.

În *Moartea lui Fulger*, apropierea de balada eroică este şi mai evidentă. Debutul „În goana roibului un sol,/ Cu frâu-n dinţi şi-n capul gol" introduce tensiune şi dramatism, iar secvenţa „Pe Fulger mort! Pe-un mal străin/ L-a fulgerat un braţ hain!" concentrează, în manieră baladescă, tragedia şi eroizarea personajului. Asemenea baladei populare, conflictul este construit în jurul unei situaţii-limită, personajul este construit ca figură exemplară, iar discursul se organizează prin concentrare narativă, patetism şi intensificare afectivă. Totodată, oralitatea, adresarea directă şi tensiunea rostirii se păstrează, însă sunt absorbite într-o construcţie poetică mai reflexivă şi mai dens simbolică. Prin aceasta, balada cultă îşi afirmă dubla natură: fidelă matricei populare în plan structural, dar capabilă să o transforme într-o formă poetică de mare expresivitate şi amploare estetică.

Prin comparaţia dintre balada populară şi balada cultă se observă că literatura scrisă nu abandonează structura de profunzime a speciei, ci o reordonează artistic. Dacă în balada populară accentul cade pe forţa exemplară a întâmplării şi pe valoarea ei comunitară, în literatura cultă aceleaşi structuri devin suport pentru o viziune poetică personală. Interferenţa structurală constă tocmai în această continuitate însoţită de transformare: balada rămâne recognoscibilă ca specie, dar dobândeşte noi valenţe prin integrarea ei într-un alt orizont artistic. Analiza doinei şi a baladei arată destul de limpede faptul că relaţia dintre folclor şi literatura cultă nu se reduce la simple împrumuturi tematice sau imagistice, ci presupune un transfer structural complex. Aceste două specii populare în versuri arată că literatura orală a oferit creaţiei culte nu doar motive şi subiecte, ci şi tipare compoziţionale, formule expresive şi modalităţi proprii de organizare a discursului poetic. Din această perspectivă, folclorul apare ca o matrice artistică activă, capabilă să modeleze şi să dinamizeze literatura scrisă.

Din această analiză reiese că, în procesul trecerii de la oralitate la scriitură, ele nu îşi pierd identitatea structurală, ci sunt supuse selecţiei, stilizării şi transformării estetice: doina îşi păstrează nucleul confesiv, muzical şi simbolic, dar dobândeşte densitate reflexivă şi individualizare artistică; balada conservă conflictul, tensiunea dramatică şi arhitectura narativă fundamentală, însă capătă o încărcătură simbolică

mai amplă și o compoziție mai riguros organizată. Prin urmare, interferențele structurale dintre folclor și creația cultă confirmă continuitatea dintre tradiția orală și literatura scrisă. Literatura cultă nu copiază mecanic formele populare, ci le reinterpretă și le integrează într-un nou orizont estetic.

BIBLIOGRAFIE

1. COCIERU, M. Tipologia interferențelor dintre folclor și literatura scrisă. În: *Perspectivele și problemele integrării în spațiul european al cercetării și educației,* vol.2. 2016, pp. 424-428. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/1219%20-1226_0.pdf [accesat: 2026-03-09].
2. ERETESCU, C. *Folclorul literar al românilor. O privire contemporană*. Ed. a 2-a. București: Spandugino, 2022. ISBN: 978-606-8944-80-7.
3. OLTEANU, A. *Folclor și literatura cultă*. Brașov: Orientul latin, 1994.
4. POP, M., RUXĂNDOIU, P. *Folclor literar românesc*. București: EDP, 1991. ISBN 973-30-1130-4. Disponibil: https://biblioteca-digitala.ro/reviste/carte/universitatea-bucuresti/Pop_Ruxandoiu_folclor-literar-romanesc_1991.pdf [accesat: 2026-03-21].
5. VRABIE, G. *Din estetica poeziei populare*. București: Albatros, 1990. ISBN 973-24-0016-1.

COPILĂRIA CA SPAȚIU AL TRAUMEI ȘI AL REZILIENȚEI ÎN ROMANUL *KINDERLAND* DE LILIANA COROBCA

CHILDHOOD AS A SPACE OF TRAUMA AND RESILIENCE IN THE NOVEL *KINDERLAND* BY LILIANA COROBCA

Natalia STRĂJESCU, conf. univ., dr.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău
Liliana BRÎNZA, profesoară de limba și literatura română,
IP Gimnaziul „Mihai Eminescu", s. Jevreni, r. Criuleni

Natalia STRĂJESCU, Associate Professor, PhD,
„Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-9832-2531
e-mail: strajescu.natalia@gmail.com
Liliana BRÎNZA, Teacher,
IP Gymnasium „Mihai Eminescu", Jevreni, Criuleni
ORCID: 0000-0003-2426-3617
e-mail: brinzaliliana72@gmail.com

CZU: 821.135.1.09
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p171-177

Abstract. Liliana Corobca's novel, *Kinderland*, addresses poignant themes rooted in the Bessarabian experience, serving simultaneously as an outcry against helplessness and the lack of systemic support. The author foregrounds the intrinsic value of the family unit, emphasizing the fundamental roles of the mother and father in child development, the dynamics of interpersonal relationships within specific urban or rural environments, and the inherent vulnerabilities imposed by contemporary socio-historical conditions. This article examines how children become victims of circumstances shaped by a complex interplay of political, social, and economic factors. Amidst the hardships of a society dominated by material deprivation and the phenomenon of parental migration, these children are abruptly uprooted from the realm of childhood and prematurely thrust into the complexities of adulthood.
Keywords: childhood, betrayal, novel, abroad, parents, tragedy

„Copilul este asemenea unei plante eliotrope:
are nevoie de soare, de mângâiere și de dragoste."
(Iulia Hașdeu) [5, 224]

Tema copilăriei este abordată în multe opere literare. Despre această perioadă minunată au scris poeți, scriitori și au cântat-o mii de muzicieni. A scrie despre copilărie echivalează cu ideea de a crea frumusețe, a depăna amintiri plăcute, a fi în paradisul imaginar al feeriei. Copilăria răspunde chemărilor de bucurie ale sufletului. Toți cei care domină această lume: părinți, copii, bunici, sunt înconjurați frenetic de misterul ascendent al inocenței. Copilul este veriga principală care leagă părinții, este fericirea existenței, este viitorul unei societăți și al universului. „Mama aduce copilul de la maternitate. Îl iei în brațe – îngeraș nevinovat, îi lipsesc doar aripile. Sufletul lui

este o foaie de hârtie curată, pe care nu există încă nicio pată. Te topești când îl vezi și ți-e frică chiar să te atingi de el, ca nu cumva să-i întinezi sufletul curat" [7, 75].

Copilăria este elogiată de scriitori, este cântată, este recitată, devine simbol, este idealizată, dar deseori această perioadă este și timpul unor schimbări, frustrări și turnuri considerabile în formarea și dezvoltarea copilului. Factorii care schimbă ideile de „copilărie dulce", „copilărie – lipsa grijilor" pot surveni pe neașteptate, ca o avalanșă nedorită, dar acceptată de societate, familie, individ. Deseori suntem puși în dilema acceptării sau neacceptării acestei idei de a considera vârsta puerilă ca perfectă, fără prejudecăți, fară rezilienţe și schimbări în viața cuiva.

Un roman care duce la ideea copilăriei pierdute este *Kinderland*, scris de Liliana Corobca în anul 2013. Acest roman este considerat o operă reprezentativă a literaturii contemporane românești, ocupându-și locul de cinste lângă alte lucrări reprezentative din creația scriitorilor contemporani. Lucrarea este nu doar un roman care vizează niște teme dureroase pentru poporul basarabean, ci și un strigăt al neputinței și lipsei de sprijin. Autoarea, originară din Republica Moldova (născută în satul Săseni, raionul Călărași), cunoaște foarte bine problemele cu care se confruntă o societate în ritmul rapid al unor schimbări survenite în țară**.** Paginile acestei scrieri reflectă povestea zguduitoare a celor trei frați, care sunt în așteptarea părinților plecați la munci peste hotare. Subiectul pornește de la un caz real, de altfel acesta fiind pretextul narativ al tuturor romanelor Lilianei Corobca. Într-un interviu, ea spune: **„**N-aș fi scris cartea dacă, într-o vară, n-aș fi întâlnit un copil care m-a impresionat. Un băiețel speriat de vreo doi-trei ani a venit cu tatăl lui (meșter care lucra mai mult în străinătate) la noi acasă. Am încercat să vorbesc cu el, i-am dat jucării, dar el a rămas mut și încruntat, urmărindu-și atent părintele care, am aflat ulterior, îl uita pe unde se ducea. Pe mama lui aproape n-o cunoștea, tatăl mai venea prin sat când găsea de lucru și îl creștea câte o mătușă ori vreun frate vitreg. Nu văzusem niciodată un copil mai sălbatic și mai nefericit. Deși în carte nu este personaj principal, de la el a pornit ideea romanului, care s-a numit mai întâi «Patria mamă» și era unul epistolar, pentru că fetița îi scria mamei cum se descurcă cu frații și cu gospodăria. Am renunțat la scrisori și la titlul inițial, lăsând poveștile să curgă în voie, lăsând copiii să se descurce, în așteptarea părinților."

Acest băiețel trece în planul secund în diegeza romanului, iar protagonista devine Cristina, fetița de 12 ani, care-și crește și dădăcește singură cei doi frați, pe Dan și Marcel, toți trei fiind copiii lui Victor Dumitrache. Soarta acestor personaje reprezintă destinul multor copii din spațiul basarabean, care cresc fie singuri, fie lăsați în grija bunicilor sau a rudelor, în timp ce părinții muncesc și câștigă în alte țări. Deși fenomenul migrației parentale a fost asimilat în cotidian sub forma unei normalități, impactul asupra copiilor are un caracter traumatic. Această schimbare socială forțează minorii spre o autonomie vizibilă, ei devenind, în absența sprijinului parental, creatorii propriului traseu existențial.

Perioada când a fost scris romanul reprezintă începutul unor modificări de gândire, mentalitate și concepții asupra modului de a reflecta și a rezolva problemele de ordin economic, financiar și evolutiv în spațiul basarabean. Mulți moldoveni au fost și sunt nevoiți să ia drumul pribegiei, al străinătății pentru a-și întreține familiile și copiii. Dar de multe ori nu văd și partea negativă a lucrurilor, adică pierderea unor valori care greu pot fi recuperate și readuse în viața fiecăruia.

Liliana Corobca tinde să valorifice importanța familiei, rolul mamei și al tatălui în educația și dezvoltarea copiilor, relațiile interumane dintr-un mediu social, oraș sau sat, lacunele și pericolele impuse de condițiile vremii. Ideea romanului că copilul poate fi fericit alături de părinți este estompată de cerințele unei societăți dominate de tensiune și paradoxuri.

Protagonista scrierii, Cristina, este o fetiță de doisprezece ani, care are în grija sa doi frați mai mici, Marcel și Dan, are o gospodărie întreagă, păsări și alte animale. „Eu, adică să nu mă chinuiesc, pentru că și așa am doi frați pe cap, un câine, un motan, un porc, iar la toată armata asta numai caprele mai lipseau" [3, 26]. Autoarea nu dă nume satului în care se desfășoară acțiunile operei, aceasta fiind strategia intenționată de a însuma toate localitățile țării abandonate de maturii apți de muncă, sate rămase doar cu copii singuri, fără supraveghere, cu bătrâni fără putere, cu oameni vulnerabili. „Nici bețivi în sat n-au mai rămas. Doi dacă mai găsești sunt la mare cinste. Toți au vin și n-au cui îl vinde" [3, 51]. Satul devine spațiul pustiit de litigiile vremii, de circumstanțele existențiale, toți visează la alt tip de sat, cu alte legi și sentimente. „Trebuie undeva să existe un sat doar al nostru, cu legile lui, cu viața lui inaccesabilă și necunoscută celorlalți. Unde viața să curgă frumos, milostiv, fără răutate, dor și așteptare" [3, 146]. Satul, cu toată măreția sa, se transformă într-un spațiu abandonat, uitat, fără lume. Citatul marelui Lucian Blaga „Veșnicia s-a născut la sat" [3, 73] devine instantaneu semn de întrebare: Unde a dispărut revelația acestei metafore? Unde sunt satele noastre pline de viață? Cine le-a adus la așa stare? Sunt niște întrebări fără răspuns. Vorba poetului Grigore Vieru: „Stau sate uitate, triste pe vale,/ Copii mai sărmani, mai orfani, mai cu jale…" *(Satele Moldovei)* [8].

Viața copiilor este dominată de dorul de mamă, de tată. Ei încearcă să supraviețuiască cerințelor comunității, dar această tendință de a continua să trăiască fără părinți îi maturizează prea repede. Copiii, involuntar, devin maturi, copilăria fiind furată și dusă în abisul triadic: neputință, toleranță și singurătate. Singurătatea îi face vulnerabili în fața unor tentații de a improviza prin mimare jocul *de-a maturii*. „Cu frații ne jucam de-a mama, tata și cocuța. Un fel de *kinderland* în familie. Eu sunt mama, de obicei, Dan, tata, iar Marcel, cocuța" [3, 145]. Jocurile celor maturi erau copiate de toți copiii din sat. Le organizau la școală, acasă, în drum, actorii-copii având diverse roluri – profesori de limba franceză, de geografie, polițist. „Da, kinderlandul este jocul nostru preferat. Ne jucam după lecții, seara, în vacanță. Kinderlandul mic, kinderlandul mare. Cel de râs și cel de plâns" [3, 144].

Cristina devine mamă pentru frații săi, dar este sprijin și pentru alți copii din localitate. Ei învață să se ajute reciproc, chiar dacă se mai ceartă sau se supără câteodată. Durerea provocată de un matur fiului sau fiicei poate fi înțeleasă doar de alt copil. „Casa noastră a devenit azil de copii bătuți de părinți" [3, 32]. Cei mai mari fac odraslele lor să sufere, dar violența devine involuntar actul de înstrăinare dintre cel agresat și agresor. Aici judecătorii și apărătorii principali sunt tot copiii. Aceștia au probleme identice, simt cu inima și sufletul durerea altuia altfel decât maturii. Autoarea ne duce la gândul să fim asemeni celor mai mici ca în lume să domine liniștea. Emoțiile trăite de copiii lăsați singuri într-o lume imperfectă îi fac empatici, grijulii, atenți cu ceilalți aflați în situații dificile. În timpul nopții ei adăpostesc un prunc mic rătăcit, care, prin voința destinului, ajunge într-o casă unde stăpâni sunt tot copii singuri. Astfel, autoarea accentuează ideea că cei mici percep lumea altfel.

„Am deschis ușa și am văzut pe prispa noastră un copil obosit, aproape adormit, scâncind. Murdar, ce să facem cu el?.. O fi vreo unul bătut de tată...” [3, 35].

Copiii sunt niște adulți mici cu caractere, idei și comportamente diferite. Ei au capacități uimitoare de a privi lumea prin prisma frumuseții, a imaginației perfecte, a gândirii pozitive. Chiar dacă muncesc mult (fac curățenie, spală vase, mătură curtea) ei rămân pozitivi, nu simt frustrare sau obidă, ci le consideră pe toate ca pe o obligațiune. „Munca de la țără nu cere o pregătire specială, iar copiii cu ușurință îi pot ajuta pe cei adulți, este nevoie doar de râvnă, dragoste pentru muncă, răbdare...” [7, 241]. Organizarea lucrului acasă, tendința de a fi lăudați de părinți – toate îi călesc pe copii, îi modelează, îi formează. „Ești fată mare. Mă-ta-i la lucru. Și tat-tu. Și tu singură cu gospodăria. De-asta ești așa deșteaptă. Viața te învață de toate” [3, 111].

Părinții Cristinei au plecat pentru a câștiga un ban. „...aaa, a lui Vichișor, ah, săracul băiat, robește (bunica zice: *roghești*) prin străini, n-are pâinea lui acasă... și când vine tat-tu acasă, nu știi... nici mam-ta nu-i...” [3, 30]. Mama este în Italia, tata în Rusia, plecați pe „un an-doi”, familia fiind dezmembrată în bucăți mici, în cioburi ascuțite provocatoare de durere fizică și sufletească. Ei comunică doar la telefon, copiii primesc uneori pachete cu bunătățuri, dar se simt înstrăinarea, dorul, lipsa îmbrățișărilor, tandrețea pe care și-ar dori să o primească. „Să nu îți lași copilul/ Și să-i trimiți mulți bani./ Să-i scrii prin telefoane/ Mesaje-un șir de ani” (*Să nu îți lași copilul*) [8, 14].

Copiii nu înțeleg de ce cei care le-au dat viață i-au abandonat, le-au trădat așteptările, le-au tulburat liniștea, i-au dezamăgit. Cristina, Marcel și Dan nu găsesc răspunsuri la multe din întrebările ce-i frământă, cunoscând că mama lor îngrijește de copii străini, într-o țară necunoscută. „Stai, mamă, cu copii străini zi și noapte, îi plimbi, te joci cu ei, îi hrănești, le spui povești la culcare. Iar cu noi nu stă nimeni, mâncăm ce apucăm, pâine cu zahăr sau cârnați afumat de la magazin. Și nimeni nu ne cântă seara la culcare” [3, 24]. Totodată, Cristina participă la măruntele evenimente din viața fraților: știe cum și-au făcut prieteni și îi ajută să facă alegerea corectă, cum își apără jucăriile de cei care vin în vizită pentru a nu le fi furate, le cunoaște durerile fizice, indeciziile sau micile uimiri și dezamăgiri. Află și povestește mamei, chiar dacă și imaginar, zvonurile din sat și relațiile dintre cei rămași, întâmplările la care sunt martori și care le depășesc granițele de înțelegere, impunându-și uneori o judecată de valoare asupra lor.

Cauzele abandonării nu sunt doar „banii lungi.” În roman sunt elucidate momente când copiii sunt lăsați în grija unui părinte sau a bunicilor din pricina violenței și anume violența fizică și emoțională la care sunt expuse femeile. Multe femei din sat sunt bătute și batjocorite de soți, fiind nevoite să-și lase casa și copiii. Rodica, o femeie tânără, arăta de parcă avea 40 de ani. „Costică, începea s-o facă în tot felul și s-o dezbrace încă din drum. Ea ajungea aproape goală în curte, alerga în casă, iar el arunca hainele în cuptor, le dădea foc, apoi intra în casă și o bătea până o umplea de sânge” [3, 121]. Multe scene de violență se petrec chiar în fața copiilor, ei sunt micii martori ai marilor dezastre înfăptuite de maturi. „Ieri a fost carnaval în mahalaua de lângă școală. ...Nenea Andrei a bătut-o iar pe lelea Agripina. A mai bătut-o el până a venit Salvarea” [3, 129]. Cei mici rămân singuri, alături de tați violenți, mame disperate, bunici fără putere. Dragostea părintească n-o poate înlocui nimeni cu nimic. Copiii vor să fie protejați, nu-și doresc o lume plină de dezamăgiri, ei emană

dragoste, puritate și din acest considerent vor iubire și lumină, unde nu există durere și ură. „Știu că-s mic, știu foarte bine că se iubește la altă vârstă, dar să știți voi, cei mari, că cea mai adevărată dragoste din lume e a copiilor" [6, 264].

Cristina este o fire empatică, își iubește frații, îi protejează cum știe ea mai bine, ajută copii străini din sat, îi primește în casa lor, îi hrănește. Ea emană bunătate și duioșie cu o putere magică de apărător al tuturor celor neajutorați. Această fetiță firavă, slăbuță și josuță pentru vârsta ei, are o inimă mare în care încape dragoste nu doar pentru oameni, dar și pentru ființele din lumea necuvântătoarelor. Îi este milă de pisicii abia născuți pe care tata îi duce de acasă, apără puii de rândunică de motan și suferă mult când aceștia, rând pe rând, mor și ea este nevoită să-i arunce la porci. „Poate nu trebuia să arunc puișorii, poate mama și-ar fi încălzit puii cu aripile și ei ar fi înviat" [3, 94]. Legătura pe care o are protagonista cu natura, descrierea imaginilor din pădure, a izvorului cu apă vie și cel cu apă moartă, a ritualurilor din mijlocul poieniței, pe care le fac fetele, toate acestea pe fundalul narativ despre soarta grea a copiilor, parcă dau culoare și tonuri luminoase de echilibru și armonie pe care copilul le percepe cu mare admirație și cu o voluptate liniștită.

Prin ochi de copil, frumusețea înconjurătoare este percepută diversificat, se vede mister în lucruri mărunte, se crede în minuni, se cuprind orizonturi imaginabile. Cristina tinde spre noi culmi, își dorește să ajungă departe, să fie auzită, apreciată. „La orizont totul îți aparține. Toate pământurile din jur, cerul curat și senin și totul era al meu. De atâta bogăție nu mai aveam aer în piept" [3, 196]. Toate visurile sunt spulberate de realitate. Chiar de la șapte ani visa să cucerească lumea, fără să-și imagineze că timpul care trece repede poate schimba multe lucruri.

Visele ei sunt spulberate de cei mari. Mama vrea să-l aducă pe tata în Italia, mai târziu ar dori să-i aducă și pe copii, dorește o casă în Italia, dar nu încearcă să asculte de doleanțele odraslelor. „Ea visează să adune amândoi bani de casă în Italia și să ne ia pe toți cu ea, să ne facă italieni. *Grazie, signore!*" [3, 22]. Cristina trăiește intens frica de a pierde casa părintească, de a merge în altă țară. „E adevărat că acolo, în țările foarte bogate și dezvoltate copiii nu sunt buni de nimic? Niște mici trântori pe spinarea părinților" [3, 64]. Ea se simte foarte bine acasă, alături de frați și ar dori să revină și părinții la cuibul lor pe care l-au clădit cu mare greu. Copiii sunt atașați de locurile natale, nu doresc schimbări, lucru pe care, din păcate, cei adulți îl înțeleg cu dificultate.

În universul diegetic al romanului *Kinderland* de Liliana Corobca, perspectiva adultă este susținută de un determinsim material pronunțat, în care acumularea resurselor financiare este percepută ca un mecanism de asigurare existențială și de rezolvare a crizelor, ignorând adesea fracturile emoționale provocate de absența lor.

Adulții văd multe lucruri doar prin ideea de a avea bani, mulți bani, care să le rezolve toate problemele sau aproape toate. Copiii percep altfel partea materială, ea nu le poate substitui prezența fizică și afectivitatea părinților. Protagonista romanului se simte răvășită de lipsurile pe care le simte la școală. Ea, fiind nevoită să-i îngrijească pe frații mai mici, să aranjeze toate treburile din gospodărie, merge la lecții flămândă, nu reușește să-și pregătească temele pentru acasă, iar mama îi zice să nu rămână repetentă „că oricum ea strânge bani și o să intru la facultate prin contract, cu plată, unde vreau eu" [3, 107].

Banii nu hotărăsc totul în viață. Goana oarbă după valori materiale estompează valorile morale. Conceptul de omenie, stimă, dragoste, empatie, mintea de copil le înțelege cu dificultate, iar cei responsabili de formarea mentalității celor mici nu dau dovadă de străduință, redirecționând totul la lipsuri, sărăcie și greutăți. Goana după resurse financiare mai mari distruge temeliile de formare ale unei personalități. Personalitatea este copilul în devenire. Acesta dorește să ajungă cineva în viață, vrea să învețe, se străduie să devină fericit. „Fericire personală. Râvnim la ea cu toții, tânăr și bătrân, copil și vârstnic, femeie și bărbat, dar arareori ne trezim cu mâinile goale, cu sufletul pustiit, căci aman greu o mai lasă viața oaspete în casele noastre" [1, 5]. Fericirea și bucuria de a fi copil este puntea spre un viitor splendid.

Un rol important în roman îl au jocurile. „Jocurile sunt sufletul relațiilor umane și factori de educare eficienți, jocul copiilor, un act de dezvoltare personală" [2, 82]. Distracțiile, invențiile, jocurile în grup prin mahala, cu copii de alte vârste, sunt clipele minunate care-i țin încă în lumea copilăriei autentice și adevărate – lipsită de griji, cu părinți alături. Copiii se joacă în nisip, fură cireșe de la vecini, „apoi îi împușcă cu sâmburi de după gard." Poznele, glumele sunt prezente în universul copilăriei, ele sunt niște produse ale imaginației lor, care elucidează și accentuează emoțiile acestei vârste, vorba marelui Ion Creangă: ,,Hai mai bine despre copilărie să povestim, căci ea singură este veselă și nevinovată. Și, drept vorbind, acesta-i adevărul" [4, 155]. Ca și toți copiii din lume, Cristina cu semenii ei fac pozne de care ei singuri râd mai târziu. Nana Vera merge la o nuntă și lasă gospodăria în grija fetei, a fraților ei, dar se adună o droaie de copii în ajutor și toți împreună încearcă să mulgă capra femeii. Mare bucluc și învălmășală se petrece în mahala. „Copiii au abordat capra ca pe un zmeu. Au strâns-o fiecare de câte un picior, amenințând-o. Capra nu se mișca, stătea încremenită, nici nu știam dacă respira, din când în când încerca să scoată un behăit disperat care suna foarte ciudat, pentru că avea o căldare în cap, ca să nu ne muște" [3, 27-28]. Umorul prezent în unele situații din viața micilor eroi ai romanului este ca un moment de respiro în portalul de idei și momente tragice. În sat sunt copii care, răpuși de dorul mamelor, sălbăticesc. Ștefănel, un băiețel rămas cu bunica, maică-sa fiind dusă peste hotare, devine agresiv, urlă ca un câine, mușcă copii mai mici și este marginalizat de semeni. „La școală se vorbea că devenise un copil subdezvoltat, învăța slab, subeducat, subnutrit, cu diferite anomalii, asocial, neprietenos, sadic, cu porniri criminale și nu are ce căuta printre noi" [3, 101]. Grigoraș, un alt băiețel care nu primea bani de la mama, fura de prin grădini, „dar nimeni nu s-a gândit că nu de viață bună ar fura Grigoraș, ci de foame" [3, 96]. Ei sunt victime, care trec prin perioade grele, care le afectează starea de spirit, sufletele lor imaculate, pline de puritate și tandrețe, sunt pângărite de realități devastatoare, marcându-i psihic și emoțional. „Suntem niște copii părăsiți și pedepsiți de părinți și de lumea din jur" [3, 104]. Copilăria furată este comparată metaforic cu căpușa care suge sângele micului Dan, fratele Cristinei. Copilul strigă disperat de durere, sora mai mare cere ajutor, dar nimeni n-o aude, fratele mai mic, Marcel, caută și el să-și ajute fratele, aducându-i jucăria preferată, însă ajutor nu vine de nicăieri. Copiii sunt singuri, neajutorați, privind acel punct negru și mic, care le provoacă atâta suferință. „Sute de căpușe umflate de sângele copiilor plutesc pe cerul senin și prietenos, iar copiii plâng, slăbănogi, uscați, alipiți de gânganiile necruțătoare" [3, 7].

Prin prisma evenimentelor abordate în roman se observă durerea unei întregi națiuni. Migrația părinților în căutarea unei vieți mai bune a lăsat răni adânci în sufletele copiilor rămași înstrăinați în casa lor. Goana după bani a distrus multe familii, a bulversat o societate întreagă. Fenomenul plecării în masă peste hotare după câștig pentru a avea un trai decent a creat haos, a dus la pierderea unor obiceiuri și tradiții, precum și la pierderea multor persoane care nu au găsit liniște în propria țară. Copiii au fost cei mai afectați de aceaste schimbări socioeconomice. Rămași singuri, ei au inventat o lume a lor care le marchează existența, gândirea și felul de a se descurca singuri, fiind lipsiți de grija părintească. Adulții sunt și ei traumați de plecările îndelungate, de țări străine cu oameni necunoscuți, căi neștiute și pâinea amară a singurătății și înstrăinării. Despărțirile, plecările, revenirea formează un cerc vicios al propriei neputințe și dureri.

Romanul *Kinderland* de Liliana Corobca povestește cu lux de amănunte cum în societatea care este dominată de sărăcie și lipsuri se pot șterge cele mai importante valori ale omenirii: familia, moralitatea unei națiuni, tradițiile, existența omului și, esențialul, copilul lipsit de bucuria copilăriei. Scriitoarea configurează o perspectivă inedită prin adoptarea unei voci auctoriale redată prin psihologia infantilă, facilitând accesul în universul interior al personajului. Oscilând între registrul dramatic și cel ludic, discursul narativ induce o stare de empatie, transfigurând realitatea socială într-un spațiu artistic cu un accentuat impact emoțional.

BIBLIOGRAFIE

1. BULAT, M. *Dor de omenie*. Chișinău: Cartea moldovenească, 1990. ISBN 5-362-00484-0.
2. CIOBANU, M., NEGRIU D. *Dicționar de motive și simboluri literare*. Chișinău: Parg-3, 2005 ISBN 9975-9608-1-2.
3. COROBCA, L. *Kinderland*. Iași: Polirom, 2015. ISBN 978-973-46-3625-9.
4. CREANGĂ, I. *Amintiri din copilărie*. Chișinău: Lumina, 1990. ISBN 5-372-0076-5.
5. Ghid de descrieri literare: 3000 de modele poetice. Chișinău: Epigraf, 2017. ISBN 978-9975-060-270-9.
6. SCOBIOALĂ, A. *Scriitorii când erau copii*. Chișinău: Prut Internațional, Știința, 2004. ISBN 9975-69-447-0.
7. ȘUGAEV, I. *O dată pentru toată viața*. Chișinău: Bestseller, 2020. ISBN 978-9975-3420-1-8.
8. TEACA-BURCIU, N. *Roata Vieții (o bucurie, o durere, un destin)*. Chișinău: Ancestrala, 2023. ISBN 978-9975-58-298-8.
9. https://www.facebook.com/watch/?v=390752338260092 [accesat 08.03. 2026].

ABSENȚA PARENTALĂ CA FACTOR AL CONSTRUCȚIEI IDENTITARE ÎN *KINDERLAND* DE LILIANA COROBCA

PARENTAL ABSENCE AS A FACTOR IN IDENTITY CONSTRUCTION IN LILIANA COROBCA'S *KINDERLAND*

Polina TABURCEANU, conf. univ., dr.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Polina TABURCEANU, Associate Professor, PhD,
„Ion Creangă" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-9475-3481
e-mail: taburceanu.polina@upsc.md

CZU: 821.135.1.09
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p178-187

Abstract. This article examines Liliana Corobca's novel *Kinderland*, focusing on parental absence as the primary catalyst for identity formation in the context of Eastern European economic migration. The study explores the lived experiences of „left-behind" children, positing that the lack of stable parental figures creates an emotional void that forces a profound restructuring of the self. This results in a fragmented identity, oscillating between lost childhood and the burdens of premature adulthood. The analysis highlights how the child protagonist navigates this transformation through three specific mechanisms: substitution: The assumption of maternal responsibilities; internalization: The precocious adoption of adult duties; relationality: A connection to parents who have transitioned into distant, mythic figures. By utilizing a naïve yet precocious narrative voice, Corobca reveals a consciousness shaped by survival and protection. Ultimately, the article positions these children as a vulnerable generation symptomatic of a broader social crisis. The novel serves as a poignant reflection on how family disruption and migration accelerate maturation, forcing a self-redefinition within an unstable intercultural landscape.
Keywords: identity, parental absence, intercultural context, maturity, childhood, family.

Romanul *Kinderland* de Liliana Corobca explorează copilăria în contexte marcate de migrația parentală și absența adulților, relevând modul în care aceste experiențe influențează construcția identitară a copiilor. Personajele principale trăiesc într-o Moldovă rurală afectată de exodul economic: părinții pleacă în străinătate (Italia, Spania, Rusia sau Cehia), lăsându-și copiii în grija rudelor sau a altor membri ai comunității. Această situație generează un univers complex, în care copiii dezvoltă mecanisme de supraviețuire emoțională și socială, de la jocuri imaginative precum *Kinderland* la ritualuri simbolice și explorarea spațiului rural cu ochii plini de curiozitate și responsabilitate. „E vârsta când copiii cunosc lumea prin joacă și prin joc. E vârsta când copiii îi imită pe maturi. (...) Adăugăm aici emoțiile (multe!) ale unei fete la vârsta pubertății și vom descoperi că distanța dintre joc, imitație și viața-munca adevărată se șterge cu o viteză nebună. Mai bine zis, imitația se transformă tot aici în activitatea reală, în viață și luptă pentru existență" [1, 376]. Absența parentală devine astfel un factor central al maturizării precoce și al reconstrucției identitare,

forțând copiii să gestioneze dorul, responsabilitatea și relațiile interpersonale într-un spațiu parțial autonom. Copiii învață să creeze propriile norme, să interpreteze lumea adulților și să dezvolte solidaritate între ei, evidențiind un proces subtil de formare a identității în contexte de fragilitate familială. În același timp, romanul surprinde elemente interculturale semnificative. Personaje precum Alisa, a cărei mamă este ucraineană, iar tatăl moldovean, ilustrează o copilărie marcată de multiple influențe culturale. Experiența bilingvismului și contactul cu diverse tradiții și mituri locale evidențiază interculturalitatea ca parte integrantă a formării identitare. Copiii nu doar că învață limbile și obiceiurile altor culturi, ci integrează aceste cunoștințe în percepția lor despre lumea rurală moldovenească, combinând imaginarul local cu influențele culturale externe. Astfel, Kinderland devine un spațiu simbolic în care identitatea copiilor se construiește la intersecția dintre experiența locală și influențele interculturale, între dorul de părinți și adaptarea la o realitate globalizată. Prin această dublă dimensiune – abandon parental și interculturalitate – romanul oferă o perspectivă complexă asupra copilăriei contemporane, demonstrând cum lipsa părinților și contactul cu alte culturi modelează nu doar comportamentul, ci și structura emoțională și valorică a copiilor, influențând modul în care aceștia își construiesc identitatea în context social și cultural.

Romanul *Kinderland* are o structură relativ simplă, dar extrem de sugestivă, construită în jurul perspectivei copilului narator și a experienței cotidiene a copiilor rămași acasă în contextul migrației părinților. Narațiunea este realizată la persoana I, iar vocea narativă aparține Cristinei, o fetiță care relatează evenimentele și trăirile propriei copilării, devenind astfel martorul direct al unei realități sociale marcate de absența parentală. Această perspectivă subiectivă conferă textului autenticitate și intensitate emoțională, deoarece lumea este percepută prin sensibilitatea, fragilitatea și maturizarea forțată a unui copil. Structura romanului este organizată în capitole scurte, apropiate de forma unor episoade de viață, fiecare surprinzând câte un moment semnificativ din existența copiilor rămași în grija rudelor sau a comunității. Această organizare fragmentară reflectă ritmul vieții cotidiene din sat și modul în care experiențele se acumulează treptat în conștiința naratoarei. Din punct de vedere compozițional, romanul are o structură episodică sau secvențială, în care acțiunea nu urmărește neapărat un fir narativ complex sau o intrigă clasică, ci se construiește dintr-o succesiune de situații și întâmplări cotidiene: responsabilitatea Cristinei față de frații mai mici, relațiile cu vecinii și cu alți copii aflați în aceeași situație, dificultățile vieții de zi cu zi și dorul permanent de părinții plecați la muncă în străinătate. Aceste episoade sunt unite de o puternică unitate tematică, deoarece toate converg către aceeași problematică centrală: copilăria marcată de migrația economică și procesul de maturizare prematură a copiilor care sunt obligați să își asume roluri și responsabilități specifice adulților. În acest fel, experiența individuală a Cristinei devine reprezentativă pentru o întreagă generație de copii ai migrației.

În roman narațiunea debutează cu o întâmplare aparent banală, chiar ușor comică, dar încărcată de o puternică semnificație simbolică. Fratelui mijlociu, Dan, i s-a lipit de burtă, aproape de buric, o căpușă. Sora lui mai mare, Cristina, încearcă să i-o scoată, însă se teme că ar putea rupe corpul parazitului și că ar rămâne capul înfipt în piele, continuând să sugă sângele copilului. Speriată și neștiind cum să procedeze, fetița pleacă în căutarea unui adult care să îi ajute. Satul pare însă pustiu, iar Cristina

decide să aștepte la fântână, cu speranța că cineva va veni după apă și îl va putea ajuta pe Dan. Această scenă introductivă are o valoare simbolică și tematică majoră, deoarece introduce una dintre ideile centrale ale romanului: vulnerabilitatea copiilor rămași singuri în urma migrației părinților. Imaginea căpușei lipite de corpul copilului funcționează ca o metaforă sugestivă a unei realități sociale care „se hrănește" din fragilitatea copiilor abandonați temporar de părinți. În lipsa adulților care ar trebui să ofere protecție și siguranță, copiii sunt nevoiți să facă față singuri unor situații care depășesc capacitatea lor de înțelegere și experiență.

În același timp, incipitul conturează încă de la început profilul identitar al personajului Cristina. Deși este doar un copil, ea își asumă rolul de protector și sprijin pentru frații mai mici, Dan și Marcel. Această responsabilitate precoce reflectă un fenomen frecvent întâlnit în familiile afectate de migrație: copilul este obligat să preia roluri adulte, suspendându-și propria copilărie. După părerea lui Daniel Cristea-Enache: „Ea este un adult înainte de vreme, maturizat prin absența părinților" [3, 88]. Identitatea Cristinei începe astfel să se construiască în jurul ideii de responsabilitate și sacrificiu.

Dialogul cu bărbatul întâlnit la fântână introduce și dimensiunea socială a problemei, prin expresia *la bani lungi*, care face referire la plecarea părinților la muncă în străinătate. Această formulare sugerează realitatea economică a satelor moldovenești, unde părinții sunt nevoiți să plece pentru a asigura supraviețuirea familiei, lăsând în urmă copiii care trebuie să se descurce singuri. În acest context, copiii devin victime ale unei rupturi familiale, iar maturizarea lor este accelerată de responsabilitățile impuse de absența adulților.

Prin acest incipit, autoarea creează o micro-reprezentare a întregului univers al romanului. Situația căpușei, aparent minoră, devine simbolul unei copilării expuse pericolelor și lipsite de protecția parentală. În același timp, scena introduce atmosfera de singurătate, vulnerabilitate și responsabilitate precoce care va marca evoluția personajelor și procesul lor de construcție identitară. Interacțiunea cu străinul întâlnit la fântână accentuează această construcție identitară marcată de absență. Întrebarea acestuia *Și ta-tu-i la bani lungi*? urmată de constatarea *V-au făcut pe voi și s-au împrăștiat* introduce perspectiva socială asupra copiilor rămași acasă. În această scenă, identitatea copiilor nu mai este definită prin prezența părinților, ci prin destinația migrației lor economice. Expresia „banii lungi" funcționează ca un substitut simbolic al prezenței și afecțiunii parentale, reducând relația dintre părinți și copii la o dimensiune economică. Răspunsul Cristinei, marcat printr-o încuviințare repetată, sugerează o acceptare resemnată a acestei realități și a etichetei sociale de „copil abandonat". În ochii străinului, identitatea ei se conturează ca fiind una a abandonului tolerat sau justificat prin necesitatea supraviețuirii economice.

Spațiul fântânii capătă, în acest context, o valoare simbolică aparte. În mod tradițional, fântâna este un loc al comunității, al întâlnirii și al vieții colective, însă în roman ea devine un loc al așteptării. Cristina nu se află acolo pentru un scop precis, ci pentru că nu are unde altundeva să meargă; ea rămâne într-o stare de suspendare, așteptând ajutor. Astfel, fântâna se transformă într-un spațiu al incertitudinii și al singurătății, unde copilul intră în contact direct cu lumea adulților și cu judecata socială a comunității. Prin urmare, incipitul romanului stabilește coordonatele fundamentale ale narațiunii: absența parentală, fragilitatea copilăriei și maturizarea

prematură, teme care structurează întregul parcurs al personajelor din universul Kinderland și îi prezintă pe cei trei frați: Cristina, Dan și Marcel. În analiza sa din 2013, Cosmin Ciotloș subliniază inventivitatea Lilianei Corobca în construcția trioului narativ format din Cristina, Dan și Marcel, evidențiind modul în care autoarea explorează mecanismele de apărare psihologică ale personajelor în fața unei lumi marcate de înstrăinare și alienare socială [4, 94]. Ciotloș notează că acestea „își camuflează simbolic suferința" [4, 94], ceea ce, în perspectiva criticii, relevă nu doar profunzimea psihologică a personajelor, ci și talentul narativ al autoarei. Astfel, situațiile descrise de Corobca devin instrumente narative prin care se evidențiază capacitatea scriitoarei de a integra simbolismul subtil și analiza comportamentală într-o proză care combină realismul psihologic cu sensibilitatea etică și socială.

Episoadele care urmează dezvoltă și amplifică această temă a copilăriei trăite în absența părinților. De exemplu, vizita copiilor la casa lui Ghiță, numită simbolic „Camceatca", introduce dimensiunea alterității și a percepției diferenței în universul copilăresc al satului. Copiii aduși *din Rusia îndepărtată* sunt descriși prin trăsături fizice și comportamentale care îi transformă în figuri ale alterității: vorbesc o limbă necunoscută, au gesturi neobișnuite și sunt percepuți de comunitate aproape ca niște curiozități exotice. Reacția oamenilor din sat, care vin *să-i vadă ca la circ*, evidențiază un mecanism de marginalizare și stigmatizare prin care comunitatea își consolidează identitatea colectivă în opoziție cu „celălalt". În acest fel, universul copiilor din sat devine un spațiu în care identitatea se definește prin contrast: „noi", cei familiari și integrați, și „ei", cei diferiți și marginalizați.

Această perspectivă copilărească asupra alterității este însă inseparabilă de experiența absenței parentale. Cristina privește lumea din jur prin filtrul responsabilității pe care o poartă față de frații săi, ceea ce explică și teama ei față de necunoscut (*dacă au vreo boală... dacă au adus un virus*). Astfel, percepția diferenței nu este doar rezultatul prejudecăților comunității, ci și o reacție de protecție într-un context în care copiii sunt nevoiți să se apere singuri.

Un alt episod relevant pentru dezvoltarea acestei problematici este rememorarea plecării părinților și a motivelor economice care au determinat destrămarea temporară a familiei. Referințele la spații îndepărtate precum Iacutia sau Italia introduc geografia migrației economice, care structurează realitatea socială a satului. Visul mamei de a aduna bani și de a-i *face italieni* sugerează proiectarea unei identități viitoare într-un alt spațiu cultural, unde copiii ar trebui să se adapteze unor valori și moduri de viață diferite. În contrast cu această perspectivă, Cristina exprimă o atașare profundă față de locul natal, simbolizat prin elemente familiare ale gospodăriei moldovenești: caisele și prunele din curte. Aceste imagini funcționează ca repere identitare stabile, opuse incertitudinii și instabilității generate de migrație.

În același timp, episoadele care descriu viața cotidiană a copiilor accentuează drama afectivă provocată de absența mamei. Scenele în care Cristina încearcă să își liniștească frații, să le găsească de mâncare sau să le explice plecarea părinților evidențiază transformarea copilăriei într-un spațiu al responsabilității și al dorului. Metafora fraților care plâng *ca doi pui de lup abandonați în pădure* exprimă sugestiv sentimentul de abandon și vulnerabilitate care definește identitatea acestor copii. În același timp, contrastul dintre viața lor modestă – marcată de imagini precum *pâine cu zahăr* – și imaginea copiilor din Italia, hrăniți cu produse exotice și îngrijiți cu atenție, accentuează tensiunea dintre realitatea prezentă și imaginarul migrației.

E adevărat că acolo, în țările foarte bogate și dezvoltate, copiii nu sunt buni de nimic? Nu-i ajută pe părinți, nu se descurcă cu frățiorii lor, nu știu să facă de mâncare ori să mulgă capra? Niște mici trântori pe spinarea părinților! Cu tați, cu mame, bone, institutoare, iar ei rotofei și prostălani, se lasă spălați, hrăniți, îmbrăcați, culcați, sculați, educați.

La 12 ani, copiii sunt oameni foarte mari și responsabili, au grijă și de alți copii, mai mici. La 12 ani, nu plâng că vor la mama sau la tata, fac curățenie generală vinerea sau sâmbăta [2, 61].

În spatele acestei aparente maturități se ascunde o fragilitate emoțională profundă. Cristina afirmă că nu plânge, deoarece consideră că nu ar folosi la nimic, însă recunoaște că uneori simte nevoia să se ascundă pentru a-și ascunde lacrimile de frați. Această confesiune arată conflictul interior dintre rolul de adult pe care trebuie să îl joace și copilul vulnerabil care încă există în interiorul ei. Totuși, reflecțiile Cristinei depășesc simpla opoziție dintre „noi" și „ei". Într-un moment de empatie, ea admite că și copiii de care mama ei are grijă în Italia ar putea suferi, la rândul lor, din cauza absenței propriei mame. Astfel, alteritatea nu mai este percepută exclusiv ca diferență sau privilegiu, ci și ca posibilă experiență comună a dorului și a singurătății.

Un alt episod semnificativ din roman dezvoltă dimensiunea spirituală și morală a experienței copiilor rămași fără părinți. Introducerea orei de religie în școală, inițiată de preotul satului, este percepută la început de Cristina ca o promisiune a unei experiențe calde și reconfortante. Copila își imaginează că lecțiile vor semăna cu poveștile biblice pe care i le spunea bunica, istorii pline de sens și frumusețe, capabile *să ungă la inimă* și să aducă liniște sufletească. În imaginarul copilului, religia este asociată cu blândețea, cu protecția și cu atmosfera de siguranță pe care o creează familia. Realitatea o dezamăgește însă. În locul unui discurs empatic și apropiat de universul copiilor, ora de religie se transformă într-o experiență rigidă, dominată de disciplină și de insistența asupra ideilor de pedeapsă divină și ispășire a păcatelor. Din cauza gălăgiei din clasă, preotul renunță la povestire și îi obligă pe elevi să copieze și să memoreze texte despre păcat și pedeapsă. Această schimbare transformă religia dintr-un spațiu al mângâierii într-un spațiu al vinovăției și acuzației. Reflecția Cristinei devine în acest context profund revelatoare pentru modul în care copiii își percep propria identitate. Ea respinge categoric imaginea copiilor ca *monștri* sau *demoni păcătoși*, afirmând că ei sunt, în realitate, copii părăsiți și vulnerabili. În viziunea ei, drama copiilor nu este rezultatul unor păcate personale, ci consecința unei realități sociale pe care nu o pot controla: plecarea părinților și lipsa sprijinului afectiv. Astfel, copilul formulează implicit o critică a discursului moralizator care ignoră contextul social al suferinței lor. În opoziție cu ideea pedepsei divine, Cristina formulează o imagine alternativă a divinității, bazată pe milă și mângâiere: *Mila și mângâierea Domnului sunt ca raza soarelui care te trezește dimineața și, când deschizi ochii, o vezi pe mama care-ți atinge ușor-ușurel obrazul și te întreabă: „S-a trezit puișorul mamei?" Iar puișorul închide ochii, alintat, în speranța că totul se va repeta iar* [2, 104]. Metafora milei Domnului ca *raza soarelui* care trezește copilul dimineața și imaginea mamei care îi atinge ușor obrazul exprimă dorința profundă de protecție și afecțiune. În această perspectivă, religia ar trebui să ofere alinare și speranță, nu teamă și vinovăție.

Episodul devine astfel și un moment de rememorare a trecutului familial. Cristina evocă diminețile în care părinții erau acasă, mama pregătea mâncarea, iar

tata privea televizorul. Această viață obișnuită, aparent banală, capătă acum valoarea unui paradis pierdut. Pentru Cristina, acea perioadă pare *ca într-o altă viață*, iar distanța dintre trecut și prezent evidențiază ruptura profundă produsă de migrația părinților. În același timp, amintirea este marcată de conștiința că frații ei mai mici nu mai pot recupera această experiență: Dan își amintește vag acea perioadă, iar Marcel nu a cunoscut niciodată viața într-o familie unită.

Un fragment deosebit de sugestiv pentru tema absenței parentale ca factor al construcției identitare apare în momentul când eroina descrie întoarcerea mamelor în sat pe timpul verii: *Vin mamele! Precum caprele din povești*... Referința la basmul *Capra cu trei iezi* creează o paralelă între universul protector al copilăriei tradiționale și realitatea fragilă a copiilor rămași singuri. În basm, capra revine pentru a-și proteja iezii de lup, restabilind ordinea și siguranța familială. În universul romanului însă, această revenire nu este garantată pentru toți copiii. Cristina observă cu luciditate contrastul dureros: mamele se întorc la copiii din sat, dar mama ei nu vine. Astfel, experiența revenirii materne devine un reper al diferenței și al excluderii afective. Această opoziție între *copiii la care vin mamele* și *copiii care rămân singuri* contribuie la conturarea identității naratoarei. Cristina își definește propria situație prin raportare la ceilalți copii din comunitate, conștientizând apartenența la categoria copiilor rămași acasă. În acest sens, identitatea copilului se construiește prin experiența lipsei și prin comparația permanentă cu normalitatea familială a celorlalți. Mamele care revin sunt *timide și speriate cât de mult li s-au lungit odraslele*, imagine care sugerează distanța emoțională și temporală dintre părinți și copii. Copiii cresc fără supraveghere directă și fără sprijin afectiv constant, ceea ce conduce la o maturizare prematură. Astfel, identitatea lor se formează nu în cadrul protecției familiale, ci într-un context de autonomie forțată. Un element semnificativ al fragmentului este apariția logicii economice în interiorul relațiilor familiale. Decizia părinților *să nu vină de două ori și să cheltuiască bani pe drum* arată cum considerentele financiare ajung să domine viața familială. Pentru copil, această justificare produce o ruptură afectivă: prezența părinților devine condiționată de calculul material. În acest mod, relația familială este percepută printr-un filtru economic, ceea ce influențează modul în care copilul își construiește reprezentarea despre familie și apartenență. Cel mai dramatic moment al fragmentului apare în final, când naratoarea afirmă că părinții *așteaptă mai întâi să moară bunica*. Din perspectiva copilului, această realitate capătă o dimensiune paradoxală și tulburătoare: moartea bunicii devine condiția posibilă pentru reîntoarcerea părinților. Afirmația dezvăluie conflictul interior al copilului, prins între dorința de reîntregire a familiei și sentimentul de vinovăție pe care îl implică o asemenea așteptare. Prin această perspectivă inocentă, dar profund lucidă, fragmentul evidențiază modul în care absența parentală modelează universul afectiv al copiilor. Dorul, resentimentul, speranța și vinovăția coexistă în construcția identității lor. Copiii învață să interpreteze realitatea familială prin logica migrației și a sacrificiului economic, ceea ce transformă copilăria într-un spațiu al maturizării accelerate.

Autoarea surprinde în roman și universul educațional al copiilor, evidențiind realitățile și experiențele formative ale acestora. Cristina relatează despre ajutorul umanitar primit la școală, episod care capătă o semnificație aparte, deoarece introduce, într-o formă simbolică, chiar sensul titlului romanului. Inițial, naratoarea

asociază cuvântul „Kinder” cu oul de ciocolată primit din ajutoarele umanitare, ceea ce reflectă percepția concretă și materială a copilului asupra lumii. Ulterior, un copil străin explică faptul că termenul înseamnă „copil”, iar de aici se naște jocul „de-a kinderlandul”. În acest context, „Kinderlandul” devine o metaforă sugestivă a unui spațiu dominat de copii, o lume în care adulții lipsesc, iar cei mici sunt nevoiți să reproducă și să substituie structurile lumii mature.

Jocul copiilor nu este unul inocent în sensul obișnuit al copilăriei, ci reprezintă o formă de mimare a realității sociale. În recreația mare, copiii își împart rolurile și reproduc structura școlii, însă într-o formă ironică: *Un singur copil joacă rolul tuturor profesorilor*. Această situație reflectă realitatea sistemului educațional din sat, unde numărul cadrelor didactice este redus, iar câțiva profesori predau mai multe discipline. Prin imitarea gesturilor profesorilor: șchiopătatul, tusea, fumatul unui creion sau strigătul teatral *bonjour*, copiii transformă jocul într-o formă de observație critică asupra autorității adulte. Astfel, lumea copiilor devine o oglindă a imperfecțiunilor și disfuncțiilor lumii adulților. Fragmentul introduce și o dimensiune satirică și critică la adresa mediului educațional. Profesorul de franceză este caricaturizat prin faptul că singurul cuvânt rostit în această limbă este *bonjour*, ceea ce sugerează caracterul superficial al procesului educațional. În același timp, episodul orei de limba română evidențiază vulnerabilitatea elevilor în fața abuzului de autoritate. Comportamentul profesorului, care transformă declinarea unor substantive într-un pretext pentru gesturi nepotrivite față de eleve, indică precaritatea morală a mediului în care cresc copiii. Reacția Cristinei, care se declară „fericită” că nu a devenit încă obiectul acestui comportament, dezvăluie o formă de conștientizare timpurie a pericolului și a vulnerabilității.

Un moment deosebit de sugestiv pentru tema migrației apare în episodul orei de geografie, când elevii sunt rugați să deseneze harta satului și să marcheze țările în care au plecat locuitorii. Harta devine astfel o reprezentare simbolică a unei comunități dispersate în lume. Satul nu mai este doar un spațiu geografic local, ci un nod dintr-o rețea globală a migrației economice. Replica aparent ingenuă a naratoarei *De la noi din sat numai în Africa nu a plecat nimeni. Încă*.” exprimă, printr-un ton copilăresc, dimensiunea globală a fenomenului și normalizarea plecării peste hotare. Liliana Corobca evidențiază modul în care absența parentală nu afectează doar viața familială, ci restructurează întregul univers social al copilăriei. Copiii creează propriile mecanisme de adaptare: transformă realitatea în joc, imită instituțiile adulților și încearcă să înțeleagă lumea prin experiențele lor directe. Astfel, identitatea lor se construiește într-un spațiu dominat de responsabilitate timpurie, observație critică și conștientizarea faptului că lumea adulților, deși absentă, continuă să le modeleze viața.

Jocul copiilor depășește funcția sa ludică obișnuită și devine un mecanism de adaptare psihologică la absența părinților plecați la muncă peste hotare. Prin intermediul jocului, copiii încearcă să reconstruiască simbolic structura lumii adulte și să compenseze lipsa figurilor parentale. În psihologia dezvoltării, jocul permite copilului să experimenteze roluri sociale, să exploreze relațiile interpersonale și să gestioneze emoțiile generate de experiențe dificile. În cazul copiilor din roman, această dimensiune devine cu atât mai importantă, deoarece jocul reprezintă un mod de a procesa trauma separării de părinți.

Jocul „kinderlandului" reproduce simbolic instituțiile comunității: familia, școala și autoritatea adultă. Prin asumarea unor roluri precum „mama", „tata" sau „cocuța", copiii recreează structura familială și încearcă să restabilească un echilibru afectiv. Această practică are o funcție compensatorie, deoarece oferă copiilor iluzia controlului asupra unei realități marcate de incertitudine și absență. *Da, kinderlandul e jocul nostru preferat. Ne jucăm după lecții, seara, în vacanță. Kinderlandul mic, kinderlandul mare. Cel de râs și cel de plâns... Cu frații ne jucăm de-a mama, tata și cocuța*... [2, 144-145]. Jocul devine astfel o formă de mimare a relațiilor familiale. Naratoarea își asumă adesea rolul mamei, ceea ce sugerează o maturizare prematură, în timp ce frații negociază rolurile parentale, încercând să înțeleagă și să reproducă structura familiei.

Prin această scenă, autoarea evidențiază contrastul dintre inocența copilăriei și responsabilitățile pe care copiii sunt nevoiți să le preia. Imitarea unui bebeluș (V*leau lapte, vleau bibelon*.) introduce o notă ludică, dar și o dimensiune simbolică: copiii oscilează între dorința de a rămâne în spațiul copilăriei și necesitatea de a juca roluri adulte.

În acest context, titlul romanului *Kinderland* capătă o semnificație profund simbolică. Format din cuvintele germane *Kinder* („copii") și *Land* („țară" sau „spațiu"), titlul sugerează o „țară a copiilor", o comunitate în care adulții lipsesc, iar copiii devin principalii actori ai vieții sociale. Deși aparent evocă o lume a copilăriei fericite, titlul are o valoare ironică, deoarece desemnează o realitate marcată de migrație, responsabilitate prematură și sentimentul abandonului temporar.

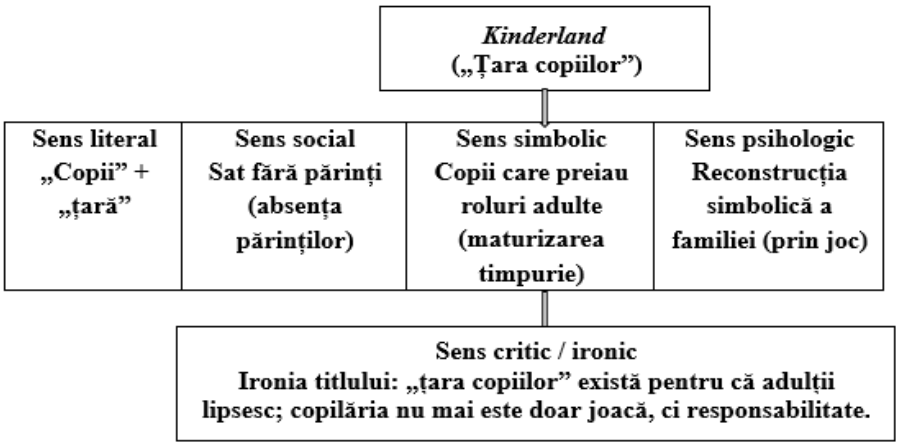


Figura 1. Semnificația titlului *Kinderland*

Titlul *Kinderland* sugerează o lume a copiilor, un spațiu în care aceștia preiau rolurile adulților și își construiesc propria structură socială, marcând identitatea lor într-un context de absență parentală. Această premisă narativă și simbolică ne conduce firesc către încheierea romanului, în care realitatea dură a lipsei părinților se intersectează cu speranța reîntregirii familiei.

Finalul romanului este dens și semnificativ, condensând temele centrale ale operei: absența parentală, dorul copiilor, maturizarea prematură și ambivalența emoțională. Fragmentul *Am primit un telefon de la Lucian* (vărul Cristinei). *Știa el că nimeni nu mi-a zis. Bunica a murit ieri dimineață... Plâng și nici nu știu dacă de jale din*

cauza bunicii sau de bucurie că, în sfârșit, mama și tata vor veni acasă [2, 197] oferă o încheiere simbolică și emoțională, analizabilă pe mai multe planuri. Din punct de vedere emoțional, copilul trăiește simultan durere și speranță. Plânsul pentru pierderea bunicii coexistă cu bucuria anticipată a revenirii părinților, reflectând realismul psihologic al copilăriei în contexte de migrație parentală. Moartea bunicii marchează sfârșitul unei figuri de sprijin emoțional stabil, iar dispariția ei deschide perspectiva revenirii părinților, aducând un sentiment de ușurare. Din punct de vedere narativ, telefonul funcționează ca un vector al realității externe, conectând copilul la lumea adultă și introducând simultan știrea tragică și perspectiva pozitivă a revenirii părinților. Stilul succint și concentrat, aproape abrupt, amplifică impactul emoțional și lasă cititorului spațiu de interpretare. Dimensiunea psihologică subliniază maturizarea prematură: copilul integrează emoții contradictorii – durere, speranță și dor – și demonstrează capacitatea de a gestiona ambivalența emoțională, un element central al construcției identitare în contextul absenței parentale. Din perspectivă simbolică, moartea bunicii reprezintă sfârșitul ordinii familiale tradiționale și trecerea la o nouă fază a copilăriei, iar posibilitatea revenirii părinților simbolizează speranța și reconectarea familială, deși incertă. Ambivalența emoțională: plânsul simultan de jale și de bucurie, reflectă temele majore ale romanului: copilăria marcată de migrație, dor și adaptare. Finalul romanului este unul deschis și reflexiv, fără a oferi o rezolvare completă sau optimistă a situației, ci lăsând cititorului o imagine profundă și tulburătoare a realității sociale și a universului interior al copiilor rămași acasă. Prin această construcție narativă bazată pe confesiune, fragmentarism și observația atentă a vieții cotidiene, romanul reușește să transmită cu mare forță autenticitatea experienței copilului care crește într-o lume dominată de absența părinților și de nevoia constantă de adaptare la o realitate afectivă incompletă.

În concluzie, romanul *Kinderland* de Liliana Corobca evidențiază modul complex în care autoarea surprinde copilăria marcată de absența parentală și efectele migrației asupra identității și universului social al copiilor. Romanul arată că experiența copiilor rămași singuri generează maturizare prematură, nevoia de autonomie și asumarea rolurilor adulte chiar în spațiul ludic, iar jocul devine un mecanism esențial de adaptare psihologică, compensând lipsa figurilor parentale. Titlul *Kinderland* sintetizează această realitate: spațiul simbolic al copiilor devine o „țară" proprie, în care ei își construiesc reguli, relații și structuri sociale, imitând lumea adulților. Fragmentul despre ora de religie, despre jocurile copiilor și despre harta satului evidențiază impactul migrației asupra dezvoltării afective și morale, iar finalul operei consolidează temele centrale: pierderea, dorul de familie, speranța reîntregirii și maturizarea prin experiență. Astfel, *Kinderland* este nu doar un portret al unei copilării dificile, ci și o analiză profundă a modului în care copiii reconstruiesc identitatea, gestionează absența parentală și își formează universul social într-o lume dominată de lipsuri și responsabilități premature. Romanul evidențiază, totodată, tensiunea dintre inocența copilăriei și realitatea dură a migrației, folosind jocul, memoria afectivă și reflecția ca instrumente de supraviețuire emoțională și construcție identitară. Opera Lilianei Corobca oferă o lectură sensibilă și realistă a copilăriei contemporane în spațiile afectate de migrația părinților, relevând modul în care absența adultului modelează universul psihologic, social și moral al copiilor, făcând din *Kinderland* o lucrare esențială pentru înțelegerea identității și rezilienței copilului în contexte de vulnerabilitate.

BIBLIOGRAFIE

1. CIOBANU, M. V. *Literatura română din Republica Moldova 1991-2025: Istoria unei cărți*. Chișinău: Cartier, 2026. 800 p. ISBN 978-9975-86-914-0
2. COROBCA, L. *Kinderland*. Iași: Polirom, 2015. ISBN 978-973-46-5516-8
3. CRISTEA-ENACHE, D. *Scriitori din Basarabia: Studii literare*. Chișinău: Știința, 2023 (Bons Offices). ISBN 978-9975-85-366-8
4. MERCE, Gabriela-Emilia. Romanele Lilianei Corobca „Un an în paradis" și „Kinderland" în receptarea criticii dintr-o perspectivă tematistă./ *Philologia LXV*, 2023 [online]. Disponibil: https://philologia.usm.md/files/journals/arhiva/2023/8_Gabriela_Merce_Romanele.pdf [citat 16.03.2026].
5. MIHEȚ, M. Joaca de-a cei mari. În: *România literară*, 2013, 27, [online]. Disponibil: http://arhiva.romanialiterara.com/index.pl/joaca_de-a_cei_mari [citat 16.03.2026].
6. ȘTEFĂNESCU, A. Un roman al maturizării forțate. În: *România literară*, 2015, 8, [online]. Disponibil: https://arhiva.romanialiterara.com/index.pl/un_roman_al_maturizrii_ forate [citat 16.03.2026].
7. ȘTEFĂNESCU, A. *Istoria literaturii române contemporane: 1941-2000*. București: Mașina de scris, 2005. ISBN 9738491215, 9789738491212

DIALOGUL INTERCULTURAL MEDIAT DE TEXTUL LITERAR ÎN PREDAREA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE

INTERCULTURAL DIALOGUE MEDIATED BY LITERARY TEXTS IN THE TEACHING OF ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE

Ioana-Mădălina VIZITEU, drd.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Ioana-Mădălina VIZITEU, PhD Student,
„Ion Creangă" SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0006-2022-1128
e-mail: ioana.gogoi@yahoo.com

CZU: 37.016:821.135.1
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p188-194

Abstract. The article examines the role of literary texts in facilitating intercultural dialogue within the teaching of Romanian Language and Literature, based on the premise that literature can function as a space of mediation between different cultural experiences. The theoretical approach highlights the ways in which literary reading contributes to the development of intercultural competence by activating complementary dimensions of the educational experience: cognitive, operational, and attitudinal. The interpretation of literary texts enables the identification of cultural references, the critical analysis of identity representations, and the development of a reflective attitude toward alterity. In this context, literature becomes a relevant educational tool for understanding the historical and social contexts in which cultural identities are shaped and for fostering students' cultural awareness. Recent studies indicate that the cultural diversity of texts included in literary education influences both students' motivation to read and the ways in which they construct representations of society and of the relationship between identity and otherness. Consequently, the integration of an intercultural perspective into literary text analysis contributes to the development of critical thinking oriented toward cultural dialogue and to a nuanced understanding of contemporary cultural plurality. Within this framework, literary reading transcends its aesthetic dimension and becomes a process of exploring differences and reflecting on the ways in which literature shapes the relationship between identity and alterity.
Keywords: intercultural dialogue; literary text; intercultural competence; identity and alterity.

Abordarea textului literar din perspectiva dialogului intercultural poate fi susținută prin funcția sa de mediere culturală. Literatura concentrează experiențe umane, valori și coduri culturale diverse, oferind cititorului posibilitatea de a le analiza comparativ, de a le interpreta și de a le integra într-un cadru de înțelegere mai larg. În procesul lecturii, textul literar se configurează astfel ca un spațiu simbolic de întâlnire între perspective culturale diferite, facilitând explorarea diferențelor și stimulând dezvoltarea unei atitudini reflexive în raport cu alteritatea.

Din această perspectivă, lectura literară depășește statutul unei simple experiențe estetice și se conturează ca un instrument educativ relevant pentru dezvoltarea competenței interculturale. Literatura oferă un cadru privilegiat pentru explorarea

diversității culturale, întrucât reflectă valori, mentalități și sisteme simbolice specifice diferitelor comunități umane. Prin intermediul operelor literare, elevii au posibilitatea de a descoperi modalități variate de interpretare a realității și de a înțelege procesele prin care identitatea culturală este construită și negociată în interiorul diferitelor contexte sociale.

O primă dimensiune implicată în abordarea interculturală a textului literar este cea cognitivă. Aceasta presupune identificarea, în interiorul discursului literar, a unor repere culturale relevante, precum norme sociale, practici culturale, sisteme de valori sau reprezentări ale identității colective. Analiza acestor elemente le permite elevilor să înțeleagă modul în care literatura reflectă și reconfigurează contexte istorice și culturale diverse. În acest sens, textele literare constituie un instrument important pentru dezvoltarea conștiinței culturale, întrucât ele surprind valori, tradiții și cadre istorice specifice diferitelor comunități.

Prin intermediul literaturii, cititorii au acces la perspective culturale variate și pot înțelege modul în care experiențele istorice și sociale influențează reprezentările identitare prezente în discursul literar [8, 209]. Literatura poate funcționa astfel ca o veritabilă punte între culturi, facilitând contactul cititorului cu universuri culturale diferite și contribuind la dezvoltarea unei înțelegeri interculturale mai profunde. Explorarea experiențelor, valorilor și tradițiilor reprezentate în operele literare permite elevilor să își extindă perspectiva asupra diversității culturale și să își dezvolte o atitudine reflexivă în raport cu alteritatea.

Textele literare contribuie, de asemenea, la aprofundarea înțelegerii contextelor istorice, întrucât redau evenimentele trecutului prin intermediul experiențelor individuale ale personajelor. Spre deosebire de discursul istoriografic tradițional, care privilegiază prezentarea factuală și generalizatoare a evenimentelor, literatura oferă perspective personale și emoționale asupra trecutului, facilitând astfel o interpretare mai nuanțată a proceselor istorice și a impactului acestora asupra indivizilor și comunităților [8, 210]. În literatura de specialitate, James A. Banks subliniază că educația multiculturală are rolul de a facilita înțelegerea pluralității culturale și de a permite elevilor să interpreteze realitatea socială din perspective multiple, contribuind astfel la dezvoltarea unei gândiri deschise și reflexive în raport cu diversitatea culturală [1].

A doua dimensiune a abordării interculturale a textului literar este cea operațională, orientată spre dezvoltarea aptitudinilor de lectură critică. Interpretarea textului literar presupune analiza modului în care sunt construite imaginile identitare și reprezentările alterității în interiorul discursului narativ. În acest context, cititorul este invitat să observe felul în care textul configurează raporturile dintre „noi" și „ceilalți", să identifice stereotipurile sau prejudecățile culturale și să examineze modul în care acestea sunt confirmate, nuanțate sau problematizate în interiorul operei literare.

Prin analiza reprezentărilor diversității din textele literare, elevii sunt încurajați să interpreteze critic mesajele textului și să reflecteze asupra modului în care identitățile culturale și relațiile dintre diferite grupuri sociale sunt construite în discursul literar. O asemenea abordare stimulează dezvoltarea gândirii reflexive și oferă elevilor posibilitatea de a stabili conexiuni între temele literare și problemele sociale sau culturale ale realității contemporane. Prin interpretarea semnificațiilor și a contextelor culturale în care sunt plasate acțiunile și personajele, cititorii pot accesa

niveluri mai profunde de înțelegere ale textului și pot reflecta asupra modului în care literatura configurează și interpretează experiența umană.

În modelul dezvoltării sensibilității interculturale propus de Milton J. Bennett, procesul de înțelegere a diferențelor culturale este descris ca o evoluție progresivă a modului în care indivizii percep și interpretează alteritatea culturală. Conform acestui model, parcursul dezvoltării interculturale presupune trecerea de la stadii caracterizate prin etnocentrism – în care diferențele culturale sunt percepute ca fiind amenințătoare sau ca devieri de la propriul sistem de valori – către stadii de etnorelativism, în care aceste diferențe sunt recunoscute, acceptate și valorizate ca forme legitime de diversitate culturală [2]. În această perspectivă, contactul cu alte perspective culturale nu mai este interpretat ca un factor de destabilizare identitară, ci devine o oportunitate de învățare, reflecție și dialog. Aplicat în context educațional, modelul lui Bennett evidențiază importanța activităților care facilitează interpretarea diferențelor culturale și dezvoltarea unei atitudini deschise față de alteritate. Prin explorarea experiențelor personajelor și a conflictelor generate de diferențele de valori sau mentalități, elevii pot învăța să interpreteze diversitatea culturală într-un mod nuanțat și să o perceapă ca pe o resursă pentru dezvoltarea dialogului intercultural.

Dimensiunea atitudinală are, la rândul său, un rol esențial în valorificarea educativă a literaturii. Contactul cu perspective culturale diferite poate contribui la dezvoltarea empatiei și la formarea unei atitudini reflexive față de alteritate. Experiența lecturii literare stimulează această dimensiune deoarece cititorii sunt invitați să interpreteze emoțiile, motivațiile și experiențele personajelor, intrând astfel într-un proces de înțelegere a unor realități umane diferite de propriul univers experiențial.

Prin intermediul acestui proces interpretativ, elevii pot învăța să privească realitatea din perspective multiple și să își reconsidere propriile percepții despre alte grupuri sociale sau culturale. Literatura oferă un cadru simbolic în care experiențele individuale sunt explorate din interiorul universului narativ, ceea ce facilitează apropierea empatică de situațiile și trăirile personajelor. În acest sens, lectura literară implică o dimensiune estetică prin care cititorul se implică simultan emoțional și cognitiv în universul textului. În cadrul acestui tip de lectură, atenția cititorului se concentrează asupra experienței trăite în timpul interacțiunii cu textul, iar interpretarea devine un proces reflexiv care stimulează înțelegerea perspectivelor culturale diferite și dezvoltarea sensibilității față de diversitatea experiențelor umane [7, 189].

În context educațional, lectura se configurează astfel ca un exercițiu de suspendare a judecăților reductive și de înțelegere contextualizată a diferențelor culturale. În acest proces, cititorul este invitat să depășească interpretările simplificatoare și să exploreze sensurile multiple pe care experiențele culturale le pot avea în contexte sociale diferite. Constantin Cucoș evidențiază că educația interculturală urmărește cultivarea unei atitudini deschise față de diversitate și dezvoltarea capacității de a dialoga cu alteritatea fără a nega propria identitate culturală [4, 123].

În acest cadru conceptual, pluralitatea culturală nu se reduce la simpla existență a diferențelor, ci presupune și posibilitatea dialogului dintre perspective culturale distincte, prin care experiențele individuale și colective pot contribui la îmbogățirea experienței umane. Explorarea elementelor culturale diferite și contactul cu experiențe variate favorizează dezvoltarea competenței plurietnice, înțeleasă

ca abilitatea de a înțelege, interpreta și valoriza diversitatea culturală, precum și de a manifesta comportamente civice constructive în contexte interculturale [9, 15–21]. În acest sens, lectura devine un spațiu simbolic de întâlnire între experiențe și perspective diferite, în interiorul căruia diversitatea culturală este explorată prin procese de comparație, interpretare și reflecție critică.

Literatura pedagogică asociază frecvent educația interculturală cu dezvoltarea unor atitudini și competențe care facilitează dialogul dintre culturi și înțelegerea diferențelor culturale. Constantin Cucoș și Teodor Cosma evidențiază o serie de obiective esențiale ale educației interculturale, printre care se numără deschiderea către celălalt, acceptarea alterității ca formă legitimă de manifestare culturală, capacitatea de a problematiza propriile norme și sisteme de valori, precum și identificarea reperelor etnocentrice sau sociocentrice care pot influența modul în care sunt percepute diferențele culturale. Această perspectivă pune accent pe dezvoltarea unei conștiințe critice asupra propriilor cadre culturale de referință și pe cultivarea unei atitudini reflexive în raport cu diversitatea.

La nivel didactic, aceste orientări pot fi valorificate prin abordarea textului literar din perspectiva dialogului intercultural. Interpretarea textului literar poate urmări dezvoltarea unor indicatori specifici ai lecturii interculturale, precum stimularea curiozității față de alte universuri culturale, capacitatea de a recunoaște diferențele de valori și mentalități și disponibilitatea de a interpreta comportamentele personajelor într-un cadru cultural mai larg. Prin intermediul acestor demersuri, lectura literară depășește dimensiunea strict estetică și se configurează ca un instrument formativ capabil să stimuleze reflecția critică asupra diversității culturale și asupra modului în care aceasta este reprezentată în discursul literar [6, 109].

Educația literară influențează modul în care elevii își construiesc reprezentările despre literatură și despre societate, deoarece textele studiate în școală modelează perspectivele culturale și sociale la care aceștia sunt expuși. Din această perspectivă, literatura poate funcționa atât ca formă de reflectare a propriei culturi, cât și ca spațiu de deschidere către diversitatea perspectivelor culturale existente în societate [5, 50].

Diversitatea culturală a textelor literare contribuie, de asemenea, la stimularea motivației pentru lectură. Atunci când elevii nu regăsesc în literatura studiată experiențe, identități sau contexte culturale apropiate de propriul univers, interesul pentru lectură poate scădea, afectând implicit dezvoltarea competențelor de literație [5, 50]. Analiza selecției textelor literare din educația secundară evidențiază necesitatea extinderii diversității culturale în cadrul curriculumului literar. Integrarea unor perspective culturale variate poate contribui la dezvoltarea unei înțelegeri mai nuanțate a literaturii și a societății, precum și la formarea unei gândiri critice orientate spre dialog intercultural [5, 59].

La nivel didactic, aceste orientări pot fi valorificate prin organizarea unor activități de lectură care transformă interpretarea textului literar într-un cadru de reflecție asupra diferențelor culturale și asupra modului în care literatura construiește reprezentări ale identității și alterității. În această perspectivă, lectura literară poate funcționa ca un spațiu favorabil dialogului intercultural, în care elevii sunt încurajați să analizeze perspective culturale diverse și să interpreteze semnificațiile acestora într-un mod reflexiv și contextualizat.

Pentru a facilita organizarea unui asemenea demers didactic, activitățile de lectură pot fi structurate pe etape care urmăresc identificarea elementelor culturale prezente în text, analiza perspectivelor identitare și reflecția asupra relației dintre identitate și alteritate. O astfel de organizare a procesului interpretativ permite orientarea lecturii către explorarea semnificațiilor culturale ale textului și către dezvoltarea unei înțelegeri mai nuanțate a diversității culturale.

Tabelul 1. Model de activitate didactică: lectura dialogică a textului literar

Etapa activității	Demers didactic	Scop formativ
Explorarea textului	Elevii identifică elemente culturale relevante din text (norme sociale, mentalități, valori comunitare).	Dezvoltarea conștiinței culturale și identificarea reperelor culturale din text
Interpretarea perspectivelor	Elevii discută modul în care personajele percep diferențele sociale sau culturale.	Dezvoltarea lecturii critice și a capacității de analiză a reprezentărilor identitare
Dialogul intercultural	Elevii compară situațiile din text cu alte contexte culturale sau sociale.	Înțelegerea pluralității perspectivelor culturale
Reflecția personală	Elevii formulează opinii privind relația dintre identitate și alteritate.	Dezvoltarea empatiei și a gândirii reflexive

Structurarea activităților de lectură pe etape permite organizarea interpretării textului literar într-un mod progresiv, orientat spre explorarea dimensiunilor culturale ale discursului literar. Identificarea elementelor culturale din text reprezintă primul nivel al interpretării și facilitează înțelegerea contextului social și valoric în care sunt construite acțiunile și comportamentele personajelor. În această etapă, elevii sunt invitați să observe modul în care literatura reflectă norme sociale, mentalități și sisteme de valori specifice unui anumit context cultural.

Etapa interpretării perspectivelor urmărește dezvoltarea lecturii critice, prin analiza modului în care textul literar configurează raporturile dintre identitate și alteritate. Discuțiile asupra comportamentelor și motivațiilor personajelor oferă elevilor posibilitatea de a problematiza diferențele de valori și de a interpreta semnificațiile culturale ale conflictelor prezentate în text. În acest mod, lectura literară devine un exercițiu de analiză a perspectivelor multiple asupra experienței umane.

Dialogul intercultural este facilitat prin activități de comparație și reflecție, în care elevii sunt încurajați să raporteze experiențele culturale prezentate în text la alte contexte sociale sau culturale. Prin acest tip de demers, interpretarea literară se transformă într-un spațiu de dialog și de explorare a diferențelor culturale, contribuind la dezvoltarea unei perspective reflexive asupra pluralității culturale.

Etapa reflecției personale are rolul de a consolida dimensiunea formativă a lecturii literare. Formularea unor opinii argumentate despre relațiile dintre identitate, alteritate și context cultural stimulează dezvoltarea empatiei și a gândirii critice. Astfel, lectura literară depășește dimensiunea estetică și devine un instrument educativ relevant pentru dezvoltarea competenței interculturale.

Un exemplu de aplicare a acestui tip de activitate poate fi realizat în cadrul analizei nuvelei „Moara cu noroc” de Ioan Slavici, text care oferă multiple contexte pentru explorarea relațiilor dintre valori, mentalități și norme sociale specifice mediului rural transilvănean din secolul al XIX-lea. În cadrul activității, elevii pot identifica elemente

culturale relevante din text, precum valorile comunității, raporturile dintre individ și colectivitate sau reprezentările morale ale personajelor. Analiza comportamentului personajelor, în special al lui Ghiță și al Sămădăului, poate deveni punct de plecare pentru discuții privind conflictul dintre valorile individuale și normele comunității. Prin astfel de activități, elevii sunt încurajați să interpreteze textul din perspective diferite, să compare valorile prezentate în text cu cele ale societății contemporane și să reflecteze asupra modului în care contextul cultural influențează comportamentele și deciziile personajelor.

În cadrul acestor discuții, elevii pot analiza modul în care personajele interpretează realitatea socială în funcție de valorile comunității din care provin și de propriile aspirații individuale. Conflictul interior al lui Ghiță, aflat între dorința de prosperitate și respectarea normelor morale ale comunității, poate fi interpretat ca expresie a tensiunii dintre interesele individuale și valorile colective. Analiza acestui conflict oferă elevilor posibilitatea de a discuta despre rolul normelor sociale în configurarea identității individuale și despre modul în care presiunile contextului cultural influențează deciziile personajelor.

În același timp, interpretarea comportamentului lui Lică Sămădăul poate genera reflecții asupra modului în care autoritatea, puterea și influența socială sunt construite în interiorul comunității. Elevii pot observa cum relațiile dintre personaje reflectă ierarhii sociale, mecanisme de control comunitar și tensiuni între diferite sisteme de valori. Aceste discuții pot fi extinse prin raportarea situațiilor din text la realități sociale contemporane, ceea ce permite elevilor să compare perspective culturale diferite și să identifice similitudini sau diferențe între valorile prezentate în text și cele ale societății actuale.

Prin astfel de demersuri interpretative, lectura literară devine un spațiu de dialog în care elevii sunt încurajați să exploreze perspective culturale multiple și să reflecteze asupra modului în care literatura construiește reprezentări ale identității și ale alterității. Activitatea de interpretare nu se limitează la analiza structurii narative sau a caracterizării personajelor, ci se extinde către înțelegerea contextului cultural în care se desfășoară acțiunea și către problematizarea semnificațiilor sociale ale conflictelor prezentate în text.

Abordarea textului literar din perspectiva dialogului intercultural permite transformarea lecturii într-un demers de explorare a diferențelor culturale și de reflecție critică asupra relației dintre identitate și alteritate. În acest context, literatura se configurează ca un spațiu de mediere simbolică între experiențe culturale diferite, oferind cititorilor posibilitatea de a analiza modul în care discursul literar construiește și problematizează reprezentările identitare. Valorificată didactic, lectura literară poate deveni un instrument formativ relevant pentru dezvoltarea competenței interculturale și pentru cultivarea unei atitudini reflexive față de diversitatea socială și culturală. Prin interpretarea textului literar, elevii sunt invitați să exploreze relațiile dintre identitate, alteritate și experiență culturală, dezvoltând capacitatea de a interpreta diferențele culturale într-un cadru reflexiv și contextualizat. În acest sens, lectura literară se conturează ca un spațiu formativ al dialogului dintre perspective culturale diferite și ca un context educațional favorabil înțelegerii pluralității culturale caracteristice societăților contemporane.

BIBLIOGRAFIE

1. BANKS, J. A. *An Introduction to Multicultural Education,* 4th ed. Pearson, Boston, 2008.
2. BENNETT, Milton J. Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. În: PAIGE, R. M. (ed.). *Education for the Intercultural Experience,* Intercultural Press, Yarmouth, ME, 1993, pp. 21–71.
3. COSMA, Teodor. *Educația interculturală*. Iași: Polirom, 2002.
4. CUCOȘ, Constantin. *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Polirom, 2000.
5. DERA, Joanna. Cultural Diversity in Literature Education: Representation and Motivation in Reading. *Journal of Literary Education*, 2021, nr. 4, p. 50–60.
6. NEDELCU, Anca. *Fundamentele educației interculturale: diversitate, minorități, echitate*. Iași: Polirom, 2008.
7. NEMOUCHI, A. BYRAM, Michael. Literary Reading and Intercultural Learning. În: BYRAM, Michael; GOLUBEVA, Irina (eds.) *From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship,* Multilingual Matters, Bristol, 2020, pp. 173–190.
8. SIMEL, R. Literature as Cultural Mediation in Intercultural Education. În: *Studies in Intercultural Education*, 2024, pp. 205–212.
9. ȘALARU, V.; GHEORGHE, I. Perspectiva interculturală a educației. *Revista Prodidactica,* 2001, pp. 15–21.

FORMAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE LA LECȚIILE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ÎN CLASELE DE GIMNAZIU DIN PERSPECTIVA REALIZĂRII TRANSDISCIPLINARITĂȚII

THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION COMPETENCE IN ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE CLASSES IN LOWER SECONDARY SCHOOL FROM A TRANSDISCIPLINARY PERSPECTIVE

Aliona ZGARDAN-CRUDU, conf. univ., dr.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău
Svetlana SÎRBU, profesoară, grad didactic I,
IP Gimnaziul Mingir

Aliona ZGARDAN-CRUDU, Associate Professor, PhD,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000000229694953
e-mail: zgardan.aliona@upsc.md
Svetlana SÎRBU, Teacher, First Degree Teaching,
IP Mingir Gymnasium
ORCID: 0009000069088440
e-mail: 72svetlanasirbu@gmail.com

CZU: 373.5.016:[811.135.1+821.135.1]
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p195-202

Abstract. Communication competence is one of the fundamental abilities in the development of students' personalities and an essential condition for their effective integration into society. It involves the ability to receive, produce, and interpret messages in various contexts, using language in an appropriate, coherent, and efficient way. In the educational process, the development of this competence is achieved through formal education, especially within Romanian language and literature classes, as well as through non-formal and informal experiences. The study highlights the role of Romanian language and literature in lower secondary education in fostering communication competence through the development of oral and written communication skills, critical thinking, and cultural awareness. It also emphasizes the importance of transdisciplinary approaches in teaching and learning, which facilitates the integration of knowledge from different fields and the use of authentic communication situations. Educational activities such as debates, integrated projects, and oral or written presentations support the development of effective communication and underline the close relationship between communication competence and transdisciplinarity.
Keywords: communication competence, oral communication, written communication, Romanian language and literature, transdisciplinarity, lower secondary education.

Competența de comunicare reprezintă o componentă fundamentală în formarea personalității elevului, constituind, totodată, o premisă de bază pentru integrarea eficientă a individului în societate, în diverse medii socioculturale, profesionale și

culturale. În viața socială, comunicarea prin limbaj are un rol central, iar cerințele societății moderne impun ca procesul educațional la toate nivelurile să fie orientat spre dezvoltarea competențelor de comunicare orală și scrisă [4, 61].

Competența de comunicare se formează printr-o componentă educativă formală, care include atât studiul limbii materne și/sau al unei limbi străine, cât și schimburile de mesaje ce apar în procesul predării-învățării-evaluării realizat la toate disciplinele școlare. Această componentă este completată de componentele nonformală și informală, alimentate de activitățile extrașcolare, de comunicarea din familie și din mediul social, în situații care nu sunt legate direct de învățare. Dezvoltarea competenței de comunicare se realizează constant, deoarece fiecare persoană este expusă permanent la situații în care comunicarea nu doar că este inevitabilă, ci devine vitală.

A comunica este doar aparent ușor. Pentru a comunica în deplinul și corectul înțeles al termenului *comunicare*, trebuie să cunoști și să stăpânești regulile limbii (din toate domeniile ei), lucru fără de care mesajul transmis nu este perceput corect sau nu produce efectele dorite. Respectiv, folosirea limbajului scris și a celui oral necesită cunoașterea și aplicarea regulilor de corectitudine lexicală, fonetică și gramaticală, actul de comunicare fiind nuanțat de alternarea diferitor stiluri ale limbii – descriptiv, narativ, evocator, expresiv-plastic, expresiv-metaforic, umoristic etc. –, dezvoltarea exprimării orale și scrise reprezentând o condiție primordială în instruirea și educarea elevilor pentru formarea personalității lor, pentru pregătirea de viața socială. În acest context, se impune ca utilizatorul limbii să fie capabil să mobilizeze și să valorifice diverse strategii intelectuale, în vederea atribuirii sensului adecvat elementelor lexicale, astfel încât acestea să se coreleze cu specificul situației de comunicare, indiferent dacă este vorba despre receptarea sau producerea mesajelor, în formă scrisă și/sau orală.

La nivelul gimnazial, disciplinei limba și literatura română îi revine un rol central în dezvoltarea competenței de comunicare, predarea-învățarea limbii și literaturii române creând condiții favorabile atât pentru exersarea exprimării orale și scrise, cât și pentru consolidarea capacității de receptare, interpretare și producere a mesajelor, precum și pentru stimularea gândirii critice și a sensibilității culturale, căci asimilarea cunoștințelor de limbă asigură cultivarea „zestrei" lingvistice a elevilor și contribuie la stimularea proceselor de cunoaștere, a gândirii abstracte, în mod deosebit.

Disciplina limba și literatura română reprezintă un instrument valoros și un cadru educațional adecvat pentru dezvoltarea capacității de gândire profundă, creativă și abordarea problemelor din diferite perspective [5, 152]. Scopul fundamental al studiului limbii și literaturii române este formarea unui cititor, ascultător și vorbitor cultivat, prin dezvoltarea limbajului elevilor, prin limbaj înțelegând procesul de exprimare a ideilor și a sentimentelor prin intermediul limbii.

Competența de comunicare cuprinde ansamblul capacităților prin care individul poate recepționa, produce și interpreta mesaje în diverse situații, utilizând limbajul într-un mod adecvat, coerent și eficient, întrucât comunicarea nu se limitează la simpla transmitere de informații, ci implică procese de selectare, organizare și valorizare a conținuturilor, adaptate la scopul comunicării și la situația de comunicare: actul comunicării, subliniază Tatiana Slama-Cazacu, semnifică o perspectivă funcțional-lingvistică ce se desfășoară între doi sau mai mulți parteneri

(emițători și receptori), într-un anumit moment determinat contextual; partenerii vor să-și transmită informații prin procese de limbaj, folosind un cod – orice sistem de semne, atât gestuale, cât și verbale (limba) – cu scop simplu comunicativ-informativ, persuasiv, artistic etc. Este important că tendința ultimilor ani în învățământ, în ceea ce privește studiul limbii și literaturii române, se concentrează asupra inițierii elevilor, în primul rând, în actul comunicării, pentru formarea unei personalități cu o cultură a comunicării ridicată, capabilă să înțeleagă lumea din jur, să comunice și să interacționeze cu semenii, să își exprime gândurile, stările, sentimentele și opiniile și să utilizeze în mod eficient și creativ capacitățile proprii pentru rezolvarea unor probleme concrete din viața de zi cu zi, continuând, în orice etapă a existenței, procesul de învățare. Într-o astfel de situație, limbajul devine mijlocul principal pentru comunicare și reprezintă fundamentul acesteia, realizându-se într-o anumită limbă, pe care o specializează, o profesionalizează, o stilizează în baza selecției lexico-semantice [10].

În legătură cu schimbările profunde – sociale, culturale, politice etc. – care se produc în prezent, competența de comunicare oferă atât mijloacele, cât și modalitățile de utilizare a acestora, necesare pentru învățare și pentru desfășurarea eficientă a relațiilor sociale [7, 31]; ea este necesară, așa cum am mai spus, pentru formarea elevului ca individ autonom, capabil să interacționeze eficient în diverse contexte sociale, culturale și profesionale. În asentiment cu această informație, cercetătoarea Maya Lisina consideră că „în comunicare, omul nu caută nici hrană, nici siguranță; în comunicare, omul își satisface o necesitate inerentă, nevoia de cea mai mare comoară – de alți oameni, de spiritualitatea lor, de ceea ce numim personalitate, de subiectualitate –, ceea ce este cu adevărat propriu esenței umane” [Apud 2, 25].

Competența de comunicare se manifestă prin două dimensiuni principale: comunicarea orală și comunicarea scrisă. Pe de o parte, comunicarea orală presupune exprimarea fluentă și adecvată, capacitatea de a dialoga, de a argumenta, de a asculta activ și de a interacționa cu ajutorul limbii, constituind o dimensiune fundamentală a formării elevului, mediind relațiile lui cu ceilalți, facilitând accesul la cunoaștere și contribuind la dezvoltarea identității personale și sociale. În procesul educațional, comunicarea orală nu se limitează la transmiterea de informații, ci implică și capacitatea de a formula mesaje clare și adecvate contextului, de a argumenta coerent, de a asculta activ, de a interacționa constructiv și de a adapta discursul în funcție de interlocutori și de situațiile de comunicare. Comunicarea scrisă, pe de altă parte, vizează redactarea textelor coerente, corecte și relevante, respectând convențiile limbii standard și aplicând strategii specifice de planificare, structurare și revizuire a mesajelor. Dezvoltarea simultană a acestor două dimensiuni contribuie la formarea unei competențe integrale, inerente pentru procesul de învățare pe tot parcursul vieții, căci, se știe, limba română, ca limbă maternă și ca obiect de studiu, ocupă un loc important în pregătirea elevilor, fiind principalul mijloc de comunicare și informare.

La nivelul gimnazial – etapă în care se consolidează abilitățile de bază pentru comunicarea eficientă –, formarea competenței de comunicare orală dobândește un rol strategic. Elevii se află într-un stadiu de dezvoltare în care pot trece de la enunțuri simple la structuri mai dezvoltate, pot exprima opinii personale argumentate și pot participa activ la dialoguri, discuții tematice sau prezentări. În acest sens, disciplina limba și literatura română oferă o situație privilegiată pentru valorificarea interacțiunii

verbale, printr-o varietate de activități: conversații dirijate, lectură expresivă, prezentări orale, dezbateri, dramatizări, interpretarea textelor etc. Trebuie să se rețină că competența de comunicare orală se dezvoltă nu doar la lecțiile de limba și literatura română, ci și prin integrarea situațiilor de învățare în viața reală, prin rezolvarea problemelor și realizarea conexiunilor cu alte domenii ale cunoașterii. Comunicarea devine, astfel, un instrument de explorare și înțelegere a lumii, încurajând elevii să exprime idei, să colaboreze, să argumenteze și să construiască sensuri pentru lucrurile, evenimentele care îi înconjoară, plecând de la experiențe comune. O atare abordare transdisciplinară a conținuturilor curriculare stimulează, așa cum am mai spus, nu doar fluența și coerența verbală, ci și gândirea critică, creativitatea și responsabilitatea în comunicare.

Competența de comunicare scrisă constituie un element de bază al alfabetizării funcționale și un indicator al capacității elevului de a utiliza limbajul într-un mod reflexiv, creativ și eficient. În societatea informațională contemporană, abilitatea de a redacta mesaje coerente, corecte și adecvate scopului comunicării este necesară atât pentru parcursul educațional al elevilor, cât și pentru integrarea lor socială și profesională.

Comunicarea scrisă implică procese precum planificarea și organizarea informației, selecția elementelor lexicale ale limbii, adaptarea lor stilistică, respectarea convențiilor lingvistice și revizuirea textului, care necesită un demers didactic sistematic și continuu. În ciclul gimnazial, formarea competenței de comunicare scrisă presupune progresia de la structuri simple la texte complexe, în care elevii sunt încurajați să-și exprime opiniile, să descrie, să povestească, să explice și să argumenteze. Curriculumul de limba și literatura română oferă nenumărate posibilități pentru dezvoltarea acestor abilități, prin elaborarea și analiza diverselor tipuri de texte funcționale și literare, prin activități de redactare ghidată, scriere creativă, rezumare, transformare sau completare de texte, precum și prin reflecția asupra propriei producții scrise. Din perspectiva transdisciplinarității, competența de comunicare scrisă depășește limitele unei singure discipline, integrând conținuturi și situații din diverse domenii ale cunoașterii. Elevii sunt încurajați să redacteze texte explicative, descriptive sau argumentative în baza unor teme reale – științifice, istorice, sociale sau artistice –, ceea ce le permite să realizeze conexiuni între informații, să formuleze concluzii pertinente și să-și organizeze discursul într-un mod logic și riguros. Scrierea devine, așadar, un instrument de investigare și de înțelegere a lumii, nu doar un simplu exercițiu intelectual. Pe de altă parte, abordările transdisciplinare ale conținuturilor curriculare la limba și literatura română sprijină dezvoltarea deprinderilor metacognitive și autoreflexive: planificarea sarcinii, autoevaluarea textului, revizuirea și reformularea devin etape naturale ale procesului de scriere. În felul acesta, competența de comunicare în scris se dezvoltă organic, în strânsă legătură cu gândirea critică, creativitatea și capacitatea de a transfera cunoștințele în contexte variate. Din aceste afirmații, deducem că, înțeleasă ca abilitatea de a înțelege, produce și interpreta mesaje în diverse situații de comunicare, competența de comunicare reprezintă un element central în formarea elevului în/pentru societatea contemporană, manifestându-se atât în plan oral, cât și în plan scris, implicând procese cognitive, lingvistice, sociale și culturale.

Studii recente din domeniul pedagogiei și al științelor educației subliniază importanța abordărilor integrate și transdisciplinare ale conținuturilor curriculare, care facilitează conectarea cunoștințelor, metodelor și perspectivelor provenite din diverse domenii, în scopul dezvoltării unor competențe durabile și aplicabile în situații reale.

Transdisciplinaritatea este considerată un domeniu ce „se înscrie printre obiectivele actuale ale predării-învățării și care poate determina transformări importante în domeniile practicii educaționale" [3, 48], oferind o perspectivă de învățare ce le permite elevilor să înțeleagă fenomene multidimensionale, să formuleze explicații coerente și să genereze soluții creative, depășind limitele disciplinelor tradiționale.

Trebuie să menționăm că transdisciplinaritatea este determinată de „transferul tehnologic sau informațional în afara câmpului academic, fapt care presupune orientarea dintru început a scopurilor cercetării către societate și integrarea rezultatelor în politicile sociale" [8, 19]. Analizând mai multe interpretări ale transdisciplinarității în surse științifice naționale și internaționale, cercetătoarea Viorica Andriţchi constată o dată în plus caracterul integrator al acestui fenomen, relevând necesitatea depășirii granițelor disciplinelor școlare de către profesori, în procesul educațional, a orientării spre înțelegerea holistică a fenomenelor educaționale și a formării unor competențe care să îi permită elevului să valorifice cunoștințele, valorile și experiențele în împrejurări variate ale vieții cotidiene: este vorba, prin urmare, de „o dimensiune metadisciplinară, predominant metodologică, a transdisciplinarității, ce nu semnifică dispariția disciplinelor și a domeniilor clasice, ci construirea învățării prin utilizarea oportunităților și a posibilităților proprii disciplinelor individualizate de a satisface (și de a aplica) elementele cognitive transdisciplinare" [1, 199], ceea ce conturează rolul important al „modelelor mentale bazate pe transfer și integralizare, care determină succesul în viața personală și socială a educabilului" [idem, 276].

Într-un mediu transdisciplinar, competența de comunicare se dezvoltă firesc prin interacțiune, schimb de idei și rezolvarea unor probleme reale, care cer adaptarea și transferul mesajelor în funcție de context și de interlocutor, iar adoptarea unor perspective diverse, specifică transdisciplinarității, consolidează gândirea critică și exprimarea coerentă, deoarece elevii trebuie să prelucreze informații variate și să le transmită într-o formă clară colegilor și cadrelor didactice. Accentuăm, în acest context, importanța înțelegerii și operaționalizării informațiilor cu ajutorul competenței de comunicare: cercetătorul Adrian Ghicov susține că „ținând cont de faptul că informațiile se integrează într-o bază de cunoștințe și sunt utilizate în atingerea unor scopuri, constatăm că principala valoare a informației este cea de utilizare în atingerea unor scopuri, iar noutatea, ordinea și semnificația i se subsumează" [6, 61]. Abordarea transdisciplinară, în felul acesta, își extinde aria de influență nu doar asupra acțiunilor concrete ale elevului, ci și asupra multiplelor aspecte care alcătuiesc modul său de a trăi, de a fi, de a acționa cu ajutorul ideilor achiziționate/formate prin realizarea limbajului. Aceasta include deci felul în care elevul gândește, analizează, ia decizii, comunică, acționează, transmite experiențe, colaborează și creează împreună cu ceilalți.

Importanța formării competenței de comunicare la lecțiile de limba și literatura română în gimnaziu derivă din caracterul transversal al acestei competențe, relevantă

pentru toate disciplinele școlare. Indiferent de disciplina școlară pe care o studiază, elevii trebuie să fie capabili să înțeleagă cerințele care li se înaintează, să explice concepte, să-și exprime opiniile și să realizeze activități de colaborare cu colegii. Respectiv, comunicarea devine un instrument important de acces la cunoaștere, de construire a sensului și de dezvoltare a gândirii critice.

Vorbind despre importanța transdisciplinară a limbii și literaturii române în clasele gimnaziale, menționăm că competența de comunicare dobândește o valoare suplimentară, facilitând integrarea cunoștințelor din diverse domenii și permițându-le elevilor să abordeze teme cu relevanță în viața reală. Comunicarea se transformă, astfel, într-un mediator între discipline, într-un proces prin care elevii conectează informații, formulează explicații și propun soluții creative, competența de comunicare înlesnind abordarea transdisciplinară a conținuturilor curriculare, care plasează elevul în situații de viață reale, ce îi solicită să combine limbajul, cunoștințele și experiențele provenite din diferite arii ale învățării. Totodată, prin natura sa integratoare, transdisciplinaritatea contribuie la realizarea comunicării eficiente, deoarece elevii sunt provocați să-și formuleze ideile, să aducă argumente și să clarifice semnificațiile cuvintelor, enunțurilor în situații variate, depășind limitele unei singure materii școlare. Ea implică procesul de construire a sensului, realizat prin corelarea permanentă a facultăților de percepere a semnalelor cu nivelul de cunoaștere a vocabularului, necesar pentru decodificarea mesajelor, cu imaginația, implicată în interpretarea acestora, precum și cu memoria, care asigură menținerea coerenței mesajului atunci când individul devine emițător și formulează răspunsuri.

În clasele de gimnaziu, predarea limbii și literaturii române dobândește noi dimensiuni prin integrarea transdisciplinarității; textele literare și nonliterare devin instrumente eficiente pentru dezvoltarea cunoașterii, comunicarea se construiește în raport cu realitatea, iar activitățile de învățare se transformă în contexte reale care stimulează colaborarea, reflecția și transferul de cunoștințe. Aplicarea principiilor transdisciplinarității în procesul de predare-învățare-evaluare realizat la lecțiile de limba și literatura română în clasele de gimnaziu deci nu doar că fortifică competența de comunicare, ci contribuie și la dezvoltarea unei viziuni integrate asupra lumii, adecvate cerințelor educației din secolul al XXI-lea.

Prin activități transdisciplinare – dezbateri tematice, proiecte integrate, prezentări orale și scrise inspirate din situații reale etc. –, elevii exersează comunicarea în mod real, firesc, dezvoltându-și atât competențe cognitive, cât și sociale, iar competența de comunicare, în acest caz, nu mai reprezintă doar o finalitate a disciplinei limba și literatura română, ci un element central al întregului proces educațional, important pentru formarea unui elev capabil să interacționeze eficient într-o lume interconectată, întrucât comunicarea are caracter transversal și se manifestă ca o necesitate în toate domeniile cunoașterii. În legătură cu această afirmație, Daniela Rovența-Frumușani consideră că atunci când vorbim despre competența de comunicare, ne referim la rezultatul interacțiunii competenței lingvistice cu cea socioculturală, enciclopedică și generică [9, 65]. În felul acesta, transdisciplinaritatea oferă spațiul conceptual și metodologic prin care competența de comunicare devine un instrument de integrare a învățării, întrucât, prin natura sa, după cum se știe, transdisciplinaritatea presupune depășirea granițelor disciplinelor școlare luate izolat și valorificarea unor perspective variate, în înțelegerea realității.

Comunicarea deci, în calitate de proces de dialog, interpretare, argumentare și negociere a sensurilor, se constituie într-un mecanism prin care elevii pot conecta cunoștințe din diferite domenii, pot integra diverse perspective și aplica informațiile în mod natural, ceea ce evidențiază rolul incontestabil al transdisciplinarității în dezvoltarea competenței de comunicare și în înțelegerea complexității lumii contemporane. Așadar, în realizarea activităților transdisciplinare, comunicarea depășește funcția pur informativă, dobândind rol explorator și creativ. Elevii sunt încurajați să formuleze întrebări, să colaboreze, să argumenteze și să-și exprime punctele de vedere în raport cu probleme reale, relevante pentru viața cotidiană. Astfel de interacțiuni contribuie la dezvoltarea gândirii critice, la consolidarea capacității de analiză din diferite perspective și la stimularea creativității cognitive și lingvistice. Mai mult, abordările transdisciplinare, la lecțiile de limba și literatura română în ciclul gimnazial de învățământ, valorizează situații de învățare în care elevii produc texte orale sau scrise cu finalitate practică – prezentări, descrieri de procese, argumentări pe teme etice, rapoarte de observare, reflecții personale sau proiecte multimedia etc. –, lucru pe care, de altfel, îl fac și la alte discipline școlare. În acest mod, competența de comunicare este exersată într-un mod autentic, orientat către sens și aplicabilitate. Prin urmare, relația dintre competența de comunicare și transdisciplinaritate este una bidirecțională: competența de comunicare facilitează realizarea demersurilor transdisciplinare, iar acestea, la rândul lor, creează condiții optime pentru dezvoltarea unei comunicări eficiente, adecvate contextelor educaționale și relevante pentru rezolvarea unor situații concrete de învățare.

Formarea competenței de comunicare în clasele de gimnaziu nu poate fi concepută ca un proces izolat, ci ca un demers multidimensional, strâns legat de dezvoltarea gândirii critice, a sensibilității culturale și a capacității de integrare socială a elevilor. Lecțiile de limba și literatura română se dovedesc a fi un mediu propice pentru consolidarea acestei competențe, datorită, așa cum am mai spus, diversității activităților ce pot fi realizate – de la analiza textelor literare și argumentarea ideilor în procesul dezbaterilor până la realizarea proiectelor integrate sau a prezentărilor orale și scrise.

Studiul subliniază importanța abordării transdisciplinare în procesul de învățare, care facilitează nu doar transferul de cunoștințe între discipline, ci și dezvoltarea competenței de comunicare autentice, adaptate la situații reale de interacțiune. Prin integrarea metodelor didactice variate și a situațiilor de comunicare reale, elevii nu doar că învață să transmită și să interpreteze informații, ci își formează și abilități de reflecție critică, empatie și cooperare, competențe de bază pentru adaptarea lor la cerințele societății contemporane.

În concluzie, formarea competenței de comunicare orală și scrisă la lecțiile de limba și literatura română reprezintă un vector important al dezvoltării educaționale integrate, iar aplicarea strategiilor transdisciplinare amplifică eficiența acestui proces, oferindu-le elevilor oportunitatea de a dobândi un set de abilități interdependente, relevante atât pentru performanța școlară, cât și pentru dezvoltarea lor personală și socială. Această abordare sprijină ideea că educația modernă trebuie să cultive nu doar cunoștințe, ci și competențe fundamentale pentru comunicare, cooperare și gândire critică.

BIBLIOGRAFIE

1. ANDRIȚCHI, V. Dimensiuni ale abordării transdisciplinare în învățământ. Vol. V. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2021.
2. BIBERI, I. *Arta de a scrie și a vorbi în public*. București: Editura Enciclopedică Română, 1972.
3. CALLO, T., GHICOV, A. *Elemente transdisciplinare în predare*. Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar. Chișinău: Știința, 2007.
4. COZARI, A., PAVEL, V. *Comunicare literară și grai local în mediul școlar*. Institutul de Filologie al AȘM. Chișinău: SC „Profesional Service" SRL, 2011.
5. COZARI, A. Abordarea liniară și ciclică a comunicării interculturale la orele de limba și literatura română. În: Lucrările Simpozionului *Autour et a travers/În jurul și de-a lungul*. CRU TUIAS. Iași: Politehnium, 2022.
6. GHICOV, A. *Pedagogia aplicativă a performanței*. Chișinău: Pontos, 2012. ISBN 978-9975-51-310-4
7. MÂNDRUȚ, O.; CATANĂ L. și MÂNDRUȚ, M. *Instruirea centrată pe competențe. Cercetare – Inovare – Formare – Dezvoltare*. Arad: Universitatea de Vest „Vasile Goldiș". Centrul de Didactică și Educație Permanentă, 2012.
8. PATRAȘ, R. et al. *Poate fi măsurată interdisciplinaritatea? O analiză cantitativă și calitativă a cuvintelor-cheie*. În: Translilvania, 2017.
9. ROVENȚA-FRUMUȘANI, D. *Analiza discursului. Ipoteze și ipostaze*. București: Tritonic, 2004.
10. SLAMA-CAZACU, T. *Psiholingvistica. O teorie a comunicării*. București: All, 1999

AXE VALORICE ALE EDUCAȚIEI INTERCULTURALE, MULTICULTURALE ȘI MULTILINGVE ÎN CONTEXT UNIVERSITAR

INTERDISCIPLINARITATE ȘI EDUCAȚIE MULTILINGVĂ: LITERATURĂ ȘI COMUNICARE INTERCULTURALĂ ÎN FORMAREA STUDENȚILOR ALOLINGVI

INTERDISCIPLINARITY AND MULTILINGUAL EDUCATION: LITERATURE AND INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE FORMATION OF ALLOLINGUAL STUDENTS

Svetlana DERMENJI, conf. univ., dr.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău
Daniel CRISTEA-ENACHE, conf. univ., dr.,
Universitatea din București

Svetlana DERMENJI, PhD, associate professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau,
ORCID: 0000-0001-6756-773
e-mail: dermenji.svetlana@upsc.md
Daniel CRISTEA-ENACHE, PhD, Associate Professor,
University of Bucharest,
ORCID: 0000-0002-1637-669X
e-mail: daniel.cristea-enache@unibuc.ro

CZU: 81'246.3:378.126
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p204-209

Abstract. This article explores the role of interdisciplinarity and multilingualism in higher education. Moldova represents a plurilingual and culturally diverse space, where Romanian coexists with Russian, Ukrainian, Gagauz, and other minority languages. In this context, the "Ion Creangă" University in Chișinău provides a privileged framework for the study of language and communication, emphasizing the development of intercultural and multilingual competencies. The article highlights the importance of integrating literary analysis, linguistic approaches, and pedagogical perspectives to support the formation of students' linguistic and cultural identities. Examples from teaching practice include the analysis of multilingual texts, comparative exercises between languages, and intercultural debates, all of which contribute to the development of critical thinking and communication skills. Collaboration with literary critics, such as Daniel Cristea-Enache, underscores the value of interdisciplinary dialogue in interpreting multilingual texts and fostering critical reflection. The study demonstrates that multilingualism is not only a research subject but also a pedagogical and cognitive resource, transforming linguistic diversity into an educational asset. Interdisciplinarity and multilingualism create a dynamic learning environment that prepares students for the challenges of a globalized world while emphasizing the importance of valuing cultural and linguistic diversity in higher education.
Keywords: interdisciplinarity, multilingualism, multilingual literature, intercultural communication, higher education.

Multilingvismul este una dintre cele mai dinamice trăsături ale societăților contemporane. Într-o lume globalizată, utilizarea și înțelegerea mai multor limbi nu reprezintă doar un instrument de comunicare, ci și o resursă cognitivă, culturală și

socială esențială. Cercetările în lingvistică și educație evidențiază multiple beneficii ale multilingvismului: flexibilitate mentală sporită, capacitate de gândire critică, sensibilitate interculturală și abilități de rezolvare a problemelor complexe [1].

Educația multilingvă se află în centrul strategiilor pedagogice moderne, deoarece permite studenților să dezvolte competențe de comunicare în mai multe limbi, dar și să înțeleagă diversitatea culturală și lingvistică din societățile plurilingve. În mediul universitar, multilingvismul nu este doar o trăsătură individuală a studenților, ci o realitate socială și instituțională. În acest context, universitățile care valorifică plurilingvismul creează medii de învățare incluzive, stimulative și adaptate cerințelor globale [2].

Prin abordări didactice multilingve – cum ar fi analiza textelor bilingve, dezbateri interculturale sau exerciții comparative între limbi – studenții nu doar își consolidează competențele lingvistice, dar și dezvoltă o înțelegere profundă a modului în care limba și cultura interacționează. Aceasta transformă diversitatea lingvistică într-un atu educațional, pregătind studenții pentru provocările cognitive, profesionale și sociale ale unei lumi interconectate.

Republica Moldova reprezintă un spațiu cultural și lingvistic complex, în care româna coexistă cu rusa, ucraineana, găgăuza și alte limbi ale minorităților naționale. Universitatea „Ion Creangă" din Chișinău oferă un cadru privilegiat pentru studiul limbii și comunicării, în special în rândul studenților alolingvi și străini, unde predarea limbii române se împletește cu dezvoltarea competențelor interculturale și multilingve.

În mod similar, România reprezintă un spațiu lingvistic pluricultural și plurilingv, unde, pe lângă limba română ca limbă oficială, coexista limbi ale minorităților naționale. În mediul universitar românesc, multilingvismul se reflectă atât în programele de studiu pentru studenții străini, cât și în cercetarea lingvistică și literară, care valorifică experiența plurilingvă a studenților pentru dezvoltarea competențelor interculturale și analitice [3; 4]. Un aspect relevant al multilingvismului în contextul educațional este experiența din România, unde plurilingvismul și multiculturalitatea sunt integrate în practica universitară. De exemplu, Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca oferă programe de studiu în mai multe limbi, inclusiv română, maghiară și germană, ceea ce reflectă o tradiție academică orientată spre diversitate lingvistică și incluzivitate culturală. Această structură multilingvă permite studenților să își continue parcursul academic în limbi diferite, să dezvolte competențe interculturale și să se pregătească pentru un mediu profesional global. În România se dezvoltă programe universitare dedicate multilingvismului și interculturalității, precum cursuri de masterat în multilingvism și interculturalitate oferite de universități precum Universitatea „Valahia" din Târgoviște, care includ componente de analiză lingvistică, discurs și diversitate culturală. Inițiative educaționale precum cursul „Multilingualism, the language of CIVIS", organizat în cadrul alianței universitare CIVIS și deschis masteranzilor și doctoranzilor, demonstrează interesul pentru aprofundarea politicilor și pedagogiilor multilingve în educația superioară. Aceste exemple din România arată cum instituțiile de învățământ superior valorifică plurilingvismul ca resursă pedagogică și culturală, într-un context european mai larg, contribuind la formarea competențelor lingvistice și interculturale ale studenților și la consolidarea cooperării academice transnaționale.

Această paralelă între Republica Moldova și România evidențiază importanța abordărilor interdisciplinare în educația multilingvă: analiza literară, studiul limbii și pedagogia interculturală se completează reciproc, pregătind studenții pentru a naviga cu succes în medii plurilingve și globale. În ambele contexte, multilingvismul nu este doar un obiect de studiu, ci și un instrument pedagogic activ, care stimulează gândirea critică, flexibilitatea cognitivă și sensibilitatea interculturală, consolidând legătura dintre teorie și practică.

În acest context, interdisciplinaritatea devine esențială: analiza critică a textelor literare, abordările lingvistice și perspectivele pedagogice converg pentru a înțelege modul în care limba și literatura influențează experiențele studenților. Colaborarea cu specialiști în critica literară, precum Daniel Cristea-Enache din București, evidențiază valoarea dialogului între metode diferite și complexitatea fenomenelor multilingve și literare. Colaborarea academică, instituțională și inter-personală, poate avea rezultate bune, cu validitate epistemică, prin intersectarea ariilor de competență și valorificarea comună a unui corpus de date, din perspective diferite. Perspectiva inter-disciplinară este obținută și prin reunirea mai multor discipline socio-umane, și prin cea a unor specialiști care colaborează în proiecte comune: un exemplu este chiar acest articol.

Scopul articolului este de a demonstra cum literatura și analiza lingvistică pot fi integrate în educație pentru a sprijini dezvoltarea competențelor interculturale și multilingve, subliniind totodată importanța unei abordări interdisciplinare în valorificarea diversității lingvistice și culturale din Republica Moldova. Articolul urmărește să evidențieze modul în care aceste abordări pot fi aplicate în contexte universitare internaționale, contribuind la formarea studenților capabili să navigheze în medii plurilingve, să dezvolte gândirea critică și să promoveze dialogul intercultural în societăți globalizate.

Multilingvismul reprezintă una dintre cele mai dinamice caracteristici ale societăților contemporane. Într-o lume globalizată, capacitatea de a folosi și înțelege mai multe limbi nu este doar un instrument de comunicare, ci și un factor de dezvoltare cognitivă, culturală și socială. Studiile recente evidențiază faptul că expunerea la mai multe limbi favorizează flexibilitatea mentală, sensibilitatea interculturală și capacitatea de a analiza texte și situații complexe din perspective multiple.

În contextul Republicii Moldova, multilingvismul nu este doar o trăsătură individuală, ci o realitate socială și instituțională. Limba română, ca limbă oficială, coexistă cu rusa, ucraineana, găgăuza, bulgara - limbi ale minorităților. Această diversitate se reflectă puternic în mediul universitar. Universitatea „Ion Creangă" din Chișinău, Catedra de limbă și comunicare oferă programe pentru studenții alolingvi și străini, orientate nu doar spre predarea limbii române, ci și spre dezvoltarea competențelor interculturale și multilingve. Experiența studenților plurilingvi permite comparații între limbi, o mai mare adaptabilitate cognitivă și o sensibilitate sporită la nuanțele culturale și lingvistice din texte literare. Abordarea multilingvă în procesul educațional include analiza textelor bilingve sau multilingve și stimularea dialogului intercultural, contribuind astfel la dezvoltarea gândirii critice și a abilităților de comunicare într-un context globalizat.

Republica Moldova este un spațiu lingvistic plurilingv. Limba română este limba oficială, folosită în administrație, educație și mass-media. Rusa are un rol de limbă de comunicare larg răspândită, iar ucraineana, găgăuza și bulgara – limbi

ale minorităților naționale, completează panorama lingvistică. Această diversitate creează un mediu în care studenții se confruntă adesea cu experiențe interculturale și plurilingve, care le influențează atât procesul de învățare, cât și dezvoltarea identității culturale. Multilingvismul contribuie semnificativ la formarea identității lingvistice și culturale a studenților. Studenții alolingvi sau minoritari dezvoltă o flexibilitate cognitivă crescută, învățând să compare structuri și expresii din limbi diferite. În același timp, expunerea la mai multe limbi ajută la înțelegerea mai profundă a propriului context cultural și la dezvoltarea competențelor interculturale. În educație, abordarea multilingvă nu doar facilitează predarea limbii române, ci și încurajează gândirea critică și capacitatea de a relaționa cu texte și idei din perspective diferite.

La Catedra de limbă și comunicare, studenții alolingvi lucrează cu texte adaptate pentru a include elemente multilingve: exerciții comparative între structuri gramaticale și vocabular din română și limba maternă a studentului; dezbateri și prezentări în care studenții integrează termeni din mai multe limbi, stimulând dialogul intercultural etc. Aceste activități permit studenților să experimenteze multilingvismul nu doar ca fenomen lingvistic, ci și ca instrument de comunicare și înțelegere culturală.

Analiza critică a textelor care integrează mai multe limbi sau culturi oferă perspective valoroase asupra interacțiunii dintre limbaj, identitate și context cultural. Contribuția critică a lui Daniel Cristea-Enache evidențiază modul în care abordările literare permit descifrarea nuanțelor stilistice și culturale din texte multilingve, punând în lumină complexitatea experiențelor autorilor și cititorilor. Din perspectiva lingvistică și pedagogică, textele literare multilingve au un impact direct asupra dezvoltării competențelor de comunicare și a gândirii critice a studenților. Prin contactul cu texte care alternează limbi sau îmbină elemente culturale diverse, studenții își dezvoltă abilitatea de a interpreta sensuri multiple, de a observa subtilități semantice și de a compara structuri lingvistice diferite. Această experiență stimulează flexibilitatea cognitivă și sensibilitatea interculturală, competențe esențiale într-un mediu educațional și profesional plurilingv.

Un exemplu concret poate fi oferit de literatura basarabeană contemporană. Analiza unor astfel de texte permite evidențierea strategiilor lingvistice și culturale prin care autorii comunică identități multiple și construiesc sensuri complexe. În contextul educațional, abordarea acestor texte oferă studenților oportunitatea de a reflecta asupra interacțiunii dintre limbaj, cultură și perspectivă critică, consolidând astfel legătura între critică literară, lingvistică și pedagogie.

Interdisciplinaritatea în studiul literaturii multilingve se manifestă prin colaborarea dintre lingviști, critici literari și cadre didactice, fiecare aducând perspective complementare asupra textelor și experienței educaționale. În practica universitară, această abordare presupune combinarea analizelor stilistice și culturale cu observațiile lingvistice și metodele pedagogice menite să stimuleze competențele interculturale ale studenților.

La Catedra de limbă și comunicare a Universității „Ion Creangă", interdisciplinaritatea se aplică concret prin activități care integrează literatura multilingvă în procesul didactic. Studenții analizează texte bilingve sau multilingve, discută impactul alternanței lingvistice asupra mesajului și sunt încurajați să exprime observațiile lor atât în limba română, cât și în limba maternă. Această metodă nu doar consolidează

abilitățile lingvistice, ci și capacitatea de a interpreta și evalua critic texte complexe, dezvoltând gândirea analitică și sensibilitatea interculturală.

Colaborarea cu critici literari, precum Daniel Cristea-Enache, permite integrarea în procesul educațional a perspectivelor de analiză textuală și literară, oferind studenților instrumentele necesare pentru a înțelege subtilitățile culturale și stilistice ale textelor multilingve. Astfel, interdisciplinaritatea nu este doar un concept teoretic, ci și un principiu activ care modelează modul în care studenții învață să comunice, să reflecteze critic și să aprecieze diversitatea lingvistică și culturală.

Interdisciplinaritatea se dovedește esențială în educația universitară, deoarece permite integrarea perspectivelor lingvistice, literare și pedagogice, oferind studenților instrumente complexe pentru analiza și înțelegerea textelor multilingve. Multilingvismul contribuie semnificativ la dezvoltarea competențelor interculturale, a gândirii critice și a flexibilității cognitive. Expunerea la mai multe limbi nu doar că îmbunătățește abilitățile de comunicare, dar și promovează incluziunea și recunoașterea diversității culturale în mediul universitar [3; 4]. Combinarea interdisciplinarității cu abordările multilingve creează un cadru educațional integrat, în care studenții pot înțelege mai bine complexitatea textelor literare și a contextelor culturale, transformând diversitatea lingvistică într-un avantaj educațional [5]. Aplicarea interdisciplinarității și multilingvismului la nivel universitar, prin activități precum analiza textelor multilingve, dezbateri și exerciții comparative, consolidează atât competențele lingvistice, cât și cele critice și interculturale ale studenților, pregătindu-i pentru mediul academic și profesional globalizat [2; 6]. Conștient sau nu, fiecare individ este parte a unei comunități culturale, iar operele cu valoare multiculturală creează contexte favorabile pentru reflecție asupra propriei identități și pentru raportarea la diverse spații culturale [7, 9]. Continuarea cercetării interdisciplinare și a programelor multilingve poate contribui la optimizarea strategiilor didactice, la creșterea incluziunii studenților alolingvi și la dezvoltarea de metode inovative de predare care să valorifice plurilingvismul ca resursă educațională [1].

Deci, articolul respectiv evidențiază rolul central al interdisciplinarității și multilingvismului în educația universitară, în special în contextul studenților alolingvi din Republica Moldova. Abordarea interdisciplinară, care combină analiza critică a literaturii, studiul limbii și pedagogia interculturală, oferă un cadru complex de înțelegere a textelor multilingve și a experiențelor studenților. Multilingvismul nu este doar un obiect de studiu, ci o resursă esențială pentru dezvoltarea competențelor de comunicare, gândirii critice și sensibilității interculturale. Prin integrarea acestuia în practica didactică, studenții alolingvi pot valorifica diversitatea lingvistică ca avantaj cognitiv și cultural, iar universitățile își pot consolida strategiile educaționale incluzive și inovative. Limbile servesc nu doar ca mijloace de comunicare, ci și ca purtătoare ale valorilor și normelor culturale, iar pentru a înțelege o cultură nouă este esențială familiarizarea cu istoria, normele sociale și tradițiile acesteia [8, 151]. Astfel, sinergia dintre interdisciplinaritate și multilingvism creează un mediu educațional dinamic, capabil să pregătească studenții pentru provocările lumii globale și plurilingve. Abordarea adecvată a subiectelor din perspectivă multiculturală contribuie la formarea unei gândiri deschise la studenți, orientate spre realitățile actuale și spre acțiuni relevante, stimulând totodată dorința de progres, schimbare și dezvoltare prin valorificarea cunoștințelor și abilităților dobândite [9, 107]. Viitorul cercetării

și practicii pedagogice în acest domeniu ar trebui să continue să exploreze metode inovative de integrare a diversității lingvistice, literare și culturale, consolidând legătura între teorie și practică.

BIBLIOGRAFICE

1. AYRES-BENNETT, Wendy & Fisher, Linda. *Multilingualism and Identity: Interdisciplinary Perspectives*. Cambridge University Press, 2022.ISBN: 978-1-108-49035
2. SPELT, Elisabeth J. H., Biemans, Harm J. A., Tobi, Hilde, Luning, Pieternel A. „Teaching and Learning in Interdisciplinary Higher Education: A Systematic Review", *Educational Psychology Review*, Vol. 21, Springer, 2009ISSN: 1040-726X (E-ISSN: 1573-336X)
3. COMANARU, Ruxandra-S. & Dewaele, Jean-Marc. „A Bright Future for Interdisciplinary Multilingualism Research", *International Journal of Multilingualism*, Vol. 12, Issue 4, 2015.ISSN: 1479-0718 (E-ISSN: 1747-7530)
4. ANGOURI, Jo & Delmas, Mélina. „Multilingualism in Higher Education: (What) do European University Alliances Deliver?", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2025. ISSN: 0143-4632 (E-ISSN: 1747-7557)
5. DIMOVA, Slobodanka & Kling, Joyce (eds.). *Integrating Content and Language in Multilingual Universities*. Springer Nature, 2020. ISBN: 978-3-030-46947-4
6. LAȘCU, Tatiana. *Interdisciplinary Synergies in Multilingual Education*. Chișinău: UPS „Ion Creangă", 2025. ISBN: 978-9975-46-912-8
7. PUȚUNTEAN, N.; PÂSLARU, V. Dimensiuni ale educației axiologice interculturale a studenților prin învățarea limbii străine. *Didactica Pro... Revistă de teorie și practică educațională*. 2012, nr. 4 (74), pp. 4-11. ISSN 1810-6455. Disponibil:https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/4_11_Dimensiuni%20ale%20educatiei%20axiologice%20interculturale%20a%20studentilor.pdf
8. COZARI, A. &PUȚUNTEAN, N. Revitalizing educational aims within the process of studying foreign languages by developing intercultural competence. In: *Materialele conferinței științifice internaționale „Diversitatea culturală și dialogul intercultural în procesul de comunicare", UST*. Chișinău, 2010, pp.151-153. ISBN 987-9975-76-045-4.
9. COZARI, A. Tendințe moderne în didactica limbii române în context multicultural. In: Materialele Conferinței științifice naționale cu participare internațională „Educația multiculturală, spațiu formativ pentru educația valorilor", Ediția I-a, 01-02 decembrie 2023. Chișinău: CEP UPSC, 2024, pp. 106-109. ISBN 978-9975-46-936-4 Disponibil: https://dir.upsc.md/handle/123456789/6662/Conf-UPSC-EMC-2023.pdf?utm_source=chatgpt.com
10. CRISTEA-ENACHE, D. Perestroika și noua poetică basarabeană: Eugen Cioclea și Grigore Chiper, în „Philologica Jassyensia", an XIX, nr. 1 (37), 2023, pp. 33-44, ISSN online 2247-8353

EDUCAȚIA ÎNTRE PLURALISMUL VALORILOR ȘI CRIZA SENSULUI ÎN POSTMODERNITATE

EDUCATION BETWEEN THE PLURALISM OF VALUES AND THE CRISIS OF MEANING IN POSTMODERNITY

Constantin ȘCHIOPU, prof univ., dr. hab.,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

Constantin ȘCHIOPU, PhD Habilitatus, University Professor,
Academy of Music, Theatre and Fine Arts.
ORCID: 0000-0002-0568-9615
e-mail: schiopu_constantin@yahoo.com

CZU: [37.037 + 159.954.4]:82.09
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p210-219

Abstract. The article explores how contemporary education faces both the diversity of values and the loss of moral and existential reference points. Value pluralism is presented as a sign of cultural maturity, reflecting society's openness to difference, tolerance, and intercultural dialogue. In education, pluralism brings benefits by fostering critical thinking, respect for diversity, and the ability to live democratically. In contrast, the crisis of meaning in post-modernity is described as a rupture between knowledge and values, between freedom and responsibility, generating axiological confusion and moral relativism. However, this crisis also becomes a pedagogical opportunity, offering the chance to reconstruct the meaning of education through reflection, responsibility, and community. Thus, education becomes the central space for axiological reconstruction, reaffirming the need for meaning, authentic values, and human solidarity.

Keywords: education, value pluralism, crisis of meaning, post-modernity, axiological reconstruction

Introducere

Epoca postmodernă marchează o ruptură profundă în raport cu paradigma modernității, caracterizată prin încrederea în rațiune, progres și universalitatea valorilor. Dacă modernitatea s-a definit prin credința într-un sistem coerent de principii morale și epistemologice, postmodernitatea, în schimb, se manifestă ca o epocă a fragmentării și a pluralismului, în care marile narațiuni explicative despre adevăr, bine, frumos, educație sau sens și-au pierdut autoritatea simbolică. Jean-François Lyotard, în lucrarea sa fundamentală *Condiția postmodernă. Raport asupra cunoașterii* [13], descrie acest proces drept „sfârșitul marilor narațiuni", adică pierderea consensului în jurul valorilor universale și instaurarea unei epoci a „micilor povești" și a perspectivelor multiple. În acest nou orizont cultural, educația nu mai poate fi concepută ca un demers univoc de formare morală și intelectuală, întemeiat pe un canon axiologic stabil. Ea devine, mai degrabă, un spațiu deschis al diversității, al dialogului și al relativismului constructiv, unde sensurile sunt negociate, nu impuse. În locul autorității absolute a adevărului și a normelor, asistăm la emergența unei

pedagogii a pluralității – o educație care valorizează diferența, alteritatea și libertatea de interpretare. Totuși, această libertate axiologică, deși fertilă pentru spiritul democratic, generează o nouă tensiune: pierderea reperelor stabile conduce la ceea ce numeroși filosofi și sociologi contemporani au numit „criza sensului". Această criză este, în esență, o criză a orientării umane într-o lume în care valorile tradiționale și transcendențele fondatoare par erodate. Fr. Nietzsche anticipa deja, în *Așa grăit-a Zarathustra* [16], ceea ce numea „moartea lui Dumnezeu" nu doar ca refuz al religiosului, ci ca dispariție a oricărei instanțe supreme de sens. În secolul XX, această constatare s-a transformat într-un diagnostic cultural: Gilles Lipovetsky vorbește [14] despre o „epocă a vidului", în care individul postmodern trăiește libertatea fără busolă morală, iar Zygmunt Bauman, în *Modernitatea lichidă* [1], descrie fluiditatea valorilor și fragilizarea identității ca semne ale unei lumi „lichide", lipsite de forme stabile. În plan educațional, consecințele acestei mutații axiologice sunt majore. Educația, tradițional gândită ca proces de transmitere a valorilor fundamentale (adevăr, bine, frumos, dreptate) se confruntă astăzi cu provocarea de a forma indivizi autonomi într-un context cultural marcat de relativism și de pierderea reperelor. În absența unui consens moral universal, educatorul devine nu doar un transmițător de cunoștințe, ci și un mediator de sensuri, un hermeneut al valorilor în derivă. Astfel, problema centrală care structurează reflecția de față este următoarea: „Cum mai poate educația să ofere sens și orientare morală într-o lume în care valorile sunt multiple, iar adevărul nu mai este univoc?". Într-o asemenea paradigmă, educația nu mai poate fi înțeleasă ca instruire sau formare tehnică, ci ca spațiu hermeneutic de reconstrucție a sensului, unde dialogul între raționalitate și relativism devine esențial pentru supraviețuirea etică a individului. Pornind de la această premisă, articolul își propune să exploreze raportul dintre pluralismul valorilor și criza sensului în postmodernitate, cu accent pe implicațiile pedagogice și axiologice ale acestui dialog tensionat. Scopul este acela de a demonstra că educația contemporană, departe de a fi o simplă adaptare la pluralism, trebuie să devină o arenă a reconstrucției sensului, în care diversitatea valorilor nu anulează idealul formativ, ci îl regenerează prin reflecție, interpretare și dialog intercultural.

1. Pluralismul valorilor – semn al maturității culturale

În plan axiologic, pluralismul reprezintă una dintre trăsăturile definitorii ale postmodernității, dar și una dintre cele mai complexe provocări pentru educație. Într-o lume care și-a pierdut reperele absolute, pluralismul valoric nu este doar un fapt sociologic, ci o condiție ontologică a modernității târzii, o formă de existență a spiritului în contextul diversității culturale și morale. Filosoful Isaiah Berlin, în lucrarea sa clasică *Cinci eseuri despre libertate și alte scrieri* [2], susține ideea că pluralismul valorilor este inevitabil: valorile fundamentale ale umanității: libertatea, dreptatea, fericirea, ordinea, iubirea, sunt toate legitime, dar intrinsec incompatibile. Ele nu pot fi ierarhizate într-un sistem unic fără a trăda complexitatea condiției umane. Prin urmare, pluralismul nu trebuie interpretat ca un simplu relativism, ci ca recunoașterea coexistenței legitime a mai multor orizonturi valorice. În educație, acest principiu se traduce prin nevoia de a forma indivizi capabili să trăiască și să judece într-un univers axiologic multiplu, în care alteritatea nu este o amenințare, ci o dimensiune constitutivă a umanului. În această ordine de idei, Charles Taylor [23] lansează opinia că identitatea morală a individului modern este rezultatul unei „ecologii a valorilor",

în care multiple cadre de semnificație coexistă și se interpenetrează. Din această perspectivă, pluralismul valoric implică o mutare epistemologică în câmpul educației: trecerea de la paradigma transmiterii unui canon axiologic stabil la cea a negocierii și construcției de sens. Elevul nu mai este receptaculul unor adevăruri universale, ci un participant activ la dialogul valoric al epocii sale. Pedagogia contemporană, mai ales în teoriile educației interculturale, insistă asupra dezvoltării competențelor dialogice, a gândirii critice și a sensibilității etice față de diferență. În plan educațional, pluralismul valoric are efecte fertile asupra formării personalității umane. În primul rând, el stimulează toleranța și empatia, favorizând o pedagogie a deschiderii și a respectului față de alteritate. Educația devine, astfel, o formă de mediere culturală, în care elevii sunt învățați să înțeleagă diversitatea perspectivelor și să construiască sensuri comune prin dialog. John Dewey, în *Democrație și educație. O introducere în filozofia educației* [5], considera că democrația însăși este o formă de educație morală permanentă, iar pluralismul valoric este condiția dezvoltării spiritului democratic: libertatea de gândire trebuie să fie însoțită de capacitatea de a coopera și de a respecta diferența. În al doilea rând, pluralismul contribuie la formarea unei conștiințe reflexive și critice. Într-o lume a valorilor multiple, educația nu mai poate propune simple modele de conformare, ci trebuie să cultive discernământul moral, capacitatea de a analiza și de a evalua situațiile din multiple unghiuri axiologice. Ea, educația, urmează să fie eliberatoare, bazată pe dialog și conștientizare critică, ce ar permite individului să se situeze conștient în raport cu valorile dominante și să participe la reconfigurarea lor. Un alt efect esențial al pluralismului este dezvoltarea unei identități deschise și dinamice. În locul unei identități monolitice, fixate pe un set de valori predefinite, educația pluralistă, conform lui A. Giddens [10], favorizează un tip de identitate reflexivă, capabilă să se reconstruiască permanent prin dialogul cu alteritatea. În acest sens, pluralismul devine un exercițiu de maturitate culturală, o formă de educație morală în care autonomia și responsabilitatea sunt învățate prin confruntarea cu diversitatea. Nu în ultimul rând, pluralismul valoric presupune redefinirea rolului educatorului. Profesorul nu mai este purtătorul unei autorități axiomatice, ci un mediator de sensuri, un facilitator al dialogului dintre valori și perspective. După cum subliniază Martha Nussbaum în *Cultivating Humanity. Classical Defense of Reform in Liberal Education* [18], educația democratică presupune capacitatea de a privi lumea „prin ochii celuilalt", iar aceasta devine posibilă doar printr-o pedagogie pluralistă, deschisă interdisciplinarității și experienței umane concrete.

Pluralismul valoric nu este semnul unei crize morale, ci al maturității culturale a unei societăți capabile să accepte diferența fără a renunța la dialogul etic. Hannah Arendt, în *Between Past and Future* [12], subliniază că educația are rolul de a reconcilia lumea cu pluralitatea umană, întrucât „fiecare om este unic, dar locuiește o lume comună". Perspectiva respectivă redefinește educația ca act de coexistență în diferență, ca spațiu în care valorile nu sunt impuse, ci reconstruite prin comunicare și participare. În același sens, Edgar Morin, propune o paradigmă a complexității care recunoaște interdependența dintre unitate și diversitate, dintre global și local, dintre universal și particular [15]. El argumentează că educația viitorului trebuie să cultive „conștiința unității umane în diversitatea ei", ceea ce presupune un pluralism axiologic activ, reflexiv și solidar. Astfel, pluralismul valorilor nu conduce inevitabil la relativism moral, ci poate fi înțeles ca un nou umanism, dialogic și interpretativ. Din acest unghi

de vedere, educația postmodernă își regăsește menirea de a forma conștiințe capabile să se orienteze etic într-o lume fără repere fixe, dar plină de semnificații potențiale. Prin urmare, pluralismul valoric nu este o amenințare la adresa educației, ci o șansă de reînnoire. El obligă școala să devină un laborator al sensului, un spațiu al reflecției și al reconcilierii între valori aparent contradictorii. În acest cadru, educația nu mai este o simplă transmitere de norme, ci o experiență de învățare a conviețuirii în diversitate, fundamentată pe dialog, empatie și responsabilitate etică.

2. Criza sensului în postmodernitate

Problematica sensului ocupă un loc central în reflecția asupra condiției umane moderne și postmoderne. Dacă pluralismul valoric poate fi interpretat ca expresie a libertății culturale, criza sensului reprezintă reversul acestei libertăți – momentul în care multiplicarea orizonturilor axiologice produce dezorientare, fragmentare și un sentiment acut de vid existențial. Friedrich Nietzsche a fost cel care, în mod profetic, a formulat pentru prima dată diagnosticul acestei crize. În *Știința voioasă* [17], el anunță „moartea lui Dumnezeu" – eveniment metafizic ce semnifică nu atât dispariția religiei, cât colapsul fundamentelor metafizice ale sensului. În absența unei instanțe supreme care să ordoneze valorile, omul modern se vede confruntat cu „nihilismul activ", adică nevoia de a crea singur sensul propriei existențe. Educația, în acest context, este chemată să se redefinească nu ca transmitere a unui adevăr fix, ci ca proces de formare a capacității de a produce sens într-o lume devenită aparent absurdă. Această perspectivă este preluată și extinsă de gânditorii contemporani care analizează efectele culturale ale modernității târzii. Gilles Lipovetsky, în *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain* [14] vorbește despre „epoca vidului moral", în care individul trăiește libertatea fără busolă axiologică, iar idealurile colective sunt înlocuite de estetica eului și de etica narcisismului. În această societate a consumului simbolic, valorile devin mărfuri, iar educația riscă să devină o simplă instruire tehnică, vidată de sens moral. Zygmunt Bauman completează acest tablou al fragilității valorilor în *Liquid Modernity* [1], descriind modernitatea lichidă ca o stare de flux permanent în care nimic nu mai rămâne stabil: nici identitatea, nici moralitatea, nici legăturile comunitare. Educația este prinsă în aceeași dinamică: ea oscilează între nevoia de adaptabilitate și dorința de stabilitate, între competență și sens. În loc să ofere rădăcini, școala riscă să devină un spațiu al tranzitivității, unde cunoașterea este fragmentată și utilitară. Erich Fromm, în *Omul pentru sine* [8], a identificat această stare ca alienare morală, o formă subtilă de dezumanizare în care individul este rupt de sensul comunitar al existenței și devine prizonierul unei libertăți golite de conținut. Pentru E. Fromm, educația ar trebui să restabilească echilibrul dintre libertate și sens, dintre autonomie și responsabilitate, cultivând o etică a iubirii și a solidarității. Pe o linie complementară, Viktor Frankl, supraviețuitor al lagărelor naziste și fondator al logoterapiei, argumentează, în *Omul în căutarea sensului vieții* [7], că voința de sens este motivația fundamentală a existenței umane. Criza contemporană nu este, în viziunea sa, una de resurse materiale, ci de semnificații. Când omul își pierde sensul, el devine vulnerabil la manipulare, depresie și nihilism. De aici și concluzia de mare actualitate: fără o educație care să cultive sensul, libertatea devine o povară, nu o împlinire.

Criza sensului care marchează epoca postmodernă se reflectă, în mod inevitabil, în educație – spațiul prin excelență al transmiterii și regenerării valorilor.

Dacă Nietzsche anunța, în secolul al XIX-lea, destrămarea marilor narațiuni care ofereau sens existenței umane, educația contemporană trăiește astăzi consecințele acestei prăbușiri axiologice. În absența unui reper transcendental, sensul educației se fragmentează, iar școala se confruntă cu o dilemă esențială: ce mai înseamnă formarea umană într-o lume fără ancore morale stabile? În plan concret, criza sensului se manifestă printr-o dezorientare valorică a tinerilor și o erodare a idealului umanist al educației. Zygmunt Bauman descrie omul postmodern drept un „individ lichid", a cărui identitate este flexibilă, adaptabilă, dar lipsită de consistență. Într-o lume în care toate valorile par egale și reversibile, elevii și studenții se confruntă cu o dificultate fundamentală: nu mai știu „de ce" învață, ci doar „pentru ce". Educația devine, astfel, o cale spre obținerea unui statut social sau economic, nu un proces de autocunoaștere și de edificare spirituală [1]. Studiile OECD [6] confirmă această tendință, arătând că motivația intrinsecă pentru învățare este în declin, în timp ce motivațiile instrumentale domină discursul și practica educațională. Această mutație dezvăluie o formă subtilă, dar gravă, de instrumentalizare a educației, în care scopurile formative se subordonează imperativelor economice. Paradigma neoliberală, adoptată de majoritatea politicilor educaționale contemporane, transformă școala într-o instituție de producție a capitalului uman, iar profesorul - într-un furnizor de competențe măsurabile. În locul idealului de *Bildung* (formare integrală a ființei), se impune un model pragmatic, orientat spre „competențe-cheie", „performanță" și „eficiență". UNESCO avertiza, în raportul *Reimagining Our Futures Togethe* [20], că reducerea educației la o dimensiune tehnică riscă să anuleze tocmai dimensiunea sa spirituală și culturală, cea care oferă sens existenței. De aceeași părere și Martha Nussbaum care argumentează că declinul studiilor umaniste este unul dintre cele mai vizibile simptome ale acestei crize. Societățile contemporane tind să marginalizeze filosofia, arta, literatura sau istoria în favoarea disciplinelor STEM, considerate „utile" din perspectivă economică. Rezultatul este, în viziunea ei, apariția unei „atrofii a imaginației morale" – o incapacitate de a empatiza, de a înțelege alteritatea și de a da sens lumii prin valori comune. Școala produce indivizi competenți, dar nu neapărat înțelepți – performanți din punct de vedere cognitiv, dar săraci axiologic [19] . Edgar Morin vorbește, în *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* [15], despre o „inteligență oarbă": o cunoaștere fragmentată, incapabilă să perceapă complexitatea realității și interdependența dintre rațiune, etică și viață. Pentru E. Morin, educația viitorului trebuie să depășească această orbire printr-o reconectare între cunoaștere și sens. În lipsa unei viziuni integratoare, sistemele educaționale contemporane produc indivizi hiperinformați, dar dezorientați spiritual, care confundă acumularea de date cu înțelegerea lumii. Învățarea devine adesea formală, bazată pe memorare și reproducere, în timp ce reflecția critică și dialogul sunt marginale. Elevii „știu multe, dar înțeleg puțin", pentru că învățarea a fost redusă la un proces tehnologic, nu existențială. Aceeași logică se reflectă și în modul în care societatea percepe succesul educațional. Standardizarea evaluării, prin teste internaționale sau examene naționale, transformă învățarea într-o competiție de performanțe cuantificabilă. Ceea ce nu poate fi măsurat: sensul, etica, imaginația, empatia, este exclus din definiția calității educației. Se produce, astfel, o deformare axiologică: educația nu mai este un proces de creștere în umanitate, ci o cursă pentru rezultate. Criza sensului este amplificată de mediul digital, care favorizează o gândire superficială, fragmentată,

incapabilă de profunzime și introspecție. Într-o lume inundată de informații, elevii navighează printre date, dar rareori reflectează asupra lor. Educația online, deși promite democratizarea cunoașterii, riscă să accentueze disjuncția dintre informare și înțelepciune.

Un alt simptom major al acestei crize îl reprezintă destrămarea ethosului comunitar și emergența individualismului. În școală, această atitudine se traduce prin pierderea solidarității educaționale și accentuarea competiției individuale. Elevii sunt învățați să exceleze, dar nu să colaboreze; succesul personal este valorizat mai mult decât sensul comunitar al învățării. Fragmentarea curriculară completează tabloul crizei. Disciplinele sunt tratate ca entități autonome, fără o viziune comună asupra cunoașterii. Elevii învață matematică, istorie, literatură, biologie, dar nu descoperă legăturile dintre ele. E. Morin propune, în acest sens, o pedagogie a „relierei": a reconectării domeniilor, a reintegrării artei și științei, a rațiunii și sensibilității. Toate aceste manifestări: dezorientarea valorică, instrumentalizarea educației, ruptura dintre cunoaștere și viață, individualismul și fragmentarea curriculară, conturează imaginea unei educații aflate în criză de sens. Școala devine un loc în care se învață ce să faci, dar nu de ce să faci; un loc al eficienței fără finalitate spirituală. Și totuși, această criză poate fi o oportunitate. După cum arată Viktor Frankl [7], sensul nu se impune, ci se descoperă în libertatea interioară a omului. Educația poate redeveni un spațiu al sensului, dacă reușește să reintegreze dimensiunea etică și hermeneutică a cunoașterii, dacă, în loc să caute soluții tehnice la probleme de sens, cultivă capacitatea de a pune întrebări fundamentale: Cine sunt? Ce înseamnă să învăț? Ce valoare are viața mea în lume? Astfel, criza sensului nu este o catastrofă, ci un moment de luciditate axiologică, care obligă școala să se reîntoarcă la esența sa formativă. În locul unei educații a conformismului și performanței, avem nevoie de o educație a reflecției, a dialogului și a responsabilității – o educație prin care omul învață nu doar să cunoască lumea, dar și să se cunoască pe sine. Paradoxal e ceea ce postmodernitatea a adus ca „vid de sens" nu trebuie privit exclusiv ca o formă de decadență spirituală, ci și ca o posibilitate de reînnoire a educației. Criza sensului poate fi înțeleasă nu doar ca o disoluție a valorilor, ci ca o eliberare de dogmatism, ca un moment de deschidere către pluralitatea interpretărilor și către redescoperirea dimensiunii hermeneutice a formării umane. În acest orizont, educația capătă o funcție dublă: diagnostică și reconstructivă. Ea nu mai este doar un instrument de transmitere a cunoașterii, ci devine un spațiu de reflecție asupra condiției umane, un loc în care sensul este nu impus, ci căutat, construit împreună, prin dialog. Viktor E. Frankl propune o perspectivă existențialistă care se poate aplica fertil și domeniului educației: omul nu poate trăi fără un sens, iar pierderea acestuia generează o suferință spirituală profundă – „vidul existențial". Totuși, tocmai această lipsă devine condiția posibilității sensului, pentru că omul este singura ființă capabilă să transforme suferința în cunoaștere și incertitudinea în libertate. În același mod, educația confruntată cu criza sensului este chemată să nu o nege, ci să o asume ca spațiu de reflecție și reconstrucție a motivației existențiale. Profesorul, asemenea terapeutului logoterapeutic, poate deveni un mediator al sensului, nu prin impunerea de valori, ci prin cultivarea capacității elevilor de a descoperi valori proprii, interior asumate [7].

Un alt reper major este gândirea lui Edgar Morin, care vede în complexitate nu o problemă, ci o oportunitate epistemologică. În viziunea sa, educația trebuie să

învețe să „gândească complexul", să conecteze disciplinele, să unească rațiunea și sensibilitatea, cunoașterea și etica. Criza sensului, în acest context, nu este o prăbușire, ci o invitație la depășirea fragmentării gândirii moderne. În viziunea lui E. Morin „a educa pentru complexitate" înseamnă a educa pentru înțelegerea sensului vieții în rețelele interdependente ale lumii, a vedea omul nu ca pe un individ izolat, ci ca pe o ființă situată în relație cu natura, cultura, istoria și ceilalți. Această viziune transformă educația într-un exercițiu de solidaritate cognitivă și morală. În plan pedagogic concret, un asemenea demers se reflectă în apariția unor modele educaționale integrative care valorifică experiența, dialogul și interdisciplinaritatea ca surse de sens [15]. John Dewey, în lucrarea citată [4], a formulat principiul potrivit căruia învățarea autentică se realizează prin experiență activă și reflecție asupra acțiunii. În viziunea sa pragmatică, educația are sens atunci când reușește să conecteze cunoașterea cu viața reală a elevilor, să transforme conținuturile abstracte în instrumente de înțelegere a lumii trăite. Școala nu trebuie să fie un loc al izolării intelectuale, ci un laborator al sensului, unde învățarea capătă valoare pentru că este trăită și interpretată personal. De asemenea, raportul UNESCO coordonat de Jacques Delors [4] propune cei patru piloni ai educației secolului XXI: „a învăța să știi", „a învăța să faci", „a învăța să trăiești împreună" și „a învăța să fii". Această arhitectură axiologică sugerează că educația nu poate fi redusă la o dimensiune tehnologică sau economică. „A învăța să fii" reprezintă tocmai nucleul sensului pierdut – redescoperirea dimensiunii ontologice și etice a învățării. Criza sensului devine, în acest context, un catalizator pentru reinventarea educației ca proces de formare integrală a persoanei, nu doar ca pregătire profesională. Un exemplu semnificativ al acestei reconceptualizări îl reprezintă tendința recentă de a reintroduce în curricula școlară discipline sau module care cultivă reflecția filosofică, etica aplicată, educația interculturală sau studiul valorilor. Prin cultivarea capacității de a întreba („De ce?"), elevul este condus să depășească simpla acumulare de cunoștințe și să dezvolte o relație reflexivă cu lumea și cu sine. Această pedagogie a sensului este, în fond, o pedagogie a libertății și a responsabilității interioare. În același spirit, educația artistică și cea interculturală pot contribui la reumanizarea sensului educațional. Arta, literatura, tradiția populară sau mitul devin căi prin care tinerii redescoperă dimensiunea simbolică a existenței, capacitatea de a vedea dincolo de imediatul utilitar. În loc să fie simple „decoruri" culturale, aceste domenii pot fi revalorizate ca medii de reconectare la sensurile profunde ale umanității. Într-o lume a tehnologiei și a performanței, ele reamintesc că omul nu este doar un producător de bunuri, ci și un creator de semnificații. În fine, criza sensului poate fi o ocazie pentru reconfigurarea raportului dintre profesor și elev. Profesorul postmodern nu mai este un „deținător de adevăr", ci un partener de reflecție, un însoțitor hermeneutic al procesului de descoperire. Acest rol rezonează cu ceea ce Jerome Bruner [3] numea „narațiunea educațională" – capacitatea de a da sens învățării prin poveste, prin contextualizare și interpretare. În acest sens, educația se transformă într-un dialog de semnificații, în care sensul nu este predat, ci co-construit. Așadar, criza sensului, departe de a fi un final, poate fi interpretată ca un început: începutul unei pedagogii reflexive, centrate pe căutare, pe responsabilitate și pe reconectarea educației la dimensiunea ei originară – formarea ființei întru sens. Într-o lume în care certitudinile s-au risipit, educația rămâne, poate, ultimul loc în care omul mai poate învăța să caute ceea ce contează cu adevărat.

3. Educația ca spațiu al reconstrucției axiologice: sens, comunitate, responsabilitate

Reconstrucția axiologică a educației, așa cum menționam mai sus, nu mai poate fi înțeleasă în termenii restaurării unei ierarhii fixe a valorilor, ci mai curând ca proces dinamic de resemnificare și negociere culturală. Educația devine, astfel, un loc al dialogului între tradiție și inovație, între identitate și alteritate, între rațiune și imaginație – un veritabil laborator hermeneutic al valorilor umane. Criza valorilor nu se poate combate prin tehnocratizarea sistemului educațional, ci doar prin reumanizarea lui. În acest sens, educația urmează să refacă legăturile dintre cunoaștere și etică, dintre gândire și grijă, să redea sensul pierdut al comunității umane, să reorienteze formarea nu spre succesul individual, ci spre coexistență și solidaritate. În contextul respectiv, profesorul și elevul participă la un proces de învățare intersubiectivă, în care înțelegerea reciprocă și recunoașterea celuilalt devin fundamente ale reconstrucției valorice. Acest model dialogic al educației răspunde nevoii profunde de comunitate și de reîntemeiere a sensului într-o lume fragmentată. Un reper esențial al reconstrucției axiologice este recunoașterea că valorile nu sunt entități fixe, ci realități dinamice, negociate cultural. Charles Taylor [23] susține că identitatea morală a individului modern se construiește printr-o permanentă conversație cu „orizonturile sensului" – acele cadre simbolice care dau semnificație alegerilor și acțiunilor noastre. Educația, în acest sens, are rolul de a extinde și clarifica aceste orizonturi, ajutând individul să se orienteze într-o lume plurală fără a cădea în relativism absolut. Prin cultivarea discernământului valoric și a reflecției morale, educația postmodernă poate transforma diversitatea într-o resursă de îmbogățire spirituală. În plan practic, reconstrucția axiologică în educație presupune și o regândire a curriculumului. Astfel, este necesar ca educația să depășească fragmentarea disciplinară și să includă „cunoașterea condiției umane" ca ax central al formării. Valorile precum demnitatea, solidaritatea, responsabilitatea ecologică sau pacea nu pot fi predate ca lecții izolate, ci trebuie trăite și experimentate interdisciplinar, prin proiecte, experiențe și reflecție colectivă. Axiologia educației contemporane nu se mai fundamentează pe dogme, ci pe dialogul viu dintre cunoaștere și experiență, dintre știință și cultură. Un exemplu semnificativ al acestei reconfigurări, propus de Hans-Georg-Gadamer [9], este extinderea conceptului de „competență educațională" dincolo de sfera tehnică, către o „competență hermeneutică", ce nu mai desemnează doar un set de abilități transferabile, ci capacitatea de a interpreta, de a valoriza și de a da sens situațiilor educaționale. În acest sens, educația devine un proces de interpretare continuă, în care cunoașterea și valorile sunt corelate prin înțelegere critică și empatică. Criza sensului este depășită nu prin impunerea unor norme, ci prin activarea capacității reflexive a subiectului de a construi propriile orizonturi de semnificație în dialog cu ceilalți. Reconstrucția axiologică implică și o reevaluare a relației dintre global și local. UNESCO (2021) subliniază, în *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education* [21], că educația viitorului trebuie să articuleze universalitatea valorilor umane (drepturile omului, pacea, justiția socială) cu particularitatea culturilor locale. Tradiția populară, patrimoniul cultural și diversitatea lingvistică devin resurse esențiale pentru o educație a sensului, pentru că ele ancorează individul într-o continuitate simbolică și afectivă. Într-o lume globalizată, educația care ignoră rădăcinile culturale riscă să formeze subiecți tehnic competenți,

dar axiologic dezorientați. A învăța să recunoști valoarea tradiției devine, astfel, o formă de rezistență culturală și spirituală. Din această perspectivă, reconstrucția axiologică nu este un proces de restaurare a trecutului, ci unul de transfigurare: de traducere a valorilor tradiționale în limbajul sensibilității contemporane. Or identitatea narativă se construiește prin reinterpretarea tradiției, printr-un echilibru între fidelitate și inovație. Educația, potrivit lui Paul Ricoeur [22], are, deci, vocația de a cultiva această hermeneutică a continuității – o capacitate de a înțelege trecutul pentru a-l transforma în resursă vie a prezentului. În fine, reconstrucția axiologică în educație se sprijină pe o dimensiune etico-politică fundamentală: formarea cetățeanului responsabil. Într-o lume în care sensul devine fluid, educația are misiunea de a reînvăța omul să-și asume responsabilitatea față de sine, față de ceilalți și față de lume. Aceasta este, în fond, noua formă de sacralitate pe care postmodernitatea o poate regăsi – o sacralitate a responsabilității și a solidarității umane. Prin urmare, educația ca spațiu al reconstrucției axiologice devine, în accepția lui E. Morin [15], o formă de „umanism reînnoit", capabil să integreze complexitatea, incertitudinea și diversitatea fără a pierde sensul demnității umane. Ea reface legătura ruptă dintre cunoaștere și înțelepciune, dintre rațiune și etică, redând educației rolul ei originar: acela de a forma oameni care știu nu doar *ce* să facă, ci și *de ce* să facă. Într-o epocă a pluralismului și a relativismului, această reconstrucție nu se realizează prin dogmă, ci prin dialog – printr-un act de credință rațională în posibilitatea sensului.

Concluzii. În contextul postmodernității, educația nu mai poate funcționa ca simplu mecanism de transmitere a cunoștințelor sau ca instrument de adaptare economică. Ea trebuie să se redefinească drept un spațiu hermeneutic al sensului, un loc al dialogului între tradiție și modernitate, între raționalitate și sensibilitate, între pluralism și responsabilitate. Analiza prezentată a evidențiat că, dincolo de pierderea reperelor metafizice, postmodernitatea deschide un orizont fertil pentru o pedagogie reflexivă și transformativă. Criza sensului devine, astfel, o „provocare formativă" – o chemare la revalorizarea dimensiunii existențiale și etice a educației. În acest cadru, educația se reorientează de la paradigma transmisivă spre una interpretativă și relațională, în care sensul nu este impus, ci construit prin dialog și reflecție comună. Contribuțiile teoretice ale unor autori citați, precum Viktor Frankl, Edgar Morin, Paulo Freire, Martha Nussbaum, Jürgen Habermas sau Hannah Arendt, oferă repere majore pentru o pedagogie a sensului și a responsabilității. Toți acești gânditori converg în ideea că educația trebuie să depășească simpla eficiență tehnologică și să redevină un act de umanizare. Prin redescoperirea dimensiunii axiologice, educația poate reconstrui punțile dintre cunoaștere și înțelepciune, dintre individ și comunitate, dintre diversitate și universalitate. Reconstrucția axiologică, în acest context, nu presupune o revenire la absoluturi dogmatice, ci o reînvățare a dialogului. Valorile nu mai pot fi predate ca adevăruri imuabile, ci trăite ca experiențe comune de semnificare. Educația devine un exercițiu de hermeneutică a sensului, în care profesorul și elevul participă împreună la descoperirea valorilor care dau consistență vieții: demnitatea, solidaritatea, libertatea, empatia și responsabilitatea. De asemenea, reconectarea educației la tradiția culturală și la patrimoniul simbolic al comunităților reprezintă o cale de reumanizare a procesului educativ. Tradiția populară, miturile, arta, literatura și filosofia pot redeveni resurse vii ale formării spirituale, oferind elevilor nu doar informații, ci modele de sens și identitate. În paradigma postmodernă,

educația nu mai poate fi concepută ca un sistem închis, ci ca un construct deschis, reflexiv, orientat spre înțelegerea complexității și a diversității umane. Criza sensului nu este sfârșitul educației, ci momentul unei reînnoiri profunde. În măsura în care educația își asumă vocația hermeneutică și etică, ea poate redeveni ceea ce a fost întotdeauna în esență: o căutare a sensului comun al existenței.

BIBLIOGRAFIE

1. BAUMAN, Z. *Modernitatea lichidă.* București: Antet, 2000
2. BERLIN, I. *Cinci eseuri despre libertate și alte scrieri.* București: Humanitas, 2010
3. BRUNER, J. *Pentru o teorie a instruirii.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970
4. DELORS, J. *Learning: The Treasure Within.* UNESCO Publiching, 1996
5. DEWEY, J. *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*. București: EDP, 1972
6. *Education at a Glance. OECD Indicators*. https://doi.org/10.1787/3197152b-en.
7. FRANKL, V. *Omul în căutarea sensului vieții.* București: Vellant, 2018
8. FROMM, E. *Omul pentru sine. București:Trei, 2017*
9. GADAMER, H-G. *Adevar și metoda.* București: Teora, 2001
10. GIDDENS, A. *Modernity and Self-Identity.* Stanford University Press, 1991
11. HABERMAS, J. *Teoria acțiunii comunicative.* București: Editura politică, 1983
12. HANNAH, A. *Between Past and Future.* 1961
13. LYOTARD, J-Fr. *Condiția postmodernă. Raport asupra cunoașterii.* București: Babel, 1993
14. LIPOVETSKY, G. *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*, Gallimard, 1983
15. MORIN, E. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.* Paris: Le Seuil, 2000
16. NIETZSCHE, Fr. *Așa grăit-a Zarathustra.* București: Humanitas, 2018
17. NIETZSCHE, Fr. *Știința voioasă. București: Humanitas, 2022*
18. NUSSBAUM, M. *Cultivating Humanity. Classical Defense of Reform in Liberal Education.* Cambridge: Harvard University Press, 1998
19. NUSSBAUM, M. *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities.*Princeton University Press, 2010
20. *REIMAGINING OUR FUTURES TOGETHER. Report from the international commission on the futures of education*. UNESCO, 2021
21. *REIMAGINING OUR FUTURES TOGETHER: A New Social Contract for Education.* UNESCO, 2021
22. RICOEUR, P. *Sinele ca un altul*. București: Spandugino, 2016
23. TAYLOR, Ch. *Etica autenticității*. București: Ideea, 2006

FORMAREA STUDENȚILOR ALOLINGVI: AXE VALORICE ALE CENTRULUI NAȚIONAL DE EDUCAȚIE MULTILINGVĂ

TRAINING ALLOPHONE STUDENTS: VALUE AXES OF THENATIONAL CENTER FOR MULTILINGUALISM

Svetlana DERMENJI, conf. univ., dr.,
UPS „Ion Creangă"din Chișinău
Liliana NEAGA, asistent univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău
Monica-Alexandra TOMA, conf. univ., dr.,
Universitatea „Dunărea de Jos" din Galați, România

Svetlana DERMENJI, PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau,
ORCID ID: 0000-0001-6756-7739
e-mail: dermenji.svetlana@upsc.md
Monica-Alexandra TOMA, PhD, Associate Professor,
"Dunărea de Jos" University of Galați, Romania,
ORCID: 0000-0003-0760-7465
e-mail: Monica.Toma@ugal.ro
Liliana NEAGA, University Assistant,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau,
ORCID ID: 0000-0002-9930-2118
e-mail: neaga.liliana@upsc.md

CZU: 378.126:81'243.3
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p220-226

Abstract. The article analyzes the education of non-native students in the Republic of Moldova, focusing on multilingualism as an educational and social value. It discusses the role of Ion Creangă State Pedagogical University and the National Center for Multilingualism in developing students' linguistic and intercultural competencies, as well as the importance of the Department of Language and Communication in coordinating undergraduate, master's, and continuous professional development programs. Pilot projects, CLIL strategies, and training programs for early childhood educators teaching Romanian in kindergartens are presented. The results highlight the positive impact of this integrated approach on inclusion, teacher professionalization, and the promotion of multilingualism at the national level.
Keywords: multilingualism, education of non-native students, teacher training, Department of Language and Communication, continuous professional development.

Multilingvismul constituie una dintre dimensiunile esențiale ale societății contemporane, reflectând atât dinamica proceselor de globalizare, cât și necesitatea adaptării sistemelor educaționale la diversitatea lingvistică și culturală. În accepțiune

largă, multilingvismul desemnează capacitatea individului sau a unei comunități de a utiliza mai multe limbi în contexte variate de comunicare, dar și coexistența funcțională a acestora într-un spațiu social determinat [1; 9]. Multilingvismul reprezintă unul dintre conceptele fundamentale ale lumii contemporane, reflectând interdependența globală, mobilitatea internațională și interacțiunea culturală intensă. În societatea modernă, cunoașterea și utilizarea mai multor limbi nu mai este doar un avantaj academic sau profesional, ci o competență-cheie esențială pentru participarea activă la viața economică, socială și culturală [1; 3]. Persoanele plurilingve beneficiază de o capacitate sporită de comunicare interculturală, flexibilitate cognitivă și adaptabilitate în medii diverse, ceea ce le permite să răspundă rapid provocărilor globale. În educație, multilingvismul devine astfel un instrument strategic pentru formarea cetățenilor autonomi, capabili să gestioneze complexitatea și diversitatea lumii moderne .

Rolul multilingvismului astăzi este primordial din mai multe motive fundamentale, care țin atât de dinamica globală, cât și de dezvoltarea personală și socială:

1. **Globalizarea și mobilitatea** – Societatea modernă este interconectată, iar oamenii interacționează frecvent cu persoane din diferite culturi și limbi. Multilingvismul permite comunicarea eficientă în medii internaționale și crește șansele de integrare profesională.
2. **Educația și competențele-cheie** – Cunoașterea mai multor limbi nu este doar o abilitate tehnică, ci și o **competență-cheie** recunoscută la nivel european și internațional. Aceasta include gândirea critică, flexibilitatea cognitivă, rezolvarea creativă a problemelor și competențele interculturale .
3. **Cooperarea interculturală și incluziunea socială** – Multilingvismul facilitează dialogul între comunități diverse, promovează toleranța și înțelegerea reciprocă și sprijină incluziunea socială, esențială în societățile plurilingve precum Republica Moldova [12].
4. **Dezvoltarea economică și profesională** – Într-o economie globalizată, competențele lingvistice multiple sunt căutate de angajatori, facilitează mobilitatea academică și profesională și permit participarea la proiecte internaționale.
5. **Transformarea digitală și accesul la informație** – În era digitală, multilingvismul permite accesul la surse diverse de cunoaștere și la platforme educaționale internaționale, sporind autonomia în învățare și cercetare [10].

Astăzi, multilingvismul nu mai este un simplu avantaj; este o competentă-cheie strategică, care formează cetățeni capabili să participe activ, adaptabil și responsabil în societatea globală.

Din perspectivă pedagogică, multilingvismul nu se reduce la acumularea de competențe lingvistice distincte, ci presupune dezvoltarea unei competențe plurilingve integrate, în care limbile cunoscute interacționează și se susțin reciproc. Această abordare este susținută de documentele Consiliului Europei, în special de Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi, care promovează ideea unui repertoriu lingvistic dinamic și interdependent [2].

În plan educațional, multilingvismul devine o condiție indispensabilă pentru dezvoltarea competențelor-cheie necesare secolului XXI, precum comunicarea interculturală, gândirea critică și adaptabilitatea. Educația multilingvă facilitează mobilitatea academică și profesională și contribuie la integrarea eficientă în spațiul socio-economic european [3; 7].

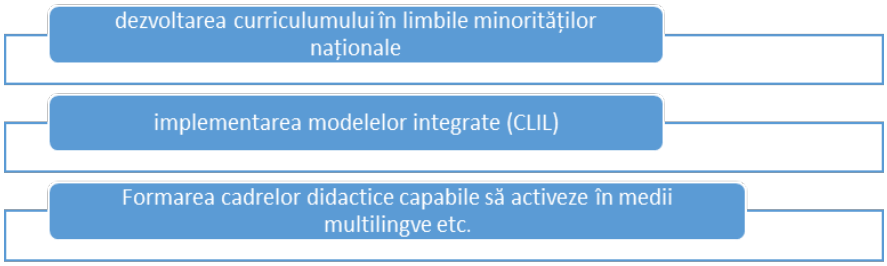
Cercetările din domeniul psiholingvisticii evidențiază faptul că persoanele plurilingve manifestă o flexibilitate cognitivă sporită, o capacitate mai bună de rezolvare a problemelor și un nivel ridicat de conștientizare metalingvistică [4]. În același timp, multilingvismul favorizează dezvoltarea competențelor interculturale, esențiale într-o societate caracterizată prin diversitate lingvistică și culturală [5], [12].

Totodată, în contextul internaționalizării educației, instituțiile de învățământ sunt chemate să valorifice diversitatea lingvistică drept resursă didactică. În acest sens, sunt promovate modele educaționale inovatoare, precum abordarea CLIL (Content and Language Integrated Learning), care integrează învățarea limbilor cu predarea disciplinelor de specialitate și contribuie la dezvoltarea competențelor lingvistice funcționale [6; 10].

Multilingvismul se afirmă ca un pilon fundamental al educației moderne, contribuind la formarea unor cetățeni activi, autonomi și capabili să participe la dialogul intercultural. În Republica Moldova, unde diversitatea lingvistică reprezintă o realitate socială, valorificarea multilingvismului devine o prioritate strategică a politicilor educaționale și a practicilor didactice contemporane [11].

Republica Moldova este un spațiu lingvistic complex, în care coexistă limba română (limba de stat), limba rusă și limbile minorităților naționale, precum găgăuză, ucraineană sau bulgară [11; 12]. Această diversitate lingvistică reflectă un context istoric și cultural unic, dar și o provocare pentru sistemul educațional, care trebuie să asigure incluziune și acces echitabil la învățământ pentru toate comunitățile.

Politicile educaționale recente din Republica Moldova subliniază importanța promovării multilingvismului ca instrument de coeziune socială și dezvoltare academică. Planurile strategice pentru perioada 2020–2030 prevăd:



Această abordare nu doar că respectă drepturile lingvistice ale cetățenilor, dar și contribuie la crearea unei societăți deschise și tolerante, în care diversitatea este valorificată.

Instituțiile de învățământ superior au un rol central în implementarea politicilor de multilingvism, având responsabilitatea de a forma specialiști competenți în predarea limbilor și integrarea culturală. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău (UPSC) reprezintă un model în acest sens, prin crearea de programe și proiecte dedicate formării cadrelor didactice pentru mediile multilingve [12].

Centrul Național de Multilingvism din cadrul UPSC are ca obiective principale:

- Formarea profesională a cadrelor didactice pentru predarea în medii plurilingve;
- Cercetarea aplicativă în domeniul educației multilingve și interculturale;
- Diseminarea bunelor practici în întreaga rețea de instituții educaționale din țară;
- Coordonarea proiectelor naționale și internaționale în domeniul multilingvismului [10; 12].

Aceste prerogative permit universității să contribuie activ la consolidarea competențelor lingvistice și interculturale ale studenților, dar și la dezvoltarea politicilor educaționale la nivel național.

Formarea studenților alolingvi presupune nu doar acumularea de competențe lingvistice în limba română, dar și integrarea socială și academică a acestora. Programele de licență și master includ discipline dedicate:

- ❖ *dezvoltării competențelor de comunicare academică;*
- ❖ *aplicării strategiilor didactice diferențiate;*
- ❖ *valorificării plurilingvismului ca resursă educațională;*
- ❖ *promovării identității lingvistice și culturale a fiecărui student* [10; 12].

Această abordare contribuie la formarea de specialiști capabili să activeze în contexte internaționale, să participe la proiecte educaționale plurilingve și să răspundă nevoilor diversificate ale societății moderne.

Centrul Național de Multilingvism și UPSC coordonează mai multe proiecte educaționale:

- ❖ Programul de formare a cadrelor didactice în limbi străine și materii non-lingvistice;
- ❖ Proiecte de integrare interculturală și multilingvă în școlile din regiuni diverse;
- ❖ Cercetări privind eficiența abordării CLIL în învățământul secundar și superior [10; 12].

Aceste inițiative facilitează schimbul de experiență între universități și instituțiile preuniversitare și consolidează rețeaua națională de experți în educație multilingvă.

Educația universitară reprezintă etapa centrală în consolidarea competențelor lingvistice și interculturale ale studenților alolingvi. În Republica Moldova, programele universitare sunt structurate pe ciclul I (licență) și ciclul II (masterat), fiecare având obiective și metode specifice adaptate nevoilor studenților plurilingvi [10; 12].

În cadrul ciclului de licență, accentul se pune pe:

- **Dezvoltarea competențelor lingvistice de bază și academice** în limba română și în limbile de circulație internațională;
- **Integrarea în mediul universitar** prin metode didactice interactive și adaptate plurilingvismului;
- **Inițierea în comunicarea interculturală și aplicațiile pedagogice** etc.

Studenții alolingvi beneficiază de cursuri specializate care combină învățarea limbii române cu discipline de profil (literatură, didactică, comunicare), folosind materiale și strategii centrate pe plurilingvism. Această etapă pune bazele unei competențe lingvistice și interculturale solide, esențiale pentru succesul în ciclul II [12].

Masteratul are ca obiective:

- **Perfecționarea competențelor didactice și lingvistice** pentru formarea cadrelor didactice și specialiștilor în educație multilingvă;
- **Aplicarea cunoștințelor teoretice în proiecte și cercetări aplicate**;
- Pregătirea pentru coordonarea programelor și proiectelor educaționale la nivel național și internațional;
- Dezvoltarea abilităților de cercetare științifică în domeniul educației plurilingve [10; 12].

Programele de master ca: *Didactica limbii române ca limbă nematernă, străină; Educație lingvistică și comunicare interculturală; Educație lingvistică timpurie în context intercultural* permit studenților alolingvi să se specializeze în didactica limbilor străine, managementul educațional multilingv și formarea interculturală, pregătindu-i pentru cariere în școli, universități sau organizații internaționale.

În ambele cicluri, UPSC și Centrul Național de Multilingvism coordonează proiecte care facilitează formarea practică a studenților:

- Ateliere și seminare CLIL pentru integrarea limbii și conținutului;
- Proiecte pilot în școli alolingve din diferite regiuni, inclusiv Taraclia și Găgăuzia;
- Programul Erasmus+ și mobilități internaționale, care permit studenților să experimenteze educația multilingvă în contexte externe [10; 12];
- Cercetări aplicative privind eficiența strategiilor didactice plurilingve în procesul educațional.

Aceste proiecte permit studenților să dezvolte competențe reale, să aplice metodologia în contexte diverse și să contribuie la creșterea calității educației multilingve în Republica Moldova.

Participarea la programele dedicate și proiectele practice dezvoltă studenții alolingvi. Pe parcurs remarcăm:

- competențe lingvistice avansate în limba română și alte limbi de circulație internațională;
- abilități interculturale și de comunicare eficientă;
- capacitatea de a implementa strategii didactice inovatoare în contexte multilingve;
- pregătirea pentru cariere academice sau educaționale cu accent pe diversitate și incluziune [10; 2].

Astfel, ciclurile I și II asigură continuitate în formarea profesională și lingvistică, integrând teoria cu practica și contribuind la consolidarea multilingvismului ca resursă națională.

Catedra de limbă și comunicare a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă" din Chișinău are un rol strategic în dezvoltarea competențelor lingvistice și interculturale ale studenților alolingvi. Aceasta acționează ca un veritabil centru de expertiză în:

- Formarea competențelor lingvistice în limba română și limbi ale minorităților naționale, prin programe și discipline adaptate nevoilor plurilingve ale studenților;
- Dezvoltarea abilităților de comunicare academică și profesională, esențiale pentru succesul în ciclurile I și II de studii;
- Crearea și implementarea materialelor didactice inovatoare, inclusiv resurse digitale și strategii integrate CLIL;
- Coordonarea proiectelor educaționale și cercetărilor aplicative, în colaborare cu Centrul Național de Multilingvism, pentru evaluarea eficienței predării în medii multilingve;
- Susținerea identității lingvistice și culturale a studenților alolingvi, asigurând incluziunea și integrarea socială în mediul universitar [10; 12].

Prin aceste prerogative, catedra nu doar predă limbi, ci contribuie activ la formarea de specialiști competenți și adaptabili, capabili să răspundă provocărilor

educației multilingve din Republica Moldova și la nivel internațional. De asemenea, catedra oferă suport metodologic profesorilor și școlilor care implementează programe plurilingve, consolidând astfel impactul educațional al universității la nivel național.

Pe lângă programele de licență și master, Catedra de limbă și comunicare și Centrul Național de Multilingvism joacă un rol esențial în formarea continuă a cadrelor didactice din întreaga Republică Moldova. Aceste formări contribuie la consolidarea competențelor lingvistice și pedagogice necesare predării în medii plurilingve și asigură transferul practicilor educaționale moderne în toate regiunile țării [10; 12].

Un exemplu relevant este *Programul de formare a educatorilor din educația timpurie pentru predarea limbii române în grădinițe*, care are următoarele obiective:

- dezvoltarea competențelor lingvistice și metodologice ale educatorilor pentru a preda limba română copiilor alolingvi;
- familiarizarea cu strategii didactice interactive, adaptate la mediul multilingv;
- promovarea incluziunii și respectului pentru diversitatea lingvistică încă din primele etape ale educației [11; 12];
- crearea unei rețele de profesioniști în educația timpurie capabili să implementeze bune practici în întreaga țară.

Aceste formări continue permit Catedrei și Centrului să asigure o coerență între educația preuniversitară și cea universitară, susținând tranziția elevilor alolingvi către școala primară și, mai târziu, către ciclurile universitare. În plus, ele consolidează standardele naționale de predare a limbii române, contribuind la uniformizarea calității educației și la promovarea multilingvismului ca valoare strategică a Republicii Moldova.

Prin astfel de programe, Catedra nu doar formează cadre didactice, dar și dezvoltă capacitatea sistemului educațional de a răspunde provocărilor diversității lingvistice la nivel național.

Analiza formării studenților alolingvi în Republica Moldova evidențiază rolul esențial al multilingvismului ca valoare educațională și socială. Prin dezvoltarea competențelor lingvistice și interculturale, educația multilingvă contribuie la integrarea socială, la mobilitatea academică și la formarea unei identități deschise și flexibile [1; 3; 10].

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" și Centrul Național de Multilingvism asigură coerența între teoria și practica educațională, implementând programe adaptate pentru ciclul I (licență) și ciclul II (master) și contribuind la dezvoltarea competențelor profesionale ale studenților alolingvi [10; 12]. În paralel, Catedra de limbă și comunicare are un rol strategic, coordonând programe didactice inovatoare, proiecte pilot și formări continue pentru cadrele didactice din întreaga țară.

Un aspect deosebit de relevant îl reprezintă formările continue, precum Programul de formare a educatorilor din educația timpurie pentru predarea limbii române în grădinițe. Aceste inițiative permit extinderea practicilor multilingve în întreaga țară, asigurând incluziunea și creșterea calității educației încă din primele etape ale formării copiilor.

Pe baza analizei prezentate, se pot contura câteva recomandări pentru consolidarea educației multilingve în Republica Moldova:

1. Extinderea programelor de formare continuă la nivel național, pentru toate etapele educaționale, inclusiv în școlile din zonele rurale și comunitățile alolingve.
2. Dezvoltarea resurselor didactice digitale și integrate, adaptate plurilingvismului și strategiilor CLIL, pentru a facilita predarea limbilor în contexte diverse.
3. Consolidarea rețelei de cadre didactice și experți în educația multilingvă, prin schimb de bune practici și colaborări interinstituționale.
4. Îmbunătățirea metodologiei de predare în ciclurile I și II, prin integrarea cercetării aplicative și a proiectelor practice, pentru a asigura tranziția armonioasă a studenților alolingvi de la educația preuniversitară la cea universitară.
5. Promovarea multilingvismului ca prioritate strategică, recunoscută la nivel național, pentru a consolida coeziunea socială și accesul egal la educație de calitate.

În concluzie, combinarea formării teoretice, a proiectelor aplicative și a formărilor continue creează un cadru educațional integrat, care sprijină dezvoltarea studenților alolingvi, asigură profesionalizarea cadrelor didactice și valorifică multilingvismul ca resursă națională și europeană.

BIBLIOGRAFIE

1. BAKER, C. *Fundamentele educației bilingve și ale bilingvismului*. Iași: Polirom, 2011. ISBN: 978-973-46-1845-3.
2. Consiliul Europei. *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: învățare, predare, evaluare*. Strasbourg, 2001. (Referință oficială: ISBN 978-92-871-4823-0; ed. în limba română coordonată de MEC).Comisia Europeană. *Multilingvismul – un atu pentru Europa și un angajament comun*. Bruxelles, 2008. (Document oficial: COM/2008/0566 final).
3. BIALYSTOK, E. *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge University Press, 2001. ISBN: 978-0-521-79614-9.
4. KRAMSCH, C. *Language and Culture*. Oxford University Press, 1998. ISBN 978-0-19-437214-5.
5. COYLE, D.; Hood, P.; Marsh, D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press, 2010. ISBN: 978-0-521-13021-9.
6. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2014. ISBN: 978-973-46-4424-7.
7. JOIȚA, E. *Didactica aplicată a limbii și literaturii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006. ISBN 973-30-1493-2.
8. COȘERIU, E. *Lingvistica integrală*. București: Editura Fundației Culturale Române, 1996. ISBN: 973-577-030-0.
9. BEJAN, O. *Educația lingvistică în context multilingv*. Chișinău: CEP USM, 2018. ISBN: 978-9975-142-45-8.
10. Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova. *Politici educaționale privind educația multilingvă*. Chișinău, 2020.
11. GORAȘ-POSTICĂ, V. (coord.). *Educația interculturală în Republica Moldova*. Chișinău: UPSC, 2015. ISBN 978-9975-48-085-7.

RECONFIGURAREA AXELOR VALORICE ÎN PROCESUL ÎNSUȘIRII RLS: DE LA COMPETENȚA LINGVISTICĂ LA CONSTRUCȚIA IDENTITĂȚII ACADEMICE

RECONFIGURING VALUE AXES IN THE PROCESS OF RLS ACQUISITION: FROM LINGUISTIC COMPETENCE TO THE CONSTRUCTION OF THE INTERNATIONAL

Angela POPOVICI, lector univ., dr.,
Universitatea „Dunărea de Jos" din Galați, România

Angela POPOVICI, PhD, University Lecturer,
Dunarea de Jos University of Galati, Romania
ORCID: 0009-0002-0535-6455
e-mail: anghelinapopovici@gmail.com

CZU: 378.015/.017
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p227-237

Abstract. This paper proposes a theoretical analysis of the process of acquiring Romanian as a Foreign Language (RFL) within the university environment, transcending the traditional paradigm of linguistic competence. The central premise holds that the construction of academic identity depends on a profound reconfiguration of the individual's value axes, a process that substantiates the personal development of the non-native student. The article introduces an original synthesis model that visualizes RFL learning as a dynamic of value negotiation, analyzing the ontological dimension of language and the access to a new discursive ethics. Drawing upon the theory of identity negotiation [5], as well as modern identity frameworks [6; 10], we investigate the mechanisms through which students reconstruct their self-image. This occurs through a complex process of internalizing the values of the Romanian academic environment, ultimately leading to discursive legitimacy and identity maturation within the new linguistic code. The conclusions highlight the necessity for a reflective pedagogy that integrates personal development as a strategic objective. This innovative theoretical framework provides the foundation for future qualitative research aimed at identifying the specific identity resources of international students within the current multilingual context.

Keywords: value axes, academic identity, identity reconfiguration, personal development, RFL (Romanian as a Foreign Language).

Introducere

În contextul actual al internaționalizării învățământului superior, integrarea studenților internaționali presupune atât dobândirea competențelor lingvistice, cât și o profundă reconfigurare a raportării la valorile culturale și academice ale mediului gazdă. În acest sens, învățarea limbii române ca limbă străină (RLS) depășește simpla achiziție a unui cod lingvistic, devenind un proces complex de maturizare identitară și dezvoltare personală.

Literatura de specialitate [2; 3; 10; 7] subliniază că abordarea tradițională a didacticii s-a concentrat pe dezvoltarea competenței lingvistic-funcționale, definită

prin corectitudine morfologică și sintactică. Totuși, realitatea mediului universitar multilingv demonstrează că evoluția studentului non-nativ nu este condiționată doar de stăpânirea normelor, ci, așa cum sugerează Claire Kramsch în lucrările sale despre limbaj, cultură și context [7; 8], este necesară capacitatea de a interacționa și de a negocia sensuri într-un spațiu intercultural complex, descris ca un *third place* în procesul de construcție lingvistică și culturală.

Pornind de la perspectivele teoretice ale lui Michael Byram [3] privind competența comunicativă interculturală, procesul de învățare la nivel academic trebuie înțeles ca o reconfigurare a axelor valorice ale individului. Prin asumarea limbii române, studentul devine un mediator cultural, rol ce oferă cadrul ideal pentru înțelegerea modului în care valorile sunt negociate. În acest sens, conceptul de investiție identitară (*investment*) propus de Bonny Norton [10] explică faptul că însușirea limbii este indisolubil legată de legitimitate; un student investește în limbă dacă aceasta îi oferă o identitate mai puternică și o voce asertivă în spațiul academic. Această perspectivă este dezvoltată de Zoltán Dörnyei [6], care, prin modelul sistemului motivațional al sinelui L2 (*L2 Motivational Self System*), demonstrează că transformarea depinde de proiecția asupra eului viitor. Imaginea ideală a sinelui – cea a unui specialist care performează autonom în limba română – reprezintă forța care propulsează dezvoltarea personală prezentă.

Problema centrală a prezentei analize vizează trecerea de la ipostaza de utilizator extern al limbii la construcția unei identități academice solide, bazate pe autonomie. Din perspectivă axiologică, însușirea RLS presupune o tranziție care depășește simpla acumulare de informație, vizând asumarea unei etici discursive care, în viziunea lui Jean-Claude Beacco [1], permite studentului să își exprime propria autoritate intelectuală. Construcția identității academice, în viziunea prezentului demers, nu este un proces pur formal, ci reprezintă însăși dezvoltarea personală deplină a studentului internațional în noul cod lingvistic. Identitatea academică apare astfel ca un construct fluid, negociat la granița dintre experiența culturală anterioară și exigențele spațiului universitar gazdă. Astfel, articolul de față își propune să fundamenteze teoretic necesitatea unei reorientări a didacticii RLS către o paradigmă care să valorizeze subiectivitatea și dimensiunea identitară a învățării, ca premise fundamentale ale *dezvoltării personale depline.*

În această paradigmă, construcția identității academice nu este un proces pur formal, ci reprezintă însăși dezvoltarea personală deplină a studentului internațional în noul cod lingvistic. Dacă succesul este adesea perceput ca o destinație cuantificabilă, precum promovarea unui examen, *devenirea ontologică este o călătorie* a reconfigurării sinelui. Prin urmare, în cadrul modelului propus, monitorizarea progresului nu vizează exclusiv inventarul lexical sau corectitudinea gramaticală, ci măsura în care studentul este „prezent" și asertiv în textul pe care îl produce.

Această perspectivă se aliniază viziunii lui Paul Ricoeur [12], conform căreia devenirea ontologică implică o formă de „ospitalitate lingvistică". Studentul „găzduiește" limba română în propria conștiință, în timp ce aceasta din urmă îi oferă, în schimb, o nouă casă intelectuală. Asistăm la un proces de simbioză în care valorile mediului universitar gazdă (axa dialogului) fuzionează cu valorile personale, generând acea autoritate epistemică necesară unui cercetător legitim. Astfel, limba română încetează să mai fie un instrument exterior, devenind spațiul fundamental în care studentul *este*.

Elementul de noutate științifică al prezentei cercetări rezidă în propunerea unui model sintetic de reconfigurare identitară, care vizualizează procesul de însușire a RLS ca pe o dinamică a negocierii valorice. Conceptul de negociere valorică, inspirat de teoria negocierii identității, formulată pentru prima dată de Jim Cummins [5], desemnează procesul prin care studentul internațional își reconfigurează propriul sistem de valori: academice, culturale și etice, în contact cu valorile mediului universitar românesc, ajungând astfel la o formă de integrare și legitimitate discursivă. În acest sens, negocierea identității, ca un concept inițial propus de Cummins, este extinsă în prezentul demers pentru a reflecta și reconfigurarea axiologică a studentului internațional în contextul universitar românesc. Această dinamică a negocierii valorice include influențele teoriilor identității și medierii interculturale, așa cum sunt ele formulate de Bourdieu [2], Byram [3], Norton [10], și Kramsch [7].

Inovația teoretică constă în articularea celor trei axe fundamentale: *integritatea, dialogul și autonomia* într-o structură procesuală care depășește abordările instrumentale tradiționale. Prin acest demers, lucrarea fundamentează o paradigmă inedită a subiectivității, oferind un cadru metodologic original pentru monitorizarea tranziției studentului internațional către statutul de participant activ în spațiul academic românesc.

Limba română – vector al dezvoltării personale

În procesul de integrare a studenților internaționali, asistăm la o mutație fundamentală a statutului limbii române: aceasta transcende condiția de simplă materie de studiu pentru a deveni un spațiu de existență academică. Din această perspectivă, limba nu este doar un instrument de codificare a informației, ci și cadrul simbolic în care studentul își exercită profesia și gândirea critică, fiind purtătoare de valori etice și intelectuale care fundamentează dezvoltarea personală.

Sub aspect axiologic, însușirea RLS presupune asumarea faptului că limba română depozitează un set de valori intelectuale fundamentale, care structurează realitatea universitară. Conform lui Michael Byram [3], competența este lingvistică, dar implică și capacitatea de a interpreta mediul cultural al celuilalt și de a acționa ca mediator între perspective diferite, ceea ce presupune internalizarea normelor și valorilor specifice culturii academice ca parte a propriei evoluții.

Tranziția de la limbă ca obiect la limbă ca spațiu de locuire, concept denumit de Claire Kramsch [7] *third space*, constituie premisa integrării autentice și a *maturizării ontologice*. Aceasta solicită studentului trecerea de la memorarea pasivă la participarea activă în discursul științific. *Third space* este un spațiu intermediar în care identitatea lingvistică și culturală se negociază între cultura de origine și cea a limbii-țintă, permițând crearea de sensuri noi și expansiunea sinelui în mediul academic gazdă.

Corectitudinea gramaticală nu garantează integrarea autentică la nivel universitar. Un student poate vorbi fluent, dar rămâne incapabil să participe coerent într-un seminar dacă îi lipsește acest spațiu axiologic de locuire al limbii. Identitatea academică se configurează astfel ca un construct dinamic, definit la intersecția dintre stăpânirea structurilor lingvistice și asumarea eticii argumentării specifice mediului academic românofon. Conform lui Bonny Norton [10], această identitate reflectă modul în care studentul înțelege relația sa cu lumea și cum această relație se construiește în timp și spațiu, integrând dimensiuni valorice și simbolice care conduc spre dezvoltarea personală deplină.

Discrepanța dintre a cunoaște limba și a exista în limbă explică sentimentul de izolare resimțit de mulți studenți internaționali, în ciuda progresului lingvistic formal. Însușirea RLS implică internalizarea axelor valorice fundamentale: rigoare, probitate științifică și loialitate discursivă, elemente care transcend gramatica descriptivă. Reconfigurarea identitară depinde de ceea ce Paul Ricoeur [12] numea „ospitalitate lingvistică", definită ca actul de a locui în limba celuilalt și de a primi cuvântul străinului în propria limbă, creând astfel o relație reciprocă de respect și integrare culturală profundă.

Identitatea academică se manifestă ca un proces continuu de asumare și integrare, la granița dintre identitatea culturală de origine și exigențele spațiului lingvistic receptor. Adevărata transformare survine atunci când studentul încetează să mai trateze limba română ca pe o simplă disciplină de examen și începe să o utilizeze ca pe un vector axiologic al progresului intelectual și al autodepășirii [6], adică un instrument prin care valorile și normele academice sunt însușite și aplicate activ în construcția propriei personalități.

În această perspectivă, asumarea vectorului axiologic al limbii implică o transformare ontologică: studentul devine un partener de dialog capabil să producă sens în interiorul culturii academice gazdă. Astfel, stăpânirea limbii române ca vector axiologic nu constituie o reușită academică pasageră, ci fundamentează dezvoltarea personală a viitorului specialist într-o societate a cunoașterii globalizate, oferindu-i instrumentele necesare pentru a profesa cu demnitate, rigoare și asertivitate în orice context intercultural.

Limitele competenței lingvistice decontextualizate în formarea academică: provocări ale dezvoltării personale

În analiza parcursului universitar, se evidențiază că centrarea exclusivă pe acumularea mecanică de unități lexicale și reguli sintactice reprezintă o barieră majoră în calea integrării ontologice a studentului non-nativ. Michael Byram [3] avertizează că o abordare pur funcțională ignoră faptul că interacțiunea umană implică atitudini, valori și credințe, nu doar un simplu schimb de informații. Din perspectivă axiologică, însușirea RLS presupune depășirea pragului instrumental, întrucât discursul academic nu este doar un vehicul de comunicare, ci și un mecanism de validare a cunoașterii și a sinelui. În absența resurselor didactice care să faciliteze tranziția de la vocabularul cotidian la cel al mediului universitar, studentul rămâne captiv într-o competență lingvistică decontextualizată, insuficientă pentru a susține dezvoltarea personală în cadrul comunității receptoare.

Limitele acestei competențe devin evidente atunci când studentul, deși capabil să formuleze enunțuri morfologic corecte, se confruntă cu fractura identitară produsă de limbajul de specialitate. Cercetările fundamentale indică faptul că stăpânirea codului lingvistic nu garantează automat maturizarea intelectuală, deoarece mediul academic impune mobilizarea unor axe valorice fundamentale. Claire Kramsch [7] subliniază că învățarea unei limbi străine nu este un act neutru, ci o confruntare cu un sistem de semnificații care solicită reevaluarea propriei identități. În aceeași logică, Kramsch [8] arată că procesul de însușire a limbii implică memoria, emoția și experiența personală, contribuind la configurarea unei identități multilingve complexe.

Studentul trebuie să internalizeze rigoarea terminologică și logica argumentării nu ca pe simple reguli de conduită, ci ca pe instrumente esențiale de afirmare a vocii

proprii. Astfel, identitatea academică se configurează ca un construct dinamic, situat la intersecția dintre paradigmele tradiționale de învățare și exigențele noii autonomii discursive [10].

Introducerea axelor valorice în procesul didactic devine, prin urmare, o necesitate strategică pentru a evita stagnarea la un nivel pur utilitar. Însușirea RLS presupune că studentul nu învață doar să comunice, ci interiorizează valorile fundamentale care îi structurează discursul. Capacitatea de a analiza critic un text nu este doar o abilitate lingvistică, ci un act de poziționare identitară. În acest sens, Jean-Claude Beacco [1] subliniază că educația lingvistică trebuie să urmărească formarea unui subiect reflexiv, capabil să interpreteze codurile sociale și culturale ale comunității academice. În lipsa acestor repere, studentul rămâne un utilizator marginal, lipsit de asertivitatea necesară pentru a-și locui propria voce.

Depășirea caracterului decontextualizat al competenței lingvistice în favoarea unei integrări axiologice reprezintă soluția care permite limbii române să devină, pentru studentul internațional, un mediu de dezvoltare personală deplină și de afirmare intelectuală, transcendând statutul de simplu instrument administrativ de promovare.

Reconfigurarea axelor valorice prin prisma educației interculturale: itinerarul dezvoltării personale

Procesul de tranziție către o abordare axiologică a învățării limbii române pentru studenții non-nativi presupune depășirea modelului instrucțional clasic și implică reconfigurarea subiectului prin activarea unor axe valorice fundamentale. Această transformare convertește învățarea într-un act de reconstrucție identitară, fundamentat teoretic prin deplasarea accentului de pe obiectul limbă pe subiectul locutor, a cărui finalitate este *dezvoltarea personală*.

Fundamentul acestui parcurs este stabilit de Michael Byram [3], care, prin dimensiunea de *savoir-être*, arată că maturizarea comunicării nu se măsoară exclusiv prin acuratețe lingvistică, ci prin capacitatea studentului de a suspenda neîncrederea față de alte culturi, menținând în același timp încrederea în propria identitate. Această postură de „descentrare" devine premisa activării primei coordonate a modelului: axa integrității. În această perspectivă, rigoarea științifică este o valoare intrinsecă a limbajului academic, reflectând ceea ce Jean-Claude Beacco [1] definește drept loialitate discursivă. Precizia lexicală și probitatea citării devin astfel expresii ale unei identități etice asumate, prin care studentul își revendică responsabilitatea pentru propriul act de cunoaștere, marcând un prim stadiu în evoluția sa interioară.

Identitatea academică se configurează la intersecția dintre moștenirea culturală de origine și exigențele noului mediu, proces definit de axa dialogului intercultural. Această dimensiune valorifică potențialul de mediere al limbii române, subsumat conceptului de „ospitalitate lingvistică" teoretizat de Paul Ricoeur [12], înțeles ca disponibilitate de a locui în limba celuilalt. În acest cadru, limba-țintă nu anulează cultura de proveniență, ci o integrează într-un proces de sinteză valorică. Această deschidere spre alteritate nu este doar o achiziție socială, ci o componentă esențială a dezvoltării personale, care ferește studentul de izolare și îi oferă instrumentele unei maturizări reflexive.

Parcursul transformator culminează cu axa autonomiei și a asertivității științifice, etapă în care studentul dobândește statutul de locatar legitim al limbii.

Această evoluție este susținută de teoriile lui Bonny Norton [10] privind investiția identitară (*investment*), prin care subiectul își restructurează continuu raportarea la sine și la lume. Însușirea RLS presupune tranziția de la poziția de receptor pasiv la cea de actor academic asertiv, capabil să formuleze o voce critică proprie. Această autonomie discursivă fundamentează ceea ce Zoltán Dörnyei [6] conceptualizează drept *Ideal L2 Self*, oferind cadrul psihologic necesar afirmării unei identități proiectate și asumate, care definește maturitatea deplină a studentului.

Dacă literatura de specialitate invocată [3; 10] a conturat premisele identității, contribuția demersului nostru constă în articularea acestor dimensiuni într-un model triadic al reconfigurării axiologice. Aceste axe nu funcționează ca entități autonome, ci ca vectori convergenți care structurează procesul de dezvoltare personală a studentului internațional către statutul de specialist integrat. Această tripartiție reprezintă elementul original al cercetării, oferind un cadru coerent pentru trecerea de la adaptarea funcțională la integrarea ontologică deplină. Pentru a evidenția convergența acestor axe și centralitatea dezvoltării personale, prezentăm în continuare modelul grafic sintetic (Figura 1), care vizualizează dinamica procesului de reconfigurare axiologică.

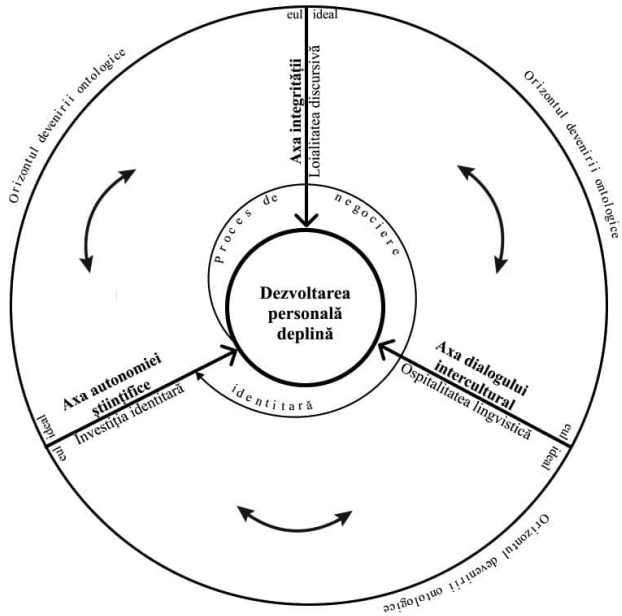


Figura 1. Modelul triadic al reconfigurării axiologice

Figura 1. reprezintă cele trei axe fundamentale care structurează Modelul triadic al reconfigurării axiologice: Axa integrității (dimensiunea etică), care indică progresia de la execuția mecanică a limbii la asumarea responsabilității științifice; Axa dialogului intercultural (dimensiunea relațională), care simbolizează interacțiunea dintre identitatea de origine și contextul universitar gazdă; și Axa autonomiei științifice (dimensiunea ontologică), care ilustrează maturizarea vocii proprii în noul cod lingvistic.

Eul ideal (*Ideal L2 Self*) se află la originea axelor, indicând direcția internă și obiectivul aspirațional al studentului înainte de inițierea parcursului. Intersecția acestor axe este marcată de un punct central care simbolizează dezvoltarea personală

deplină, definită ca stadiul de maturitate identitară în care studentul dobândește legitimitate discursivă în limba română și capacitatea de a argumenta și inova în mod autonom și responsabil.

În jurul acestui nucleu, linia care leagă cele trei dimensiuni reprezintă procesul continuu de negociere identitară, mecanismul prin care are loc armonizarea valorilor personale cu exigențele mediului academic. Această dinamică vizează negocierea permanentă între Eul de origine și Eul academic gazdă, un dialog interior complex prin care studentul își reconfigurează identitatea culturală pentru a integra normele și exigențele etice ale noului mediu universitar. Săgețile bidirecționale dintre axe indică interdependența structurală a acestora, subliniind că dezvoltarea personală rezultă din convergența și echilibrarea rigorii etice, a medierii interculturale și a autonomiei discursive. Întregul model este circumscris de orizontul devenirii ontologice, reprezentat ca un cerc exterior care îmbrățișează procesul de învățare, simbolizând spațiul simbolic în care limba română încetează să mai fie un instrument exterior, devenind dimensiunea fundamentală în care studentul *este* și se manifestă asertiv.

Dincolo de structura sa statică, modelul triadic funcționează ca un itinerar metodologic pentru monitorizarea metamorfozei studentului, unde progresul nu se mai măsoară prin simpla acumulare lexicală, ci prin ascensiunea pe axele valorice. În această dinamică, poziția studentului pe fiecare axă servește drept indicator al maturizării sale identitare, oferind cadrul necesar pentru a observa tranziția de la simpla competență lingvistică la asertivitatea profesională. Un student nu accede la un discurs complex doar prin exercițiu tehnic, ci prin această reconfigurare axiologică ce îi permite să depășească stadiul de utilizator corect, dar lipsit de voce proprie. Fără această evoluție interioară, studentul riscă să rămână blocat într-o utilizare mecanică a limbii, lipsită de legitimitatea necesară unui subiect academic autonom. Astfel, modelul fundamentează transformarea studentului internațional dintr-un simplu utilizator de cod într-un cercetător legitim, capabil să locuiască în noul spațiu lingvistic cu autoritate epistemică, asertivitatea sa fiind expresia directă a dezvoltării personale depline.

Metamorfoza identitară a studentului internațional:
de la vulnerabilitate la dezvoltarea personală deplină

În literatura de specialitate [8; 10; 11], însușirea unei limbi străine la nivel universitar depășește dimensiunea pur pragmatică a comunicării, constituind un veritabil proces de reconstrucție identitară. Studentul non-nativ nu acumulează doar un set de competențe, ci își dezvoltă o dimensiune identitară capabilă să performeze și să fie recunoscută în mediul academic gazdă. Acest parcurs articulat pe axele valorice transformă limba română dintr-un simplu obiect de studiu exterior într-un instrument fundamental de manifestare a autonomiei. Dinamică procesului este susținută de investiția identitară [6; 11], prin care limba transcede funcția de cod instrumental, devenind mediul de acces la capitalul epistemic al universității.

În această etapă, investiția permite depășirea stării de vulnerabilitate. Reconfigurarea valorică îi oferă studentului legitimitatea de a participa, transformându-l dintr-un simplu receptor într-un subiect care își construiește activ profilul profesional. Fără „ospitalitatea lingvistică” [12], studentul s-ar limita la a traduce materia, fără a reuși să o gândească organic. În concordanță cu perspectiva lui Pierre Bourdieu [2], limba funcționează ca un capital cultural a cărui internalizare

inițiază consolidarea statutului de participant activ. Progresul nu rezidă în acumularea lexicală, ci în exercitarea unei voci asertive. Angajarea pe axa integrității reprezintă o strategie de asumare a responsabilității intelectuale, unde precizia terminologică fundamentează onestitatea științifică și, implicit, maturizarea caracterului.

Metamorfoza este ghidată de proiecția eului viitor (*Ideal L2 Self*) [6], imaginea specialistului competent acționând ca un catalizator spre centrul modelului: dezvoltarea personală. Axa dialogului intercultural facilitează armonizarea valorilor native cu rigorile spațiului universitar, limba română devenind un „spațiu al treilea" [8] de siguranță identitară, unde identitatea de origine este integrată organic, nu anulată. În acest sens, materialele de studiu, în special la nivelurile intermediare (B1-B2), trebuie să depășească exercițiul repetitiv, fiind orientate spre o *învățare reflexivă*. Această abordare permite studentului să analizeze propriul proces de învățare și să conștientizeze schimbările axiologice prin care trece.

Parcurgerea acestor axe conduce la dobândirea unei voci academice asertive, proces susținut de o etică discursivă [1] ce marchează trecerea de la memorarea pasivă la utilizarea responsabilă a limbii. În această arhitectură, profesorul acționează ca un garant al noii identități, validând rigoarea terminologică pe axa integrității, facilitând medierea valorilor pe axa dialogului și confirmând trecerea către statutul de participant activ pe axa autonomiei. Prin conferirea încrederii necesare, profesorul devine confirmatorul unei metamorfoze identitare profunde.

Această transformare profundă, care marchează trecerea de la simpla achiziție a codului la exercitarea unei voci asertive, necesită o structurare metodologică ce reflectă nu doar nivelurile de competență, ci și dimensiunile devenirii ontologice. Modelul propus în cadrul prezentului demers, intitulat *Arhitectura devenirii lingvistice: Puntea ontologică B2* (Figura 2), ilustrează procesul de însușire a limbii române ca pe un continuum format din paliere interdependente. În acest cadru, progresia nu este interpretată exclusiv prin prisma acumulării cantitativ-lexicale, ci, în mod fundamental, ca o evoluție de ordin axiologic, unde fiecare etapă lingvistică fundamentează o nouă dimensiune a identității academice.

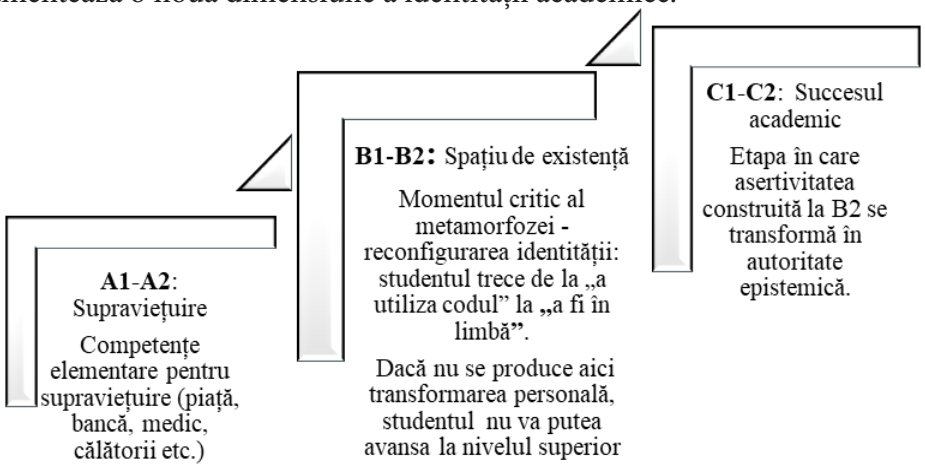


Figura 2. Arhitectura devenirii lingvistice (A1-C2)

Analiza structurii prezentate relevă faptul că la baza edificiului se află nivelurile A1 și A2, care constituie etapa supraviețuirii și a alfabetizării funcționale. În acest stadiu, limba română îndeplinește rolul unui set de instrumente pragmatice, necesare

pentru gestionarea interacțiunilor cotidiene în spații tranzacționale (magazin, bancă, piață, spital sau călătorii). Deși fundamentale pentru stabilitatea sistemului, aceste niveluri tratează limba ca pe un obiect exterior, un cod de negociere a nevoilor imediate.

Mutația paradigmatică survine însă la nivelul B1-B2, definit în acest model drept *structura de rezistență ontologică*. Inovația didactică propusă constă în transformarea acestui palier într-un spațiu al metamorfozei identitare prin intermediul textelor reflexive. Nivelul B2 funcționează astfel ca o punte necesară, unde reconfigurarea axelor valorice: integritatea, dialogul și autonomia permite studentului să își descopere vocea proprie.

Fără securizarea acestei fundații umane la nivelul B2, accesul către vârful ierarhiei (C1 și C2) riscă să rămână un demers pur tehnic. Un student poate atinge performanțe lingvistice ridicate la nivelul C1, însă, în absența maturizării ontologice anterioare, acesta va rămâne captiv în ipostaza unui „robot lingvistic", lipsit de legitimitate discursivă. Astfel, nivelul B2 nu este o simplă destinație intermediară, ci reprezintă *catalizatorul* care conferă sustenabilitate succesului academic, asigurând formarea unui specialist academic legitim: un om care locuiește în limba română cu autoritate epistemică și autenticitate personală.

Transformarea indică faptul că studentul parcurge o veritabilă dezvoltare personală: pe axa integrității, disciplina gândirii modelează subiectul etic, în timp ce pe axa dialogului, negocierea noii perspective asupra propriei identități îl maturizează cultural. Evoluția culminează pe axa autonomiei, unde momentul în care studentul încetează să mai traducă mental și începe să gândească direct în limba română reprezintă saltul său de independență cognitivă. Astfel, reconfigurarea axiologică funcționează ca un *catalizator* al unei evoluții umane complete, transformând învățarea limbii într-o etapă fundamentală de autodepășire și dezvoltare personală deplină.

Operaționalizarea Modelului Triadic în cadrul CECRL

Standardele CECRL reprezintă instrumentul normativ fundamental, oferind prin *Volumul Companion* [4] deschiderea necesară pentru integrarea dimensiunii axiologice. Modelul nostru propune o interpretare pedagogică ce extinde focalizarea de la utilizarea codului către *dezvoltarea personală*, operând reconfigurări fundamentale ale dimensiunilor învățării.

Dacă CECRL definește nivelul B2 prin capacitatea de a „prezenta o argumentare clară, dezvoltând un punct de vedere" și de a susține o opinie „evidențiind aspectele semnificative" [p. 34], Modelul Triadic propune *asumarea responsabilității enunțiative*. În această perspectivă, dezvoltarea personală se regăsește în asumarea fiecărui termen ca formă de onestitate intelectuală.

Această evoluție este dublată de la medierea de text către *negocierea valorică*. CECRL definește medierea la nivelul B2 prin capacitatea de a „transmite informațiile în mod fiabil" și de a „facilita înțelegerii între vorbitori care nu pot comunica direct" [pp. 107-108]. În modelul nostru, medierea devine un spațiu de convergență axiologică. Depășim simpla „facilitare a comunicării" pentru a viza modul în care studentul își reconstruiește sinele prin procesul de „ospitalitate lingvistică". Această etapă de expansiune a propriei personalități demonstrează că limba română este un spațiu de întâlnire autentică cu Celălalt."

În mod complementar, întreaga operaționalizare vizează deplasarea de la procesele de monitorizare a discursului către *asertivitatea ontologică*. În timp ce CECRL pune accentul pe „gradul de spontaneitate" și pe utilizarea unor „strategii de monitorizare" [p. 35., p. 172], Modelul Triadic se concentrează pe dobândirea autorității personale. Dezvoltarea personală atinge aici punctul culminant: studentul depășește statutul de „utilizator independent" pentru a deveni persoana care locuiește cu adevărat în limba română. Miza acestui parcurs este atingerea acelei libertăți interioare care îi permite studentului să existe asertiv și autentic, transformând limba dintr-un instrument exterior într-un spațiu al locuirii de sine.

În concluzie, noutatea demersului rezidă în mutarea accentului de pe *ceea ce poate face studentul, pe ceea ce devine studentul* prin limba română. Această paradigmă fundamentează strategia pentru viitorul manual de nivel B1-B2, unde descriptorii de mediere și comunicare (CECRL, 2020, pp. 94-95) sunt utilizați ca indicatori ai maturizării identitare și ai dezvoltării personale depline.

Concluzii. Procesul de devenire ontologică a studenților internaționali în mediul universitar românesc este condiționat de o reconfigurare axiologică profundă, care transcende stăpânirea normativă a codului lingvistic: limba română devine spațiul în care studentul ***este***. Analiza Modelului Triadic evidențiază faptul că integrarea academică autentică survine la intersecția dintre rigoarea etică, medierea interculturală și asertivitatea ontologică a locutorului non-nativ. Această metamorfoză, care marchează trecerea de la vulnerabilitatea străinului la autoritatea specialistului, transformă limba română într-un vector de putere simbolică și un instrument al dezvoltării personale.

Rezultatele prezentului demers subliniază necesitatea unei didactici RLS centrate pe vocea studentului, facilitând astfel accesul acestuia la statutul de participant legitim în spațiul academic. Prin urmare, reconstrucția sinelui prin asumarea valorilor discursului universitar reprezintă premisa esențială pentru apartenența ontologică în contextul internaționalizării învățământului superior.

În acest sens, cercetarea va fi valorificată prin elaborarea unui instrument didactic de nivel B1-B2, proiectat ca un manual de studiu axat pe învățarea reflexivă și pe operaționalizarea axelor dezvoltării personale. Această etapă aplicativă va permite transpunerea Modelului Triadic în strategii pedagogice concrete, menite să susțină autonomia științifică și maturizarea identitară a studenților internaționali în contextul multilingvismului actual.

BIBLIOGRAFIE

1. BEACCO, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues: Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier. ISBN 13: 978 2 278 05810 5
2. BOURDIEU, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press. ISBN: 978-0-7456-0097-9
3. BYRAM, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters. ISBN: 978 1853593772
4. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume. (2020). Consiliul Europei. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages (Accesat la 03.03.2026)

5. CUMMINS, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: CABE. ISBN: 1-889094-00-5
6. Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.). (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters. ISBN: 978-1-84769-127-9 https://www.researchgate.net/publication/250734234_Motivation_Language_Identity_and_the_L2_Self_Zoltan_Dornyei_Ema_Ushioda_Eds_Multilingual_Matters_Bristol_2009_356_pp (Accesat la 26.02.2026)
7. KRAMSCH, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press. ISBN: 978 0194371872
8. KRAMSCH, C. (2009). *The Multilingual Subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford, UK: Oxford University Press. ISBN: 978 0194424783 https://books.google.ro/books?id=qu-dBgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary (Accesat la 28.02.2026)
9. NOELS, K. A. (2001). Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. *Language Learning, 51*(1), 107–144. https://doi.org/10.1111/1467-9922.53225 (Accesat la 25.02.2026)
10. NORTON, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, UK: Longman/Pearson Education. ISBN: 978 0582382244
11. NORTON, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation* (2nd ed.). Bristol, UK: Multilingual Matters. ISBN 13: 978 1 78309 054 9
12. Ricoeur, P. (2005). *Despre traducere* (L. S. Vasiliu, Trad.). Iași: Polirom. ISBN: 978-973-46-1500-2

BENEFICII, LIMITE ȘI PROVOCĂRI ÎN IMPLEMENTAREA INTERDISCIPLINARITĂȚII ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL

BENEFITS, LIMITS, AND CHALLENGES OF IMPLEMENTING INTERDISCIPLINARITY IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Liliana GROSU, conf. univ., dr.,
UTM Centrul Universitar „Bogdan Petriceicu Hasdeu" din Cahul

Liliana GROSU, PhD, Associate Professor**,**
UTM „Bogdan Petriceicu Hasdeu" University Center in Cahul
ORCID: 0000-0003-1554-3641
e-mail: liliana.grosu425@gmail.com

CZU: 378.091:001.2
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p238-244

Abstract. The implementation of interdisciplinarity in the educational process is currently a strategic direction for modernising the educational process, capable of responding to societal, cultural, and professional challenges. This article aims to highlight some of the most obvious benefits that interdisciplinary educational activities/projects have for pupils/students, but also for the educational system as a whole. While acknowledging the benefits, the present paper emphasises some of the limitations and challenges encountered at different levels: at the level of educational policies and curriculum, at the level of educational resources focused on interdisciplinarity, at the level of both teachers and pupils/students, and finally proposes some strategies to overcome them.
Keywords: interdisciplinarity, modernisation, benefits, limits, challenges.

Abordarea și organizarea procesului instructiv-educativ în cheia interdisciplinarității reprezintă un pas important în susținerea conținuturilor curriculare și a noilor paradigme educaționale axate pe integrarea elevului/ studentului în mediul social, capabil fiind în a implementa cunoștințele acumulate, astfel depășind limitele abordărilor monodisciplinare.

Prin definiție, în plan didactic, „interdisciplinaritatea pedagogică reprezintă ansamblul relațiilor și interacțiunilor dintre diferite conținuturi și mesaje angajate la nivelul unui demers didactic/educativ cu finalitate relevantă în planul formării-dezvoltării personalității elevului, studentului etc." [1, 240].

Interdisciplinaritatea permite abordarea unui subiect/ unei teme/ probleme multidimensional, pluriaspectual tocmai prin corelarea demersurilor mai multor discipline conexe sau fără legături directe între ele. Astfel, „caracteristica interdisciplinarității constă în faptul că, conceptele și metodologia mai multor discipline sunt utilizate în paralel pentru a examina o temă, o problemă, pentru a dezvolta competențe integrate/transversale/cheie cross-curriculare" [2, 163]. Pe de altă parte, urmărind studiile în domeniu, dar și legătura sistemică a conceptului de interdisciplinaritate cu transdisciplinaritatea, putem subscrie ideii că „transdisciplinaritatea pro-

movează un dialog deschis între diferite domenii de studiu, aceasta ocupă un spațiu de interfață, un teren fertil pentru colaborare și sinteză [3], ceea ce creează beneficii reale pentru procesul de predare-învățare.

Fără pretenția de a epuiza subiectul pus în discuție, din aceste conectivități reies beneficiile implementării interdisciplinarității în procesul educațional actual:

- *Constituirea „punților" de legătură între discipline*, ceea ce asigură înțelegerea unui subiect din diferite puncte de vedere, mizând pe specificul disciplinelor aflate în conexiune directă sau indirectă. Aceste conexiuni deliberate se realizează între conținuturi, competențe, metode și perspective ale acestor materii.
- *Integrarea și transferul cunoștințelor*, astfel asigurând facilitarea trecerii elevilor/studenților de la domeniu la un alt domeniu, integrarea informațiilor la nivel mental, corelarea informațiilor deja asimilate cu cele noi, aplicarea diverselor concepte la contexte variate și formarea unei viziuni unitare asupra realității, evitând fragmentarea cunoașterii. Altfel zis, „se urmărește depășirea barierelor, a limitelor stricte ale disciplinelor, se poate spune că se depășesc granițele dintre diferitele domenii, se fac conexiuni logice și se aplică mai ușor cunoștințele teoretice" [4, 63].
- *Dezvoltarea competențelor transversale*, obținute prin abordări originale care să urmărească formarea unor competențe utile în orice domeniu, în toate situațiile de învățare și cele din viața reală. Aceste competențe vizează gândirea critică și creativă, flexibilitate în gândire, comunicare și colaborare în grup, responsabilitate și autonomie în rezolvarea de probleme și identificarea de soluții viabile, utilizarea tehnologiilor inovaționale, managementul informației și al timpului, competențe sociale, etice și civice ș.a. Astfel, „copiilor li se oferă posibilitatea de a fi individualități, cu păreri și atitudini proprii, capabili să ia decizii și să fie responsabili de ele" [5, 56].
- *Creșterea motivației și implicării elevilor/studenților* – conectarea cunoștințelor teoretice la viață reală constituie una dintre principalele motivații ale educației conștiente, asumate. Motivația extrinsecă, determinată de activitățile educaționale interactive, aplicative, pragmatice, va genera motivația intrinsecă a învățării și va spori interesul, precum și curiozitatea elevilor/studenților.
- *Îmbunătățirea colaborării între profesori și reconfigurarea procesului de învățare* – asigurată prin recomandările sugerate de curriculum, anume dezvoltarea proiectelor comune. Inițierea proiectelor comune, interdisciplinare, va crește coerența curriculară, iar predarea va fi mult mai creativă și variată, dezvoltând latura aplicativă a învățării, susținând spiritul de inițiativă și punerea în valoare a diferitor abilități (artistice, logice, tehnice, lingvistice ș.a.), astfel reconfigurându-se procesul de învățare.
- *Formarea educației interculturale* – un aspect mult discutat în actualitatea sistemului educațional din RM și care este în căutarea și implementarea unor strategii eficiente de realizare a educației interculturale. În susținerea acestui beneficiu este următorul argument: „proiectele transdisciplinare reprezintă ocazii pentru formarea competenței interculturale, una dintre competențele-cheie, prin punerea în rol a unor situații de învățare care să-i angajeze pe elevi, să încurajeze discuțiile și să faciliteze dezbaterile, pentru a crea per-

spective multiple de abordare a diferitelor situații și probleme" [6, 349-350].

Am enumerat mai sus câteva dintre beneficiile implementării interdisciplinarității în procesul educațional. Acestea, la rândul lor, atrag și alte avantaje de ordinul dezvoltării unei înțelegeri mai profunde și relevante a procesului de instruire, formării gândirii critice și creative, creșterii nivelului de implicare al elevilor, pregătirii pentru provocările realității, rezolvarea situațiilor autentice, favorizării incluziunii și a diversității stilurilor de învățare ș.a., dar nu în ultimul rând, protejarea specificului uman în fața dominației tehnologiilor moderne care încearcă să substituie omul.

Dincolo de beneficiile reale, acest proces întâmpină și diverse provocări și limite, care se manifestă la diferite niveluri.

a) La nivel de politicilor educaționale și curriculumului

Deși interdisciplinaritatea este privită din ce în ce mai mult ca o necesitate a educației contemporane, întrucât reflectă realitatea integrată și complexă a lumii în care trăim, totuși, aplicarea ei la nivelul sistemului educațional se confruntă cu o serie de dificultăți, atât structurale, cât și culturale.

În ultimii ani s-au cercetat, la nivel teoretic, mai multe aspecte ale interdisciplinarității, transdisciplinarității, multidisciplinarității, s-au publicat articole și studii, dar nu există proiecte concrete, evidente, care să pună în aplicare aceste dimensiuni, ci rămâne la latitudinea instituțiilor de învățământ și, în particular, pe seama cadrelor didactice. Există această dimensiune în prevederile politicilor educaționale actuale, dar este insuficient valorizată, atât instruirea, cât și evaluarea cadrelor didactice se face mai mult pe rezultate la discipline individuale. De asemenea, examenele naționale sunt, cu excepția unor itemi, exclusiv disciplinare, ceea ce descurajează, pe de o parte, abordările curriculare, iar, pe de altă parte, motivația de a proiecta cât mai multe astfel de activități, care sunt consumatoare de timp, efort suplimentar, resurse materiale și intelectuale suplimentare etc.

Politicile educaționale actuale încă rămân la structura pe discipline separate, iar programul pe fiecare disciplină este destul de încărcat, astfel reducând timpul disponibil pentru proiecte interdisciplinare. Este evidentă lipsa unei „arhitecturi" curriculare integrate, deși, în particular, fiecare curriculum pe disciplină prevede orientări inter- și transdisciplinare. Vom face referire în continuare la două discipline școlare din domeniul științelor umaniste și din domeniul științelor exacte.

De exemplu, în *Curriculum național la Limba și literatura română*, clasele a V-a – a IX-a, chiar în *Preliminarii*, evidențiindu-se schimbările/ dezvoltările realizate, se pune accent deosebit pe cadrul inter- și transdisciplinar, pe corelarea abordărilor intra- și interdisciplinare la nivelul conținuturilor pe discipline, pe clase și unități de învățare. De asemenea, la fiecare *Unitate de învățare*, indiferent de clasă, se propun activități și produse de învățare interdisciplinare.

În cadrul compartimentului VI. Repere metodologice de predare-învățare-evaluare, subdiviziunea 6.4, prin titlu și conținut, face referire la elemente inter- și transdiciplinare realizate la disciplina *Limba și literatura română*, propunându-se și 4 variante posibile de administrare a activităților planificate în această cheie:

Variante posibile de administrare

Varianta 1	Varianta 2	Varianta 3	Varianta 4
O zi la sfârșitul fiecărei luni în afară de luna septembrie și mai.	Zile consecutive, după cum urmează: Octombrie – 2 zile Decembrie – 2 zile Martie – 3 zile	Decadele disciplinelor să se producă în context curricular și să prevadă zile transdisciplinare.	Câte o săptămâna pe semestru *(poate alterna cu săptămânile pe disciplinele)

În plan național, integrarea interdisciplinară se explică prin „interacțiune existentă între două sau mai multe discipline, care poate să meargă de la simpla comunicare de idei până la integrarea conceptelor fundamentale privind epistemologia, terminologia, metodologia, procedeele, datele și orientarea cercetării”, iar transdisciplinaritarea – „formă de interpătrundere a mai multor discipline și de coordonare a cercetărilor, astfel încât să poată conduce, în timp, prin specializare la apariția unui nou areal de cunoaștere. Deschide calea către atingerea unui nivel superior de cunoaștere” [7, 147].

În paralel, aducem spre exemplificare și curriculumul unei discipline exacte. În *Curriculum național la Matematică*, clasele a V – a IX-a, ocurențele noțiunilor de „interdisciplinaritate și transdisciplinaritate” și derivatele lor sunt 14 la număr, începând cu principiile de proiectare a curriculumului, anume „principiul corelației transdisciplinare – interdisciplinare (eșalonarea optimă a conținuturilor matematice corelate cu disciplinele ariei curriculare și alte discipline, asigurându-se coerența pe verticală și pe orizontală)” [8, 6], dar și în cadrul condițiilor favorabile ale antrenării elevilor în procesul de descoperire și problematizare, în proiectarea și realizarea proiectelor de tip STEM și STEAM, în extinderile/ extensiile (a patra etapă din cadrul ERRE) prevăzute în Ghidul de implementare a curriculumului ș.a.

Aceleași prevederi sunt și în curriculumul altor discipline, dar, în mod practic, la nivel național, nu există o proiectare curriculară integrată, astfel încât această dimensiune să nu fie abordată separate, să nu fie percepută doar ca „recomandare”, ci să existe proiectări de lungă durată integrate, să existe instruiri ale cadrelor didactice în vederea proiectării activităților integrate, formare continuă care să acopere suficient domeniul interdisciplinarității.

O altă provocare la nivel de politici educaționale e determinată de lipsa unor mecanisme de monitorizare și evaluare, adică existența unor criterii clare pentru măsurarea eficienței interdisciplinarității la nivel sistemic.

b) La nivelul resurselor educaționale axate pe interdisciplinaritate

În plan general, orientările interdisciplinare sunt menționate și incluse în curriculum, în unele articole și studii, dar sporadic, fragmentat și axate, în mare parte, pe aspecte teoretice. Lipsesc ghiduri clare privind modul de proiectare a activităților interdisciplinare. Se propune elaborarea unor produse interdisciplinare, dar nu există exemple concrete de astfel de produse, fiecare proiectându-le în măsura înțelegerii sale și a documentării aferente, în măsura creativității și originalității sale. Nu vorbim de fenomenul de „șablonizare”, „uniformizare”, dar de deschidere și orientare în vederea proiectării și realizării unor astfel de produse. Mulți profesori nu au fost instruiți să colaboreze interdisciplinar sau să proiecteze activități integrate, iar odată realizate să se promoveze schimbul de bune practici. Unele domenii nu se corelează natural sau direct între ele, de aceea existența unor resurse educaționale axate pe

interdisciplinaritate ar rezolva reticența unor cadre didactice în implementarea acestora. Lipsa resurselor educaționale axate pe interdisciplinaritate nu afectează doar cadrul didactic, ci și elevii/ studenții, care nu au niște modele care să le răspundă unor întrebări care apar în procesul de realizare a unui produs interdisciplinar, nu dispun de cunoștințe suficiente pentru a face conexiuni interdisciplinare.

Pe de altă parte, la nivel de resurse, nu doar că există o insuficiență de materiale didactice și metodologice integrate, dar unele activități interdisciplinare necesită laboratoare, tehnologie, spații de lucru în echipă, adică costuri suplimentare și logistică, dar nu toate instituțiile dispun de acestea.

c) La nivel de cadre didactice

Cadrele didactice reprezintă resursa umană cea mai activă în procesul instructiv-educativ, iar efortul comun al profesorilor, formatorilor și comunității educaționale este crucial pentru a transforma interdisciplinaritatea dintr-un concept ideal în practică funcțională. La acest nivel, de asemenea, se ridică o serie de limite și provocări. Unele bariere sunt determinate de rezistența la schimbare sau reticența față de inovații. Interdisciplinaritatea cere o schimbare profundă de mentalitate în școli și la nivelul sistemului, iar unele cadre didactice au teama de a abandona practicile tradiționale.

O altă provocare este determinată de formarea insuficientă privind domeniul interdisciplinarității, lipsa experienței, a bunelor practici, a unei comunități academice care ar promova și ar susține prin materiale teoretice și practice această dimensiune inovativă a procesului instructiv-educativ.

Evaluarea activităților/proiectelor interdisciplinare, de asemenea, constituie o mare provocare pentru cadrele didactice. Nu există la nivel național o metodologie de evaluare a acestui tip de activități, iar munca de a stabili criterii, de a aprecia cu notă (la nivel de disciplină singulară) rămâne la latitudinea cadrelor didactice, astfel încât să reflecte aportul fiecărei discipline, dar și aportul fiecărui elev la disciplinele care s-au intersectat în cadrul activității interdisciplinare.

d) La nivel de elevi/ studenți

Întrucât vorbim de intersectarea mai multor discipline, elevii/studenții pot întâmpina probleme determinate de un volum mai mare de informații care trebuie procesate, dificultăți în corelarea conceptelor, limbajelor specifice disciplinelor distincte sau a metodologiei de aplicare. Suprasolicitarea cognitivă, prin analiză, sinteză, gândire critică, abilități digitale, pe termen scurt, poate atrage dificultăți de concentrare, confuzie, dificultăți în luarea deciziilor, în anumite cazuri, iritabilitate și scăderea motivației de învățare, deși corelate, bine gândite, proiectele educaționale interdisciplinare, pe termen lung, ajută elevii/ studenții să poată gestiona nivelul de concentrare și performanțele cognitive.

O altă dificultate o poate constitui nivelul inegal de pregătire la diverse discipline, lipsa experienței, ceea ce poate afecta implicarea activă sau eficiența muncii.

Dacă proiectele interdisciplinare sunt concepute pe autonomia elevilor/ studenților și pe abilitățile de lucru independent, aceștia pot întâmpina dificultăți în negocierea și asumarea rolurilor, a responsabilităților într-un grup de lucru. Lipsa unor exemple, bune practici, de asemenea, pot determina provocări pentru elevi/ studenți și pot genera ambiguitate și rezistență.

Lipsa unor criterii clare și unitare privind evaluarea activităților interdisciplinare reprezintă o altă provocare pentru elevi.

În contextul acestor limite și provocări, sunt binevenite câteva *strategii* pentru depășirea acestora:

• *Formare continuă* în domeniul interdisciplinarității pentru cadrele didactice. Vorbind despre dezvoltarea resurselor umane prin formare continuă, majoritatea cercetătorilor (S. Cristea, V. Andrițchi, T. Callo ș.a.) susțin ideea că formarea continuă poate spori cunoștințele și competențele profesionale și poate asigura un învățământ de calitate. Integrarea interacțiunilor interdisciplinare în formarea continuă ar elucida unele aspecte teoretice și, cu siguranță, ar contribui la îmbunătățirea aspectelor praxiologice ale demersurilor educaționale.

• *Crearea de comunități profesionale de învățare* pentru schimb de bune practici. Elaborate și aplicate separat, documentele curriculare, indicațiile metodologice, materialele didactice nu pot asigura latura interdisciplinarității. Însă crearea unor comunități profesionale de învățare, orientate pe dimensiunea inter- și transdisciplinarității, ar putea facilita dialogul constant între cadrele didactice de la discipline diferite, favorizând crearea unor produse practice, aplicabile, prin schimbul de idei, resurse, metode. Lucrul în echipă/comunitate profesională poate contribui la armonizarea obiectivelor de învățare, la crearea unor conținuturi curriculare comune, la dezvoltarea diferitor laturi ale subiectelor abordate, evitând fragmentarea cunoștințelor și oferind o viziune unitară și aplicativă asupra realității.

• *Proiectarea flexibilă a curriculumului* și încurajarea modulelor tematice. Acest aspect este în strânsă legătură cu cel anterior și urmărește stimularea inovației pedagogice la nivel de proiectare a curriculumului, astfel dezvoltând competențele transversale. Proiectarea flexibilă a curriculumului presupune o regândire a conținuturilor, în primul rând, trasarea obiectivelor comune mai multor discipline, în al doilea rând și, nu în ultimul rând, organizarea strategiilor didactice astfel încât să depășească granițele rigide ale disciplinelor școlare izolate. Corelările tematice și conceptuale, fie în structuri modulare, fie ca proiecte tematice separate, oferă profesorilor libertate, creativitate în selectarea și combinarea conținuturilor, atât în predare, cât și în evaluare, astfel asigurând diversificarea, cooperarea sistematică între profesori, coerență didactică și contexte autentice de învățare.

• *Utilizarea tehnologiei* pentru colaborare, creație și produse educaționale interdisciplinare. Ceea ce nu poate asigura în totalitate învățământul tradițional, poate suplini tehnologia modernă. Pentru un demers dinamic, adaptabil, relevant, în vederea asigurării interdisciplinarității, utilizarea tehnologiilor sprijină realizarea proiectelor complexe prin platforme, medii virtuale, aplicații multimedia, materiale didactice audio/video, portofolii digitale ș.a. Pe lângă faptul că oferă un spațiu de comunicare, dezvoltă competențele digitale, utilizarea tehnologiei în predare-evaluare oferă acces rapid la surse variate de informare, sprijină creatorii de conținuturi în obținerea unor efecte atractive de redare a materialului, creează punți de legătură/ acces deschis între elevi/studenți/profesori la elaborarea unor proiecte comune, atât în spațiul clasei, cât și în afara acesteia, extinzând comunitatea de comunicare. Instruirile în vederea utilizării tehnologiilor devin un mediator al procesului educațional interactiv, orientat spre competențe, sporind motivația și relevanța învățării.

În concluzie, putem afirma cu certitudine că implementarea interdisciplinarității în procesul educațional reprezintă, la momentul actual, nu doar o latură inovativă a procesului didactic, dar și o provocare complexă a întregului sistem, care presupune reconfigurarea rolurilor tradiționale ale profesorilor, elevilor/studenților, adaptarea la noi metode de predare, învățare, dar și evaluare, integrarea corectă a conținuturilor de la diferite discipline pentru a asigura formarea competențelor-cheie, a competențelor transversale, a abilităților personale și profesionale ale beneficiarilor procesului instructiv-educativ.

BIBLIOGRAFIE

1. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*, București, 1998.
2. MOKAN-VOZIAN, Ludmila, Cristina Pascalova. *Abordări pluri-, inter- și transdisciplinare din perspectiva educației moderne*, în: Materialele Conferinței Științifice Internaționale: *Știință și Educație: noi abordări și perspective*, seria XXV, vol. III, Chișinău, 24-25 martie 2023.
3. PĂDURARU, Rodica. *Învățarea transdisciplinară: aspecte conceptuale și praxiologice*. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/51-57_48.pdf [accesat: 04.02.2026].
4. ORNOVEȚCHII, T. *Domeniul educațional prin prisma pluri, inter și transdisciplinarității*. În: Materialele conferinței științifice internaționale Ascensiune, Performanțe, Personalități. Chișinău, 2021.
5. GROSU, A. *Interdisciplinaritatea ?!...*, în Revista Didactica Pro, nr. 3, anul 2000.
6. GORAȘ-POSTICĂ, V. STATE, D. *Abordări interculturale prin proiecte transdisciplinare*. In: Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții. Bălți: Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, 2021.
7. *Curriculum național: Limba și literatura română*, Clasele 5-9: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova; coordonatori: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Natalia Grîu; grupul de lucru: Ion Guțu, (coordonator) [et al.], Chișinău: Lyceum, 2020.
8. *Curriculum național*: *Matematică,* Clasele 5-9: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova; coordonatori: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Valentina Ceapa; grupul de lucru: Ion Achiri (coordonator) [et al.], Chișinău: Lyceum, 2020.

TEACHING GRAMMAR IN MULTICULTURAL AND MULTILUNGUAL CLASSROOMS

PREDAREA GRAMATICII ÎN MEDII EDUCAȚIONALE MULTICULTURALE ȘI MULTILINGVE

Lucia ȘCHIOPU, conf. univ., dr.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Lucia ȘCHIOPU, PhD, Associate Professor,
"Ion Creangă" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-8342-1385
e-mail: schiopu.lucia@upsc.md

CZU: 378.016:81'36
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p245-250

Rezumat. Acest articol explorează predarea gramaticii în clase multilingve și multiculturale. Analizează modul în care definițiile tradiționale ale gramaticii, ca sistem fix de reguli, au evoluat către o înțelegere mai flexibilă și constructivă, care recunoaște limba ca fenomen dinamic și integrat cultural. Bazându-se pe lucrările unor cercetători precum Patrick Hartwell, Penny Ur, David Crystal, Scott Thornbury, Barbara Dykes și David Nunan, studiul subliniază importanța abordărilor funcționale, communicative, constructiviste și interculturale în predarea gramaticii. În acest context, sunt discutate strategii practice, inclusiv analiza contrastivă, translanguagingul, utilizarea exemplelor multilingve și sarcinile colaborative, care le permit cursanților să valorifice cunoștințele lingvistice existente și să-și dezvolte competența gramaticală și conștientizarea interculturală. Articolul concluzionează că predarea gramaticii în contexte multilingve ar trebui să fie incluzivă, interactivă, flexibilă și semnificativă, pregătind cursanții să comunice eficient între culturi.
Cuvinte-cheie: predarea gramaticii, educație multilingvă, gramatică descriptivă, analiză contrastivă, translanguaging.

Theoretical Perspectives on Grammar in Multicultural and Multilingual Education

Grammar has traditionally been defined as a system of rules governing the structure of language that helps people understand and use the linguistic system better [4]. According to the Oxford Dictionary, grammar represents "the rules in a language for changing the form of words and joining them into sentences" [8]. While such a definition emphasizes structure and accuracy, contemporary perspectives in multicultural and multilingual education expand this view by situating grammar within a broader sociocultural and linguistic context.

A comprehensive understanding of grammar in writing classrooms is provided by Patrick Hartwell (1985), whose classifications summarized by Williams [12, p. 1] identify grammar as: (1) a system of formal patterns, (2) a field of linguistic study, (3) linguistic etiquette, (4) school grammar, and (5) a pedagogical tool for teaching writing. Within a multicultural framework, these dimensions reveal that grammar is not merely a formal system but also a societal experience shaped by cultural norms, communicative endeavors, and educational traditions.

The notion that grammar is "a language to talk about language" [4, p. 5] is particularly significant in multicultural classrooms, where learners draw on diverse linguistic and cultural backgrounds. In such settings, grammar becomes a metalinguistic resource that enables learners to reflect on similarities and differences between languages fostering intercultural awareness and deeper understanding of meaning-making processes.

From a functional perspective, Penny Ur [11, p. 4] describes grammar functionally as a tool not as a final product focusing on how language combines words and morphemes to create meaning. The author defines grammar as the way a language combines words and smaller segments to create meaning. Ur stresses the following skills in the process of learning a new language structure: 1) recognizing through listening and reading, 2) understanding meaning and 3) producing it through speaking and writing [11]. The distinction between different grammatical structures in multilingual and multicultural contexts are best understood through contrastive analysis, where learners compare grammatical patterns in different languages. This approach not only clarifies form but also highlights the meaning and how different linguistic systems encode meaning in culturally specific frameworks.

Similarly, David Crystal aligns with a semantic and functional view of grammar emphasizing that grammar involves "the study of all the shades of meaning that it is possible to make within sentences" [3]. Crystal stresses that grammatical choices interact with context, identity, and meaning, which is central in multicultural classrooms. This perspective aligns with multicultural education, where language is viewed as a carrier of cultural meaning, and grammatical choices are linked to context, identity, and discourse formulas.

The expressive power of grammar is further illustrated by Byram, who notes that the expressive and stylistic power of grammar is not shown through structural accuracy but as a part of communicative competence. In multicultural settings, this insight highlights the importance of teaching grammar not only for accuracy but also for sociolinguistic, pragmatic and intercultural competences, as learners must navigate varying norms of expression across culture embedded practices. Byram's idea must be linked to pragmatic and intercultural competence emphasizing that learners must navigate a wide range of norms of expression.

According to David Nunan [6, p. 154], grammar is "a set of rules specifying the correct ordering of words at the sentence level." However, within a multicultural paradigm, these rules are better conceptualized as flexible equations influenced by linguistic diversity rather than fixed prescriptions. This shift supports inclusive pedagogies that recognize learners' linguistic backgrounds as valuable resources. Nunan himself discusses communicative and learner-centered approaches, and he extends them to multicultural/multilingual contexts. Thus, in a multicultural paradigm, grammar rules should be seen as flexible, constructivist patterns influenced by linguistic diversity.

The Longman Dictionary of Applied Linguistics further defines grammar as a description of how linguistic units combine to form sentences [9, pp. 251–252]. In multicultural education, this definition extends to include cross-linguistic and cross-cultural comparisons enabling learners to develop a more colorful understanding of language structure and use.

Moreover, Chomsky in Generative Linguistics states that grammar can be seen diachronically as a reflection of a language at a particular time [2] highlighting its

dynamic nature. This perspective is essential in multicultural classrooms, where students encounter multiple language varieties, registers, and evolving paradigms shaped by globalization and intercultural communication.

Thornbury conceptualizes grammar as the study of possible forms and structures including syntax and morphology, and describes it metaphorically as "linguistic chains and slots" [10, p. 2]. This metaphor accurately reflects Thornbury's conceptualization that grammar determines how words can be combined and how different types of words can occupy different positions in a sentence. In a multicultural and multilingual framework, this concept is expanded by encouraging learners to decode grammatical structures across languages, thereby enhancing metalinguistic awareness and supporting language transfer.

Crystal, Byram, Nunan state that grammar is a measurement of how speakers use language at a particular time highlighting the dynamic and culture-dependent nature of language awareness.

Approaches to Grammar Teaching in Multicultural and Multilingual Contexts

Grammar has traditionally been approached from two main perspectives: prescriptive grammar, which specifies how a language must be used, and descriptive grammar, which examines how language is actually used in real-life communication [12, pp. 15–16]. In contemporary multilingual and multicultural education, this distinction becomes particularly significant. Prescriptive norms often reflect the standards of a dominant culture, which can marginalize learners from other linguistic backgrounds. Descriptive approaches are much milder and allow space for linguistic diversity, variation, and intercultural communication practices, which is central to inclusive language pedagogy.

Historically, grammar teaching has undergone substantial changes. As David Nunan explains, several decades ago language teaching was largely synonymous with grammar teaching. The primary objective was for learners to master grammatical structures, pronunciation and vocabulary. During this period, the dominant methodology was the Audio-lingual Method, rooted in structural linguistics and behaviorist psychology, where learning was viewed as the formation of habits [6, p. 155].

A typical audiolingual approach followed a highly structured behaviorist sequence that consisted of presentation of patterns through examples, repetition, memorization and intensive drilling. Learners imitated models provided by the teacher, with little emphasis on explanation or meaningful communication. While this approach promoted accuracy, it largely ignored learners' linguistic and cultural backgrounds, treating language as a standard, rigid system rather than a culturally embedded practice.

From a multilingual and multicultural perspective, such behaviorist methods are considered limited because they do not account for global influence, cultural variation, or learner identity. Modern pedagogy recognizes that learners bring prior knowledge from their native and acquired languages, which can facilitate or shape the acquisition of new grammatical systems [7].

A key question for contemporary educators is how grammar should be taught today in increasingly multilingual and multicultural classrooms. According to Scott Thornbury [10, p. 23], grammar teaching can take different forms depending on the

pedagogical approach. On the one hand, grammar may be taught explicitly through a structured syllabus known as Overt Grammar teaching. In Overt Grammar teaching rules are clearly explained using grammatical terminology. On the other hand, grammar may be integrated into communicative activities, often referred to as Covert Grammar teaching. In Covert Grammar teaching learners acquire grammatical competence through meaningful interaction.

In multicultural classrooms, covert approaches are particularly valuable, as they allow learners to be part of global culture communication practice, while implicitly developing grammatical accuracy. At the same time, overt instruction remains useful when learners need clarification and clarity, especially when grammatical structures differ significantly across languages.

The evolving nature of multicultural and multilingual English language learners further challenge strictly prescriptive views of grammar. Language users frequently deviate from traditional norms, reflecting over the changes influenced by globalization and migration. Learners' first languages, dialects, or varieties influence how they use grammatical forms in the target language. This highlights the importance of adopting a descriptive and flexible approach that aligns with inclusive education particularly in multilingual settings where variation is natural and meaningful.

In terms of instructional strategies, two major approaches to grammar teaching in multilingual and multicultural contexts are commonly identified [7], [10], [11]:

- Deductive approach where the teacher presents the rule explicitly, followed by practice.
- Inductive approach where learners discover grammatical rules through guided analysis and examples.

Within multilingual and multicultural education, both approaches are pivotal. The deductive approach is efficient and supportive for beginners with limited experience, especially when clear comparisons with their first language are provided. In contrast, the inductive approach encourages critical thinking, learner autonomy, and cross-linguistic awareness, making it particularly suitable for more advanced learners who can rely on their existing linguistic and cultural repertoire.

Traditional methods such as the Grammar-Translation Method, the Direct Method, the Audio-lingual Method, Community Language Learning (CLL), and Communicative Language Teaching (CLT) are reinterpreted through a multilingual and intercultural lens, where grammar is not only a system of rules but also a tool for meaning-making across languages and cultures [5].

Grammar teaching in multilingual and multicultural contexts requires a shift from rigid, prescriptive norms toward inclusive, flexible, and learner-centered approaches. By valuing linguistic diversity and promoting cross-cultural understanding, grammar learning becomes a means of developing not only linguistic competence but also sociolinguistic competence, intercultural communicative competence demanded for communication in a globalized world.

Pedagogical Strategies for Multilingual Grammar Teaching

In multilingual and multicultural classrooms, grammar teaching moves beyond the explanation of rigid rules and instead becomes a dynamic, flexible, constructivist process that draws on students' diverse linguistic backgrounds. Modern pedagogy recommends a constructivist approach of acquiring grammar by actively constructing knowledge by assimilating new grammar repertoires to languages they already

know. The following strategies are particularly relevant for fostering grammatical competence in multilingual and multicultural contexts:

1. Contrastive Analysis involves the systematic comparison of grammatical structures across languages. This method promotes metalinguistic awareness and encourage language learners to reflect critically on how linguistic systems function. This strategy helps learners identify similarities and differences between their native language or languages and the target language, thereby enhancing understanding of the linguistic transfer. In practice, teachers design tasks where students critically compare sentence structures, analyze verb forms and agreement systems across languages, identify "false friends" or misleading similarities [10].

2. Translanguaging or Multilingual Pedagogy refers to the pedagogical practice of allowing learners to use multiple languages as part of the learning process. Translanguaging does not restrict students to use their native language in the process of acquiring the target language. More than that this approach considers the native language as linguistic valuable tool and resource for meaning-making. Translanguaging strategies can be: explaining grammar rules in their native language, note-taking in target languages, translation as a scaffolding tool for understanding complex structures. Translanguaging supports comprehension, fosters inclusion, and cultural awareness bridging the gap between previously learnt and new grammatical formulae making language learning less confusing [1].

3. Use of Multilingual Examples in the multicultural and multilingual classroom enhances learners' ability to learn and understand grammar as a universal system based on multiple languages (those languages that are in the learner's life) [7]. The teaching process can start with incorporation of examples from students' linguistic backgrounds such as: 1) translating sentences in different languages to highlight structural variation; 2) comparing tense usage, noun/adjective/adverb/article systems across languages; 3) discussing changes of meaning depending on grammatical choices. This strategy not only deepens grammatical understanding but also enriches cultural knowledge and awareness, and validates students' linguistic identities [1].

4. Collaborative Tasks Using Multiple Languages is particularly effective in multilingual classrooms as it allows students to be taken from their linguistic background and share their areas of expertise. Group tasks are pivotal and are designed to encourage the use of multiple languages such as: 1) group problem-solving tasks, where students analyze and correct grammatical errors; 2) peer teaching activities, where learners explain grammar points to each other; 3) multilingual projects as a method of cross-linguistic mediation [10]. Collaborative Tasks Using Multiple Languages promote interaction, negotiation of meaning, and deeper processing of grammatical structures fostering a sense of belonging to community and respect for linguistic diversity [11].

Conclusions

Traditional definitions of grammar focus on structure and correctness, but in multilingual and multicultural classrooms, grammar is more complex than that. In the Table 1, there are summarized the key issues of traditional versus multicultural and multilingual grammar teaching where it is presented the shift from teacher-centered to student-centered approach.

Table 1. Traditional versus Multicultural and Multilingual Grammar Teaching

Traditional Grammar	Traditional Key Focus	Multicultural / Multilingual Perspective
David Crystal (2003)- *Grammar is the structural system of a language that organizes elements like tense, word classes, and sentence patterns*	Structure + description of how language works	Emphasizes grammar as a flexible, natural system that varies across languages and supports cross-linguistic comparison- Contrastive Analysis
Scott Thornbury (1999)- *Grammar consists of rules that govern how words change and combine to form sentences*	Form + use in communication	Encourages integrating grammar in communication within cultural contexts and adapts rules to real-life multilingual use- Use of Multilingual Examples
David Nunan (2003)- *Grammar is a resource for expressing meaning in context*	Meaning + communicative function	Supports using learners' linguistic backgrounds to construct meaning in diverse cultural backgrounds
Penny Ur (1996)- *Grammar is the way words are combined to form meaningful units*	Clarity + practical usage	Promotes inclusive education through Translanguaging

Grammar in multilingual and multicultural classrooms is a living entity created systematically within living cultures and languages to enhance the communication in globalized world.

REFERENCES

1. BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence* (revised edition). Bristol: Multilingual Matters, 2021.
2. CHOMSKY, N. *The minimalist program*. Cambridge, MA: MIT Press, 1995. ISBN 978-0262531283.
3. CRYSTAL, D. *Making sense of grammar*. London: Pearson Longman, 2004. ISBN 9780582848634.
4. DYKES, B. *Grammar for everyone: Practical tools for learning and teaching grammar*. Camberwell, Victoria: ACER Press, 2007. ISBN 9780864314789.
5. HARMER, J. *How to teach English* (2nd ed.). Harlow: Pearson Longman, 2007. ISBN 978-1405853095.
6. NUNAN, D. *Practical English language teaching* (1st ed.). New York: McGraw-Hill, 2003. ISBN 007-282062-4.
7. NUNAN, D. *Teaching English to speakers of other languages: An introduction*. New York: Routledge, 2015. ISBN 978-1-315-74055-3.
8. OXFORD LEARNER'S DICTIONARY (n.d.). Grammar [online]. Available from: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/grammar?q=grammar (accessed 28 December 2025).
9. RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4th ed.). Edinburgh: Longman, 2010. ISBN 978-1-4082-0460-3.
10. THORNBURY, S. (). *How to teach grammar*. Essex: Pearson Longman, 1999. ISBN 0582339324. Available from: https://jonturnerhct.files.wordpress.com/2014/09/how-to-teach-grammar-scott-thornbury.pdf
11. UR, P. *Grammar practice activities: A practical guide for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. ISBN 978-0-521-33847-9.
12. WILLIAMS, J. (2005). *The teacher's grammar book* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. ISBN 0-8058-5221-2.

PERSPECTIVE ȘI PROVOCĂRI ALE IMPLEMENTĂRII CLIL ÎN SISTEMELE EDUCAȚIONALE MODERNE

PERSPECTIVES AND CHALLENGIES OF IMPLEMENTING CLIL IN MODERN EDUCATIONAL SYSTEMS

Larisa USATÎI, conf. univ., dr.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Larisa USATÎI, PhD, Associate Professor,
„Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-6083-0311
e-mail: usatii.larisa@upsc.md

CZU: 378.016:81'243
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p251-257

Abstract. This article examines both the **theoretical perspectives** and **practical challenges** associated with the implementation of CLIL, drawing on the contributions of key scholars in the field. CLIL represents a versatile pedagogical approach, applicable from primary education to higher education and professional training. From the theoretical standpoint, CLIL is valued for its ability to stimulate cognitive engagement, intercultural understanding, and language development, simultaneously enhancing content knowledge. However, practical implementation faces significant challenges, including insufficient teacher training in both content and language, linguistic diversity among students, adaptation of instructional language, and the complexity of assessment, which must reflect both content mastery and language proficiency. Institutional constraints, such as limited planning time and curricular pressures, further exacerbate these difficulties. The article emphasizes that the success of CLIL programs depends on **rigorous teacher preparation**, supportive school structures, and pedagogical strategies that align language and content objectives. With careful planning and adequate support, CLIL can transform the educational process into an **interactive, engaging, and effective** learning experience.
Keywords: CLIL, bilingual education, pedagogical challenges, integrated assessment, integrated learning.

Introducere. Învățământul modern se caracterizează printr-o orientare accentuată către dezvoltarea competențelor-cheie, învățarea centrată pe elev și integrarea cunoștințelor în contexte autentice. Într-o societate globalizată, marcată de mobilitate și diversitate culturală, sistemele educaționale sunt nevoite să răspundă unor cerințe tot mai complexe, punând accent pe formarea unor indivizi capabili să comunice eficient, să gândească critic și să se adapteze la medii multiculturale. Astfel, predarea tradițională, axată predominant pe transmiterea de informații, este treptat înlocuită de abordări inovatoare, interdisciplinare și interactive.

În acest context, abordarea *Content and Language Integrated Learning* Învățarea Integrată a Conținutului și a Limbii Străine (CLIL) se evidențiază ca o metodă eficientă de integrare a învățării limbilor străine cu studiul disciplinelor non-lingvistice. Conceptul de CLIL, promovat de *David Marsh* și dezvoltat ulterior de specialiști precum

Do Coyle și *Philip Hood*, presupune utilizarea unei limbi străine ca instrument de predare și învățare, facilitând astfel dobândirea simultană a competențelor lingvistice și a celor specifice domeniului de studiu. engleză" [3]. Recunoscută de Uniunea Europeană ca un instrument important în predarea limbilor străine, această metodă dezvoltă fluența într-o limbă străină și, în același timp, aprofundează cunoștințele într-un anumit domeniu. Metoda CLIL are la bază predarea unei discipline prin utilizarea unei limbi străine, limba-țintă fiind integrată în procesul educațional al unei materii. De exemplu, într-un curs de geografie ori științe, conceptele disciplinelor date pot fi predate în limba engleză. În opinia cercetătorilor Do Coyle, Philip Hood și David Marsh scopul principal este ca elevii să dobândească simultan cunoștințe despre un subiect și să dezvolte și competențe lingvistice. CLIL creează un mediu autentic în care elevii folosesc limba pentru a gândi, a comunica și a învăța [3].

Termenul Content and Language Integrated Learning (CLIL), introdus în anul 1994 de D. Marsh, Maljers și Hartiala în context european, a avut scopul de a descrie și de a consolida bunele practici educaționale dezvoltate în diverse medii școlare, în care procesul de predare-învățare se desfășoară într-o limbă suplimentară [9]. În numeroase sisteme educaționale la nivel global, instituțiile de învățământ elaboraseră deja, de-a lungul timpului, strategii proprii menite să îmbunătățească și să diversifice experiența de învățare. Abordarea CLIL a urmărit sistematizarea acestor practici, evidențiind atât convergența metodologiilor utilizate, cât și eficiența lor educațională ridicată. Recunoașterea acestui succes a constituit un factor determinant pentru comunitatea educațională, în paralel cu necesitatea diseminării și extinderii acestor practici la scară largă.

CLIL reprezintă o abordare educațională complexă, bazată pe utilizarea unor metodologii integrate de sprijin lingvistic, care conduc la o instruire cu dublu obiectiv. Astfel, procesul didactic vizează simultan dezvoltarea competențelor lingvistice și asimilarea conținuturilor disciplinare. Realizarea acestui deziderat implică adoptarea unei paradigme didactice specifice, în cadrul căreia disciplina non-lingvistică nu este predată exclusiv într-o limbă străină, ci este construită și mediată prin intermediul acesteia. În opinia lui Coyle, cadrul conceptual depășește abordarea conținutului și a limbii ca două elemente separate și poziționează conținutul în domeniul *cunoașterii pentru învățare* (integrând conținutul și cogniția), iar limba, fenomen legat de cultură, ca mediu pentru învățare (integrând comunicarea și înțelegerea interculturală)" [2, 549-550]. Citatul formulat de Do Coyle evidențiază esența paradigmei CLIL ca abordare integratoare, care depășește viziunea tradițională asupra predării separate a conținutului și a limbii. Din perspectivă academică, ideea centrală este că procesul de învățare devine mai eficient atunci când aceste două componente sunt interdependente și se susțin reciproc.

În primul rând, plasarea conținutului în sfera „cunoașterii pentru învățare" reflectă legătura directă dintre conținut și cogniție. Aceasta înseamnă că elevii nu doar acumulează informații, ci își dezvoltă procese cognitive complexe, precum analiza, sinteza și gândirea critică. Conținutul devine astfel un instrument prin care se stimulează dezvoltarea intelectuală, nu doar un scop în sine. În al doilea rând, conceptualizarea limbii ca „mediu pentru învățare" subliniază rolul funcțional al limbajului în CLIL. Limba nu mai este tratată exclusiv ca *obiect de studiu* (gramatică,

vocabular), ci ca un *instrument* prin care elevii accesează, construiesc și exprimă cunoașterea. Această perspectivă este strâns legată de dimensiunea comunicativă și interculturală, deoarece integrarea celor două dimensiuni – conținut și limbă – este completată de componenta culturală, care contribuie la dezvoltarea competenței interculturale. Astfel, elevii nu doar învață o limbă, dar și înțeleg perspective culturale diferite, ceea ce este esențial într-un context educațional globalizat. Citatul reflectă fundamentul teoretic al modelului „4C" propus de Do Coyle, evidențiind că învățarea în cadrul CLIL este un proces holistic, în care *conținutul, cogniția, comunicarea* și *cultura* sunt *interconectate* și contribuie împreună la formarea competențelor complexe ale elevilor [2].

Această metodă inovatoare nu doar aprofundează cunoștințele profesionale, ci și extinde competențele lingvistice. CLIL a câștigat o popularitate semnificativă în educația modernă datorită abordării sale duale, care combină învățarea unei discipline cu dezvoltarea competențelor lingvistice, oferind elevilor o modalitate mai naturală și mai adecvată contextului de a învăța o limbă străină. Metoda CLIL a fost promovată în universitățile europene și este recomandată pentru implementare de către Comisia Europeană. Prin această metodă, o limbă străină nu mai este percepută de elevi ca o materie separată, ci devine un instrument prin care pot învăța conținuturi atractive, disponibile doar în acea limbă.

David Marsh, Maljers et. al afirmă că CLIL „surprinde și articulează similitudinile metodologiilor educaționale între diferite școli, evidențiind în același timp niveluri ridicate de succes în învățare" [9]. Citatul lui David Marsh, împreună cu Maljers și colaboratorii săi, evidențiază caracterul integrator și adaptabil al CLIL în diverse contexte educaționale. Prin afirmația că CLIL „surprinde și articulează similitudinile metodologiilor educaționale între diferite școli", autorii subliniază faptul că această abordare identifică și valorifică elementele comune ale predării eficiente, cum ar fi învățarea activă, integrarea limbii în conținut și implicarea elevilor în procese cognitive complexe. Astfel, CLIL funcționează ca un cadru pedagogic flexibil, care poate fi aplicat în mod coerent în contexte diferite, menținând consistența metodologică fără a suprima specificul cultural sau curricular al fiecărei școli.

Observația privind „niveluri ridicate de succes în învățare" indică faptul că CLIL nu reprezintă doar un cadru teoretic, ci și o strategie pedagogică eficientă în practică. Integrarea conținutului disciplinar cu învățarea limbii nu afectează negativ niciuna dintre componente; dimpotrivă, combinarea acestora sprijină dezvoltarea concomitentă a competențelor cognitive și lingvistice, contribuind la rezultate educaționale superioare. În termeni academici, CLIL facilitează atât dezvoltarea limbajului academic**,** cât și consolidarea cunoștințelor de specialitate, demonstrând că standardizarea practicilor prin identificarea similitudinilor între diferite școli poate avea efecte pozitive reale asupra învățării elevilor. Această abordare confirmă valoarea CLIL ca metodă integrativă, capabilă să echilibreze obiectivele lingvistice și cele de conținut, sporind eficiența procesului educațional.

Așa cum este ilustrat analogic de Dallinger et al. Content and Language Integrated Learning (CLIL) este „o abordare prin care se ating două obiective simultan" [4, 23-31]. Focalizarea acestei metode se află pe îmbunătățirea cunoștințelor de conținut prin utilizarea limbii engleze ca mediu de predare în clasă. Astfel, *două*

obiective, respectiv conținutul și limba, sunt abordate simultan. CLIL există și a fost cercetat în Europa de decenii, iar această abordare s-a dovedit a avea un impact pozitiv asupra competenței lingvistice a elevilor, precum și asupra motivației acestora de a învăța limbi străine [5].

Unul dintre principalii promotori ai conceptului CLIL, David Marsh, consideră această abordare drept o inovație pedagogică ce contribuie la dezvoltarea competențelor lingvistice și cognitive ale elevilor. În opinia sa, CLIL sporește motivația pentru învățare și facilitează dobândirea limbii prin utilizarea acesteia în contexte reale. Totuși, în Anglia, unde limba engleză este limbă maternă, aplicarea CLIL capătă o dimensiune diferită, fiind orientată mai ales spre învățarea altor limbi străine.

O contribuție semnificativă la fundamentarea teoretică a CLIL aparține lui Do Coyle, care a elaborat modelul celor „4C": conținut (Content), comunicare (Communication), cogniție (Cognition) și cultură (Culture). Acest model subliniază faptul că învățarea integrată nu se limitează la limbaj, ci implică dezvoltarea gândirii critice și a conștientizării interculturale. De asemenea, autori precum Keith Kelly și Philip Hood evidențiază importanța materialelor didactice adecvate și a formării profesorilor pentru implementarea eficientă a CLIL. O altă contribuție importantă aparține lui Philip Hood și David Marsh, care definesc CLIL ca o abordare duală, în care atât conținutul, cât și limba au un rol egal. Aceștia subliniază necesitatea adaptării materialelor didactice și a strategiilor de predare pentru a răspunde nevoilor elevilor [6].

În aceeași direcție, Keith Kelly pune accent pe importanța resurselor educaționale și a formării profesorilor, considerând că succesul implementării CLIL depinde în mare măsură de competențele cadrelor didactice de a integra limbajul specific disciplinelor în procesul de predare.

Pe de altă parte, există și perspective critice. Richard Johnstone evidențiază dificultățile practice ale aplicării CLIL, precum lipsa timpului, insuficiența resurselor și provocările legate de evaluare. El atrage atenția asupra faptului că, fără o planificare riguroasă, CLIL poate deveni superficial și ineficient [7].

Abordarea CLIL (Content and Language Integrated Learning) a generat un interes considerabil în rândul cercetătorilor din domeniul educației, fiind analizată atât din perspectiva avantajelor, cât și a provocărilor pe care le implică. Diverși autori au evidențiat faptul că, deși CLIL reprezintă o metodă inovatoare și eficientă, implementarea sa nu este lipsită de dificultăți.

Potrivit lui David Marsh, CLIL oferă oportunitatea de a învăța limba într-un mod autentic, prin utilizarea acesteia în contexte reale de învățare. Cu toate acestea, el atrage atenția asupra faptului că una dintre principalele provocări este găsirea unui echilibru între predarea conținutului și dezvoltarea competențelor lingvistice. Dacă accentul cade prea mult pe conținut, limba poate fi neglijată, iar invers, conținutul poate deveni superficial [9].

În viziunea lui Do Coyle, implementarea eficientă a CLIL necesită integrarea armonioasă a celor patru componente ale modelului „4C": conținut, comunicare, cogniție și cultură. Provocarea majoră constă în proiectarea lecțiilor astfel încât să stimuleze simultan gândirea critică și competențele lingvistice. De asemenea, Coyle subliniază dificultatea adaptării materialelor didactice la nivelul lingvistic al elevilor.

Philip Hood evidențiază că profesorii se confruntă adesea cu lipsa pregătirii specifice pentru predarea în regim CLIL. Mulți profesori sunt fie specializați în conținut, fie în limbă, dar nu în ambele domenii, ceea ce face dificilă aplicarea eficientă a metodei. În plus, există o lipsă de resurse didactice adecvate, adaptate diferitelor discipline.

La rândul său, Keith Kelly pune accent pe necesitatea dezvoltării materialelor autentice și accesibile. El consideră că una dintre provocările majore este adaptarea limbajului de specialitate astfel încât să fie comprehensibil pentru elevi fără a simplifica excesiv conținutul [1].

Implementarea abordării CLIL în sistemele educaționale moderne, deși recunoscută pentru beneficiile sale în dezvoltarea competențelor lingvistice și cognitive, este însoțită de o serie de provocări semnificative. Numeroși cercetători, precum David Marsh, Do Coyle și Philip Hood, subliniază faptul că integrarea simultană a conținutului disciplinar și a limbii străine presupune eforturi complexe atât din partea profesorilor, cât și a instituțiilor. Aceste dificultăți vizează aspecte precum pregătirea cadrelor didactice, adaptarea materialelor, echilibrul între obiectivele lingvistice și cele de conținut, precum și evaluarea performanțelor elevilor. Prin urmare, înțelegerea acestor provocări este esențială pentru aplicarea eficientă și sustenabilă a CLIL în practică.

Provocările implementării CLIL au fost analizate în mod detaliat de numeroși cercetători, care evidențiază dificultăți la nivel pedagogic, lingvistic și instituțional. Deși CLIL este considerat o abordare inovatoare, aplicarea sa eficientă presupune depășirea unor obstacole semnificative. Unul dintre principalele aspecte problematice este echilibrul dintre conținut și limbă, subliniat de David Marsh. Acesta afirmă că profesorii întâmpină dificultăți în a acorda atenție simultană dezvoltării competențelor lingvistice și transmiterii conținutului disciplinar. În multe cazuri, una dintre componente este neglijată, ceea ce afectează eficiența procesului de învățare.

Do Coyle evidențiază faptul că aplicarea modelului „4C" (conținut, comunicare, cogniție și cultură) este dificilă în practică. Profesorii trebuie să proiecteze activități care să dezvolte simultan gândirea critică și competențele lingvistice, ceea ce necesită timp, experiență și formare specifică. Lipsa materialelor adaptate nivelului elevilor reprezintă o altă provocare majoră.

Una dintre provocările majore în implementarea metodei Content and Language Integrated Learning**,** așa cum subliniază Philip Hood, constă în formarea profesională insuficientă a cadrelor didactice. În mod obișnuit, profesorii sunt instruiți fie în domeniul conținutului disciplinar, fie în competențele lingvistice, însă foarte rar în ambele simultan. Această specializare limitată afectează capacitatea cadrelor didactice de a integra eficient conținutul și limba în cadrul aceluiași proces de învățare. Lipsa unei pregătiri interdisciplinare adecvate poate conduce la dificultăți în planificarea lecțiilor, în selectarea materialelor didactice corespunzătoare și în aplicarea strategiilor pedagogice adaptate nivelului lingvistic al elevilor. Mai mult, această problemă are implicații directe asupra calității instruirii și a rezultatelor elevilor: profesorii care nu posedă competențe echilibrate în ambele domenii pot întâmpina dificultăți în explicarea conceptelor complexe într-o limbă străină, ceea ce poate genera confuzie și reduce eficiența procesului de învățare. Prin urmare, succesul CLIL depinde în mare

măsură de dezvoltarea continuă a competențelor cadrelor didactice, atât lingvistice, cât și disciplinare, precum și de formarea lor în metode pedagogice integrate, care să permită o abordare echilibrată între conținut și limbă [6].

O perspectivă critică semnificativă asupra implementării CLIL este oferită de Richard Johnstone, care evidențiază complexitatea procesului de evaluare în acest context. Evaluarea elevilor CLIL trebuie să surprindă simultan *nivelul de înțelegere a conținutului disciplinar* ***și*** *competențele lingvistice*, ceea ce ridică probleme semnificative în definirea unor criterii clare, echitabile și aplicabile uniform. Această dualitate poate conduce la dificultăți atât pentru cadrele didactice, cât și pentru elevi: cei cu competențe lingvistice mai reduse pot fi dezavantajați, chiar dacă înțeleg bine materia, iar elevii cu abilități lingvistice bune pot părea mai performanți decât sunt efectiv în materie. Mai mult, Johnstone subliniază că profesorii se confruntă cu *presiuni curriculare intense și cu timp insuficient pentru planificarea și adaptarea lecțiilor*, ceea ce limitează posibilitatea de a aplica metode pedagogice inovative și de a integra instrumente de evaluare adecvate. În practică, această situație poate împiedica identificarea precisă a progresului elevilor și ajustarea strategiilor de predare în funcție de nevoile individuale ale clasei. Astfel, succesul implementării CLIL nu depinde doar de competențele lingvistice și disciplinare ale profesorilor, ci și de *factorii organizaționali și instituționali*, precum sprijinul oferit de școală, resursele disponibile și flexibilitatea curriculară. În absența acestor condiții, procesul de predare-integrată riscă să fie ineficient, iar beneficiile CLIL asupra dezvoltării cognitive și lingvistice a elevilor pot fi diminuate semnificativ [7].

Un element esențial îl constituie adaptarea limbajului la nivelul de înțelegere al elevilor. Utilizarea unui limbaj simplificat și a instrucțiunilor clare este crucială pentru maximizarea comprehensiunii, mai ales în clasele multilingve, unde elevii posedă competențe diferite în limba engleză. Această diversitate lingvistică ridică provocări suplimentare, întrucât elevii cu competențe lingvistice reduse pot întâmpina dificultăți în urmărirea lecțiilor și în procesarea informațiilor [8]. Pentru a asigura o învățare eficientă, profesorii trebuie să implementeze strategii de *diferențiere pedagogică*, să acorde sprijin individualizat elevilor cu competențe lingvistice limitate și să adapteze ritmul și complexitatea lecțiilor în funcție de nevoile clasei [1]. Astfel, formarea viitorilor profesori CLIL trebuie să includă dezvoltarea competențelor lingvistice și disciplinare, precum și instruirea în metode de adaptare pedagogică, gestionare a diversității lingvistice și facilitare a înțelegerii interculturale [9]. Succesul implementării CLIL depinde, prin urmare, de pregătirea riguroasă a cadrelor didactice și de capacitatea acestora de a răspunde complexității procesului de predare-integrată.

Concluzii. CLIL este o metodă versatilă, aplicabilă de la învățământul primar până la cel universitar și profesional, perspectivele asupra CLIL fiind diverse, variind de la entuziasm față de potențialul său educațional până la rezerve privind implementarea practică. În ciuda beneficiilor, implementarea CLIL vine și cu provocări. Una dintre cele mai mari dificultăți este necesitatea unor profesori bine pregătiți, capabili să predea atât conținutul, cât și limba-țintă. Principalele provocări ale CLIL identificate de diferiți autori includ: dificultatea echilibrării limbii și conținutului, lipsa formării adecvate a profesorilor, insuficiența materialelor didactice, complexitatea evaluării

și constrângerile instituționale. Depășirea acestor obstacole necesită o abordare integrată, sprijin educațional și dezvoltare profesională continuă. Pentru a realiza acest lucru, profesorul de disciplină trebuie să adapteze metodele specifice subiectului pentru a integra focalizarea pe limba suplimentară. Aceasta nu înseamnă adoptarea rolului unui profesor de limbi străine. În schimb, deschide posibilități către modalități alternative de utilizare a metodologiilor, care pot fi benefice atât pentru profesor, cât și pentru elevi. Profesorii sunt solicitați să integreze simultan conținutul disciplinar și competențele lingvistice, ceea ce presupune atât o stăpânire avansată a limbii engleze, cât și o aprofundare a materiei predate [9]. Chiar și cadrele didactice cu formare în limba engleză pot întâmpina dificultăți în explicarea clară a conceptelor complexe, subliniind importanța dezvoltării continue a competențelor lingvistice și disciplinare.

BIBLIOGRAFIE

1. BALL, P., Kelly, K., Clegg, J. *Putting CLIL into Practice* (Oxford Handbooks for Language Teachers). Oxford: University Press, 2015. ISBN 978-0-19-442105-8
2. COYLE, D. Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10*(5), 2007, pp. 543–562.
3. COYLE, D., Hood, P., Marsh, D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010 ISBN 978-0-521-13021-9
4. DALLINGER, S., Jonkmann, K., Hollm, J., Fiege, C. The effect of Content and Language Integrated Learning on students' English and history competences – Killing two birds with one stone? *Learning and Instruction, 2016, pp.*23-31.
5. GONZÁLEZ-DAVIS, F., Figueras, N., Flores, M. High levels of motivation and student satisfaction in CLIL programmes. În: *Content and Foreign Language Integrated Learning: Contributions to Multilingualism in European Contexts*, 2011 ISBN 978-3034300742
6. HOOD, P., Coyle, D., Marsh, D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: University Press, 2010 ISBN 978-0-521-11298-7 / 978-0-521-13021-9
7. JOHNSTONE, R. M. An early start: What are the key conditions for generalized success? În: J. Enever, J. Moon, U. Rahman (Eds.), *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*, 2009, pp. 31-41
8. LORENZO, F.; Casal, S., Moore, P. The effects of Content and Language Integrated Learning in European education: Key findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied Linguistics, 31*(3), 2010, pp. 418-442.
9. MARSH, D.; Maljers, A., Hartiala; A. K. *Profiling European CLIL Classrooms: Languages Open Doors*. Jyväskylä, 2001 ISBN 951-39-1019-2

NON-LITERARY TEXTS AS TOOLS FOR DEVELOPING INTEGRATED INTERCULTURAL COMPETENCE IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING

TEXTELE NONLITERARE CA INSTRUMENTE PEDAGOGICE PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚEI INTERCULTURALE ÎN ÎNVĂȚAREA LIMBII ENGLEZE

Tatiana LAȘCU, conf. univ., dr.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Tatiana LAȘCU, PhD, Associate Professor,
„Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0003-2192-490X
e-mail: lascu.tatiana@upsc.md

CZU: 378.016:811.111
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p258-262

Rezumat. Acest studiu explorează utilizarea textelor non-literare la lecția de limba engleză ca limbă străină în vederea dezvoltării competenței comunicative interculturale. Textele non-literare, inclusiv articole de știri, reclame, bloguri și discursuri publice, oferă cursanților un input lingvistic autentic și expunere la diverse perspective culturale. Prin activități practice în clasă, cum ar fi sarcini media comparative, analiză publicitară, jocuri de rol, dezbateri și povestiri digitale, cursanții sunt încurajați să reflecteze asupra diferențelor culturale, să adopte puncte de vedere multiple și să dezvolte adaptabilitatea în comunicare. Analiza indică faptul că utilizarea intenționată a textelor non-literare încurajează conștientizarea culturală critică, îmbunătățește abilitățile interpretative și relaționale și transformă sala de curs într-un mediu dinamic pentru învățarea interculturală. Studiul oferă perspective practice pentru educatorii care doresc să combine dezvoltarea lingvistică cu înțelegerea interculturală în procesul de studiere a limbii engleze.

Cuvinte-cheie: Competență comunicativă interculturală, texte non-literare, materiale autentice, CLIL, activități de învățare interculturală**.**

Introduction

In today's globalized world, where people engage more and more across cultural lines, English has become a global lingua franca. This means that students need to learn English and to communicate with people from other cultures. Byram states that effective communication in a foreign language necessitates the ability to interpret, relate, and critically interact with cultural significances [4]. Kramsch also emphasizes that language acquisition is inseparable from culture, positioning classrooms as platforms for intercultural exchange rather than mere language instruction [8]. Contemporary pedagogical approaches advocate for the use of authentic resources that reflect real-world interactions and diverse cultural perspectives. However, traditional EFL instruction has often relied heavily on literary texts. These texts may not fully represent the interactions students encounter in everyday contexts, despite their advantages for linguistic and aesthetic development [3]. Non-literary texts -

such as *news articles, advertisements, blogs, social media posts, and public speeches* - offer direct, practical, and culturally grounded linguistic input, affording learners an understanding of contemporary communication practices [6]. Integrating non-literary texts complements communicative language instruction and intercultural approaches, since it immerses students in real-world language usage and societal nuances. Baker asserts that engaging with various discourse styles enhances learners' intercultural awareness and adaptation, which are vital for effective communication in global contexts [2]. Additionally, these resources foster critical cultural understanding, an essential component of intercultural competence, by encouraging students to scrutinize and contest cultural representations [4]. Exploiting non-literary texts through the CLIL methodology facilitates learners' language acquisition and content comprehension at the same time. From the perspective of the researchers Coyle, Hood, and Marsh [5], CLIL helps students think more deeply and become more aware of other cultures.

Real-world resources can really help with learning, but there isn't much study on how to use non-literary texts to teach cultural knowledge, especially in EFL settings. This research demonstrates the influence of non-literary texts on the enhancement of EFL learners' intercultural communicative competences. It is a qualitative, theory-driven educational framework, using known models of intercultural communicative competences and pedagogical methodologies. It combines theoretical ideas with real-life examples from the classroom to suggest a complete way to use non-literary texts in EFL teaching.

Literature Review

The concept of intercultural communicative competence (ICC) has gained prominence in modern foreign language instruction, recognizing English as a global lingua franca. Byram defines intercultural communicative competence (ICC) as a complex construct comprising attitudes, knowledge, interpretative and relational abilities, as well as discovery and interaction competences, emphasizing intercultural mediation above native-speaker norms [4]. Byram's model of intercultural communicative competence constitutes a foundational framework for this research.

Building on this, Kramsch highlights the symbolic aspect of language, claiming that learners need to traverse meanings between cultures and create a "third place" for intercultural comprehension [8]. Recent studies additionally reinterpret ICC in light of globalization and proliferation of English as a Lingua Franca. Baker emphasizes flexibility, meaning negotiation, and recognition of cultural diversity beyond rigid national boundaries, stressing the importance of teaching methods that provide learners with real, diverse communicative environments [2]. In this context, instructional resources hold significant importance. Although traditional EFL teaching has historically preferred literary texts due to their linguistic depth and cultural significance, researchers are increasingly critiquing their sufficiency as the only cultural resource. Bland observes that while literary texts are important, they might not accurately represent daily communication or modern cultural habits [3]. In comparison, non-literary texts - *like news articles, advertisements, blogs, and institutional communication* - offer more immediate, practical, and culturally rooted instances of language usage.

It is widely believed that using non-literary texts enhances the effectiveness of learning significantly. Gilmore states that such texts ignite students' curiosity in

genuine language, significantly helping them in enhancing their linguistic, pragmatic, and sociolinguistic abilities [6]. In contrast to the often rigid and simplified sentences found in textbooks, non-literary texts showcase genuine dialogues filled with everyday language and cultural allusions. This type of exposure is excellent for comprehending and relating to others - two essential abilities for developing intercultural competence.

Many media and digital materials contain concealed ideologies and cultural prejudices. As students interact with this content, they begin to analyze these portrayals, enhancing their critical thinking and enriching their intercultural vision. Non-literary texts are particularly beneficial in this regard as they motivate students to engage in significant discussions about real-life subjects. Some studies show that they can help students learn languages and understand cultures, but more detailed studies are needed to figure out exactly how different types of non-literary texts improve intercultural skills. The study objective is to demonstrate how the incorporation of non-literary texts in language education can facilitate students' understanding of diverse cultures through effective pedagogical strategies and favorable educational outcomes.

Pedagogical Implications

When teachers use non-literary texts, students are not just learning the language; they are also using real language that has cultural meaning. This fits with modern teaching methods that stress communication and diversity. Selecting the appropriate resources that are both genuine and rich in context is an important aspect of ICC. Teachers may consider incorporating into their classes n*ews articles, advertisements, blog entries, social media updates, and public addresses*. These resources allow students to listen to authentic language and understand different lifestyles, enhancing their abilities in comprehension and analysis. It's essential to thoughtfully organize projects and provide support throughout to help students surpass a fundamental grasp of cultural concepts. For instance, students may examine two articles about the same topic in class but from various cultural perspectives. This enables learners to understand how tone, perspective, and the deeper meanings behind those perspectives differ. Another efficient activity might be to explore *advertisements* from around the globe and analyze them. By examining the language used, the images displayed, and the cultural allusions included, students can gain insight into how these advertisements mirror societal values. Both tasks are excellent for developing the abilities required to understand meanings across various cultures, essential for ICC. Role-plays and simulations offer additional opportunities for intercultural learning. Students can simulate scenarios such as *press conferences or business meetings* by using contemporary texts. This approach enhances learner engagement in comprehending meanings while applying their cultural knowledge. Engaging in activities that encourage critical thinking, such as exploring cultural perspectives or challenging fundamental beliefs, can enhance people's appreciation for diverse cultures and foster more meaningful relationships.

Additional complementary activities involve cultural comparison journals, where students note similarities and differences between their own culture and those depicted in texts; intercultural debates, which involve embracing various perspectives and honing empathetic reasoning skills; digital storytelling projects, enabling learners to investigate and showcase a cultural event or social issue; and problem-solving

simulations, like organizing an international event or collaboratively negotiating a contract. Together, these activities develop language skills, flexibility, analytical thinking, and interpretation abilities. From a methodological standpoint, non-literary texts align effectively with task-based learning approaches. Tasks that integrate language learning with content exploration - *like social trends, environmental issues, or global challenges* - boost linguistic and cognitive growth, equipping learners for authentic intercultural communication in the real world. Task-based learning (TBL) provides a useful approach to integrating non-literary texts into EFL classrooms, emphasizing authentic communication and practical problem-solving. For instance, students can participate in information-gap activities, in which pairs or groups obtain different pieces of cultural information from genuine texts (e.g., *news articles, social media updates, or ads*) and need to exchange and discuss this information to accomplish a task, like creating a cultural guide or organizing an international event. This fosters mediation skills - *interpreting, summarizing, and clarifying cultural content for peers* - and the interactive use of language in context. Writing tasks can strengthen these abilities: learners could create analytical essays that compare cultural customs, opinion articles on social topics from various nations, or summaries and reports that convey information across different cultural contexts. These activities prompt learners to integrate information, express viewpoints clearly, and connect cultural insights for a specific audience. Moreover, collaborative writing endeavors, like developing bilingual or multimedia newsletters derived from non-literary texts, merge production and mediation, necessitating that learners balance language, content, and cultural representation at the same time. Together, TBL-focused activities and writing assignments offer students chances to render language acquisition meaningful, introspective, and relevant to actual intercultural engagements.

In general, non-literary texts should be seen as important parts of EFL training, not just extra materials. If used on purpose, they turn the classroom into a place for real conversation, analytical thinking, and cultural exchange. By creating purposeful assignments and guiding students in reflective practices, teachers can help students develop intercultural communicative competence, which will prepare them for important interactions in a variety of settings.

Conclusion. This study shows how non-literary texts can help EFL students improve their intercultural communicative competence. When students read news *articles, ads, blogs, and public speeches*, they learn language and cultural points of view that are more current than what they learn in textbooks. Comparative media analysis, decoding advertisements, role-playing, debates, digital storytelling, and problem-solving simulations are all examples of hands-on classroom activities that help students think about cultural differences, and how to use intercultural understanding when communicating.

The analysis suggests that the systematic integration of non-literary texts into education increases linguistic proficiency and broadens critical awareness, interpretative skills, adaptability, and empathy - crucial components of intercultural competence. This integration transforms the classroom into a dynamic environment conducive to substantial intercultural interaction, thereby augmenting students' ability to effectively navigate multicultural contexts. These results offer significant guidance for EFL educators, suggesting that non-literary texts should be considered essential

elements of instruction rather than supplementary resources. By making purposeful tasks, encouraging reflective practices, and connecting language study to real cultural material, teachers can create learning experiences that improve both language skills and cultural understanding. Including non-literary texts in EFL curricula ultimately promotes a more culturally responsive teaching methodology and prepares students to participate confidently and critically in global communication. Subsequent studies may investigate the empirical validation of these teaching techniques in other EFL situations.

BIBLIOGRAPHY

1. AL-AFIFI, M. *Intercultural competence in the classroom: A systematic review of teaching practices*. 2025
2. BAKER, W. *Culture and identity through English as a lingua franca: Rethinking concepts and goals in intercultural communication*. Berlin, Germany: De Gruyter Mouton. 2015.
3. BLAND, J. *Using literature in English language education: Challenging reading for 8–18 year olds*. London, UK: Bloomsbury Academic. 2018.
4. BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. 1997.
5. COYLE, D., HOOD, P., MARSH, D. *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 2010.
6. GILMORE, A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching,* 2007. 40(2),97–118. https://doi.org/10.1017/S0261444807004144,
7. GUILLEN-YPARREA, M., RAMIREZ-MONTOYA, M. *Integrating digital technologies into intercultural competence teaching: A systematic mapping*. 2024.
8. KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.1993.

PARADIGMA INTERCULTURALITĂȚII ȘI A MULTILINGVISMULUI ÎN FORMAREA VIITORILOR PROFESORI DE LIMBA ROMÂNĂ

THE PARADIGM OF INTERCULTURALITY AND MULTILINGUALISM IN THE TRAINING OF FUTURE ROMANIAN LANGUAGE TEACHERS

Liliana NEAGA, asistent universitar,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Liliana NEAGA, University Assistant,
UPS „Ion Creanga" from Chisinau,
ORCID: 0000-0002-9930-2118
e-mail: neaga.liliana@upsc.md

CZU: 378.126
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p263-268

Abstract. The present article examines the integration of intercultural and multilingual paradigms within the teacher training curriculum at the „Ion Creangă" State Pedagogical University in Chișinău. In the complex sociolinguistic landscape of the Republic of Moldova, training allophone students as future Romanian language teachers requires a transition from traditional normative grammar to a holistic model of cultural mediation. The study analyzes the „Language and Communication" course structure, emphasizing how themes like administrative identity, lyrical immersion through the works of Grigore Vieru and Adrian Păunescu, and the analysis of contemporary globalization challenges facilitate additive bilingualism. Central to this approach is the „Identity Map" case study, which addresses migration and cultural diversity as platforms for linguistic resilience. By leveraging digital tools and lowering the affective filter, the pedagogical process transforms linguistic diversity from a barrier into a resource for social cohesion and professional excellence.
Keywords: interculturality, multilingualism, teacher training, additive bilingualism, cultural mediation, pedagogical resilience.

În peisajul educațional al Republicii Moldova, predarea limbii române pentru studenții alolingvi reprezintă o provocare care depășește sfera lingvisticii pure, intrând în teritoriul sociologiei educației și al psihopedagogiei identitare. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, o instituție cu o istorie bogată începută în august 1940 sub numele de Institutul Pedagogic Moldovenesc de Stat, și-a asumat de-a lungul deceniilor rolul de pilon în formarea cadrelor didactice. Astăzi, în contextul unei societăți hibride unde interacțiunea dintre română, rusă, găgăuză și ucraineană este o realitate cotidiană, formarea viitorului profesor de limba română necesită o abordare care să valorizeze acest mozaic cultural.

Abordarea interculturală nu este doar o opțiune metodologică, ci o necesitate imperativă dictată de realitățile demografice actuale. Elevii din mediile eterogene ale Republicii Moldova aduc în sala de clasă nu doar limbi diferite, ci și sisteme de valori, tradiții și moduri de percepție a lumii care trebuie armonizate. Pentru studentul alolingv, care aspiră să devină un „Apostol al cuvântului", procesul de învățare a limbii române trebuie să fie unul de emancipare socială și de construcție a unei identități profesionale reziliente.

Perioada	Denumirea instituției	Focus pedagogic
1940 – 1955	Institutul Pedagogic Moldovenesc de Stat	Formarea cadrelor pentru sistemul de învățământ incipient
1955 – 1992	Institutul Pedagogic de Stat „Ion Creangă"	Dezvoltarea filologiei și a metodologiilor de predare
1992 – Prezent	Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă"	Integrare europeană, interculturalitate și multilingvism

Tabelul 1. Evoluția Instituțională a UPSC în raport cu misiunea pedagogică

Integrarea perspectivelor interculturale în educație se bazează pe premisa că limbajul și cultura sunt entități interconectate, modelând fundamental modul în care indivizii interacționează cu realitatea. Constantin Cucoș [4] susține că *interculturalitatea promovează înțelegerea și respectul reciproc prin conștientizarea diversității culturale, în timp ce multilingvismul subliniază avantajele cognitive și sociale ale cunoașterii mai multor limbi*. Această viziune este susținută și de cercetările lui Ellen Bialystok [2], care evidențiază flexibilitatea cognitivă superioară a persoanelor bilingve.

În formarea profesorilor, un concept central este cel al bilingvismului aditiv, teoretizat de Jim Cummins [5]. Acesta presupune că *adăugarea unei noi limbi la bagajul lingvistic al studentului nu trebuie să ducă la erodarea limbii materne, ci la o îmbogățire reciprocă*. Această abordare este esențială pentru studenții alolingvi de la UPSC, deoarece le validează identitatea culturală de origine, transformând-o dintr-un potențial obstacol într-o resursă didactică valoroasă. Transferul de abilități de la limba maternă la limba română permite o asimilare mai rapidă și mai profundă a structurilor pragmatice.

Un alt pilon teoretic este reprezentat de „Filtrul afectiv" al lui Stephen Krashen, care argumentează că factorii emoționali nu blochează *achiziția* limbii în sine, ci servesc ca un *filtru* care împiedică inputul (informația) să ajungă la centrul de procesare a limbajului din creier [6]. Cele trei variabile principale care ridică acest filtru, deci blochează învățarea sunt:

- Anxietatea ridicată (teama de a greși).
- Motivația scăzută.
- Încrederea în sine scăzută.

În contextul Republicii Moldova, unde limba română poate fi uneori percepută ca un factor de presiune politică sau socială, reducerea anxietății lingvistice este crucială. Un mediu de învățare care promovează confortul emoțional și empatia permite studentului să treacă dincolo de barierele psihologice și să interacționeze cu limba ca fiind un „vehicul de valori și coeziune socială". Această tranziție de la bariera individuală la deschiderea comunitară transformă competența lingvistică dintr-o simplă abilitate tehnică într-un pilon de stabilitate civică; astfel, depășirea inhibițiilor personale devine premisa necesară pentru atingerea obiectivului macro-social, deoarece *capacitatea de a comunica în mai multe limbi facilitează dezvoltarea dialogului intercultural, iar multilingvismul contribuie în mod semnificativ la consolidarea coeziunii sociale între persoane aparținând diferitelor naționalități* [3, 148].

Cursul de „Limbă și comunicare" este structurat ca un parcurs de mediere culturală, unde unitățile tematice sunt selectate pentru a facilita integrarea socială și profesională a studenților alolingvi. Fiecare modul reprezintă o oportunitate de a compara sisteme de valori și de a dezvolta competențe transversale esențiale pentru un profesor modern. Primele unități tematice, precum „Să facem cunoștință" și redactarea actelor oficiale (Cererea, CV-ul), sunt fundamentale pentru poziționarea studentului în spațiul public și profesional. Pentru un alolingv, redactarea unui Curriculum Vitae nu este doar un exercițiu de completare a unui formular, ci un proces de „Personal Branding" într-un context cultural nou. Studenții învață să decodifice standardele europene de prezentare profesională, analizând în același timp contrastiv formulele de politețe.

În pragmatica românească, utilizarea corectă a formulelor de salut, a scrisorii de mulțumire sau a modului de adresare în context oficial poate diferi radical de structurile mai directe sau imperative din alte limbi. Înțelegerea acestor nuanțe este vitală pentru evitarea „culturii tăcerii", un fenomen observat de cercetători precum Dr. Patisepa Tuafuti [10], unde *elevii sau studenții din minorități etnice aleg să tacă pentru a nu greși sau pentru că nu înțeleg subtilitățile pragmatice ale contextului oficial*.

O dimensiune esențială a cursului este utilizarea textelor literare autentice ca vehicule ale culturii profunde. Poezia „Formular" de Grigore Vieru servește ca punct de plecare pentru discuții despre identitate, nume și apartenență. Analiza operei lui Adrian Păunescu, în special poezia „Repetabila povară", permite studenților să exploreze teme universale precum recunoștința față de părinți și continuitatea generațiilor, elemente care rezonează puternic în toate culturile din spațiul basarabean. *Suportul literar poate fi considerat un mijloc privilegiat de facilitare a dialogului intercultural, întrucât textele literar-artistice funcționează ca spații de întâlnire între universuri culturale diferite și reflectă o diversitate de perspective asupra lumii* [8, 60].

Unitățile dedicate sentimentelor și tradițiilor (Dragobetele, Mărțișorul, 8 Martie) facilitează un dialog intercultural autentic. Studenții sunt încurajați să aducă în discuție echivalentele culturale din propriile comunități. De exemplu, analiza simbolisticii Mărțișorului în întreg spațiul balcanic (Bulgaria, Macedonia, România, Republica Moldova) demonstrează rădăcinile comune și favorizează un spirit de toleranță.

Unitatea tematică	Obiectiv lingvistic	Obiectiv intercultural	Resursă pedagogică
Identitate și acte	Redactare CV, Cerere, Scrisoare	Integrare în standardele europene	Modele oficiale, analiză contrastivă
Lirică și valori	Vocabular abstract, figuri de stil	Înțelegerea ethosului românesc	Gr. Vieru, Ad. Păunescu
Tradiții și sărbători	Formule de felicitare, narațiune	Valorizarea patrimoniului comun	Mărțișorul, Dragobetele
Globalizare și media	Argumentare, gândire critică	Analiza stereotipurilor în mass-media	Presa scrisă, știri online

Tabelul 2. Abordarea tematică a cursului de Limbă și Comunicare

Într-o epocă a transformării digitale, formarea viitorilor profesori la UPSC include obligatoriu competențe de utilizare a tehnologiilor informaționale. Digitalizarea nu este văzută doar ca un instrument tehnic, ci ca un mijloc de democratizare a accesului la resurse lingvistice autentice și de reducere a anxietății în comunicare.

Integrarea platformelor de e-learning și a aplicațiilor de recunoaștere vocală permite studenților alolingvi să își perfecționeze pronunția și vocabularul într-un ritm propriu. Utilizarea instrumentelor de Inteligență Artificială pentru generarea de prompt-uri sau pentru traducere asistată în fazele inițiale facilitează o imersiune graduală, prevenind blocajele cognitive. Totodată, internetul este abordat ca un spațiu multilingv unde studenții pot identifica resurse multimedia (podcasts, recitaluri de poezie, interviuri) care să le îmbogățească experiența de învățare dincolo de manual.

Educația pentru mass-media este un alt pilon important. Studenții învață să navigheze în spațiul digital hibrid din Republica Moldova, analizând critic știrile și rolul televiziunii în formarea opiniei publice. Această competență este vitală pentru un viitor pedagog care va trebui să formeze cetățeni critici într-o lume saturată de informație.

Studiul de Caz: „Harta Identitară" și fenomenul migrației

Pentru a ilustra aplicabilitatea practică a teoriilor interculturale, a fost implementată tema „Provocările lumii contemporane: Migrația și Diversitatea culturală". Acest studiu de caz este deosebit de relevant pentru studenții din Moldova, o țară marcată profund de fluxurile migraționale.

Obiective metodologice și etapele de lucru

Scopul principal este transformarea unui subiect adesea dureros într-o platformă de reziliență lingvistică și profesională. Obiectivele vizează însușirea terminologiei specifice (integrare, asimilare, bilingvism aditiv) și analiza impactului migrației asupra identității lingvistice a minorităților etnice.

Studenții realizează o „Hartă identitară" prin eseuri reflexive sau prezentări multimedia, răspunzând la întrebarea: „Cum ne influențează migrația limba în care alegem să ne exprimăm emoțiile?". Procesul include:

- **Analiza contrastivă a mass-media**: Compararea modului în care migrația este reflectată în presa de limbă română versus cea de limbă rusă din Moldova, dezvoltând astfel capacitatea de sinteză și gândirea critică.
- **Explorarea translingvismului**: Analizarea poveștilor de succes ale unor personalități multilingve care au reușit să se integreze fără a-și pierde rădăcinile, folosind limba română ca pe o „ancoră".
- **Dezbaterea interculturală**: Discuții despre rolul școlii în susținerea copiilor cu părinți plecați peste hotare, pregătind studenții pentru realitățile demografice ale viitoarelor lor clase.

Rezultatul acestui studiu de caz demonstrează că limba română nu este un factor de presiune, ci un instrument care le permite studenților să navigheze în siguranță între cultura maternă și spațiul european, pregătindu-i să devină profesori empatici și adaptați.

Competențele unui profesor modern în secolul al XXI-lea includ capacitatea de a naviga între culturi și de a acționa ca un mediator intercultural. Analiza temei

„Pedagogul de ieri și de mâine" îi ajută pe studenții de la UPSC să facă conexiuni între tradiția pedagogică locală și exigențele globalizării. Această tranziție necesită o schimbare de paradigmă: de la profesorul care „predă gramatică" la profesorul care „cultivă un spirit de deschidere". *Didactica modernă susține o abordare pluralistă a educației, valorificând diversitatea soluțiilor pedagogice pentru a asigura mai mult dinamism și flexibilitate în procesul educativ și pentru a evita uniformizarea și rigidizarea practicii educaționale* [9, 88].

În acest context, învățarea socio-emoțională (SEL) devine un element cheie. Viitorul pedagog trebuie să poată gestiona grupuri eterogene unde diversitatea culturală influențează direct dinamica de grup. Valorizarea limbilor materne ale elevilor în sala de clasă nu este doar un gest de politețe, ci o strategie pedagogică bazată pe cercetări care arată că recunoașterea identității lingvistice a elevului crește motivația și performanța academică.

Domeniul competenței	Indicatori de performanță	Impact în sala de clasă
Lingvistic	Stăpânirea normelor limbii române și a pragmalingvisticii	Comunicare clară și corectă
Intercultural	Capacitatea de a modera dezbateri despre stereotipuri	Reducerea prejudecăților și a bullying-ului
Digital	Utilizarea platformelor de e-learning și a IA	Adaptarea la stilurile moderne de învățare
Psiho-pedagogic	Reducerea filtrului afectiv prin empatie	Crearea unui mediu sigur pentru toți elevii

Tabelul 3. Matricea competențelor profesorului-mediator

Concluzii

Articolul a demonstrat că integrarea perspectivelor interculturale și multilingve în formarea viitorilor profesori de limba română la UPS „Ion Creangă" este o necesitate vitală pentru coeziunea socială a Republicii Moldova. Limba română trebuie predată nu doar ca un sistem de reguli, ci și ca un „ghid al vieții", un sistem viu deschis dialogului cu toate culturile conlocuitoare.

Succesul acestui demers depinde de capacitatea instituțională de a susține formarea continuă a cadrelor didactice și de a dezvolta resurse educaționale care să reflecte diversitatea reală a societății. Politicile educaționale trebuie să încurajeze utilizarea limbilor materne ca resurse valoroase și să promoveze curricula incluzive. În final, misiunea profesorului format în această paradigmă este de a cultiva un spirit de toleranță și o deschidere către lume, garantând că fiecare elev, indiferent de originea sa etnică, se simte valorizat și integrat în spațiul cultural românesc și european.

Prin valorizarea patrimoniului liric, a tradițiilor balcanice și prin utilizarea etică a tehnologiilor digitale, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" rămâne un model de bune practici în formarea „Apostolilor cuvântului", pregătiți să construiască punți între culturi și să formeze generațiile viitoare sub semnul respectului reciproc și al excelenței academice.

BIBLIOGRAFIE:

1. ACADEMIA ROMÂNĂ, *Gramatica limbii române (GALR)*, Vol. II. București: Editura Academiei Române, 2008. ISBN 978-973-27-1623-6.
2. BIALYSTOK, E., *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*, Cambridge University Press, 2001. ISBN 978-0521635073.
3. COZARI, A. Abordarea liniară și ciclică a comunicării interculturale la orele de limba și literatura română. In: Lucrările Simpozionului "Autour et a travers/În jurul și de-a lungul" CRU TUIAS [online]. Iași: Politehnium, 2022, pp. 147-155. ISBN 978-973-621-508. Disponibil: https://www.ceeol.com/search/book-detail?id=1068142
4. CUCOȘ, C., *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*, Iași: Editura Polirom, 2000. ISBN 973-681-372-9.
5. CUMMINS, J., *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*, California Association for Bilingual Education, 2001. ISBN 978-1889094014.
6. KRASHEN, Stephen D. *Principles and Practice in Second Languag Acquisition* California: Pergamon Press, 1982, PDF 2009, ISBN 0-08-028628-3
7. PÂSLARU, V., *Introducere în pragmadidactica limbii și literaturii române*, Chișinău: Editura Cartier, 2003. ISBN: 9975-79-195-2.
8. PUȚUNTEAN, N. Approaching the issue of interculturality based on literary-artistic texts. *Revistă de Științe Socio-Umane*. 2022, nr. 1 (50), pp. 56-65, Categoria B. ISSN 1857-0119. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/56-65_9.pdf
9. SILISTRARU, N.; COZARI, A. Elemente de integrare a științei, instruirii și cercetării în învățământul universitar. In: Acta Universitatis Cahulensis, USC, Volumul XII, Partea I, Cahul, 2025, pp. 82-88 ISSN 2587-3563. E-ISSN 2587-3571. Disponibil: https://ppr.usch.md/wp-content/uploads/2025/12/Volumul-XII-Partea-II.pdf
10. TUAFUTI, P. *Dual language education in the Pacific* (în volumul *International Handbook of English Language Teaching*), New York: Springer, 2007. ISBN: 978-0-387-46280-6

MULTILINGVISMUL ȘI COMUNICAREA INTERCULTURALĂ ÎN ROMANUL *GRĂDINA DE STICLĂ* DE TATIANA ȚÎBULEAC

MULTILINGUALISM AND INTERCULTURAL COMMUNICATION IN TATIANA ȚÎBULEAC'S *THE GLASS GARDEN*

Polina TABURCEANU, conf. univ., dr.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Polina TABURCEANU, PhD, Associate Professor,
UPS „Ion Creangă" from Chisinau
ORCID: 0000-0001-9475-3481
e-mail: taburceanu.polina@upsc.md

CZU: 821.135.1.09
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p269-279

Abstract. The article aims to analyze Tatiana Țîbuleac's novel *The Glass Garden* from the perspective of multilingualism and intercultural communication. Set within a contemporary literary context marked by mobility and diverse cultural contacts, the narrative captures how the characters interact and negotiate identity within a complex intercultural space. Linguistic diversity becomes an essential narrative tool through which the author highlights cultural differences and tensions arising from contact between communities or generations. The analysis focuses on the strategies through which the characters manage linguistic and cultural barriers, adapting to multiple social contexts and redefining their identities. Multilingualism is presented not only as a social phenomenon but also as a stylistic resource, contributing to the authenticity of dialogues and the construction of the narrative world. Moreover, intercultural communication, with its challenges and conflicts, becomes a vector for character development and the deepening of interpersonal relationships.The study also emphasizes the impact of language on the characters' emotional and cognitive experiences, as well as its role in shaping a literary space that reflects contemporary social dynamics. In conclusion, *The Glass Garden* offers a complex perspective on intercultural interactions and on how multilingualism influences identity construction and social relations, revealing literature as a means to explore cultural diversity.
Keywords: multilingualism, language, intercultural communication, identity, cultural space.

Între limbile care se aud pe străzile Chișinăului și ecourile memoriei personale, se conturează universul romanului *Grădina de sticlă* de Tatiana Țîbuleac, unde multilingvismul și comunicarea interculturală nu sunt doar fundal, ci și condiții esențiale ale existenței. *Grădina de sticlă*, după părerea autoarei, „este cartea subiectivă a generației mele. (...) Este „generația între", așa o numesc și eu și este generația cu care m-am întâlnit cel mai des, mai ales de când am plecat de acasă. Sunt foarte mulți migranți care fac parte din această generație și cu care am vorbit foarte mult, și cu care mă întâlnesc foarte des și cred că a venit și de aici. La un moment dat, când ne întâlnim, ne întrebăm cât din noi este alegere, cât din noi este rezultatul unor circumstanțe și cred că așa a apărut și *Grădina de sticlă*. E o încercare de răspuns la niște frământări..." [4]. Acțiunea se desfășoară într-un spațiu sovietic și postsovietic,

în care rusa și româna coexistă, se confruntă și se influențează reciproc, iar limbajul devine marker identitar, spațiu al conflictului interior și al descoperirii de sine. „Limba în care e scris romanul, una cu specific „moldovenesc", reflectă denaturările la care aceasta a fost supusă după al Doilea Război Mondial, când glotonimul „limbă română" era strict interzis în RSSM, denaturarea limbii răsfrângându-se, bineînțeles, și asupra modului de gândire al basarabeanului. Acest procedeu îi permite autoarei să pătrundă în adâncurile labirintice greu de descifrat ale sufletului vorbitorului moldovean. În general, romanul Tatianei Țîbuleac ilustrează perioada în care limba vorbită în Republica Moldova e traversată de melanjul lingvistic român-rus, un fenomen propriu, cu precădere, orașelor. Autoarea surprinde efortul psihologic al emancipării unui anumit nivel al limbii române, cel al comunicării de pe picior egal" [1]. Experiența personajului principal, Lastocika, relevă tensiunile, bucuriile și ambivalențele trăirii între două lumi și două coduri lingvistice, arătând cum identitatea se negociază în fiecare cuvânt, în fiecare traducere. Demersul de față explorează modul în care alternanța limbilor, interferențele culturale și simbolistica limbajului contribuie la conturarea identității și a comunicării interculturale în roman, dezvăluind un univers în care memoria, apartenența și alteritatea se intersectează în permanență.

Având în vedere rolul central al multilingvismului și al comunicării interculturale în configurarea identității personajului, analiza se concentrează asupra incipitului romanului, unde intrarea protagonistei Lastocika într-un spațiu urban străin devine un moment inițiatic. Această scenă oferă prima experiență directă a tensiunilor lingvistice și culturale care vor marca întreaga sa evoluție. Incipitul *Mă nasc noaptea, am șapte ani* are valoare simbolică, sugerând o a doua naștere, una culturală și lingvistică, care nu este însă armonioasă, ci traumatică, aruncând copilul într-un univers necunoscut, dominat de alte coduri de comunicare. După părerea Gabrielei Adameșteanu: „Orfana care descoperă un Chișinău multicultural a fost înfiată dintr-un orfelinat sătesc de o femeie singură și ambițioasă, care vrea să-i ofere un viitor prosper ori poate cumpărată ca o mână de lucru și exploatată la fel de nemilos ca în romanele lui Dickens? Întrebările te urmăresc și după lectura pasionantă a acestui roman de formație a unei fete care crește între două limbi și două culturi, în anii când se schimbă frontierele și sistemele politice" [2]. Descrierea orașului se filtrează printr-o percepție sinestezică și fragmentară, în care elementele vizuale („lampă albastră", „blocuri", „mii de pătrate") se combină cu senzații tactile și emoționale, iar repetarea obsesivă a unor termeni („blocuri, blocuri, blocuri", „niciunul mai înalt de patru") reflectă uniformizarea spațiului urban sovietic și alienarea resimțită de personaj. Culoarea albastră devine un simbol recurent, sugerând răceala, distanța și artificialitatea mediului, în care Lastocika încearcă să se adapteze.

Din perspectiva multilingvismului, momentul-cheie al fragmentului îl constituie inserția limbii ruse: „Закрой глаза и забудь всё" [3, 7]. Pentru copil, limba rusă nu este doar un instrument de comunicare, ci un cod inaccesibil, opac – „Nu înțeleg nimic" –, iar imperativul „închide ochii și uită totul" capătă o dimensiune simbolică, sugerând suspendarea percepției și o formă de anulare a memoriei și identității anterioare. Multilingvismul este reluat prin diminutivul afectiv rusesc „golubcikul", care contrastează cu duritatea realității și evidențiază coexistenta a două universuri culturale: românesc și rus, dar și imposibilitatea armonizării acestora.

Termenii ruși apar integrați în discursul narativ fără traducere imediată, sugerând un proces de interiorizare forțată a limbii dominante. Obiectele și spațiile capătă valențe simbolice în cadrul acestei comunicări interculturale deformate. „Gardul" devine un reper existențial și identitar – „Puterea noastră" – un element de stabilitate într-o lume instabilă, iar personificarea lui („nu a trecut niciodată pe alături fără a-i vorbi ca unul viu") indică nevoia de substituire a relațiilor umane autentice, deficitare într-un context de alienare socială și lingvistică. În ansamblu, incipitul romanului ilustrează modul în care multilingvismul, departe de a fi o resursă pozitivă, este trăit ca o experiență traumatică, generatoare de rupturi identitare. Comunicarea interculturală nu facilitează dialogul, ci accentuează sentimentul de înstrăinare, obligând personajul să navigheze între două limbi și două lumi fără a aparține pe deplin niciuneia.

După momentul inițiatic al intrării în spațiul urban străin, narativul se concentrează asupra experienței Lastocikăi în comunitatea în care a fost înfiată de Tamara Pavlovna, o femeie aspră și avidă de bani. Mama vitregă îi dă numele de Lastocika (Rândunica), un act simbolic de rebotezare care introduce atât posibilitatea integrării, cât și ambivalența afectivă a relației cu noul univers. Autoarea construiește o imagine complexă a comunității urbane, percepută simultan ca spațiu al apartenenței și al marginalizării. Metafora centrală – „toate viețile noastre sub un capac de sticlă" – sugerează protecția, dar și claustrarea unui univers multicultural închis, în care identitățile coexistă fără a comunica pe deplin, reflectând condiția personajelor suspendate între proximitate fizică și distanță simbolică.

Perspectiva de pe „delușor", asemănat cu un „Everest al nostru", oferă o viziune panoramică asupra comunității, transformând spațiul într-un microcosmos social și cultural. Enumerarea vecinilor și a elementelor familiare creează iluzia unei armonii colective – „ne simțeam fericite până în măduva oaselor" –, însă această stare este fragilă, destabilizată rapid de intervenția discursului social. Din punctul de vedere al comunicării interculturale, secvența „Vin sticlăresele!" marchează un moment de ruptură: identitatea personajelor este definită din exterior, prin etichetare colectivă cu valoare stigmatizantă, iar referința la „evreicele" care șoptesc sugerează coexistența mai multor comunități lingvistice și culturale, dar într-un cadru tensionat, marcat de prejudecăți și ierarhii simbolice. Limbajul devine un instrument de delimitare și excludere, iar comunicarea interculturală eșuează când discursul celuilalt capătă valoare de „sentință". Internalizarea acestui discurs stigmatizant este ilustrată prin autodefinirea personajelor: „Noi eram sfârșitul".

În al doilea fragment, dimensiunea lingvistică capătă o valoare afectivă: inserțiile în limba rusă: „Ты проснулась?", „Ласточка", „любовь", marchează o experiență interculturală bazată pe apropiere și protecție. Numele „Ласточка" funcționează ca un act de rebotezare identitară, integrând protagonista într-un univers afectiv nou, însă fragil – „ce frică să ajung din nou într-o secundă!". Multilingvismul reflectă aici o identitate fluctuantă, construită între absență și substituție, între dorința de stabilitate și conștiința precarității. Limbajul senzorial bogat – gusturi, mirosuri, culori – creează un spațiu al plenitudinii, iar cuvântul rusesc „любовь", repetat la radio, capătă valoare simbolică, sugerând universalitatea sentimentului, mediată printr-un cod lingvistic străin.

Astfel, romanul evidențiază dubla funcție a multilingvismului: pe de o parte, ca factor de excludere și stigmatizare socială, iar pe de altă parte, ca instrument al apropierii afective și al reconstrucției identitare. Comunicarea interculturală se desfășoară între conflict și solidaritate, între respingere și integrare, configurând o identitate complexă, fragilă și profund marcată de experiența alterității.

Procesul de inițiere lingvistică și socială a protagonistei continuă într-un univers dominat de limba rusă, unde stăpânirea limbajului devine o condiție esențială a supraviețuirii și integrării. Încă de la început, spațiul urban este perceput ca ostil: „Orașul nu era un loc, ci o pedeapsă", evidențiind experiența alienării, în care necunoașterea limbii dominante amplifică sentimentul de vulnerabilitate și insecuritate. Inserțiile frecvente în limba rusă: „Памятник", „герой", „Будешь послушной, сделаю тебя человеком", marchează prezența unui cod lingvistic autoritar, asociat puterii și normei sociale. Limbajul nu funcționează doar ca instrument de comunicare, ci și ca mecanism de control și disciplinare. Replica Tamarei Pavlovna – „te voi face om" – subliniază că integrarea socială este condiționată de asimilarea limbii ruse, transformând multilingvismul într-un proces asimetric, dominat de o limbă hegemonică.

Procesul de învățare a limbii este redat cu ambivalență. Pe de o parte, cuvintele ruseşti sunt percepute inițial ca fascinante: „îmi părea că îmi cântă", „gura mi s-a umplut cu clopoți de argint", iar dorința de imitare – „voiam să vorbesc ca ea" – relevă capacitatea multilingvismului de a crea punți afective și de a stimula deschiderea către alteritate. Pe de altă parte, fascinația este rapid contrazisă de experiența eșecului și a sancțiunii: deformarea cuvântului „светофор" în „svefator" declanșează o reacție dură din partea Tamarei Pavlovna, iar limbajul își pierde caracterul ludic – „clopoțeii au început să mușteasc㔻. În acest context, învățarea limbii devine coercitivă, marcată de violență simbolică și fizică („mă lovea drept în frunte"), iar comunicarea interculturală se desfășoară într-un cadru ierarhic și autoritar. Afirmația „Учи русский, без него никуда." sintetizează ideologia lingvistică a spațiului din perioada sovietică, unde rusa funcționează ca un capital simbolic indispensabil, iar limba maternă este marginalizată.

Identitatea protagonistei se construiește între cele două limbi: „Ar trebui poate să scriu rusește. Rusește, altfel se aranjează cuvintele. În românește îmi amintesc mai clar". Această reflecție metalingvistică evidențiază dualitatea funcțională a limbilor: rusa devine limba organizării discursului și a adaptării sociale, în timp ce româna rămâne limba memoriei și a autenticității interioare. Se conturează astfel o identitate hibridă, construită între două sisteme lingvistice și culturale distincte.

Figura Tamarei Pavlovna este esențială în acest proces, întruchipând simultan protecția și constrângerea – „Ucigătoare, dar miloasă. Vicleană, dar cu dreptate.". Prin intermediul ei, Lastocika este inițiată într-o lume nouă, însă cu prețul supunerii și al transformării identitare. Educația lingvistică impusă („În fiecare zi, să învăț șapte cuvinte.") capătă un caracter ritualic și mecanic, sugerând disciplinarea subiectului prin limbaj.

„Cel mai important totuși era să vorbesc rusește. În fiecare zi, să învăț șapte cuvinte. Nici zece, dar nici cinci, și să le învăț bine. Când greșeam, și greșeam mereu, își făcea arătătorul triunghi și mă lovea drept în frunte. Ochii ei fără gene se dădeau peste cap a ciudă, iar mie îmi venea să mă bat singură" [3, 16].

Romanul ilustrează astfel complexitatea multilingvismului ca experiență existențială: limbajul apare simultan ca spațiu al fascinației și al violenței, al deschiderii și al constrângerii. Comunicarea interculturală nu este armonioasă, ci tensionată, iar integrarea presupune pierdere, forțând o redefinire profundă a identității prin intermediul limbii celuilalt. Pe măsură ce Lastocika se integrează în spațiul urban dominat de limba rusă, se construiește o veritabilă geografie simbolică a limbajului, în care orașul devine un organism saturat de codul lingvistic dominant: „clădirile, copacii, semafoarele (…) știu cuvinte în limba rusă". Această personificare amplifică ideea că limba rusă nu este doar un instrument de comunicare, ci un mediu totalizant, care structurează realitatea însăși. Orașul apare astfel ca un spațiu lingvistic colonizat, în care orice formă de existență este mediată de codul dominant.

Afirmația Tamarei Pavlovna „Русский язык не вто-ро-го сорта." exprimă explicit o ideologie ierarhică, în care limba rusă este valorizată superior, iar celelalte limbi, în special româna/moldovenească, sunt implicit devalorizate. Multilingvismul nu mai este perceput ca o resursă, ci ca un câmp de competiție și dominație, iar nerespectarea normei lingvistice atrage violența fizică („M-a lovit în frunte de șapte ori."), transformând procesul de învățare într-un ritual de disciplinare. Strada devine astfel un spațiu inițiatic, dar traumatic: „de cele mai multe ori, strada se termina cu o palmă peste gură". Comunicarea interculturală nu se bazează pe dialog, ci pe constrângere, iar limba se inscripționează literal în corp, semnalând suferința inerentă procesului de integrare.

În acest cadru dur, autoarea introduce însă și o dimensiune subversivă, prin eroarea lingvistică a protagonistei – „adin sok biriuzovii" (un suc turcoaz) – care transformă involuntar un mesteacăn într-o culoare. Această greșeală devine un moment de creativitate, în care limbajul nu mai este doar un instrument de sancțiune, ci și un spațiu de resemantizare și expresie poetică. Reacția celor din jur, mai ales râsul Tamarei Pavlovna, subliniază dimensiunea socială a limbajului, iar retrospectiv, eroina recuperează acest moment ca pe unul valoros: „nu cred că am făcut o greșeală mai frumoasă".

Această ambivalență a multilingvismului se concretizează și în replica memorabilă a Tamarei Pavlovna: decât să vorbești ca o proastă rusește, mai bine să vorbești moldovenește. Afirmația concentrează paradoxul experienței lingvistice și identitare: pe de o parte, legitimează limba maternă, oferind un respiro identitar, iar pe de altă parte, accentuează evaluarea subiectului prin competența sa lingvistică. Comunicarea interculturală se dovedește pragmatică și ierarhizată: rusa rămâne limba puterii și a integrării, iar „moldovenească" este tolerată doar ca soluție de compromis.

Replica are însă și o funcție formativă pentru protagonistă: sugerează că limbajul nu este doar un instrument exterior, ci o componentă esențială a identității și a demnității personale. Alegerea limbii devine un act încărcat de semnificații, situat între adaptare și rezistență. Astfel, fragmentul reflectă conflictul central al romanului: între limbă ca mijloc de integrare socială și limbă ca expresie a identității, evidențiind complexitatea și ambivalența multilingvismului într-un context intercultural tensionat.

Textul evidențiază o lume marginală, organizată după criterii proprii de valoare, unde „primitul sticlelor" devine nu doar o ocupație, ci un mod de existență.

„Nu că ar fi fost o profesie primitul sticlelor, dar nici nimic nu era. În capul Tamarei Pavlovna creştea o scară pe care oamenii urcau după merit. Pe scara aceea, noi ne aflam sub postaşi, însă deasupra vânzătorilor de cvas. Scrisorile puteau fi şi documente, pe când cvasul, odată băut, nu-ţi mai aducea bani în vecie. Iată, să zicem, o sticlă. O sticlă, chiar şi goală, chiar şi pişată, chiar şi străină, te putea îmbogăţi. Asta dacă nu erai putoare sau beţiv, iar noi nu eram. Noi ştiam să adunăm şi adunam. Cu mâinile înţepenite de frig, cu stomacurile întoarse de greaţă, noi adunam. Banii câştigaţi pe loc gol. Averea din nimic. Pentru ei şi-a transformat viaţa într-o umblătură continuă. Pentru bani m-a crescut şi pe mine. Nu din inimă albastră, cum am crezut în primele luni: pentru şi mai mulţi bani.

Îmbătrânea şi îi trebuia un ajutor, mi-a spus. Cred însă că voia, aşa cum vor la un moment dat toţi părinţii şi stăpânii de animale, recunoştinţă. Şi i-am dat-o, i-o dau. Recunoştinţă din partea mea are din plin. Oricare i-a fost interesul din mintea ei hapsână, anume ea mi-a fost mamă. (...) Inima ei voia aur, a mea, stele" [3, 20].

Metafora „scării" din „capul Tamarei Pavlovna" sugerează o ierarhie socială informală, construită pe utilitate şi pragmatism. În acest univers, limbajul nu mai apare explicit, însă rămâne prezent implicit, ca instrument de clasificare şi legitimare socială. Multilingvismul se insinuează prin logica valorilor şi a discursului interiorizat: personajele trăiesc într-un spaţiu în care limbile coexistă, dar ierarhiile sociale şi economice devin mai pregnante decât diferenţele lingvistice. Comunicarea interculturală nu mai este verbală, ci se desfăşoară prin gesturi, muncă şi adaptare. Repetiţia obsesivă a verbului „adunam" accentuează caracterul mecanic şi ritualic al existenţei. Limbajul devine auster, redus la esenţial, reflectând o realitate în care comunicarea este subordonată nevoilor primare. Relaţia dintre protagonistă şi Tamara Pavlovna capătă o dimensiune ambivalentă: declaraţia „pentru bani m-a crescut şi pe mine" demitizează figura maternă, dezvăluind un raport bazat pe interes şi utilitate, dar recunoaşterea afectivă – „anume ea mi-a fost mamă" – sugerează o legătură simbolică, un proces de adopţie într-o cultură şi limbă străină, mediată de necesitate şi supravieţuire. „Inima ei voia aur, a mea, stele." sintetizează conflictul dintre două sisteme de valori: pragmatismul şi supravieţuirea versus sensibilitatea şi aspiraţia interioară, reflectând tensiunea dintre universuri culturale şi lingvistice diferite. Afirmaţia „Era mereu o luptă între urechi şi gură." evidenţiază ruptura dintre percepţie şi exprimare, caracteristică individului plasat între română şi rusă; multilingvismul devine experienţă traumatică, marcată de nesiguranţă şi autocenzură. Limba rusă este percepută ca dominantă, „mai lungă" şi „mai plină de sensuri", iar greşeala lingvistică – „O literă greşită te arunca dintr-o lume în alta." – capătă valoare existenţială, transformând trecerea între limbi într-o trecere între identităţi. Personificarea limbii ruse – „un chip mereu încruntat... plin de cruzime" – reflectă experienţa copilului supus unui sistem coercitiv, iar figura Tamarei Pavlovna devine mediator autoritar al culturii dominante.

„Rusa devenise un chip mereu încruntat. Frumos, nepământesc de frumos, însă plin de cruzime. Când îmi zâmbea (Tamara Pavlovna), în jurul meu înfloreau până şi spinii. Iar când greşeam... Regina mea de gheaţă se transforma într-o fată de la internat cu care începeam să mă bat de la brânzoaice. Plângeam în fiecare zi. Împingeam din mine cuvintele cu piciorul. Le scoteam din carne cu dinţii, ca pe

niște spini de măceșe. La greu îmi înfigeam unghiile în pulpe. Astfel, durerea se simțea în mai multe locuri deodată. Sunetele se limpezeau și ieșeau din mine clare și corecte" [3, 23].

Repetițiile și corectările obsesive – „Изящно (grațios) i-am spus de paisprezece ori." – evidențiază violența simbolică a învățării limbii, iar multilingvismul se prezintă ca asimilare forțată, nu ca dialog intercultural. Codul mixt, prin inserții ruseşti („Не обезьяна, а обязана.", „Ты что, совсем дура?"), creează un discurs hibrid, reflectând realitatea interculturală, dar și fractura identitară a personajului; alternanța codurilor indică efortul constant de mediere între două lumi, iar limbajul devine spațiu de negociere identitară și dezrădăcinare. Dimensiunea afectivă a limbii este evidențiată prin asocierea limbii ruse cu frica, rușinea și durerea – „Plângeam în fiecare zi." – în timp ce anumite cuvinte („iolka", „ёлка") devin refugiu afectiv, legat de copilărie și sărbătoare; comunicarea interculturală este filtrată prin emoții, accentuând subiectivitatea experienței lingvistice. Replica Tamarei Pavlovna despre „Ermitaj" introduce o dimensiune socială: limba și cultura rusă sunt asociate cu prestigiul și elitele, iar condiția de „sticlărese" sugerează marginalitate; disprețul față de „moldoveni" evidențiază existența unei ierarhii etno-lingvistice, iar comunicarea interculturală este profund inegală. În final, copilul învață să se adapteze: repetă, memorează, tace („Ar fi fost poate mai bine să tac."). Tăcerea devine o strategie de protecție. Învățarea limbii nu mai este doar educație, ci și condiție de supraviețuire într-un mediu ostil. În *Grădina de sticlă*, multilingvismul nu este semn al bogăției culturale, ci al unei realități traumatizante, în care limbajul reflectă raporturi de putere, conflicte identitare și inegalități sociale; comunicarea interculturală apare ca un proces dificil, tensionat, în care individul navighează între limbi, culturi și identități, construindu-se adesea prin suferință și adaptare.

Protagonista romanului trăiește într-un mediu dur, marcat de experiențe cotidiene dificile, în care „ziua întreagă respiram alcool, ascultam înjurături și număram bani mărunți". Această descriere sugerează faptul că limbajul este pus în slujba supraviețuirii, iar comunicarea nu se desfășoară doar între două limbi, ci și între două universuri distincte: cel al copilăriei și cel al adulților marginalizați. Multilingvismul nu se reduce doar la alternanța limbilor, dar și implică și capacitatea de a înțelege și de a interpreta codurile sociale și economice ale mediului în care trăiește personajul. În acest context, obiecte precum sticla și banii capătă semnificații aparte, devenind elemente centrale ale unui sistem de valori pragmatic, eficient, dar adesea dur. Lastocika descoperă treptat că, în lumea străzii și a sticlelor, comunicarea este directă, pragmatică și strâns legată de nevoia de supraviețuire. Fiecare gest și fiecare cuvânt pot avea consecințe imediate, ceea ce conferă limbajului o funcție vitală. Astfel, comunicarea interculturală depășește dimensiunea strict verbală și include gesturi, valori și strategii de viață, transformând limbajul într-un instrument esențial pentru adaptare și integrare. Limba și codurile culturale contribuie la formarea identității personajului, influențând percepțiile și relațiile sale cu ceilalți. În acest fel, comunicarea interculturală devine simultan un mecanism de integrare, de rezistență și de supraviețuire. Învățarea limbii ruse „printre sticle și printre beți" sugerează că limba nu este doar un obiect de studiu formal, ci și o practică cotidiană, mediatoare între lumi diferite, între copilăria vulnerabilă și realitatea adultă dură. Observația „Ce noroc am avut noi, basarabenii, că am învățat-o de mici." scoate în evidență

presiunea socială și simbolică a multilingvismului, perceput ca o cale de acces la oportunități și la recunoaștere, dar în același timp generând neliniște și resentiment, deoarece copilul simte tensiunea dintre propria experiență și așteptările externe. Paralel, descrierea luminii și a sticlelor transformă spațiul cotidian într-o experiență estetică și interculturală: culorile se amestecă, se nasc combinații neașteptate, iar fiecare sticlă devine un microcosmos de sensuri. Această „grădină de sticlă" devine un loc de reconciliere între lumi, un spațiu în care limbile, experiențele și percepțiile se întâlnesc armonios. Metafora luminii care trece printre sticle sugerează că multilingvismul nu e doar cod lingvistic, ci și mediu de iluminare și transformare a identității și a comunicării interculturale: prin limbă și experiență, copilul reușește să vadă frumusețea și sensul în interacțiunile cotidiene. Astfel, fragmentul ilustrează cum în romanul *Grădina de sticlă* limba rusă devine atât un instrument de integrare socială, cât și o cale de dezvoltare personală și estetică, iar comunicarea interculturală nu se limitează la cuvinte, ci se extinde la percepții, emoții și sensibilități, configurând o experiență complexă și formativă a copilăriei basarabene.

Experiențele eroinei, între învățarea limbii ruse și navigarea într-un spațiu social ostil, precum și modul în care Lastocika descoperă frumusețea și sensul în viața cotidiană – prin culorile sticlelor, lumina filtrată și gesturile interculturale –, pregătesc terenul pentru o interpretare mai largă a simbolurilor romanului. Titlul Grădina de sticlă de Tatiana Țîbuleac poate fi astfel citit nu doar ca o imagine estetică, ci și ca o condensare a temelor centrale: fragilitatea copilăriei, tensiunile multilingvistice și culturale, precum și echilibrul delicat dintre vulnerabilitate și reziliență. La fel cum lumina pătrunde și se reflectă printre sticle, influențele lingvistice și culturale modelează percepția și identitatea protagonistei, sugerând că fiecare experiență, fiecare cuvânt și fiecare gest contribuie la formarea unui univers interior complex, delicat și extrem de sensibil. Această lectură a titlului permite astfel extinderea analizei asupra modului în care multilingvismul și comunicarea interculturală sunt reflectate simbolic în cadrul romanului, oferind un cadru coerent pentru explorarea identității fragmentate și a relațiilor de putere, dar și a momentelor de frumusețe și armonie care răsar în ciuda durității mediului.

Scenele din curtea casei, în care diversitatea lingvistică și culturală este pusă în evidență prin denumirile diferite ale alimentelor și prin jocurile de comunicare dintre copii, ilustrează atât tensiunile, cât și oportunitățile oferite de multilingvism. Experiența naratoarei, pendulând între limba maternă, care oferă confort și intimitate, și limba rusă, care asigură integrarea socială, reflectă complexitatea comunicării interculturale în Basarabia din perioada sovietică. Această alternanță de coduri și negocierile constante între identități pregătesc cititorul pentru interpretarea simbolică a titlului romanului.

Grădina de sticlă, așa cum o sugerează Tatiana Țîbuleac, devine o metaforă pentru acest spațiu fragil și complex, în care limba, cultura și relațiile interpersonale se întâlnesc. La fel cum lumina trece printre sticle și creează reflecții și combinații neașteptate, interacțiunile lingvistice și culturale modelează percepția și identitatea copilului. Titlul sintetizează astfel tensiunea dintre fragilitate și rezistență, dintre vulnerabilitate și capacitatea de adaptare, precum și rolul limbajului ca instrument de integrare, dar și ca spațiu de negociere identitară, reflectând întreaga complexitate a multilingvismului și a comunicării interculturale în universul romanului.

„Eu aveam ochii roșii. Plânsesem noaptea întreagă, de când aflasem că m-a înscris la școala rusească. Mă întreb și azi de ce am vrut „la moldoveni”? Poate din teama că voi lua note proaste și bătaie. Poate de altceva. De fapt, cunoșteam rusa mai bine ca limba moldovenească, pe care o vorbeam doar cu Maricica și, uneori, cu Raia. Rușește învățasem mai multe cuvinte. Rusoaică eram mai sus decât mă născusem” [3, 54].

Întrebarea naratoarei – „Mă întreb și azi de ce am vrut «la moldoveni»?” – reflectă tensiunea dintre dorința de apartenență și presiunile sociale ale unui spațiu multicultural. Alegerea școlii devine astfel un act identitar, marcat de nevoia de recunoaștere, dar și de teamă: teama de marginalizare, de eșec sau de violență. În acest context, limba rusă capătă rolul unui instrument de supraviețuire și mobilitate socială, în timp ce limba maternă oferă confort afectiv și stabilitate identitară. Experiența lui Lastocika este una hibridă: identitatea se construiește prin negocierea între două lumi culturale, între coduri sociale și lingvistice diferite, într-o realitate în care integrarea și adaptarea sunt condiționate de competența lingvistică.

Această ambivalență între protecție și presiune, între apartenență și alienare, se regăsește în simbolul grădinii de sticlă: un spațiu fragil, transparent, în care copilăria și identitatea se formează sub influența luminii, a culturilor și a limbilor diferite. La fel cum sticla permite trecerea luminii dar și separă, alegerea școlii și învățarea limbii dominante luminează posibilități, dar expune protagonistul la tensiuni și constrângeri. Titlul romanului sintetizează astfel întreaga experiență multilingvă și interculturală a copilului: fragilitate, vulnerabilitate și frumusețe coexistă într-o lume în care limba, cultura și identitatea se negociază permanent, iar copilăria devine un spațiu de adaptare, descoperire și formare personală.

Limba rusă ocupă un loc privilegiat, fiind asociată cu viața cotidiană, mass-media și universul afectiv, în timp ce limba „moldovenească” (mai târziu româna) devine limbă a școlii, a obligației și a efortului, dificilă și lipsită de atractivitate. Această distribuție funcțională a limbilor reflectă: rusa ca limbă de prestigiu și româna ca limbă instituțională, generând frustrare, sentiment de inadecvare și presiune socială. Traducerea continuă, realizată în gând și cu voce tare, funcționează ca mecanism de supraviețuire, dar și ca simptom al unei identități fragmentate, filtrând realitatea prin codul cultural considerat superior și internalizat ca atare. Comunicarea interculturală nu este armonioasă, ci marcată de tensiuni, nesiguranță și dificultăți de integrare, iar Chișinăul este perceput ca un spațiu în care alegerea limbii ruse este aproape automată, sub presiunea contextului istoric și social. Episodul bibliotecii subliniază paradoxul acestui univers: lectura se desfășoară în rusă, evaluarea – în română, accentuând rupturile între competență și performanță; inventarea titlului „Grădina de sticlă” devine astfel un gest simbolic, sugerând hibridizarea lingvistică și refugierea într-un spațiu imaginar personal. Afirmația că tot ce era „mai frumos” exista în limba rusă evidențiază disocierea între limbaj și afectivitate, conducând la o identitate lingvistică fragmentată și la tendința de autoizolare, în timp ce persistența reflexului de a traduce chiar și după mulți ani arată impactul de durată al acestei experiențe. În ansamblu, multilingvismul, în loc să fie o resursă culturală, se transformă într-un teren al conflictului interior, unde limbajul nu doar comunică, ci structurează memoria, puterea și construcția identității.

Scriitoarea Tatiana Țîbuleac surprinde în romanul *Grădina de sticlă* și acel moment de cotitură istorică și identitară, evidențiind modul în care multilingvismul și comunicarea interculturală se reconfigurează sub impactul reformelor perestroikăi inițiate de Mihail Gorbaciov. Această perioadă marchează trecerea de la un spațiu dominat de limba rusă și ideologia sovietică la redescoperirea identității naționale, în care limba devine simbol al apartenenței și al rezistenței culturale. Sintagma „limba noastră", repetată și încărcată de semnificație, evidențiază emergența unei conștiințe lingvistice colective, în care accentul pe „noastră" indică dorința de delimitare și afirmare identitară, în timp ce sloganul „Să-i trimiți pe ruși acasă" arată că procesul de recuperare culturală este însoțit de tensiuni interculturale și polarizare. Multilingvismul capătă astfel o dimensiune politizată: pentru vorbitorii de rusă, contactul cu limba „moldovenească" rămâne superficial, ceea ce reflectă o comunicare interculturală incompletă și asimetrică. Limbajul devine un spațiu al confruntării, în care diferențele lingvistice oglindesc ierarhii și rupturi sociale. În paralel, episodul excursiei în sat sugerează că experiența directă a realității rurale poate depăși barierele lingvistice, deschizând un orizont estetic și emoțional; descrierea cromatică a viilor relevă frumusețea autohtonă, încă nearticulată lingvistic („Aș fi spus dacă aș fi știut atunci acest cuvânt."), ceea ce subliniază decalajul dintre trăire și exprimare și evidențiază rolul limbii în construirea identității. În acest context, multilingvismul devine terenul unei negocieri identitare intense, iar comunicarea interculturală oscilează între deschidere și conflict, între recuperare și fragmentare. Momentul în care eroina percepe limba română ca „mai bogată" decât rusa marchează o inversare a ierarhiei lingvistice internalizate, trecând de la o relație constrânsă cu limbajul la una afectivă, liberă și creativă, sintetizată simbolic prin referința la Nichita Stănescu: „o limbă ți se poate supune nu doar din frică, ci și din dragoste" [3, 157].

Lastocika, după ce traversează o serie de încercări dureroase și formative, reușește să-și împlinească visul și ajunge la București, devenind medic. Această realizare pare, la prima vedere, o confirmare a dorințelor sale profunde și a acelei „dragoste ascunse pentru cealaltă inimă a mea", expresie ce sugerează nevoia de împlinire interioară, de apartenență și de echilibru sufletesc. Drumul parcurs până aici este unul al ambiției, al rezistenței și al unei lupte continue cu propriul trecut, dar și cu propriul limbaj interior, marcat de experiențele copilăriei și de mediul multilingv în care a crescut. În acest sens, limba devine un element esențial al devenirii sale. Pentru Lastocika, trecerea de la un spațiu lingvistic la altul nu înseamnă doar acumularea unor competențe de comunicare, ci și o formă de redefinire identitară. Limba română, pe care o stăpânește și o perfecționează odată ajunsă la București, devine nu doar instrument profesional, ci și un mijloc de integrare socială și culturală. În același timp, urmele celorlalte limbi și registre în care s-a format rămân prezente, reflectând o identitate complexă, fragmentată, dar profund adaptabilă. Cu toate acestea, împlinirea profesională nu aduce și liniștea personală. Destinul protagonistei rămâne marcat de suferință și singurătate. Relația cu bărbatul alături de care are un copil se destramă, acesta alegând să se îndepărteze, incapabil să accepte realitatea dureroasă a unui copil născut cu un grav handicap. Această ruptură evidențiază fragilitatea relațiilor umane în fața suferinței și limitele empatiei în situații extreme, dar și dificultatea de a comunica autentic în momente de criză, când limbajul devine insuficient pentru a exprima durerea. În aceste condiții, Lastocika este nevoită să-și

asume singură responsabilitatea maternității. Această nouă etapă a vieții sale devine o probă supremă de curaj și devotament. Dragostea maternă capătă valențe profunde, transformându-se într-o forță care o susține și o definește. În relația cu propriul copil, comunicarea depășește dimensiunea verbală și se manifestă prin gesturi, grijă și prezență, demonstrând că limbajul afectiv poate suplini limitele cuvintelor. Astfel, existența Lastocikăi se conturează ca o permanentă confruntare între aspirație și realitate, între împlinire și sacrificiu. Multilingvismul care i-a marcat copilăria și formarea continuă să influențeze modul în care percepe lumea și se raportează la ceilalți, devenind un instrument de adaptare, dar și o sursă de tensiune interioară. Deși reușește să-și construiască o carieră și să-și urmeze visul, viața personală rămâne marcată de lipsuri afective și încercări dureroase. Personajul devine, în acest sens, simbolul unei forțe interioare remarcabile, capabile să transforme suferința în responsabilitate și iubirea în motivație pentru a merge mai departe.

În ansamblu, romanul oferă o reprezentare nuanțată a multilingvismului ca experiență existențială, oscilând între competiție, alienare și reconectare identitară, în care limbile nu sunt doar instrumente de comunicare, ci spații de memorie, putere și formare a identității. Totodată, parcursul eroinei arată că reconcilierea cu propriile limbi și culturi este posibilă prin interiorizarea afectivă a limbii materne, redescoperirea valorilor culturale și asumarea unei identități plurilingve, transformând multilingvismul într-un spațiu al îmbogățirii interioare și al negocierii continue între memorie, limbaj și identitate.

BIBLIOGRAFICE

1. BANTOȘ, Ana. *Scriitorul și dreptatea sa. Tatiana Țîbuleac, Grădina de sticlă* / Revista de știință și cultură *Limba română*. Nr. 2, anul XXIX, 2019. Profiluri literare europene. [online]. Disponibil: https://limbaromana.md/index.php?go=articole&n=3692 [citat 26.03.2026].
2. Întâlnire cu Tatiana Țîbuleac la Timișoara. [online]. Disponibil: https://ladouabufnite.ro/uncategorized/intalnire-cu-tatiana-tibuleac-la-timisoara/ [citat 16.03.2026].
3. ȚÎBULEAC, Tatiana. *Grădina de sticlă*: Roman. Chișinău: Cartier, 2020 (Tipogr. „Bons Offices"). – 188 p. ISBN 978-9975-79-891-4
4. ȘERB, Sorin. Tatiana Țîbuleac: „*Grădina de sticlă*" e o încercare de răspuns la niște frământări. [online]. Disponibil: https://moldova.europalibera.org/a/tatiana-%C8%9B%C3%AEbuleac-gr%C4%83dina-de-sticl%C4%83-e-o-%C3%AEncercare-de-r%C4%83spuns-la-ni%C8%99te-fr%C4%83m%C3%A2nt%C4%83ri-/30078460.html [citat 16.03.2026].

JOCUL DIDACTIC CA STRATEGIE EFICIENTĂ DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ NEMATERNĂ LA TREAPTA PRIMARĂ

DIDACTIC GAME AS AN EFFICIENT STRATEGY FOR TEACHING AND LEARNING THE ROMANIAN LANGUAGE AT PRIMARY STAGE

Liuba PETRENCO, conf. univ., dr.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău
Alina BABIUC, masterandă,
UPS „Ion Creangă din Chișinău

Liuba PETRENCO, PhD, Associate Professor,
„Ion Creangă" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-6972-8903
e-mail: petrenco.liuba@upsc.md
Alina BABIUC, Master's Student,
„Ion Creangă" SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0006-8500-5848
e-mail: babiuc.alina@balti.edu.md

CZU: 37.025:811.135.1'243
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p280-287

Abstract. In our research, The Role of Didactic Games in Romanian Language Classes in Primary Education, we aim to analyze the role of didactic games in teaching and learning the Romanian language at the primary level, highlighting its impact on the development of linguistic skills and students' motivation. The study will explore the ways in which playful strategies contribute to improving the reception and production of oral and written messages, as well as to consolidating grammatical and spelling knowledge. The aim is to demonstrate that didactic games not only stimulate students' interest and active involvement, but also contribute to the development of critical thinking, creativity and cooperation skills, stimulating interaction between children and strengthening self-confidence. Through didactic games, students enrich their vocabulary. The integration of didactic games in Romanian language lessons contributes to the creation of a relaxing and stimulating educational environment, in which children learn with pleasure. In the specialized literature, didactic games are designated as the most efficient means of training and educating children, being used to form or consolidate certain knowledge, skills and abilities. The role of didactic games in the instructional-educational process is irreplaceable!
Keywords: didactic game, means of training, interaction, playful strategies.

Scopul educațional al școlii contemporane este orientat spre formarea unei personalități autonome, creative și responsabile, capabile să răspundă cerințelor societății actuale. Acesta presupune dezvoltarea gândirii critice, a abilităților de comunicare și a spiritului de colaborare, punând accent pe învățarea activă și pe abordările interdisciplinare. Pentru realizarea acestor obiective, este necesară construirea unor

relații de cooperare între elevi și cadrele didactice. Aceste relații, precum și creșterea interesului elevilor pentru studiul limbii și literaturii române, pot fi susținute prin integrarea jocului didactic în activitățile de la clasă, alături de metodele tradiționale de predare–învățare–evaluare. Problematica jocului didactic, în special în ceea ce privește funcțiile sale instructive și educative, a fost analizată constant de-a lungul timpului. Cu toate acestea, până la începutul secolului al XX-lea, nu exista o abordare sistematică a acestor funcții, iar conceptul de joc didactic nu era clar definit. Abia în a doua jumătate a secolului XX s-a conturat o definire mai riguroasă a acestuia. Până atunci, accentul era pus mai ales pe reflecții generale privind rolul jocului în umanizarea școlii și în procesul de instruire, fiind utilizate expresii precum „jocuri cu materiale didactice", „jocuri în instruire" sau „jocuri utile" ș.a. [20]

Din punct de vedere istoric, apariția jocului este strâns corelată cu particularitățile educării generațiilor tinere în diversele etape de evoluție ale societății. Pe parcursul dezvoltării sociale, jocul a fost interpretat ca o formă de reflectare a activităților umane, prin intermediul căreia se evidențiază natura lor socială și profund umană, manifestată prin sarcinile asumate și regulile de comportament specifice relațiilor dintre oameni. Dimensiunea socială a conținutului jocului își are originea în însăși esența acestuia, fiind influențată de condițiile de viață ale copilului în cadrul societății. [13].

Pentru grecii antici, jocul reprezenta un factor esențial în dezvoltarea și perfecționarea individului și, implicit, a societății. Primele referiri la rolul jocului în educația copilului, ca mijloc de instruire și formare, se regăsesc în lucrările filosofului Platon. Gânditorii vremii susțineau că procesul educativ trebuie adaptat structurii sufletești a copilului, care implică nevoia de activități recreative. Din această perspectivă, învățarea ar trebui realizată prin intermediul jocului, devenind astfel mai atractivă și mai plăcută, facilitând descoperirea și valorificarea predispozițiilor naturale ale fiecărui copil.

În Evul Mediu, educația era în mare parte sub influența bisericii, iar jocul era frecvent considerat inutil, fiind asociat cu pierderea timpului. O schimbare importantă s-a produs în perioada Renașterii, când s-au pus bazele unei educații moderne, caracterizate prin metode mai raționale și mai atractive. În acest context, pedagogii au început să acorde atenție rolului formativ al jocului. Astfel, Vittorino de Feltre a susținut utilizarea jocului pentru dezvoltarea fizică și intelectuală, apelând inclusiv la materiale didactice, precum cartonașe colorate cu litere.

De asemenea, gânditori precum Montaigne și Martin Luther au subliniat importanța jocului în educație, considerându-l nu doar o activitate recreativă, ci una indispensabilă, comparabilă cu satisfacerea nevoilor fundamentale. Concepțiile lui Jan Amos Comenius au stat la baza dezvoltării ulterioare a pedagogiei, acesta acordând jocului un rol important în instruire și susținând că procesul de învățământ, în special la nivel primar, trebuie să se desfășoare într-o manieră naturală, apropiată de joc. La rândul său, pedagogul elvețian Johann Heinrich Pestalozzi a promovat organizarea educației în concordanță cu particularitățile de vârstă și cu legile dezvoltării copilului. El a pledat pentru o alternanță echilibrată între activitățile de joc și cele de învățare, evitând limitarea inutilă a libertății copilului, și a elaborat metode didactice pentru învățământul primar (vorbire, calcul, măsurare) bazate pe elemente ludice.

În cadrul curentului filantropinist (școala umanitară), jocul didactic a devenit un element central al procesului educativ. Fondatorul acestuia, Johann Bernhard Basedow, a susținut integrarea jocului în instruire și utilizarea materialelor didactice ca suport pentru învățare. Jocul poate fi valorificat în toate etapele procesului didactic și în cadrul diverselor tipuri de activități, contribuind la conștientizarea faptului că acesta reprezintă o formă specifică de activitate a copilului, esențială pentru dezvoltarea sa psihică. Metoda jocului didactic poate fi aplicată în predare, înțelegere, fixare, evaluare, consolidare sau recapitulare, facilitând atingerea unor obiective variate.

Jocul presupune o reinterpretare și o integrare a realității într-un sistem propriu, guvernat de o logică specifică. În acest cadru ludic, copilul poate fi privit ca un „mic creator", care își construiește propriul univers, fără a respecta neapărat ordinea existentă. Înaintea dezvoltării gândirii reflexive, inteligența senzorio-motorie îi permite copilului, așa cum sublinia Jean Piaget, să asimileze realitatea și să-și construiască propriile reprezentări despre lume, rezultând un univers coerent și bine structurat.

Friedrich Schiller atribuia jocului un rol superior, considerând că acesta facilitează armonizarea dintre dimensiunea sensibilă și cea rațională a ființei umane, implicate în perceperea frumosului. Astfel, jocul devine o formă liberă de raportare la realitate, bazată pe imaginație și creativitate. Fiecare copil dispune de un potențial creativ propriu, care poate însă să se diminueze în lipsa unei stimulări adecvate. Creativitatea se manifestă diferit de la un individ la altul și presupune capacitatea de a aborda realitatea din perspective noi, de a identifica probleme și de a găsi soluții eficiente. Jocul oferă cadrul ideal pentru dezvoltarea acestor capacități, contribuind la formarea armonioasă a copilului.

Evoluția concepțiilor despre joc reflectă transformările social-pedagogice din domeniul educației, determinate de dinamica societății. În prezent, nu există o definiție unanim acceptată a jocului didactic, fapt explicabil prin complexitatea și caracterul său polivalent. Astfel, acesta este interpretat fie ca o formă independentă de activitate instructivă, fie ca metodă de predare, fie ca modalitate de organizare a procesului de învățământ. [1]

„Debutul" în școlaritate impune adoptarea unei strategii prin care să se păstreze un raport echitabil între activitățile didactice propriu-zise și joc; de aici importanța jocului didactic, prin care orice conținut specific disciplinei limba și literatura română poate deveni „un joc", dacă e raportat la conținutul următor: să atingă un scop; să realizeze o sarcină didactică într-un mod atractiv, accesibil, să includă reguli de joc, dar și recompense. [4]

Printre metodele care valorifică acțiunea imaginară, jocul didactic ocupă un rol esențial în stimularea creativității elevilor. Prin intermediul acestuia, elevul transpune în mod conștient realitatea într-un plan imaginar, realizând ulterior creații la un nivel elementar. Jocul didactic contribuie atât la înțelegerea realității, cât și la adaptarea personală la aceasta, aceste procese generând o formă de adaptare care îmbină reacția cu creativitatea. Implicarea activă, atât cognitivă, cât și afectivă, în special prin jocurile de rol, favorizează dezvoltarea empatiei, a capacității de evaluare și anticipare, precum și a abilităților de cooperare și de adaptare la comportamentele celor din jur. Prin stimularea interesului pentru jocul didactic, energia elevilor este orientată spre activități constructive, oferindu-le oportunitatea de a descoperi și dezvolta potențialul creativ într-un mod armonios.

Jocul didactic, în special cel de tip creativ, utilizat în cadrul lecțiilor de limbă și literatură română la clasele I–IV, se caracterizează printr-o serie de trăsături specifice, considerate modalități eficiente de dezvoltare a creativității elevilor:

- diminuarea controlului exercitat de învățător, astfel încât spontaneitatea și încrederea în sine să poată fi manifestate ca elemente definitorii ale creativității;
- perseverența, prin concentrarea întregii energii creatoare asupra realizării sarcinii propuse în cadrul jocului, efortul fiind parte integrantă a activității;
- acceptarea greșelii, elevii fiind încurajați să identifice soluții alternative și să înțeleagă că nu există întotdeauna un singur răspuns corect;
- crearea unui climat favorabil, susținut de utilizarea variată a materialelor didactice în situații noi și stimulative. [17]

Toate tipurile de jocuri didactic-literare pot stimula creativitatea elevilor în cadrul lecțiilor de limbă și literatură română, deoarece fiecare joc contribuie la dezvoltarea anumitor cunoștințe și la formarea unor diverse capacități creative. În mod special, jocurile didactice literare sprijină dezvoltarea vorbirii și a creativității verbale, cultivând la elevi deprinderi de comunicare, exprimarea literară, atenția, voința și alte abilități esențiale pentru dezvoltarea personală și intelectuală. [6] În ultimii ani, principiul învățării prin descoperire a devenit larg acceptat în cadrul procesului instructiv-educativ. Elevii asimilează mai eficient informațiile atunci când sunt implicați activ în realizarea unor sarcini, comparativ cu situațiile în care doar citesc, ascultă sau observă. În acest context, jocul reprezintă un cadru favorabil pentru învățarea bazată pe experiență.

Dezvoltarea intelectuală a copilului are loc în strânsă legătură cu propriile activități de învățare, fiind impulsionată de contradicțiile care apar între cunoștințele deja dobândite și cele noi. Acest proces presupune o trecere treptată de la exterior spre interior, respectiv de la dimensiunea socială la cea individuală. Un factor esențial în această evoluție îl constituie comunicarea, care reprezintă o formă importantă de interacțiune psihosocială. În acest sens, Vâgotskii (1983) evidențiază rolul fundamental al comunicării în dezvoltarea psihicului uman, subliniind conexiunea dintre experiența socială și formarea structurilor psihice. [22]

Potrivit lui L. Vâgotskii, dezvoltarea psihică a individului constă în asimilarea experienței sociale prin interacțiunea cu ceilalți, realizată în principal prin comunicare. Aceasta se dezvoltă în strânsă legătură cu celelalte funcții psihice, întrucât activitatea psihică reprezintă un ansamblu unitar prin intermediul căruia copilul se raportează la mediul înconjurător. În acest context, copilul își formează capacitatea de a-și susține ideile, de a-și organiza activitatea și de a-și coordona acțiunile, aspecte care contribuie la dezvoltarea sa intelectuală. În perioada școlară mică, învățarea devine activitatea dominantă în programul zilnic al elevului, însă nevoia de joc rămâne la fel de puternică, acesta continuând să fie o componentă esențială a copilăriei. Jocurile au rolul unor strategii euristice, prin care copiii își valorifică ingeniozitatea, creativitatea, inițiativa, perseverența, curajul și spiritul de aventură. Componenta afectivă a jocului implică întreaga activitate psihică a copilului. În timpul jocului, acesta își poate asuma atât rolul de participant activ, cât și pe cel de observator, implicându-se pe deplin în realizarea scopului propus și trăind o experiență autentică de învățare. [16]

Jocul didactic sprijină înțelegerea obiectivelor planificate, fixarea deprinderilor durabile și dezvoltarea personalității elevului mic. Fiecare joc didactic include componente esențiale: conținutul, sarcina didactică, regulile și acțiunea jocului. [11] Majoritatea jocurilor didactice implică întreceri între grupe sau între elevii întregului colectiv, stimulând nu doar cunoștințele, ci și spiritul de echipă, disciplina, coeziunea și dorința de performanță. Aceste întreceri generează emoții pozitive, bucurie și satisfacție, însă, având în vedere că elevii obosesc repede, jocurile trebuie intercalate cu activități de învățare care solicită atenția.

Jocul didactic are un scop clar stabilit, fiind organizat pe baza unei situații de joc și a unor reguli bine definite. Acesta urmărește introducerea copilului în sfera cunoașterii și formarea deprinderilor necesare utilizării limbajului. Prin joc, elevul își dezvoltă gândirea independentă și capacitatea de a aplica cunoștințele dobândite în contexte variate. Totodată, jocurile didactice contribuie la formarea unor valoroase calități intelectuale, morale și estetice, influențează pozitiv viața afectivă a copilului, îl fac mai activ, mai creativ și mai încrezător în propriile forțe, susținând în același timp dezvoltarea reflexivității, autocunoașterii și autoevaluării.

Înainte de desfășurarea jocului, învățătorul creează o atmosferă plăcută și o stare de bună dispoziție în rândul elevilor. Pe parcursul activității, elevii, în special cei timizi, sunt sprijiniți și încurajați. Cadrul didactic poate interveni discret, participând uneori la joc, ghidându-l fără a se impune, susținând inițiativa copiilor și implicându-se emoțional alături de aceștia. Este necesar să se respecte echilibrul dintre dimensiunea instructivă și cea recreativă; în lipsa acestuia, activitatea nu mai poate fi considerată joc didactic, ci doar o formă de divertisment. [8] Rolul învățătorului este acela de mediator al procesului de învățare. În realizarea obiectivelor educaționale la nivel primar, jocul didactic rămâne una dintre cele mai valoroase forme de activitate. Importanța sa este deosebită în copilărie, deoarece contribuie la formarea atitudinilor, cunoștințelor și deprinderilor fundamentale. [4]

În funcție de obiectivele urmărite, jocul didactic poate fi utilizat în toate ariile curriculare, iar în raport cu tipul lecției, acesta îndeplinește diverse funcții: mijloc de predare, de învățare, de consolidare, de sistematizare sau de recuperare a cunoștințelor. [14]

Utilizarea jocurilor didactice în cadrul lecțiilor prezintă multiple beneficii, deoarece vizează:

- dezvoltarea creativității prin stimularea îndrăznelii, ingeniozității, spiritului inovator și flexibilității gândirii;
- crearea unor situații care favorizează motivația pentru învățare;
- formarea unor trăsături volitiv-pozitive;
- sprijinirea elevilor timizi sau cu dificultăți;
- consolidarea încrederii în sine, a responsabilității și a spiritului de cooperare și ajutor reciproc.

Jocurile didactice sunt apreciate de copii, iar utilizarea lor contribuie la creșterea eficienței lecțiilor. Este relevantă și afirmația lui Lucian Blaga, conform căreia „Înțelepciunea și iubirea copilului e jocul". Prin joc, copilul se dezvoltă din punct de vedere intelectual, moral și fizic. [15] De asemenea, jocurile didactice pot fi integrate în orice etapă a lecției, având rolul de:

- a familiariza elevii cu anumite concepte;
- a consolida cunoștințele dobândite;
- a dezvolta calități ale gândirii;
- a evalua nivelul de însușire a cunoștințelor [3].

În cadrul jocului, copilul își demonstrează gradul de realism în acțiunile sale și nivelul de competență, deseori bine conturat motivațional. Succesul unui joc didactic depinde de îndeplinirea majorității cerințelor și, mai ales, de modul clar în care acesta este explicat. Jocurile copiilor devin instrumente educative eficiente atunci când sunt organizate corespunzător și se succed logic, în conformitate cu principiile cunoașterii și învățării. [16]

Aplicarea jocului didactic are efecte pozitive și asupra elevilor cu performanțe mai scăzute, sporindu-le motivația și încrederea în propriile forțe. Un joc bine structurat devine astfel un mijloc de cunoaștere a lumii înconjurătoare, deoarece include sarcini care facilitează aplicarea deprinderilor, consolidarea cunoștințelor și valorificarea creativă a acestora.

La vârsta școlară mică, jocul didactic trebuie să fie prezent la fiecare lecție, reprezentând un instrument esențial pentru dezvoltarea vocabularului, gândirii logice și evaluarea nivelului de însușire a cunoștințelor. [21] În această perioadă, jocurile răspund nevoii copiilor de mișcare și de interacțiune, oferindu-le bună dispoziție și antrenându-le atât forțele fizice, cât și pe cele intelectuale și afective. Jocul este, fără îndoială, un mijloc valoros de educație, care contribuie la dezvoltarea sentimentelor, gândirii logice, capacității de exprimare, răbdării, disciplinei și respectării regulilor. Organizate în grup, jocurile favorizează formarea virtuților sociale, precum spiritul de echipă, prietenia, ordinea și devotamentul. Practica arată că elevii mici iubesc jocul și au nevoie de el; indiferent dacă este vorba despre jocuri de mișcare, distractive, de perspicacitate sau didactice, acestea aduc bucurie și satisfacție și pot fi integrate la orice obiect de studiu.

Rolul școlii este de a forma o generație capabilă să-și continue în mod independent învățarea și să-și dezvolte deprinderile intelectuale și practice. Activitatea proprie are un impact major, deoarece ceea ce este învățat prin efort propriu este mai durabil și de calitate. A-i învăța pe elevi să învețe constituie obiectivul principal al învățătorului și principiul fundamental al procesului educativ.

Datorită contribuției sale semnificative în instruire și educare, jocul didactic reprezintă o componentă esențială a învățământului primar. În primul rând, acesta se adaptează particularităților de vârstă ale copilului mic, iar în al doilea rând, elementul distractiv stimulează curiozitatea și interesul elevilor pentru învățare.

Un exemplu de joc didactic apreciat de elevii claselor primare este „În călătorie", care urmărește obiective precum dezvoltarea simțului estetic, creativității, receptivității, imaginației și limbajului, precum și consolidarea cunoștințelor despre intonație și pauză, și clarificarea noțiunilor despre mijloacele de transport. Pentru a spori atractivitatea jocului, se adaugă regula ca elevul să recite doar poezia corespunzătoare mijlocului de transport prezentat în imaginea pe care o deține. Materialele didactice includ imagini sau fișe ilustrând diverse mijloace de transport, iar înainte de joc, învățătorul repetă împreună cu elevii poeziile despre acestea. La semnalul educatorului, un elev iese în fața clasei, arată imaginea și descrie obiectul, apoi, la semnalul „Stop!", recită poezia corespunzătoare. [7]

Un alt joc des utilizat în lecțiile de limbă și literatură română este „Spune cât mai multe", care dezvoltă capacitatea elevilor de a asocia cuvinte și de a găsi cât mai multe elemente legate de un obiect sau concept dat. Jocul stimulează creativitatea verbală și îmbogățirea vocabularului. Regula principală presupune ca răspunsul să fie oferit de elevul disciplinat, ales de învățător. De exemplu, pentru cuvântul „medic", elevul poate răspunde: a trata, febră, operație, medicamente, spital, halat, răcit, a examina etc. Dacă elevul se limitează la 2-3 răspunsuri, învățătorul stimulează asocierea prin întrebări sau materiale vizuale și apreciază răspunsurile originale. [7]

De asemenea, jocul didactic „Cuvântul interzis" dezvoltă gândirea divergenta, provocând elevii să răspundă fără a folosi cuvântul interzis, cum ar fi: „Primăvara", „Toamna", „Iarna", „Vara". [5] Jocul continuă cât timp persistă procesul de creație, iar delimitarea clară a sferei de joc asigură concentrarea asupra momentului „aici și acum", respectând reguli clare. Impulsul de joc alimentează acțiunile copilului și transformă realitatea în funcție de dorințele și nevoile sale.

O conducere corectă și o desfășurare adecvată a jocului creează bucurie, vitalitate și relații pozitive între participanți. Toate tipurile de jocuri didactic-literare contribuie la dezvoltarea elevului în cadrul lecțiilor de limbă și literatură română, deoarece temele și activitățile lor facilitează aprofundarea cunoștințelor și cultivarea diverselor capacități creative.

Jocul reprezintă inima unui program educațional de succes. Studiile arată că jocurile didactice sunt parte integrantă a vieții elevilor și sunt recomandate pentru animarea lecțiilor și pentru însușirea vocabularului activ. [18] La realizarea obiectivelor educaționale în școala primară, jocul didactic rămâne cea mai valoroasă activitate, fiind fundamental pentru vârsta copilăriei: el pune bazele atitudinilor, cunoștințelor și deprinderilor. [19]

Jocul didactic este un instrument indispensabil în procesul de predare-învățare a limbii române, având un impact semnificativ asupra dezvoltării competențelor lingvistice și cognitive ale elevilor. Integrarea activităților ludice la lecții creează un mediu interactiv și stimulant, favorizează implicarea activă a elevilor, crește motivația pentru învățare și facilitează consolidarea cunoștințelor într-un mod atractiv. În plus, jocul didactic dezvoltă gândirea critică, creativitatea și abilitățile de comunicare, oferind elevilor oportunități de exprimare într-un cadru relaxat și prietenos. De asemenea, acesta sprijină învățarea prin asocieri logice, repetiție și aplicare practică, reducând stresul evaluării formale și promovând învățarea prin descoperire. În concluzie, utilizarea jocului didactic la lecțiile de limba română nu doar că sprijină învățarea eficientă a limbii, ci și contribuie la formarea unei atitudini pozitive față de procesul educațional. Prin adaptarea activităților ludice la nivelul și nevoile elevilor, profesorii pot transforma lecțiile într-o experiență plăcută și eficientă, asigurând astfel un progres semnificativ în dezvoltarea competențelor lingvistice și comunicative.

BIBLIOGRAFICE

1. AXENTII, I. A., BARBĂ, M. Metodologii didactice interactive de organizare a procesului de învățământ. Cahul: Tipogr. „Centografic" SRL, 2011, p. 6
2. AXENTII, V., AXENTII, I. A. Didactica limbii și literaturii române în învățământul primar. Cahul: Tipogr. „Centografic" SRL, 2014, p. 170

3. BĂDICĂ, T. Jocuri didactice pentru dezvoltarea vorbirii. Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1974;
4. BRUNER, T. Pentru o teorie a instruirii. Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1979;
5. BUDA, A., FRANCU, B.A. Jocuri didactice şi exerciţii distractive. Culegere pentru clasa I. Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1970;
6. CEMORTAN, S. Jocuri literare. Chișinău: Editura STELPART, 2008, p. 155.
7. CIOBANU – MOCANU, L. Învață, Jucându-te. Chișinău: Ruxanda, 1998, p. 6
8. CREȚU, E. Psihopedagogia şcolară pentru învățământul primar. Bucureşti, Aramis, 1999;
9. CRISTEA, S. Curriculum pedagogic I, București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008, p. 165
10. DUMITRU, A., DUMITRU, V. Activități transdisciplinare pentru grădiniță și ciclul primar. Jocuri didactice. Ediția a IV-a. Pitești: Paralela 45, 2009, p. 6
11. FAURE, E. A învăța să fii. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1974;
12. GARDNER, M. Amuzamente matematice. București, Editura ştiinţifică, 1968;
13. HUIZINGA, J., Homo ludens. București: Univers, 1977, p. 45
14. IONESCU, M., RADU, I. Didactica modernă. Cluj-Napoca, Dacia, 2001;
15. JINGA, I., NEGREȚI, I. Învățarea eficientă. Bucureşti: Editis, 1994;
16. Jocul didactic. Disponibil la: http://www.didactic.ro/material/57232-pledoarie-pentru-jocul-didactic ;
17. NICOLESCU, E. Didactica limbii și literaturii române pentru învățământul primar. Bacău: Egal, 2003;
18. POPESCU-NEVEANU, P. Natura jocului şi eficienţa lui. Copilul şi jocul – colecţie metodică.
19. ŞCHIOPU, U. Probleme psihologice ale jocului şi distracţiilor. Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1970
20. SÎRGHIE, A. Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul preșcolar și primar. Sibiu: Alma Mater, 2009, p. 290 p. 171
21. VRĂȘMAȘ, E. Învățarea scrisului. Bucureşti: Pro Humanitas, 1999;
22. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. Собрание сочинений в шести томах. Т. IV, Детская психология Москва, Изд-во „Педагогика”, 1984

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ

DESIGNING LESSONS IN THE FRAMEWORK OF INTEGRATED CONTENT AND LANGUAGE TEACHING

Elena ȚÎMBALIUC, conf. univ., dr.,
UPS „Ion Creanga" din Chisinau,

Elena TSYMBALYUK, PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-8831-4001
e-mail: timbaliuc.elena@upsc.md

CZU: 378.091:811
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p288-299

Abstract. The article is devoted to the theoretical and methodological aspects of designing didactic activities based on the technology of content and language integrated learning (CLIL). The paper analyzes planning tools such as O. Meyer's CLIL pyramid, D. Coyle's "4C" principle, B. Bloom's taxonomy and the concept of the "linguistic triptych". Particular attention is paid to the assessment system in CLIL: the importance of formative assessment (assessment for learning) and metacognitive assessment (assessment as learning) is argued. The article includes the analysis of some variable models of lesson structuring (E. M. Zorina, C. Shi and N. L. Fedotova), based on staged work with the specialized text and the application of scaffolding strategies. The material is of practical value for teachers and methodologists interested in the qualitative modernization of the educational process in the conditions of multilingualism.
Keywords: content and language integrated learning, CLIL pyramid, linguistic triptych, scaffolding, Bloom's taxonomy, formative assessment.

Rezumat. Articolul este dedicat aspectelor teoretice și metodologice ale proiectării activităților didactice bazate pe tehnologia învățării integrate a conținutului și limbii (CLIL). În lucrare sunt analizate instrumente de planificare precum piramida CLIL a lui O. Meyer, principiul „4C" al lui D. Coyle, taxonomia lui B. Bloom și conceptul „tripti cului lingvistic". O atenție deosebită este acordată sistemului de evaluare în CLIL: este argumentată importanța evaluării formative (evaluarea pentru învățare) și a evaluării metacognitive (evaluarea ca învățare). Articolul include analiza unor modele variative de structurare a lecțiilor (E. M. Zorina, C. Shi și N. L. Fedotova), bazate pe lucrul etapizat cu textul de specialitate și pe aplicarea strategiilor de scaffolding. Materialul prezintă valoare practică pentru cadrele didactice și metodiștii interesați de modernizarea calitativă a procesului educațional în condițiile multilingvismului.
Cuvinte-cheie: învățare integrată a conținutului și limbii, piramida CLIL, tripticul lingvistic, scaffolding, taxonomia lui Bloom, evaluare formativă.

Современные тенденции развития образования ориентированы на формирование у обучающихся компетенций, обеспечивающих их успешное функционирование в многоязычном и межкультурном обществе. Для систе-

мы образования Республики Молдова особую значимость приобретает поиск педагогических подходов, способствующих одновременному развитию предметных знаний, иноязычной коммуникативной компетенции и когнитивных навыков учащихся. В этом контексте технология интегрированного предметно-языкового обучения (далее CLIL – Content and Language Integrated Learning) рассматривается как один из перспективных инструментов модернизации образовательного процесса и повышения его качества.

Несмотря на значительное количество исследований, посвящённых концептуальным основам интегрированного предметно-языкового обучения (CLIL), вопросы моделирования структуры занятий, соотношения языкового и предметного компонентов, а также использования когнитивных и коммуникативных стратегий требуют дальнейшего осмысления и уточнения. Особое значение приобретает знание и применение инструментов планирования занятий, среди которых основными являются CLIL-пирамида, таксономия Б. Блума и языковой триптих.

1. ***CLIL-пирамида,*** разработанная О. Майером [11, с. 307] (см. *Рис. 1. CLIL-пирамида О. Майера*), используется для визуального представления идеи о том, что качественный CLIL должен быть основан на принципе «4C» и может быть достигнут только тогда, когда все четыре компонента учитываются при планировании урока и создании материалов. Принцип «4C» был описан в 1999 г. профессором Абердинского университета До Койлом [10]. Он предполагает интеграцию четырёх компонентов, таких как *контент* (предметное содержание), *когниция* (развитие навыков мышления), *культура* (развитие межкультурной компетенции) и *коммуникация* (использование языка в процессе общения).



Рис. 1. CLIL-пирамида О. Майера

Пирамида CLIL предлагает систематическую, проверенную и протестированную последовательность для планирования занятий от выбора темы до обзора ключевых элементов языка.

Планирование блока CLIL начинается с выбора контента. Конкретные элементы предметной области лежат в основе каждого урока CLIL и являются основой для построения материала. *Предоставление мультимодального* (подходящего для любого типа восприятия) *ввода* и его равномерное распределение по блоку CLIL позволяет создать учебные материалы с высокой степенью дифференциации. Такие материалы учитывают различные стили обучения и активируют различные языковые навыки. *Характер выбранного ввода* (тексты, схемы, диаграммы, карты, аудио, видеоклипы и т. д.) и знакомство обучающихся

с ним определяют необходимый объём, тип и род скаффолдинга – лингвометодической поддержки, которую необходимо предоставить учащимся. Характер ввода также определяет, какие когнитивные навыки необходимо сформировать у обучающихся для успешного освоения материала. *Задания* должны быть разработаны так, чтобы они активировали навыки мышления высокого порядка и приводили к подлинному взаимодействию в различных интерактивных формах (индивидуальная, парная, групповая работа и т. д.). *Характер* желаемого *результата* (плакат, постер, интервью, презентация, карта и т. д.) определяет, в каком объёме и какого рода необходима поддержка для него.

Таким образом, использование CLIL-пирамиды при планировании занятий, по мнению О. Майера, помогает педагогу успешно решать ряд ключевых задач. Оно позволяет:

- осуществлять многофокусное планирование урока, в котором контекст (содержание), коммуникация, когниция и культура неразрывно связаны;
- формировать на уроке CLIL навыки мышления высокого порядка;
- применять скаффолдинг и стратегии обучения CLIL;
- осуществлять мультимодальный ввод для создания уроков и материалов с высоким уровнем дифференциации;
- использовать модели взаимодействия /сотрудничества;
- реализовать межкультурную коммуникацию.

2. Другим, не менее важным инструментом планирования CLIL-занятий является ***таксономия Бенджамина Блума***. Изучение контента проходит эффективно тогда, когда у обучающихся хорошо развиты когнитивные способности. Следовательно, принципиально важно обеспечить активное вовлечение обучающихся в образовательный процесс: помочь им осознать, *что* именно они изучают и *как* извлечь из этого максимальную пользу.

Учет таксономии Блума предполагает, что задания структурируются в соответствии с этапами: введение, исследование, закрепление и создание [9]. На *этапе введения* задания помогают обучающимся актуализировать предшествующие знания по определённой теме (чтение истории, просмотр видео, мозговой штурм и т. д.). Следующий *этап* направлен на работу с имеющимися знаниями через *исследование* (сопоставление, классификация, выявление особенностей и т. д.). На *этапе закрепления* задания позволяют структурировать знания, полученные на предыдущем этапе (инфографика, создания карт, схематичных изображений и т. д.). *Этап создания* предполагает развитие посредством анализа навыков мышления высшего порядка. Задания должны быть направлены на оценивание и создание с дальнейшим устным или письменным представлением изученного материала (постеры, плакаты, презентации и т. д.).

3. ***«Языковой триптих».*** Когнитивные способности обучающихся часто опережают в развитии иноязычные. Поэтому при реализации CLIL необходимо сбалансировать развитие и тех и других. Для этого проводятся различия между уровнем знания языка, который необходим *для изучения той или иной дисциплины* и языком, используемым *для изучения контента и поставленных лингво-культурологических целей* [10]. Другими словами, чтобы постичь предметное содержание, обучающимся необходимо владеть определённым уровнем

иноязычной компетенции, при этом преподавателю следует так структурировать лингвистический материал, чтобы он изучался одновременно с предметом.

Для разъяснения того, как изучаемый язык используется в контексте CLIL, Д. Койл, Ф. Худ и Д. Марш [10] разработали так называемый «Языковой триптих». Учёные выделяют *язык обучения*, *язык для обучения* и *язык через обучение* (см. *Рис. 2. Языковой триптих*).



Рис. 2. Языковой триптих

Язык обучения – язык, необходимый для усвоения определённого контента, например музыки, биологии, математики и т. д. Выбор языковых структур, терминов, функциональной лексики здесь зависит от предметного содержания. Это ключевые слова, словосочетания, фразы; язык описания, определения, объяснения; грамматические структуры, необходимые для определения различных явлений; эффективное использование времён для описания процессов и действий и т. д. [2, 35]. В данном случае речь идёт о языке, на котором ведётся обучение; это может быть как родной, так и иностранный язык. Язык здесь рассматривается как *инструмент познания*.

*Язык **для** обучения* – язык, необходимый для свободного ориентирования в процессе обучения. Незнакомый иностранный язык сложно использовать, поэтому преподавателю следует поддерживать и стимулировать его применение с помощью различных форм (работа в группах, парах) и техник (диалоги, дискуссии, дебаты и т. п.). Цель – научить задавать вопросы и отвечать на них, используя доказательства, выражать согласие или несогласие, приводить аргументы, писать исследовательские доклады, осуществлять проектную деятельность и т. д. При этом язык для обучения рассматривается как вспомогательный инструмент для преподавания специального предмета. Он выступает как *средство коммуникации*.

*Язык **через** обучение* – язык, которым овладевают в процессе обучения. Важно расширить лингвистические знания, умения и навыки учащихся, а для этого необходимо дать им возможность осознать новые лингвистические аспекты и закрепить их. Овладение иностранным языком происходит через тематические тексты, которые снабжаются грамматическими структурами и речевыми моделями, необходимыми для решения коммуникативных задач. При освоении новой дисциплины посредством иностранного языка у обучаемых формируются умения пользоваться словарём, создавать презентации и

представлять информацию, осуществлять обратную связь, предоставлять доказательства и приводить аргументы, обрабатывать полученную информацию, принимать во внимание оценочные комментарии и исправлять ошибки. Язык через обучение – это иностранный язык, который преподаётся и изучается. Язык в данном случае является *предметом изучения*.

Описанные выше инструменты планирования CLIL-занятий позволяют обозначить правила их построения.

Правило 1. Перед планированием занятия необходимо определить предметное содержание, способы развития мыслительных навыков, языковые средства и культурологический аспект темы. Для этого авторы CLIL-подхода предлагают составить опорную схему в виде ментальной карты. При этом предпринимаются следующие шаги (см. *Таблица 1. Планирование CLIL-занятия*).

Таблица 1. Планирование CLIL-занятия

№ шага	Цель	Деятельность преподавателя	Задачи определить
Шаг 1	Отбор содержания	Планирует тему занятия и подбирает материал, задавая себе вопросы	Какие фактические данные нужно представить на занятии? Каковы критерии отбора фактического материала? Будет ли содержательная сторона играть важную роль на занятии? Как это содержание будет способствовать достижению целей занятия?
Шаг 2	Определение навыков мышления, способностей, которые будет развивать выбранное содержание	Определяет, какие мыслительные навыки можно развивать, прорабатывая тему (таксономия Б. Блума)	Какие задания и вопросы нацелены на развитие навыков мышления? Как обеспечить прогресс в развитии мыслительных навыков от запоминания, понимания, применения новых знаний (навыки мышления низшего порядка) до выдвижения гипотез и решения задач (навыки мышления высшего порядка)? Возможно ли обсуждение учащимися полученных знаний и результатов? Как его реализовать?
Шаг 3	Соотнесение содержа-тельного и когнитивного компонентов с коммуникатив-ным	Отталкивается от содержания при планировании преподавания грамматики	Какой аспект языкового материала (язык обучения, язык для обучения, язык через обучение) необходимо учесть? Каков будет аутентичный материал? Какие языковые средства, грамматические категории присутствуют в аутентичном материале? Какие языковые средства (лексика, грамматические категории) необходимо знать для понимания содержания?
Шаг 4	Интеграция темы в общекультур-ный контекст	Учитывает возраст обучающихся, их уровень владения языком	Присутствует ли культурная составляющая? Можно ли рассмотреть проблему или факт с точки зрения другой культуры?

По каким параметрам сравнить подходы к проблеме, традиции, которые укоренились в других сообществах?
Как тема связана с окружающим миром?
Как реализуется сотрудничество и связь с сообществом?

Правило 2. При формулировании целей, направленных на развитие языковых навыков, необходимо создание языкового корпуса. Языковой корпус включает перечень ключевых терминов и специфических грамматических конструкций, необходимых для освоения предметного содержания. Он направлен на формирование *академического языка*, позволяющего обучающимся оперировать понятиями конкретной дисциплины (язык обучения). Для развития языка обучения корпус дополняется функциональными словами и выражениями, необходимыми в учебной коммуникации. Этот компонент помогает адаптировать *язык повседневного общения* для выполнения конкретных учебных задач. В рамках развития *языка через обучение* необходимо продумать примеры и задания, в которых обучающиеся смогут использовать свои знания в ходе самостоятельного освоения предметного материала.

Правило 3. Взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности. Согласно данному правилу, педагогу следует подготовить такой материал, при работе с которым обучающиеся будут использовать все виды речевой деятельности. При обучении иностранному языку особенно важно использовать задания на аудирование (прослушайте и определите порядок действий; заполните пробелы; определите место действия, кто говорит; найдите информацию, например время или дату). Для чтения отбираются аутентичные тексты, связанные с предметной темой. Говорение предполагает внимание к простоте и беглости высказываний, ясности изложения. Задания могут быть следующими: поиск конкретной информации; заполнение пропусков; составление вопросов по образцу; постановка проблемы (термин – определение, часть – целое). Обучение письму развивает лексические и грамматические навыки.

Основной лингводидактической единицей в методике CLIL является *специальный текст*, через изучение и проработку которого достигаются поставленные цели. Как источник информации он знакомит читателя с определенной темой, а также с лексико-грамматическим материалом, обеспечивающим усвоение научной терминологии и определенных грамматических и структурно-стилистических конструкций. «Текст также является отправной точкой для проведения дискуссий и расширения языкового материала по заданной теме, одновременно способствуя формированию и активизации коммуникативных навыков диалогической и монологической речи» [1].

Правило 4. Особое внимание следует уделить распределению *индивидуальной и совместной работы учащихся*.

Правило 5. Важно продумать *дифференцированные задания*, чтобы учесть индивидуально-типологические особенности и образовательные потребности учащихся.

Неотъемлемым элементом CLIL-занятия является ***оценивание***. Система оценивания в CLIL вызывает множество вопросов. В педагогическом сооб-

ществе отсутствует единство мнений относительно того, что именно должно выступать объектом оценивания: предметные знания и умения, уровень владения иностранным языком или их совокупность. В англоязычных странах к оцениванию относят следующую триаду:

- оценка обучения,
- оценка для обучения;
- оценка как обучение.

Оценка обучения обычно используется как форма итогового контроля. Она демонстрирует результаты обучения в соответствии с запланированными целями и стандартами. Её эффективность зависит от характера и качества обратной связи [4, 101].

Термин «*оценка для обучения*» в русскоязычной методической литературе является синонимом «формирующего оценивания». Формирующее оценивание – это «процесс поиска и интерпретации данных, которые студенты и преподаватели используют для того, чтобы решить, как далеко обучающиеся продвинулись в своём обучении, куда им необходимо двигаться дальше и как сделать это наилучшим образом» [12]. Если *оценка обучения* происходит по завершении того или иного учебного этапа и решает задачи контроля и фиксации результата, то формирующее оценивание – *оценка* ***для*** *обучения* – реализуется в ходе обучения и является его частью. Формирующее оценивание выступает, с одной стороны, инструментом диагностического мониторинга, который снабжает педагога данными для совершенствования методики преподавания. С другой стороны, оно обеспечивает двустороннюю обратную связь, позволяющую оценить эффективность интеграции предметного и языкового компонентов, а также определить вектор дальнейшего проектирования индивидуальной образовательной траектории обучающихся.

Чтобы обучение было мотивированным и эффективным, указывает Е. М. Зорина, «процесс оценивания не должен вызывать страха или других отрицательных эмоций у студентов»; напротив, учащимся важно видеть в нем средство обеспечения собственного роста [4, 102]. Формирующее оценивание необходимо использовать прежде всего для поддержки обучения. Педагогическая задача заключается в мониторинге достижений каждого учащегося, фиксации его прогресса и определении стратегий по преодолению выявленных затруднений.

Британские ученые (Assessment Reform Group) сформулировали 10 базовых принципов формирующего оценивания [8]. Оценка для обучения должна удовлетворять следующим требованиям:

1) быть частью эффективного планирования деятельности учителя и ученика на уроке;
2) фокусироваться на учебной деятельности обучающегося (внимание на том, *как* слушатели учатся);
3) быть ключевой профессиональной компетенцией учителя;
4) занимать центральное место в учебной деятельности. Оценивание рассматривается не как финал урока, а как непрерывный процесс анализа действий учащихся: любые задачи и вопросы служат индикаторами их прогресса и основой для корректировки хода обучения;

5) осуществляться конструктивно и тактично;
6) основываться на принципах позитивной мотивации: поощрять личный прогресс учащегося вместо фиксации неудач; поддерживать интерес к предмету через персонализацию заданий и отказ от сравнения учеников между собой;
7) иметь прозрачные критерии, которые обсуждаются с учащимися, подкрепляются наглядными примерами и служат основой для практики само и взаимооценивания.
8) формировать навыки рефлексии и учебную самостоятельность, развивая внутреннюю потребность и готовность к объективному самооцениванию;
9) создавать условия для повышения качества последующих работ через предоставление конструктивной обратной связи, включающей анализ достижений и конкретные рекомендации по устранению выявленных недостатков;
10) способствовать расширению образовательных возможностей учащихся, обеспечивая каждому из них условия для достижения высоких результатов и признания приложенных усилий.

Важно отметить, что при формирующем оценивании контроль знаний должен восприниматься обучающимися как инструмент развития и фактор мотивации. Обязательным условием для этого является не только эффективная обратная связь, но и прозрачность критериев оценивания. Отсутствие четких ориентиров в начале урока (или курса) существенно снижает результативность обучения: не понимая конечных целей, обучающиеся не могут самостоятельно проектировать свои учебные задачи и вовлекаться в образовательный процесс. В связи с этим *алгоритм формирующего оценивания*, независимо от конкретной процедуры, формы или места в учебном процессе, можно представить в виде следующих блоков [3]:

- выявление актуального уровня достижений обучающегося;
- ознакомление обучающегося с требованиями к ожидаемому результату (целевой уровень);
- сопоставление текущих и целевых показателей для определения зон несоответствия;
- активизация механизмов самостоятельного устранения выявленных пробелов самим обучающимся.

Существуют различные методики для реализации формирующего оценивания: накопительное портфолио, силлабус, балльно-рейтинговое оценивание, прогностическое оценивание, уровневое оценивание, критериальное оценивание, комплексные (междисциплинарные) оценочные средства и т. п. Кроме различных видов оценивания можно использовать и педагогические опоры: флеш-карта, интеллект-карта, цветовыделение и др. [5, 103–108].

Оценка как обучение ориентирована на метакогнитивные цели, позволяющие учащимся самостоятельно контролировать и корректировать свой образовательный маршрут. Прозрачность требований и четкость графиков выполнения работ позволяет не только развивать навыки самоорганизации, но и активизировать личную роль студента в достижении образовательных результатов.

В рамках технологии CLIL оцениванию подлежат как предметная, так и языковая составляющие. На занятии оценивание строго соответствует целям и задачам обучения, сформулированным преподавателем (если они не обозначены в программе). При анализе языковых компетенций важно фокусироваться на том материале, который был непосредственно освоен в ходе обучения.

В целом грамотное планирование занятия необходимо для того, чтобы входящая информация была доступной, а продуктивная деятельность учащихся – возможной. Для системного учета всех аспектов обучения Д. Койл, Ф. Худ и Д. Марш разработали специализированный шаблон занятия (см. *Таблица 2*).

Таблица 2. Шаблон CLIL-занятия

Тема (название предметной области)

Целевая группа (уровень владения языком и возраст учащихся)

Время (продолжительность занятия/цикла занятий)

Цели (конкретные знания по предмету и прогресс в изучении языка)

Критерии оценивания:

- Предметные: точность использования фактов и концептов.
- Языковые: корректность целевых структур и лексики.
- Когнитивные: глубина анализа, логика выводов.
- Процессуальные: качество самооценки и участия в группе.

Задачи (чему планируется обучить)

Контент (предмет): ключевые предметные знания и навыки

Когниция (мышление): задействованные уровни мышления (анализ, синтез, оценка) и стратегии поддержки

Культура: связь с культурным контекстом, ценностями или повседневным опытом

Коммуникация:

Язык обучения	*Язык для обучения*	*Язык через обучение*
Лексика: ключевые термины и понятия темы. Грамматика: основные конструкции	Функциональные фразы: как задать вопрос, как классифицировать, как выразить согласие/несогласие. Опоры: речевые клише для аргументации («Я полагаю, что...»), фразы для работы в группах («Каково твое мнение?») и др.	Зона развития: синонимы, антонимы, метафоры, которые могут встретиться в текстах или возникнуть в ходе обсуждения

Результаты обучения:

К концу занятия обучающиеся смогут:

- предметный результат
- языковой результат
- когнитивный/метапредметный результат

Традиционно CLIL-занятия выстраиваются по четырехступенчатой схеме, которая учитывает предметный контент и язык в равной степени.

Первая ступень – работа с текстом. На данной стадии рекомендуется активно задействовать инструменты, облегчающие восприятие материала. Для визуализации содержания используются иллюстрации; для быстрой ориентации в процессе работы с текстом – его структурная маркировка (что особенно актуально при изучении аутентичных текстов). Структурная маркировка текста может быть *лингвистической* (языковые средства для обозначе-

ния структуры текста, его частей и логической связи между ними: заголовки, подзаголовки, вводные слова и фразы, синонимичные выражения) и *схематической* (абзацы, нумерация строк, блок-схемы, буллиты, нумерованные списки и др.).

Вторая ступень – систематизация и логическая организация знаний. На этом этапе используются средства графической визуализации (так называемые «диаграммы мышления»), которые помогают учащимся вычленить ключевые идеи и структурировать содержание текста. К ним относятся: древовидные диаграммы и блок-схемы, временные шкалы и классификации (для наглядного отображения иерархий, процессов, алгоритмов или хронологической последовательности событий), а также табличные формы, предназначенные для классификации характеристик объектов, явлений или персоналий. Использование различных комбинаций этих структур позволяет глубже освоить предметный материал.

Третья ступень – идентификация языковых единиц – сфокусирована на лингвистическом анализе текста и его смысловой интерпретации. На данном этапе обучающимся предлагается передать основную идею прочитанного текста своими словами. При этом, наряду с освоением узкоспециальной терминологии, внимание учащихся акцентируется на функциональном (универсальном) языке, который применим в различных предметных областях. К таким универсальным единицам относятся устойчивые выражения, речевые клише, фразы-шаблоны, грамматические структуры сравнения и иные средства, обеспечивающие связность и логику высказывания вне зависимости от конкретной темы занятия.

Четвертая ступень – проектирование учебных заданий. Характер упражнений определяется дидактическими задачами и уровнем подготовки учащихся. Для развития рецептивных навыков (аудирования и чтения) приоритетными являются задания типа «слушай/читай и выполняй». Они включают работу с нелинейными текстами: маркировку иллюстраций, заполнение таблиц, графиков и карт, фиксацию конкретных данных (дат, числовых показателей), а также восстановление последовательности этапов процесса.

Задания на продукцию (воспроизведение) носят предметно-ориентированный характер и могут быть представлены в следующих формах:

- соотнесение терминов с их определениями, работа с вопросно-ответными циклами и дополнение незаконченных предложений;
- восполнение информационных пробелов с опорой на листы вопросов;
- игровые методики (угадывание слов, викторины);
- проведение опросов и анкетирования по изучаемой теме.

Для минимизации когнитивной нагрузки и эффективного освоения материала на данном этапе активно применяется скаффолдинг.

Е. М. Зорина предлагает структуру занятий на основе работы со специальным текстом [5, 109–114]. Исследователь выделяет три ключевых этапа, которые являются традиционными для лингводидактики и методики обучения смысловому чтению: предтекстовый, текстовый и послетекстовый. Для каждой стадии автор описывает соответствующие каждому этапу виды заданий и предлагает систему инструментов скаффолдинга. Согласно этой модели,

предтекстовый этап направлен на актуализацию имеющихся знаний и снятие языковых барьеров через «мозговой штурм», визуальные опоры и работу с морфемным конструктором («Собери слово», «Словообразовательное дерево» и др.). На текстовом этапе основное внимание уделяется глубокому анализу содержания и отработке лингвистических структур «в действии»; здесь активно применяются когнитивные инструменты (кластеры, «фишбоун», логико-коммуникативные программы) и мультимедийный контент. Заключительный послетекстовый этап ориентирован на продукцию и творческое применение полученных знаний: от решения профессионально значимых кейсов по алгоритму ИДЕАЛ до проектной деятельности по схеме «5П» (проблема ® поиск ® проектирование ® продукт ® презентация). Такой подход обеспечивает комплексную методическую поддержку обучающихся на всех уровнях освоения материала.

Другой подход к структурированию CLIL-занятий представлен в исследовании Цзеся Ши и Н. Л. Федотовой [6; 7]. Урок включает шесть блоков: вводно-ознакомительный, подготовительный, интегрирующий, коммуникативный, прогрессивно-преобразующий и контролирующий. Особенностью этой структуры является постепенное усложнение дидактического материала – от актуализации фоновых знаний и повторения терминологии на начальных этапах до глубокой интеграции языковых и профессиональных компетенций в процессе чтения профильных текстов. Особое место отведено прогрессивно-преобразующему блоку, направленному на развитие критического и креативного мышления через решение проблемных задач, кейс-методы и проектную деятельность. Предложенная последовательность упражнений обеспечивает плавный переход от языковой тренировки к условно-речевой и самостоятельной речевой деятельности.

Таким образом, проектирование CLIL-занятий – это сложный процесс синтеза предметных знаний и языковых компетенций в рамках единой когнитивной и культурной парадигмы. Ключевыми условиями результативности здесь выступают тщательный подбор инструментов языковой поддержки, разработка проблемно-ориентированных задач и прозрачность системы оценки. Грамотно структурированное занятие, построенное на принципах сотворчества и поддержки обучающихся, позволяет обратить вызовы междисциплинарной интеграции в новые возможности для качественного обновления образовательной системы.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. ВАГАНЯН, А. Г. Реализация методики CLIL в учебниках по иностранным языкам. Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2015, № 4 (5), с. 54–56.
2. ЗАРИПОВА, Р. Р. САЛЕХОВА, Л. Л. К вопросу о лингвистических и когнитивных преимуществах интегрированного предметно-языкового подхода в обучении (CLIL). Международный журнал экспериментального образования. 2015, № 8–1, с. 9–13.
3. ЗЕМЛЯНСКАЯ, Е. Н. Новые формы оценивания образовательных результатов студентов Психолого-педагогические исследования. 2015. Том 7, № 4, с. 103–114. DOI:10.17759/psyedu.2015070410.

4. ЗОРИНА, Е. М. Использование педагогических опор для формирующего оценивания студентов. Инновационное образовательное пространство: теория и практика обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному в высшей школе. Серия «Научная психолого-педагогическая школа "ЧИР-среда"»: коллективная монография. [под ред. Е. И. Чирковой; отв. за выпуск Л. С. Алпеева]. Вып. 8, с. 99–109. ISBN 978-5-6043782-0-5.
5. ЗОРИНА, Е. М. Методика преподавания иностранных языков и культур – предметно-языковое интегрированное обучение. Санкт-Петербург: Лань, 2023. 144 с. ISBN 978-5-507-45625-3.
6. ШИ, Ц. Обучение иностранных студентов-медиков русскому языку с применением технологии CLIL (Уровень B2): дис. кан. пед. н. Санкт-Петербург, 2024. 258 с.
7. ШИ, Ц., ФЕДОТОВА, Н. Л. Комплекс упражнений с применением технологии CLIL для развития профессиональной компетенции на русском языке как иностранном (Медицинский профиль). Человеческий капитал, 2023, №6 (174), с. 223–236. DOI: 10.25629/HC.2023.06.26.
8. BLACK, P.; WILIAM, D. Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 1998. Vol. 5, № 1, p. 7–74. DOI: 10.1080/0969595980050102.
9. CANO, W. Manual CLIL para centros bilingües. UNIR editorial. 2013. 174 p. ISBN: ‍978-8415626794.
10. COYLE, D., HOOD, P. MARSH, D. CLIL: Content and Language Intergrated Learning. Cambridge: CUP. 2010. 170 p. ISBN 9780521130219. Disponibil: https://www.cambridge.org/ (Access: 24.07.2024).
11. MEYER, O. Introducing the CLIL-Pyramid: Key Strategies and Principles for CLIL Planning and Teaching. Basic Issues in EFL Teaching / Eisenmann M.; Summer T. Heidelberg: Winter, 2011, s. 295-313. ISBN 978-3-8253-5947-8.
12. WIGGINS, G. P. Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance. Jossey-Bass Publishers, 1998. 361 p. ISBN-0-7879-0848-7.

ОТ ВЫСОКОГО ИСКУССТВА ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ – К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ПОЛИЭТНИЧЕСКОМУ ДИАЛОГУ

FROM THE HIGH ART OF CHILDREN'S LITERATURE – TO INTERCULTURAL MULTIETHNIC DIALOGUE

Liubov COLESNIC, conf. univ., dr.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Lyubov KOLESNIK, PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-8311-8300
e-mail: colesnic.liubovi@upsc.md

CZU: 821-93:37.015
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p300-304

Abstract. This article proposes a discussion of the place and significance of children's literature in the development of cultural dialogue. The author focuses on the best examples of world literature for children and adolescents, while also devoting significant space to the development of a range of student competencies. Children's literature, as a treasure trove of folk wisdom and folk experience, can serve as a conduit for global culture within the context of multiethnic dialogue. Effective methods for working with literary texts will ultimately help expand intercultural space.
Keywords: children's literature, multiethnic dialogue, reading culture

Rezumat. Acest articol propune o discuție despre locul și semnificația literaturii pentru copii în dezvoltarea dialogului cultural. Autorul se concentrează pe cele mai bune exemple de literatură mondială pentru copii și adolescenți, dedicând, totodată, un spațiu semnificativ dezvoltării unei game de competențe ale elevilor. Literatura pentru copii, ca o comoară de înțelepciune populară și experiență populară, poate servi drept canal pentru cultura globală în contextul dialogului multietnic. Metodele eficiente de lucru cu texte literare vor contribui, în cele din urmă, la extinderea spațiului intercultural.
Cuvinte-cheie: literatură pentru copii, dialog multietnic, cultura lecturii.

Воспитание уважительного отношения к многообразию культур, развитие навыков и умений, толерантного взаимодействия с представителями других этносов в условиях интеграции обучаемых в другие культуры, при этом обеспечение их гармоничного самоопределения через знание собственной культуры – главные задачи системы образования в поликультурном пространстве. С целью готовности обучаемых к сотрудничеству педагог основывается на результатах деятельности интеграционного характера.

Образовательное пространство как сложная интегральная целостная система, по мнению исследователя Г. Н. Серикова, предполагает в первую очередь гуманистическую направленность. Чтобы достичь таких ценностей, поликультурное образовательное пространство должно обладать педагогическим потенциалом. Для достижения успеха обучаемый, сохраняя свою куль-

турную идентичность, проходит процесс адаптации в поликультурной среде, на грани культур, в условиях поликультурного диалога, гармонично вписываясь в целостную картину мира.

Развитие поликультурной личности в современных условиях является основополагающей задачей образовательной системы. В этой системе отражена гармонизация личности обучаемого, продуктивность процесса интеграции, способов культурной идентификации. Инновационные технологии поликультурного пространства направлены на принцип культурной преемственности, который обеспечит диалог культур с учетом состояния процесса в современных условиях.

Произведения мировой классической литературы для детей и подростков, юношества обладают глубоким общекультурным значением, представляют собой кладезь ума, народной мудрости, векового опыта, основанного на защите общечеловеческих ценностей добра, справедливости, трудолюбия, уважения к культурным традициям. Детская литература в гармонии с педагогикой, психологией, видами искусства ориентирована на воспитание и развитие эстетического сознания читателя-ребенка. Пройдя многовековой путь развития, детская литература достигла высокого уровня, объединяет обширный исторический материал, представляет собой сокровищницу познания мира, духовного воспитания личности ребенка.

Образность, музыкальность, насыщенность фольклорными мотивами, юмором, игровым началом, тонкостью психологического подтекста, остротой сюжетных действий, богатством языковых средств – все эти качества художественных текстов произведений для детей несомненно ведут к постижению картины мира детства – как национального, так и всечеловеческого.

Известный педагог Ш. А. Амонашвили в своей книге «Здравствуйте, дети» пишет: «…детство – это не просто возрастной период, когда ребенку хочется играть, прыгать, бегать, кататься и когда он еще беспечный. Настоящее детство – это процесс взросления, жизнь человека, переходящая из одного качества в другое, более высокое… Научи его читать сказку, научи его, как познавать действительность, – и он порадуется тому, что соприкоснется со своим будущим» [3, 8].

Рекомендуя произведения для детей разных возрастов, не стоит забывать, что надо воспитывать культуру чтения, вызывать у ребенка-читателя интерес к книге, учитывать его склонности. Огромную роль в этом процессе играет семья, школа, наставники. Процесс чтения – сложный, творческий, требующий определенных навыков. «Без чтения – нет и духовного единства воспитателя и воспитанника», – отмечал В. А. Сухомлинский [3, 5].

В культурное сознание нашего столетия вошло твердое убеждение о самоценности детской культуры. Творчество детей-читателей отмечено педагогами, самими авторами художественных произведений. Игра со словом, смелые словесные открытия – богатый материал художественной словесности. Совместное обращение к работе над текстом произведения для детей и для учителя, и для ребенка-читателя превращается в праздник, в уроки радости, сопереживания, воспитания чувств, развитие ума, постижения красоты природы, ощущения радости бытия. Еще В. Г. Белинский, выдающийся критик

XIX века, подчеркивал, что встреча с хорошей детской книгой – своего рода праздник. Формируя читательскую компетенцию обучаемых, педагог погружает учеников в процесс познания культурных ценностей, исторический опыт жизни народа, обогащает словарный запас ребенка-читателя, развивает его речевую деятельность.

Детская литература проходит свой путь развития, пополняется произведениями, первоначально предназначенными для взрослых, но этот процесс лишь обогащает путь ребенка-читателя в его освоении окружающего мира, учит мудрости жизни, воспитывает лучшие человеческие качества. Герои книг («Приключения Дон Кихота» М. де Сервантеса, «Робинзон Крузо» Д. Дефо, «Всадник без головы» М. Рида, «Хижина дяди Тома» Г. Б. Стоу, «Последний из Могикан» Ф. Купера, «Война и мир» Л. Толстого, «Холодны дом» Ч. Диккенса, «Герой нашего времени» М. Лермонтова, «Белый Бим Черное Ухо» Г. Троепольского, «Бэмби» Феликса Зальтена и многие другие) становятся близкими и понятными читателям разного возраста. Постигая другую культуру, находя сходства и различия со своей культурой, читатель проникается уважением к общности общечеловеческих ценностей. Мировая детская культура в ракурсе межкультурного диалога служит незаменимым материалом для воспитания и формирования культурного читателя, поликультурной личности.

Художественный текст произведений для детей, подростков является широким пространством для размышлений, помогает формировать собственную точку зрения, видеть в литературном герое собственные жизненные ситуации и давать им правильные оценки. Проблемы времени – отношения с родителями, поиск друзей, первая любовь, выбор будущей профессии, – отраженные в сюжетах, помогут в поисках ответов на трудные вопросы. Сохраняя информацию об истории, культурах разных народов, произведения для детей вводят в мир диалога, учат сочувствию и взаимопониманию, учат радостям жизни: «Цветы для Элджернона» Даниел Киз, «Книжный вор» Маркус Зусак, «Виноваты звезды» Джон Грин, «Мой лучший враг» Рю Мураками, «Дом, в котором…» Мариам Петросян, «Чудо» Р. Дж. Паласио, «Дерсу Узала» Вл. Арсеньев, «Кортик. Бронзовая птица» А. Рыбаков, «Чингисхан» Василий Ян, «Рассказы о животных» Эрнест Сетон-Томпсон, «Энн из Грингейбла» Люси Монтгомери. Эта литература – не просто источник развлечения, острых ощущений, это инструмент, который в опытных руках учителя, наставника может научить анализировать, чувствовать, размышлять, вдохновлять. Ребенку-читателю интересны различные жанры: приключений, детективные, научно-познавательные, исторические.

В XXI веке литература для детей и подростков развивается стремительно, смело, не замалчивая острые проблемы. Шведская писательница, Лауреат Августовской премии Русе Лагеркранц в книге «Мое сердце прыгает и смеется» знакомит читателей с девочкой-первоклассницей, которая записывает в тетрадь события своей жизни и узнает, как много всего происходит, и радостного, и грустного, как интересна жизнь. О детских мечтах и желаниях повествует бразильская писательница, завоевавшая мировое признание, Лижиа Бужунга, одна из обладательниц самой престижной премии им. Ганса Андерсена. Для детей-читателей, а также в целом для семейного прочтения пред-

ставлена сказка молодой писательницы Дарьи Корж «Тайна Шоколдуньи», в которой столько доброты, искренности, детской непосредственности восприятия мира. Детям и подросткам, наполненным желанием понять себя, найти нужные точки опоры в окружающем их пространстве, адресованы произведения Анны Никольской. Ее книги переведены на английский язык, по ним поставлены фильмы, они пробуждают детские сердца, вызывают эмпатию, оптимизм.

Английский писатель-фантаст, романист, автор сценариев к фильмам, обладатель многих литературных наград Нил Гейман, рассуждая о пользе чтения, утверждает, что верный способ разрушить детскую любовь к чтению – убедиться, что рядом нет книг. Он дает полезные советы педагогам, родителям, детям и взрослым. Главное, все мы должны мечтать, менять мир, делать его лучше. Детская литература как базовый компонент поликультурного образования предполагает компетентносный подход к изучению и анализу художественных средств литературных произведений для читателей разного возраста. Эффективными являются методы работы с текстом, формирующие у ребенка-читателя интерес не только к своей культуре, но и к культурам других народов. Необходимо создание игровой среды, оформление тематических уголков, национальных костюмов, изображение быта разных стран, выставок книг с иллюстрациями, отображающими национальные культурные традиции. Действенным этапом в этом направлении может стать совместный проект, связанный с участием школьников других стран. Для этого школьникам можно предложить сбор материала о своей стране и других, входящих в проект: символика, архитектура, природа, культурные традиции, искусство.

Также полезными будут такие технологии, как цикл бесед, театрализация, игровая деятельность, дискуссии о прочитанном, выставки рисунков, конкурсы на звание лучшего чтеца и другие. Проект с использованием интернет-ресурсов можно продлить на семестр и даже на весь учебный год. Итоговое мероприятие логично может перерасти в праздник на уровне школы. Такого рода деятельность под руководством учителя научит детей-читателей коммуникации, толерантности, готовности к взаимодействию с представителями другой культуры. В условиях правильно организованного процесса поликультурного воспитания формируется социализированная личность, способная на уважение к культуре других народов. «Поликультурное образование способствует снижению социальной напряженности в обществе, формирует индивида, готового к межкультурному диалогу, расширяет возможности освоения поликультурного пространства и создает условия развития личности» [2].

Технологии, формирующие правильную читательскую деятельность школьника, требуют от обучаемого активности, эмоциональности. Продуктивными технологиями, мотивирующими желание погрузиться в художественный текст, являются следующие: письма персонажам, любимым литературным героям, в роли автора или самого героя, синквейн, разыгрывание мини-сценок, сочинение новых историй про героя, например, «Что бы делала Пеппи в 2026 году?», «Какие бы современные гаджеты понравились Пеппи и почему?», рисунки, комиксы, короткие рассказы на тему «Назвать по кругу одно качество Пеппи, которое им нравится, под рубрикой «Чему мы научились у

Пеппи», игровой квест с заданиями (в конце – призы, звание «Лучший друг Пеппи»), «Веселый день в стиле Пеппи», «Письмо Пеппи», музыкальный конкурс, выставка рисунков «Мой Пеппи-мир».

Высокие образцы лучших книг для детей помогают нравственному становлению ребенка-читателя, развивают его эмоциональный интеллект, вызывают интерес и уважение к культурам других народов, воспитывают готовность к взаимному сотрудничеству, что в итоге должно приводить к успешной интеграции личности в мировую культуру.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. БУДУР, Н. В. и др. *Зарубежная детская литература*. Учебное пособие для студентов средних и высших педагогических заведений. М. Издательский центр «Академия». 1998. 304 с. ISBN 5-7695-0123-5.
2. ЕРШОВ, В. А. *Поликультурное образование в системе общеобразовательной подготовки учащихся средней школы*: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования, Москва. 2000. 185 с. URL: https://www.dissercat.com/content/polikulturnoe-obrazovanie-v-sisteme-obshcheobrazovatelnoi-podgotovki-uchashchikhsya-srednei- (дата обращения: 14.03.2026).
3. ТИМОФЕЕВА, И. Н. *100 книг вашему ребенку*: *Беседы для родителей* / И. Н. Тимофеева; Гос. публ. б-ка им. М. Е. Салтыкова-Щедрина. М. «Книга», 1987. 255 с.
4. ШАНСКИЙ, Н. М. *Художественный текст под лингвистическим микроскопом*: Кн. для внеклассного чтения учащихся 8–10 кл. М.: Просвещение, 1986. 160 с.

FORMAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE MULTILINGVĂ ÎN INSTITUȚIILE DE EDUCAȚIE TIMPURIE PRIN MODELUL DE IMERSIUNE PARȚIALĂ

TRAINING MULTILINGUAL COMMUNICATION COMPETENCE IN EARLY EDUCATION INSTITUTIONS THROUGH THE PARTIAL IMMERSION MODEL

Irina EVDOCHIMENCO, masterandă,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău,
Liuba PETRENCO, conf. univ., dr.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Irina EVDOCHIMENCO, master student,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau,
Liuba PETRENCO, Ph.D., Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-6972-8903
e-mail: petrenco.liuba@upsc.md

CZU: 373.2.02:81'243
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p305-314

Abstract. The article highlights key aspects of developing multilingual competence during the preschool period, describes the partial immersion model for learning Romanian as a non-native language in early childhood education and presents ways to apply this model effectively in preschool settings, puts the issues for the necessity of initiating Romanian language acquisition at Stage 0 (ISCED), emphasizing the importance of early linguistic exposure for the successful development of multilingual competence.

Keywords: communicative competence, multilingual competence, early childhood education, partial immersion model for learning a non-native language.

Introducere

Secolul XXI a surprins majoritatea țărilor europene, inclusiv Republica Moldova, în diferite stadii de reformare a sistemelor educaționale în vederea unei mai bune adecvări la o societate tot mai dinamică și care se confruntă cu nenumărate „crize" economice, sociale și culturale. Realitatea de azi cere imperios transformări radicale privind calitatea educației. Dovadă reprezintă aprobarea Strategiei de dezvoltare „Educația 2030" în care „se constată problemă abordările curriculumului din perspectivă procesuală: nivel ineficient al proiectării didactice, aplicare sporadică a tehnologiilor didactice active/ interactive/productive; contexte de învățare" [21].

Abordare clar orientată pe competențe, prin alinierea predării, învățării și evaluării limbii române la nivelurile de competență, prevăzută de Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi, este stabilită ca o direcție prioritară de dezvoltare și consolidare a competențelor de comunicare în limba română, în vederea asigurării coeziunii sociale, a incluziunii lingvistice și a integrării civice a tuturor cetățenilor Republicii Moldova.

Conceptul de educație multilingvă în Republica Moldova vizează „îmbunătățirea echității și a șanselor oferite elevilor pentru a realiza studii, astfel încât să-și dezvolte abilități de multilingvism și competențe interculturale, care să le permită să acționeze eficient în calitate de cetățeni. Aceasta implică respectul față de diversitatea culturală, promovarea comunicării interculturale și valorizarea limbii române ca bază comună pentru interacțiune" [20].

Abordarea realizării politicilor educaționale multilingve pornește de la nouă înțelegere a educației ca mecanism de schimbare a societății, marcat de fenomene sociale complexe, care, alături de crizele economice globale, au un impact direct sau indirect asupra instituțiilor de educație timpurie care sunt integrate în sistemul social mai larg. La nivel internațional, educația multilingvă a fost stabilită ca o prioritate în numeroase documente de politici educaționale, cum ar fi Cadrul European Comun de Referință pentru limbi și Competențele cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Conținutul acestor documente subliniază importanța competențelor multilingve. Aceste competențe se referă la utilizarea eficientă și adecvată a mai multor limbi pentru comunicare. Politicile educaționale adoptate la nivel European susțin formarea competențelor multilingve încă din etapa educației timpurii.

În Republica Moldova educația multilingvă în instituțiile de educație timpurie a obținut posibilitate de a fi dezvoltată datorită unui număr de documente de politici educaționale și anume:

- Codul Educației al Republicii Moldova;
- Strategia Națională „Educația 2030";
- Concepția de dezvoltare curriculară;
- Cadrul de Referință al Curriculumului Național;
- Cadrul de Referință al Educației Timpurii;
- Metodologia de elaborare a curriculumului disciplinar;
- Standarde de învățare și dezvoltare a copiilor de la naștere până la 7 ani (SÎDC).

Competențe de comunicare multilingvă: conceptul și achiziționarea

Modernizarea Curriculumului, fundamentată în cadrul de Referință al Educației Timpurii, este argumentată de datele actuale din neuroștiințe, psihologia dezvoltării, dar și nu în ultimul rând, de contextul social al Republicii Moldova [7]. Pentru prima dată, în paradigma educației timpurii dimensiunea multiculturală și multilingvă a mediilor educaționale este evidențiată ca element esențial al procesului de învățare. Această dimensiune este valorificată prin integrarea diversității culturale în unități de conținuturi; utilizarea limbii materne ca resursă educațională; crearea mediului stimulativ prin valorificarea multiculturalității; adaptarea materialelor didactice și implicarea familiei și a comunității, în spiritul educației incluzive; integrarea elementelor de cultură națională și a minorităților etnice în activitățile educaționale, ca parte a identității copilului [ibidem]. În debut, finalitățile specifice nivelului 0 (ISCED) se înscriu în arhitectura generală a Curriculumului Național, reprezentând un reper esențial pentru proiectarea și evaluarea activităților educaționale destinate copiilor de la naștere până la 7 ani. Curriculumul pentru învățământul preșcolar contribuie la formarea *Profilul de dezvoltare a copilului la finele învățământului preșcolar* (Figura 1) și la atingerea finalităților educaționale printr-o abordare inovativă numită „Educația timpurie 360".

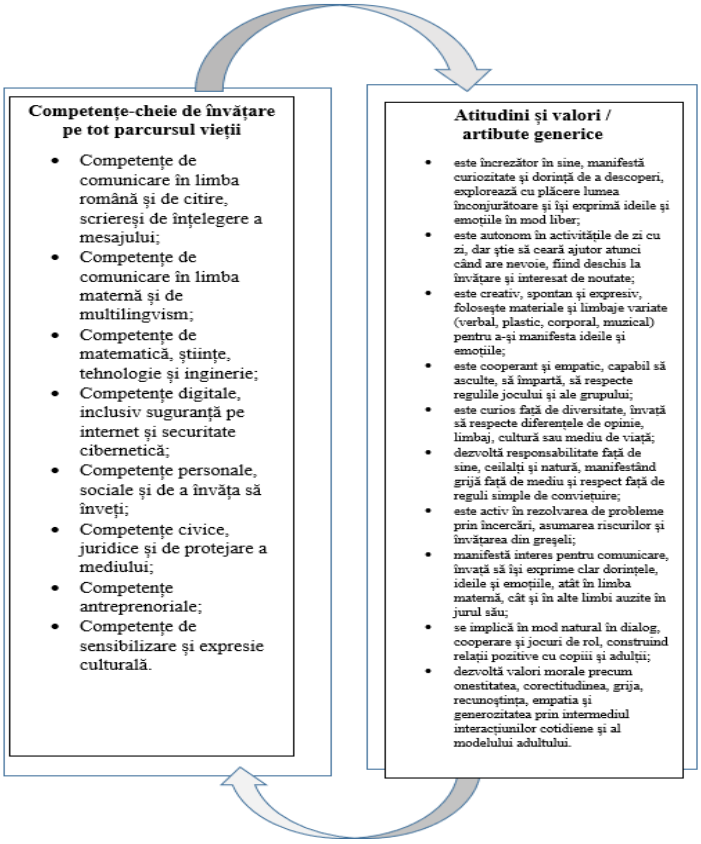


Figura 1. Profilul de dezvoltare a copilului la finele învățământului preșcolar [2]

Competențe de comunicare în limba română și de citire, scriere și înțelegere a mesajului; competențe de comunicare în limba maternă și în multilingvism; competențe în matematică, științe, tehnologie și inginerie; competențe digitale, inclusiv de siguranță pe internet și securitate cibernetică; competențe personale, sociale și de a învăța să înveți; competențe civice, juridice și de protejare a mediului; competențe antreprenoriale; competențe de sensibilizare și expresie culturală reprezintă șirul de competențe-cheie cu cel mai înalt grad de generalitate, stipulate în Codul Educației al Republicii Moldova [5, art. 11]. Curriculumul pentru învățământul preșcolar asigură dezvoltarea competențelor-cheie prin toate domeniile de activitate, care apar într-o formă incipientă, dar esențială, asigurând dezvoltarea holistică a copilului.

Conceptul competenței de comunicare a fost formulat inițial de Dell Hymes în cadrul sociolingvistic [15], ca o extindere a noțiunii de competență lingvistică propuse de Noam Chomsky [4]. Conceptul a fost ulterior dezvoltat de Michael Canale și Merrill Swain, care au identificat componentele fundamentale ale competenței de comunicare: competența gramaticală, sociolingvistică, discursivă și strategică [3].

Studiile recente din didactica limbilor și comunicării subliniază că competența de comunicare implică nu doar utilizarea corectă a limbajului, ci și capacitatea de negociere a sensului, de adaptare la diverse contexte culturale și de utilizare a strategiilor comunicative în situații autentice [6].

În cadrul lucrării noastre vom înțelege *competența de comunicare* ca un construct complex, competență-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții care

integrează cunoștințe lingvistice, abilități pragmatice și atitudini socio-culturale, permițând individului să producă și să interpreteze mesaje în mod adecvat și eficient în contexte variate de comunicare în societăți plurilingve și multiculturale pentru integrarea eficientă.

Conceptul de competență multilingvă s-a consolidat în ultimele decenii ca răspuns la limitările modelelor tradiționale ale bilingvismului, care tratau limbile ca sisteme autonome. De exemplu, unul din cele mai reușite studii timpurii despre bilingvism *publicat în 1953 promovează ideea că* limbile cunoscute și folosite de către purtătorul de limbă sunt sisteme separate în mintea vorbitorului [22]. În anii 1980, în mediul academic apare teoria interdependenței lingvistice formulată de Jim Cummins, care evidențiază transferul competențelor între limbi [9]. Ulterior, lucrările din spațiul lingvistic francez introduc noțiunea de competență plurilingvă și pluriculturală, subliniind caracterul unitar al repertoriului lingvistic individual [8]. Ca urmare, secolul XXI este marcat de adoptarea Cadrului Consiliului Europei care influențează puternic terminologia și metodologia cercetărilor. Se introduce distincția între „multilingvism" (coexistența limbilor) și „plurilingvism" [6].

Astăzi, în mediul academic ***competența multilingvă*** desemnează ansamblul integrat de cunoștințe, abilități și atitudini care permit unui individ să utilizeze în mod flexibil și adecvat mai multe limbi în funcție de contextul comunicativ, social și cultural, implicând nu doar stăpânirea separată a sistemelor lingvistice, ci și capacitatea de a le combina, alterna și media în practici discursive complexe [ibidem]. Conceptul presupune o viziune dinamică asupra repertoriului lingvistic al vorbitorului, în care limbile nu sunt compartimentate, ci interacționează într-un sistem unitar.

În ultimii aproximativ 20 de ani, o mare parte din cercetarea empirică privind rolul vârstei în achiziția limbii a doua s-a concentrat asupra stadiului final al achiziției limbii a doua. Literatura privind dezvoltarea și compararea ritmurilor de învățare (adulți vs. copii) este, desigur, relevantă, iar prezentări ale acestor cercetări pot fi găsite în lucrările lui Klein [16], Marinova-Todd, Marshall și Snow [17]; Pienemann și colaboratorii [19].

Birdsong propune ca pentru o înțelegere cât mai clară și obiectivă a limbii a doua trebuie să integrăm datele din trei domenii principale: lingvistică și psiholingvistică, neuroștiințe cognitive și studiile îmbătrânirii creierului [1]. În lucrarea sa cercetătorul susține că achiziția unei limbi străine este influențată de numeroase variabile biografice și cognitive. Aceste variabile le prezentăm în *Figura 2*.

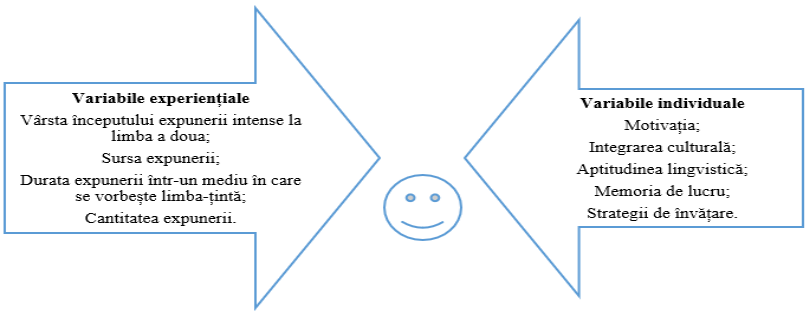


Figura 2. Variabile de influență asupra achiziția unei limbi străine

Numeroase studii arată că vârsta de însușire este corelată negativ cu competența lingvistică finală. Cu cât o persoană începe mai târziu să învețe limba, cu atât este mai probabil ca nivelul final să fie mai scăzut. Această relație este observată în două domenii: morfosintaxă și pronunție. Erorile gramaticale și accentul străin tind să crească odată cu vârsta [ibidem, p.12].

Cercetători naționali susțin că „experiența bilingvă îmbunătățește așa-numita funcție executivă a creierului – un sistem de comandă care direcționează procesele de atenție pe care le folosim pentru a planifica, rezolva probleme și alte sarcini care necesită judecată. Aceste procese includ ignorarea stimulilor exteriori și păstrarea concentrării, schimbarea atenției de la un lucru la altul și stocarea informației în creier" [13, 19]. Autorii Ghidului de implementare a Curriculumului național la limba română pentru IET cu program în limbile minorităților naționale promovează continuitatea procesului de învățare a limbii nematerne, deoarece copilul va renunța cel mai probabil la abilitatea de a vorbi în limbile pe care nu le aude în jurul [ibidem p. 19]. În literatura de specialitate sunt identificate două tipuri principale de achiziție multilingvă de către copii: simultană și succesivă.

Achiziția simultană reprezintă expunerea copilului la două sau mai multe limbi încă de la naștere. În acest caz, limbile sunt dobândite ca limbi materne, iar copilul dezvoltă sisteme lingvistice distincte pentru fiecare limbă [10]. Achiziția succesivă se produce atunci când copilul învață a doua limbă după ce prima limbă este deja fixată. Această situație apare frecvent atunci când copilul începe frecventarea unei instituții educaționale unde se utilizează altă limbă. Acest tip de achiziție multilingvă este întâlnit des în Republica Moldova. Cercetătorul E.Hoff în articolul „How social contexts support and shape language development" evidențiază că expunerea copilului la limbile utilizate în mediul său este un factor esențial și influențează în mod direct dezvoltarea vocabularului și a competențelor lingvistice ale copilului. El propune exemple relevante care confirmă faptul că „interacțiunea directă cu părinții și cu alți vorbitori este mai importantă decât expunerea pasivă la limbă prin intermediul mediilor digitale sau al televiziunii" [14, 82].

În Republica Moldova, dezvoltarea modelelor de educație multilingvă este influențată atât de contextul istoric și sociopolitic, cât și de necesitatea adaptării sistemului educațional la cerințele unei societăți plurilingve. În contextul reformelor educaționale și al integrării europene, modelele de educație multilingvă urmăresc dezvoltarea competențelor lingvistice ale elevilor/copiilor în mai multe limbi, facilitând comunicarea interculturală, mobilitatea academică și participarea activă în societatea globală prin promovarea utilizării limbii materne în educație, în paralel cu învățarea limbii de stat, considerând multilingvismul un factor esențial al incluziunii sociale și al dezvoltării culturale [21]. Modelele propuse în Anexa 2 la Ordinul Ministerului Educației și Cercetării al Republicii Moldova nr. 1427 din 13.08.2025 urmăresc „promovarea programelor de educație multilingvă bazate pe limba maternă în instituțiile de învățământ preșcolar, primar, gimnazial și liceal, în care instruirea se desfășoară în limba minorităților naționale" [18]. Pentru aplicarea educației multilingve în instituțiile de educație timpurie se propun două modele: *de imersiune parțială* și *de imersiune dublă*.

Prin aplicarea *modelului de imersiune parțială* se propune folosire de două limbi (de exemplu, rusă și română – limba-țintă) în proporții variate, cu echilibru (50:50).

Modelul de imersiune dublă presupune de a fi aplicat în cazul în care două grupuri lingvistice, în proporții aproximativ egale, învață împreună. Limba maternă și limba țintă sunt folosite câte jumătate de zi și se inversează.

În învățarea timpurie a unei limbi accentul se va pune cu prioritate pe copil, pe nevoile lui personale. Cadrul didactic trebuie să cunoască și să ia în considerare necesitățile copiilor și, prin aceasta, să stimuleze abilitățile lor emoționale, sociale și motrice. Scopurile, conținuturile, strategiile de învățare trebuie astfel definite, încât acestea să se racordeze la trăirile și experiența copilului [13, 10].

Poziționarea psihologică a educației timpurii în Republica Moldova se bazează pe următoarele teorii psihologice care se regăsesc în Cadrul de referință al educației timpurii din Republica Moldova [2, 13-16]:

- teoria privind dezvoltarea cognitivă (Jean Piaget);
- teoria învățării socio-culturale și zona proximei dezvoltări (Lev Vâgotsky);
- teoriile privind învățarea și dezvoltarea socială (John Bowlby);
- teoria jocului (Daniil B. Elkonin);
- teoria dezvoltării psihosociale (Erik Erikson);
- teoria inteligențelor multiple (Howard Gardner);
- teoria învățării umaniste (Abraham Maslow, Carl B. Rogers);
- teoria învățării experențiale (John Dewey).

Ținând cont de conceptele din Cadrul de referință al educației timpurii din Republica Moldova și recomandările din Ghid, propunem aplicarea modelului de *imersiune parțială* în învățarea limbii române ca limbă nematernă cu copii de vârstă 4-7 ani, bazându-ne activitatea pe două strategii: teoria inteligențelor multiple. Teoria inteligențelor multiple a apărut relativ recent în învățământul românesc. Deși a fost destul de cercetată și discutată, puțini dascăli o cunosc și mai puțini o folosesc pentru stabilirea tipului de inteligență a copilului.

Teoria lui H. Gardner implică talentul sau chemarea unor persoane către un domeniu, către o meserie. El pleacă de la ideea că aceste disponibilități ale elevilor, diferitele moduri în care se manifestă, trebuie manipulate încă din mici, pentru dezvoltarea optimă a acestora. Astfel, este specificat că dascălii au un rol deosebit de important în identificarea tipurilor de inteligență a elevilor și în valorificarea acestora [11]. Pentru prima data teoria inteligențelor multiple a fost publicată în cartea *Frames of Mind* și s-a bazat pe cercetările lui H.Gardner ca psiholog, dar și pe interesul său pe domeniu artistic. Teoria a fost dezvoltată cu scopul de a-i ajuta pe educatori, profesori, psihologi și părinți să înțeleagă mai bine modalitățile prin care un copil procesează și asimilează informațiile. Teoria lui H. Gardner nu numai că a devenit un punct de referință pentru experții în educație, dar a și atras atenția asupra modului în care copiii se exprimă pe ei înșiși. Teoria enunță că fiecare om se naște cu un anumit „profil" definitoriu al inteligențelor sale multiple, odată cu experiența dezvoltându-se anumite tipuri de inteligență. În viziunea lui Gardner, inteligența reprezintă capacitatea cognitivă a individului, descrisă printr-un set de abilitați, talente, deprinderi mentale pe care le deține orice persoană dezvoltată normal. Performanța slabă sau mare într-un anumit domeniu nu e neapărat valabilă și în alt domeniu, Gardner subliniind că „întregul nu e întotdeauna suma tuturor elementelor", o anume inteligență funcționând ca o compensație pentru unele aptitudini încă neperformante. [12]. Cele *9 tipuri de inteligență* sunt: verbală/lingvistică; logică/matematică; vizuală/spațială; kinestezică/

corporală; muzicală/ritmică; interpersonală; intrapersonală; naturalistă/ambientală; spirituală. Aplicarea acestei strategii reflectă proverbul chinezesc antic care spune: „Spune-mi și voi uita, arată-mi și îmi voi aminti, implică-mă și voi înțelege." Pentru implementarea acestei strategii în activitățile de învățarea limbii române ca a unei limbi nematerne putem evidenția avantajele: abordarea individualizată a copiilor – centrarea pe copil; motivația copiilor prin utilizarea unui tip de inteligență pe care o stăpânesc mai bine.

O altă strategie importantă aleasă pentru a implementa eficient teoria inteligențelor multiple cu copii de vârstă de 4-7 ani este *teoria jocului* a lui D.B. Elkonin. Ne axăm anume pe această strategie, deoarece la etapa preșcolară jocul, conform teoriei lui D.B. Elkonin, devine o activitate de bază a copilului, prin care copilul însușește structura lumii, dezvoltă funcțiile psihice (imaginația, autoreglarea și limbajul), însușește roluri și norme. Este confirmat că în momentul „când se desfășoară un joc cu copii, copiii nu se străduiesc să obțină notă bună, laudă, apreciere, ci depun efort pentru a corespunde la maxim regulilor jocului și, în schimb, obțin cunoștințe, abilități și realizări" [23, 221].

Prin intermediul acestor strategii pot fi dezvoltate toate competențe de comunicare specifice etapei timpurii: a) competența de receptare a mesajelor orale în diferite situații de comunicare; b) competența de producere a mesajelor orale în variate contexte de comunicare; c) competența de apreciere a elementelor specifice culturii române. Propunem să exemplificăm strategiile didactice și tipuri de inteligență pentru care se vor potrivi cel mai mult competențe de comunicare specifice etapei timpurii:

Tipul inteligenței	Strategia didactică propusă	Competența lingvistică dezvoltată
Inteligența logico-matematică	Exercițiu de atenție: raportarea cifrei potrivite cu numărul de personaje din textul audiat. Cifra trebuie să fie numită în limba-țintă (română).	Competența de receptare a mesajelor orale în diferite situații de comunicare
	Exercițiu de atenție: raportarea cifrei potrivite ordinii de apariție personajelor din text audiat. Cifrele și personajele trebuie să fie numite în limba-țintă (română).	
Inteligența vizual-spațială	Joc didactic „Cine / ce a dispărut?" Copiii închid / deschid ochii după semnalul verbal al adultului: „Închideți / deschideți ochii". Copiii trebuie să ghicească ce jucărie / imagine a dispărut și să o numească în limba-țintă (română).	Competența de producere a mesajelor orale în variate contexte de comunicare
	Joc didactic gramatical „Semafor pentru jucării". Copiii ascultă cuvintele rostite de cadrul didactic și ridică cartonașul care se potrivește după culoare cu articolul nehotărât, masculin *un* (roșu) / feminin *o* (verde).	Competența de receptare a mesajelor orale în diferite situații de comunicare

Tipul inteligenței	Strategia didactică propusă	Competența lingvistică dezvoltată
	Jocul didactic de mișcare „De-a v-ați ascunselea”. Căutătorul când găsește pe cineva trebuie să verbalizeze locul unde a fost găsit cel care s-a ascuns: *L-am găsit în baie, după dulap, sub masa, etc.* La fel și cel care s-a ascuns trebuie să spună: M-a găsit *în baie, după dulap, sub masa, etc.*	Competența de producere a mesajelor orale în variate contexte de comunicare
Inteligența kinestezică / corporală	Jocul didactic „Săculețul magic”	Competența de producere a mesajelor orale în variate contexte de comunicare
Inteligența muzical-ritmică	Jocul muzical-ritmic „Umblă ursul prin pădure”.	Competența de receptare a mesajelor orale în diferite situații de comunicare;
	Jocul muzical-ritmic „Am o căsuță mică”.	Competența de apreciere a elementelor specifice culturii române;
	Jocul muzical de atenție cu vocalizare „Vine trenul de la gară”	Competența de producere a mesajelor orale în variate contexte de comunicare
Inteligența interpersonală	Dialoguri scurte după model pe baza textelor/poveștilor audiate/situațiilor cotidiene	Competența de producere a mesajelor orale în variate contexte de comunicare
Inteligența verbală/ lingvistică	Exerciții de formulare a unor întrebări scurte/a unor răspunsuri scurte cu ajutorul adultului	Competența de producere a mesajelor orale în variate contexte de comunicare

Concluzii. Competența de comunicare a copiilor de vârstă preșcolară în limba română nu se măsoară doar prin competențele lingvistice, ci și în capacitățile acestuia de a stăpâni multitudinea de sarcini ale comunicării, inclusiv, interculturale. Pentru copilul care învață trebuie date impulsuri și oferite conținuturi, pe baza cărora se pot dezvolta deschiderea și toleranța vorbitorului intercultural. Întâlnirea timpurie cu limba română trebuie să trezească interes pentru această limbă. Învățarea timpurie a limbii române trebuie să se concentreze, pe de o parte, asupra dezvoltării competențelor multilingve, pe de altă parte. să stimuleze competențele generale și interculturale. În contextul reformelor educaționale și al integrării europene, multilingvismul este considerat un factor esențial al incluziunii sociale și al dezvoltării culturale.

Din cercetările internaționale și naționale studiate care privesc formarea competenței de comunicare multilingvă în instituțiile de educație timpurie putem evidenția câteva concluzii importante:

- Vârsta de achiziție unei limbi străine este corelată negativ cu competența lingvistică finală.
- Două tipuri principale de achiziție multilingvă de către copii sunt achiziția simultană și achiziția succesivă. Achiziția succesivă este întâlnită, mai des, în Republica Moldova.

- Pentru aplicarea educației multilingve în instituțiile de educație timpurie se propun două modele: model de imersiune parțială și model de imersiune dublă.
- În învățarea timpurie a unei limbi străine accentul se va pune cu prioritate pe copil, pe nevoile lui personale.
- Învățarea limbii române ca limbă nematernă cu copii de vârstă 4-7 ani devine mai reușită când activitatea se bazează pe două strategii: teoria inteligențelor multiple de Howard Gardner și teoria jocului de D.B. Elkonin.
- Prin intermediul strategiilor menționate mai sus pot fi dezvoltate toate competențe de comunicare specifice etapei timpurii.

BIBLIOGRAFIE

1. BIRDSONG, D. Age and second language acquisition and processing: A selective overview. In: Language Learning 2006, 56 (S1), pp.9 – 49. Disponibil: https://scispace.com/pdf/age-and-second-language-acquisition-and-processing-a-3fcrdula8m.pdf [accesat 2026-02-11].
2. Cadrul de Referință al Educației Timpurii, 2025. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/document/cadrul_de_referinta_al_educatiei_timpurii_2025_.pdf [accesat 2026-01-30].
3. CANALE, M., SWAIN, M. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, 1980. Disponibil: https://www.researchgate.net/profile/Merrill-Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf [accesat 2026-02-04]
4. CHOMSKY, N. Aspects of the Theory of Syntax, 1965. Disponibil: https://www.colinphillips.net/wp-content/uploads/2015/09/chomsky1965-ch1.pdf [accesat 2026-01-24].
5. Codul Educației al Republicii Moldova nr.152 din 17.07.2014. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro [accesat 2026-02-14].
6. *Common European Framework of Reference for Languages: Companion Volume*, 2020. Disponibil: https://rm.coe.int/cefr-cv-2020-international-sign-language/1680b3b2eb [accesat 2026-02-27].
7. Concepția Curriculumului pentru învățământul preșcolar. Disponibil: https://drive.google.com/file/d/1vt6769HRSJP_hQ1KH5MyIxKEYSfW2J-e/view [accesat 2026-02-27].
8. COSTE D.; MOORE, D.; ZARATE, G. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Council of Europe, 1997. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/272747782_Competence_plurilingue_et_pluriculturelle [accesat 2026-02-02].
9. CUMMINS JIM, J. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. 1981. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/269101664_The_Role_of_Primary_Language_Development_in_Promoting_Educational_Success_for_Language_Minority_Students [accesat 2026-03-18].
10. DE HOUWER, A. *Bilingual First Language Acquisition*. Multilingual Matters, 2009. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/284550856_Bilingual_First_Language_Acquisition [accesat 2026-03-21]

11. EDICT. Revista educației. Site web (2025). Disponibil: https://edict.ro/teoria-inteligentelor-multiple-avantaje-si-limitele-teoriei/ [accesat 2025-12-04].
12. Teoria inteligențelor multiple – Când fiecare zboară cu aripi diferite. Site web (2025). Disponibil:https://yestoeducation.wordpress.com/2016/03/13/inteligentele-multiple/#slide-menu [accesat 2025-12-08].
13. Ghid de implementare a curriculumului national la limba română pentru instituțiile de educație timpurie cu program în limba minorităților naționale. Chișinău, 2018.
14. HOFF, E. How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55-88. P.82. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/222591039_How_Social_Contexts_Support_and_Shape_Language_Development [accesat 2026-02-03].
15. HYEMES, D. *On Communicative Competence*. Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.(Part 2). Disponibil: https://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf [accesat 2026-01-29].
16. KLEIN, D.; MILNER, B.; ZATORRE, R.; MEYER, E.; EVANS, A. The neural substrates underlying word generation: A bilingual functional-imaging study. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 92, 2899–2903. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/15489930_The_neural_substrates_underlying_word_generation_A_bilingual_functional-imaging_study [accesat 2026-02-17].
17. MARINOVA-TODD, S. H.; MARSHALL, D. B.; SNOW, C. E. Three misconceptions about age and L2 learning. TESOL Quarterly, 34, 9-34. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/257757413_Three_Misconceptions_about_Age_and_L2_Learning [accesat 2026-02-24].
18. Ordinul Ministerului Educației și Cercetării al Republicii Moldova nr. 1427 din 13.08.2025. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_mec_nr._1427_din_13.08.2025_cu_privire_la_aprobarea_cadrului_de_implementare_a_educatiei_multilingve.pdf [accesat 2025-11-21].
19. PIENEMANN, M.; DI BIASE, B.; KAWAGUCHI, S.; HAKANSSON, G. Processing constraints on L1 transfer. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/285237769_Processing_constraints_on_L1_transfer [accesat 2026-03-18].
20. Programul național pentru învățarea limbii române pentru anii 2026-2028. Disponibil:https://gov.md/sites/default/files/media/documents/sedinte-de-guvern/2025-12/1033-MEC-2025.pdf [accesat 2025-11-17].
21. Strategia de dezvoltare „Educația 2030”. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=136600&lang=ro [accesat 2025-09-29].
22. WEINREICH, U. *Languages in Contact. Disponibil:*https://www.researchgate.net/publication/273839883_Uriel_Weinreich_Languages_in_contact_French_German_and_Romansh_in_twentieth-century_Switzerland_With_an_introduction_and_notes_by_Ronald_I_Kim_and_William_Labov_Amsterdam_John_Benjamins_2011_Pp_XXXIV_. *[accesat 2026-03-14].*
23. ЭЛЬКОНИН, Д. Б. (1978). *Психология игры*. Москва: Педагогика. Disponibil: https://dytpsyholog.com/wp-content/uploads/2015/01/elkonin-psihologiya-igry.pdf [accesat 2026-10-14].

ABORDAREA INTER- ȘI TRANSDISCIPLINARĂ A TEXTELOR LITERARE LA LECȚIILE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

INTER- AND TRANSDISCIPLINARY APPROACHES TO LITERARY TEXTS IN ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE CLASSES

Lina GORCEAG, profesoară,
IPLT „Principesa Natalia Dadiani”

Lina GORCEAG, teacher,
IPLT „Princess Natalia Dadiani”
e-mail: lina.gorceag@mail.ru

CZU: 37.015:[811.135.1+821.135.1]
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p315-319

Abstract. The inter- and transdisciplinary approach has become a significant trend in the modern teaching-learning process, focusing on the development of critical thinking, creativity, and students' ability to build „bridges” between various fields of knowledge. In Romanian Language and Literature classes, studying literary texts involves creating connections with other disciplines, which facilitates a deeper understanding of the artistic message while simultaneously developing students' communication competences. This paper aims to highlight the practical methods of applying inter- and transdisciplinary approaches to literary text analysis, as well as their impact on the development of student competences.
Keywords: interdisciplinarity, transdisciplinarity, literary text, competences, integrated education, didactics.

Introducere

În contextul educației contemporane, accentul se pune tot mai mult pe dezvoltarea competențelor complexe ale elevilor și pe formarea unei gândiri integrative. Procesul de predare-învățare nu mai poate fi conceput ca o transmitere izolată de cunoștințe, ci ca o interconectare a domeniilor de studiu. În acest sens, interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea devin principii fundamentale ale educației moderne. „Transdisciplinaritatea, din perspectiva educației, vizează întrepătrunderea mai multor discipline, sub forma integrării curriculare, cu posibilitatea constituirii, în timp, a unei discipline noi sau a unui nou domeniu al cunoașterii, prin ceea ce se numește fuziune – faza cea mai radicală a integrării. Abordarea integrată, specifică transdisciplinarității, este centrată pe lumea reală, pe aspectele relevante ale vieții cotidiene, prezentate așa cum afectează și influențează ele viața noastră” . [1, 15]

Subiectul transdisciplinarității a fost abordat și în lucrările unor cercetători precum Jean Piaget, Edgar Morin și Eric Jantsch, iar motivul a fost dat de necesitatea depășirii granițelor dintre discipline. Disciplinaritatea este studiul centrat pe discipline de studiu independente. Monodisciplinaritatea este studierea a două sau mai multe conținuturi interdependente ale învățării, care aparțin aceluiași domeniu de studiu. Pluridisciplinaritatea prevede studierea unei teme ce aparține unui domeniu. Multidisciplinaritatea este studierea din perspectiva mai multor discipline, care nu neapărat sunt înrudite, dar care stabilesc legături între teme.

Conform Dicționarului explicativ al limbii române, interdisciplinaritatea reprezintă „caracterul a ceea ce este interdisciplinar; transfer de concepte și metodologie dintr-o disciplină în alta pentru a permite abordarea mai adecvată a problemelor cercetate." [2, 86] „În sensul larg al termenului, interdisciplinaritatea implică un anumit grad de integrare între diferite domenii ale cunoașterii și între diferite abordări, ca și utilizarea unui limbaj comun, permițând schimbări de ordin conceptual și metodologic." [6, 346]

„Interdisciplinaritatea are drept țintă studierea unor teme comune ale disciplinelor din arii curriculare diferite pe când transdisciplinaritatea are drept scop studierea unor teme din perspectiva complexă a disciplinelor". [1, 68] Ținând cont de acest fapt, menționăm specificul relațiilor interdisciplinare evidențiat de B. Nicolescu: „Interdisciplinaritatea multiplică granițele disciplinare, pe când transdisciplinaritatea le transgresează; finalitatea interdisciplinarității și pluridisciplinarității este întotdeauna cunoașterea disciplinară, finalitatea transdisciplinarității este înțelegerea lumii prezente" (cf. (Nicolescu 2006). [1, 128] „Disciplina limba și literatura română oferă un spațiu favorabil pentru realizarea acestor legături, deoarece textul literar reflectă realitatea socială, culturală și istorică. Deci, analiza și interpretarea operelor literare pot fi realizate prin referire la alte domenii care contribuie la dezvoltarea unei viziuni globale asupra lumii." [3, 154]

Abordarea inter- și transdisciplinară a textelor literare permite elevilor să descopere relații între literatură și alte domenii, precum istoria, arta, muzica, geografia sau educația civică. Astfel, literatura devine un punct de intersecție a diferitelor forme de cunoaștere și un instrument foarte bun de formare culturală. Pentru a pătrunde în esența importanței abordării integrative în educație, se mizează pe clarificarea conceptelor de interdisciplinaritate și transdisciplinaritate.

În cadrul lecțiilor de limba și literatura română, cele două abordări pot fi valorificate prin diverse activități care presupun o analiză minuțioasă a contextului istoric al unei opere literare, interpretarea simbolurilor artistice sau/și realizarea unor proiecte tematice ce combină literatura cu alte domenii ale cunoașterii. [5, 89] Azi ne confruntăm cu o serie de provocări sociale, istorice și culturale, caracteristice unei lumi care se confruntă cu implementarea unui deziderat al uniunii și globalizării. Suntem într-o epocă holistică care va fi percepută de veacurile următoare ca o epoca ghidată în vederea integrării și depășirii frontierelor de orice tip.

Conform curriculumului la Limba și literatura română, activitatea didactică urmărește dezvoltarea unor competențe transversale. Astfel, competențele transversale vizate:

- „dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris, analizând materiale din diferite domenii de activitate;
- organizarea logică a informațiilor în diferite materiale sau referate;
- redactarea unui text, respectând succesiunea logică a înlănțuirii faptelor;
- utilizarea corectă a limbajului, a ortografiei și sintaxei;
- dezvoltarea capacității de argumentare a unei opinii;
- valorificarea dimensiunii etice și estetice a textului literar;
- dezvoltarea unor deprinderi de muncă independentă și de utilizare a instrumentelor pentru e-Learning;

- emfatizarea cu lumea ficțională a textului prin exersarea inteligenței emoționale;
- stimularea abilității de comunicare și relaționare în diferite status-roluri de emițător /receptor". [2, 111]

Promovarea conceptului de transdisciplinaritate este determinată de faptul că, mereu, cunoașterea trebuie adaptată nevoilor societății umane și adevăratele probleme ale umanității sunt transversale, transnaționale, multidisciplinare, iar pentru soluționarea lor e necesară implementarea viziunii integrate, inter și transdisciplinare. [7, 128] Textul literar reprezintă un instrument educațional complex, menit să stimuleze imaginația, sensibilitatea și gândirea critică a elevilor. Prin natura sa artistică, literatura reflectă experiențe umane universale și ne oferă multiple posibilități de interpretare.

Integrarea altor discipline în analiza textului literar contribuie esențial la dezvoltarea competențelor de lectură și interpretare. De exemplu, studierea unei opere literare cu tematică istorică poate fi completată prin prezentarea contextului istoric al epocii respective. Astfel, elevii înțeleg mai bine motivațiile personajelor și semnificația evenimentelor descrise. „Asocierea literaturii cu artele vizuale sau cu muzica poate intensifica experiența estetică a elevilor. De exemplu, analiza unei poezii poate fi însoțită de audierea unei compoziții muzicale sau de interpretarea unei picturi care exprimă aceeași atmosferă artistică. Prin astfel de conexiuni, procesul de învățare devine mai atractiv și mai relevant pentru elevi, iar literatura își îndeplinește rolul de mediator cultural între diferite domenii ale cunoașterii". [7, 159]

Transdisciplinaritatea reprezintă nivelul superior al integrării curriculare, facilitând o fuziune profundă între diverse domenii de studiu. Conceptul fundamentat inițial de gânditori precum Jean Piaget și Edgar Morin și teoretizat ulterior de Basarab Nicolescu propune un transfer de cunoștințe care depășește granițele disciplinelor clasice. Implementarea acestui model educațional le permite elevilor să își exploreze propriul potențial și să aplice creativ resursele cognitive în rezolvarea unor provocări reale, ancorate în complexitatea vieții cotidiene.

În cadrul lecțiilor de limba și literatura română deseori avem oportunitatea de a corela literatura cu *istoria*. Atunci când studiem un text literar care reflectă o anumită epocă istorică, profesorul are posibilitatea de a invita elevii să investigheze evenimentele istorice menționate în operă. Această activitate stimulează gândirea critică și dezvoltă capacitatea elevilor de a interpreta literatura în contextul ei cultural.

La fel, limba și literatura română stabilește conexiuni culturale și cu *geografia*. Descrierile de natură din operele literare pot fi analizate prin raportare la caracteristicile geografice ale spațiului respectiv. Elevii pot identifica pe hartă locurile menționate în text și pot discuta despre influența mediului asupra acțiunii și personajelor. Deseori folosim aplicația Google maps pentru a ne transporta într-un anume loc unde are loc acțiunea unui text. De exemplu, atunci când am studiat cu elevii „Stânca Corbului" de Alecu Russo, am accesat această aplicație și le-am demonstrat elevilor locul întâmplării acțiunii. Țin să menționez că în opera acțiunea are loc pe o stâncă din remarcabila zonă „Cheile Bicazului". Elevii au avut posibilitatea să vadă la ce distanță se află această zonă de noi, să analizeze zona și să reflecteze asupra textului studiat.

Literatura se intersectează și cu *educația artistică*. Elevii pot realiza ilustrații ale scenelor literare, pot crea colaje sau pot interpreta simbolurile artistice din text.

Această abordare stimulează creativitatea și dezvoltă sensibilitatea estetică. La fel, literatura poate fi integrată și cu *educația civică*, prin discutarea valorilor morale și sociale prezente în operele literare. Analiza comportamentului personajelor poate genera dezbateri despre responsabilitate, solidaritate sau respect. [7, 195]

Includerea activităților integrative în cadrul lecțiilor de limba și literatura română poate fi realizată prin diverse activități didactice. Ținând cont de faptul că transdisciplinaritatea este înțeleasă ca o formă superioară a interdisciplinarității, aducem la cunoștință câteva activități de receptare a textului literar ce presupun și unele tehnici venind din alte discipline decât Limba și literatura română:

Proiectul Transdisciplinar „Puterea din spatele cuvântului"

1. Dimensiunea: Limba și literatura română

În loc de o simplă completare, elevii analizează mecanismele de persuasiune și forța figurilor de stil.

Sarcina: Identificarea antitezei din varianta originală a lui Adrian Păunescu (*liber* vs. *înarmat*).

Reflecție: De ce autorul a ales un adjectiv care exprimă o stare de spirit în locul unuia care descrie forța fizică?

2. Dimensiunea: Istorie/Educație civică

Se analizează contextul conceptelor de „libertate" și „înarmare" de-a lungul timpului.

Dezbatere: „Exemple de oameni liberi (fără arme) care au schimbat cursul istoriei". Se pot discuta figuri precum Mahatma Gandhi sau Nelson Mandela.

Corelație: Cum poate un popor „înarmat" cu idei și valori să învingă o forță militară? (Exemple din istoria națională sau universală).

3. Dimensiunea: Dezvoltare personală

Elevii explorează propriile resurse interne și stiluri de învățare.

Exercițiu de introspecție: „Ce înseamnă să fii un elev liber?" (Liber de prejudecăți, liber să greșească, liber să întrebe).

Conștientizare: Elevii analizează propriile completări la versuri (de la punctul 1 și 2 din textul tău) ca pe o oglindă a propriilor valori: „Am ales cuvântul *inteligent* sau *curajos*? Ce spune asta despre ceea ce prețuiesc eu?"

4. Dimensiunea: Educație Plastică/Muzicală

Sarcina: Transpunerea versului original într-un simbol vizual sau o linie melodică.

Creativitate: Cum arată vizual, contrastul dintre un om „liber" și unul „înarmat"? Elevii pot crea colaje sau desene care să exprime forța invizibilă a spiritului.

Implementarea acestor metode în predarea literaturii aduce diverse beneficii pentru dezvoltarea armonioasă a elevilor. Aceștia dezvoltă o înțelegere mai profundă a textului literar, deoarece îl analizează din diverse perspective. Or, această abordare dezvoltă competențe esențiale precum gândirea critică, capacitatea de analiză și creativitatea.

Politicile curriculare actuale vizează optimizarea constantă a actului didactic, impunând cadrului didactic tranziția către metode de predare active și formative. Esența acestor strategii constă în implicarea elevilor în contexte practice de învățare. Astfel, procesul de analiză și interpretare îi transformă pe aceștia în veritabili exploratori și cercetători, capabili să genereze soluții inovatoare și perspective noi.

Astfel, în cadrul orelor de Limba și literatura română, se pune accent pe formarea și dezvoltarea capacităților de receptare a operelor artistice, se propun activități ce țin nemijlocit de lectură și receptare a textului literar, care trebuie înțeles în profunzime, prin decodificarea semnelor, conotației figurilor de stil, imaginilor plasticizante, valorificându-se resursele intelectuale, creative ale celui educat. Activitățile interdisciplinare stimulează motivația pentru învățare și implicarea activă a elevilor în procesul educațional.

Abordarea integrată contribuie la formarea unei culturi generale solide și la dezvoltarea unei perspective complexe asupra realității.

Concluzii. Abordarea inter- și transdisciplinară a textelor literare reprezintă o strategie didactică eficientă în predarea limbii și literaturii române. Prin integrarea cunoștințelor din diferite domenii, literatura devine un spațiu de convergență al experiențelor culturale și educaționale. Această metodă contribuie la dezvoltarea competențelor de comunicare, a gândirii critice și a creativității elevilor, oferindu-le posibilitatea de a înțelege literatura într-un context mai larg. În același timp, activitățile interdisciplinare transformă lecțiile într-un proces dinamic și motivant. Valorificarea abordării inter- și transdisciplinare în studiul textelor literare reprezintă o direcție importantă pentru modernizarea procesului educațional și pentru formarea unor elevi capabili să integreze cunoștințele dobândite în diverse contexte ale vieții.

BIBLIOGRAFIE

1. BASARAB, N. *Transdisciplinaritatea, Manifest*, Editura Junimea, Iași, 2007. ISBN: 978-973-37-1144-5
2. Cadrul de referință al Curriculumului Național. Chișinău: Ministerul Educației al Republicii Moldova, Institutul de Științe ale Educației, 2017. ISBN: 978-9975-48-118-2.
3. CERGHIT, I., *Metode de învățământ*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006. ISBN: 978-973-30-1490-4
4. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 2014. ISBN: 978-973-46-4552-7
5. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. București: Litera. 2012. ISBN: 978-9975-74-463-8
6. *Dicționar explicativ al limbii române*. Institutul de lingvistică „Iorgu Iordan – Alexandru Rosetti". Editura Univers Enciclopedic, București, 1998. ISBN: 973-9481-02-4.
7. Ghid metodologic de aplicare la clasă a curriculumului integrat, inter- și transdisciplinar, pentru domeniile științific și umanist. Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007.
8. PÂSLARU, V. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. Chișinău: Museum, 2001. ISBN: 9975-905-64-5
9. PETEAN, A.; PETEAN, M. *Ocolul lumii în 50 de jocuri creative*. Cluj-Napoca: Limes, 2010. ISBN: 978-973-726-531-9

TENDINȚE ȘI INOVAȚII ACTUALE ÎN LINGVISTICA ȘI DIDACTICA LIMBII ENGLEZE

DIGITAL AND INTERCULTURAL APPROACHES TO ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION: PRACTICES, CHALLENGES, AND OPPORTUNITIES

PREDAREA LIMBII ENGLEZE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR: ABORDĂRI DIGITALE ȘI INTERCULTURALE, PRACTICI ȘI PERSPECTIVE

Olesea BUCUCI, assist. univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Olesea BUCUCI, University Assistant,
"Ion Creangă" SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0003-9734-4941
e-mail: bucuci.olesea@upsc.md

CZU: 378.147:811.111+004.9
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p321-326

Rezumat. În contextul unei lumi tot mai globalizate, predarea limbii engleze la nivel universitar a traversat schimbări semnificative, impulsionate atât de proliferarea tehnologiei digitale, cât și de cerințele tot mai stringente ale comunicării interculturale. Lucrarea de față propune o analiză a beneficiilor pe care integrarea coerentă a resurselor digitale și a perspectivelor interculturale le poate aduce predării limbii engleze în mediul academic. Bazându-se pe o sinteză a cercetărilor recente din domeniu, studiul explorează modul în care instrumente precum platformele de e-learning, conținuturile multimedia și soluțiile bazate pe inteligență artificială redefinesc interacțiunea didactică și transformă învățarea într-un proces independent de limitele spațiului fizic. De asemenea, lucrarea evidențiază importanța competenței interculturale în formarea unor vorbitori capabili nu numai să utilizeze limba engleză cu fluență, ci și să se raporteze cu empatie și siguranță la diversitatea culturală. Concluziile studiului indică faptul că îmbinarea deliberată a strategiilor digitale cu cele interculturale conduce la crearea unor medii educaționale mai stimulative și mai eficiente. Totuși, valorificarea deplină a acestui potențial este condiționată de susținerea instituțională, de formarea continuă a cadrelor didactice și de adoptarea autentică a unei pedagogii orientate spre student. În finalul lucrării sunt formulate sugestii concrete adresate practicienilor din domeniu, menite să sprijine actualizarea metodelor didactice într-o manieră relevantă și durabilă.
Cuvinte-cheie: predarea limbii engleze, învățământ superior, instrumente digitale, competență interculturală, învățare hibridă, inovație pedagogică.

The landscape of English language teaching in higher education has changed profoundly over the past two decades. What was once a discipline grounded primarily in grammar-translation methods and face-to-face instruction has evolved into a complex, technology-mediated field in which cultural awareness plays an equally important role alongside linguistic competence. Universities around the world now serve increasingly diverse student populations, and the demand for graduates who can communicate across cultural and linguistic boundaries has never been greater [1, 132].

This shift has been accelerated by two parallel developments. On the one hand, digital technologies have become an integral part of daily life, and students arrive at university with expectations shaped by their constant interaction with screens, applications, and online communities. On the other hand, globalisation has made intercultural encounters routine rather than exceptional, which means that learning English is no longer just about mastering vocabulary and syntax. It is about developing the ability to engage meaningfully with people whose worldviews, values, and communicative styles may differ significantly from one's own [2].

Despite the growing recognition of these realities, much of the literature on English language teaching still treats digital pedagogy and intercultural education as separate domains. Studies on technology in language learning tend to focus on tools and platforms, while research on intercultural competence often remains theoretical, with limited attention to how it plays out in technology-rich classrooms [3, 401]. The present article seeks to bridge this gap by examining how digital and intercultural approaches interact in the context of university-level English instruction. Rather than offering a technical manual or an abstract framework, the aim is to provide a grounded reflection on what these approaches look like in practice, what challenges they present, and what opportunities they create for both teachers and students.

The integration of technology into English language teaching has been the subject of extensive research since the early days of computer-assisted language learning. However, the pace of change has quickened considerably in recent years. A systematic review by Pérez-Jorge et al. (2025) examined the efficacy of emerging technologies such as virtual reality, augmented reality, and adaptive learning platforms in English as a second language education, concluding that these tools significantly enhance vocabulary acquisition, student motivation, and overall engagement compared to traditional methods [4]. Their findings are consistent with earlier work by Nurmatova (2024), who documented how multimedia presentations, Internet-based resources, and project-based methods help students develop multiple language skills simultaneously, while also fostering autonomy and creative thinking [5, 33].

At the same time, the conversation around digital tools has matured. Researchers no longer ask simply whether technology helps; they ask how, under what conditions, and for whom. Soleimani, Ismail, and Mustaffa (2022) conducted a systematic review of twenty empirical studies on English teachers' integration of digital technologies and found that while teachers generally hold positive attitudes toward technology, the actual quality of integration varies greatly depending on factors such as institutional support, access to training, and the alignment between technology and pedagogical goals [6]. The lesson is clear: technology alone does not improve teaching. It is the thoughtful, context-sensitive design of technology-enhanced activities that makes the difference.

Parallel to the digital turn, a growing body of scholarship has emphasised the importance of intercultural communicative competence (ICC) in foreign language education. Byram's foundational model (1997), which identifies knowledge, skills, and attitudes as the three pillars of ICC, remains influential and has been adapted by numerous researchers for different educational contexts [7]. More recently, a comprehensive systematic review published in Humanities and Social Sciences Communications analysed the current state of cross-cultural communicative

competence research in undergraduate English instruction and confirmed that ICC is now widely recognised as a core element of language curricula at the university level [8].

Empirical evidence supports these theoretical claims. Lee, Ho, and Chen (2023) conducted a quasi-experimental study in which an ICC-embedded English curriculum was implemented in an EFL classroom. The results showed that students in the experimental group demonstrated significantly greater improvement in both L2 motivation and English proficiency compared to a control group, suggesting that intercultural content does not merely complement language learning but actively enhances it [9]. Their study also highlighted a practical challenge: many language teachers lack clear instructional models for integrating cultural content, particularly in settings where the classroom environment is culturally homogeneous.

The COVID-19 pandemic further complicated and, paradoxically, advanced the intersection of digital and intercultural approaches. The sudden shift to online and blended learning forced educators to experiment with tools and formats they might otherwise have avoided. Research on blended learning in EFL contexts has shown that combining face-to-face and online instruction can yield better outcomes in terms of student engagement and achievement, provided the two modes are carefully coordinated rather than simply layered on top of each other [10]. At the same time, the online environment opened unexpected doors for intercultural exchange, enabling students to interact with peers, materials, and cultural artefacts from around the world without leaving their homes.

More recently, the rise of artificial intelligence in education has added a new dimension to these discussions. AI-powered tools such as intelligent tutoring systems, automated writing feedback, and conversational chatbots offer personalised learning pathways that can adapt to individual students' needs and pace. A review by Alharbi (2024) explored the role of AI in EFL contexts and found both significant promise and legitimate concerns, including questions about the quality of AI-generated feedback, the risk of over-reliance on automated tools, and the need for teachers to develop new competencies to work effectively alongside AI [11]. These developments make it all the more important to situate technology within a broader pedagogical and cultural vision, rather than treating it as an end in itself.

The present article is based on an analytical review of recent scholarly literature concerned with two interconnected themes: the use of digital technologies in English language teaching at the university level, and the integration of intercultural approaches into EFL pedagogy. The review draws on peer-reviewed journal articles, systematic reviews, and empirical studies published predominantly between 2019 and 2025, sourced from international databases including Scopus, Web of Science, ERIC, and Google Scholar.

The selection of sources was guided by several criteria. First, priority was given to studies situated in higher education contexts, although a small number of studies conducted in secondary schools were included when their findings offered transferable insights. Second, the review sought to balance geographical diversity, incorporating research from Europe, Southeast Asia, Central Asia, and the Americas in order to capture a range of institutional and cultural conditions. Third, attention was paid to methodological variety, including both quantitative studies

with experimental or quasi-experimental designs and qualitative research based on interviews, observations, and case studies.

The analytical approach was thematic. After an initial reading of the selected sources, key themes were identified and grouped into three broad categories: digital tools and their pedagogical applications, intercultural communicative competence and its place in language curricula, and the intersection of the two in blended or technology-mediated learning environments. The discussion that follows is organised around these themes, with the aim of synthesising findings in a way that is both academically rigorous and practically useful for university-level English instructors.

The literature reviewed in this study converges on several important points. The first is that digital tools, when used thoughtfully, can enhance nearly every dimension of English language learning in higher education. Learning management systems such as Moodle and Google Classroom provide structured environments in which students can access materials, submit assignments, and engage in discussions outside of class time. Multimedia resources, including video, podcasts, and interactive simulations, cater to different learning styles and allow students to encounter English in authentic, varied contexts [5, 34]. More advanced technologies, including virtual and augmented reality, have shown particular promise in vocabulary acquisition and in creating immersive environments where language use feels purposeful rather than artificial [4].

However, the research also makes clear that the mere availability of technology is not sufficient. Soleimani et al. (2022) emphasise that successful integration depends on a complex interplay of factors, including teachers' pedagogical beliefs, their confidence in using technology, the quality of institutional infrastructure, and the degree to which digital activities are aligned with course objectives [6]. In many university settings, particularly in under-resourced regions, the gap between the technologies that research recommends and the technologies that teachers actually have access to remains considerable. This gap is not only material but also pedagogical: even when hardware and software are available, teachers may lack the training or the time to use them effectively.

The intercultural dimension presents its own set of findings. The reviewed literature consistently argues that English language teaching at the university level should go beyond linguistic accuracy and fluency to include the development of intercultural awareness, empathy, and the ability to communicate across cultural boundaries. Byram's (1997) model of ICC provides a useful theoretical foundation, but more recent studies have shown that translating this model into classroom practice requires deliberate curricular design [7]. Lee, Ho, and Chen (2023) demonstrated that when intercultural content is systematically integrated into an English course using a backward design model, students not only develop greater intercultural sensitivity but also show higher motivation and better language outcomes [9]. This finding challenges the common assumption that intercultural education is a luxury that can only be pursued once linguistic foundations are firmly in place.

Perhaps the most interesting findings emerge at the intersection of digital and intercultural approaches. Online platforms and collaborative tools create natural opportunities for intercultural exchange. Virtual exchange programmes, for instance, allow students to work on joint projects with peers in other countries, practising

their English while simultaneously developing cultural awareness. The pandemic-era shift to online learning, despite its many difficulties, demonstrated that technology can serve as a bridge rather than a barrier to intercultural engagement, provided that instructors design activities with intercultural learning objectives explicitly in mind [9].

The emerging role of artificial intelligence adds further complexity. AI tools can personalise learning in ways that were previously impractical, offering real-time feedback on pronunciation, grammar, and even pragmatic appropriateness. Yet the reviewed literature also raises important cautions. AI-generated content may reflect cultural biases embedded in training data, and an over-reliance on automated feedback risks diminishing the human, relational dimensions of language learning that are essential to intercultural competence [11]. The challenge for educators, then, is to harness the efficiency and adaptability of AI while preserving the depth and nuance that come from genuine human interaction.

Taken together, these findings point to a vision of English language teaching in higher education that is neither purely technological nor purely humanistic, but rather a thoughtful blend of both. The most effective approaches described in the literature are those in which digital tools serve clearly defined pedagogical purposes, intercultural objectives are embedded in course design from the outset, and students are treated as active participants in their own learning rather than passive consumers of content.

The review presented in this article suggests that the future of English language teaching in higher education lies in the deliberate and reflective integration of digital technologies and intercultural pedagogical approaches. Neither dimension alone is sufficient. Technology without cultural awareness risks producing efficient but shallow learning experiences, while intercultural education without digital support may struggle to reach students where they actually are — in a world shaped by screens, algorithms, and instant connectivity.

Several practical implications emerge from the literature. First, universities should invest not only in digital infrastructure but also in sustained professional development programmes that help English language instructors develop both technological and intercultural competencies. Second, curriculum designers should move beyond treating technology and culture as add-ons and instead embed them into the core structure of language courses. Third, assessment practices should evolve to capture not only linguistic accuracy but also communicative and intercultural skills, which are increasingly valued by employers and by society at large.

Finally, it is worth acknowledging the limitations of this study. As a literature-based review, it does not present original empirical data, and the findings are necessarily shaped by the scope and quality of the sources consulted. Future research would benefit from classroom-based studies that examine the combined impact of digital and intercultural interventions in specific institutional contexts, including universities in the Republic of Moldova and the broader Eastern European region, where the intersection of these approaches remains underexplored.

Ultimately, the goal of teaching English at the university level is not merely to transmit a language but to prepare students for meaningful participation in a multilingual, multicultural world. Digital tools and intercultural approaches, when used together with care and intention, bring us closer to that goal.

BIBLIOGRAPHY

1. ABDURAHMONOV, M.; SAMANDAROV, S.; TOLIBJONOV, B. și A. TURDIYEV. The role of ICT in EFL classroom. International Journal on Integrated Education. 2020, nr. 3(1), pp. 132–134. ISSN 2620-3502.
2. KRAMSCH, C. Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1993. ISBN 978-0-19-437187-9.
3. TRINDER, R. Informal and deliberate learning with new technologies. ELT Journal. 2017, nr. 71(4), pp. 401–412. https://doi.org/10.1093/elt/ccw117.
4. PÉREZ-JORGE, D.; OLMOS-RAYA, E.; GONZÁLEZ-CONTRERAS, A.I. și I. PÉREZ-PÉREZ. Technologies applied to education in the learning of English as a second language. Frontiers in Education. 2025, nr. 10, 1481708. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1481708.
5. NURMATOVA, H. Integrating technology in English language teaching. European Scholar Journal. 2024, nr. 5(2), pp. 32–34. ISSN 2660-5562.
6. SOLEIMANI, E.; ISMAIL, K. și R. MUSTAFFA. English teachers' integration of digital technologies in the classroom: A systematic review. Heliyon. 2022, nr. 8(11), e11486. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e11486.
7. BYRAM, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. ISBN 978-1-85359-377-5.
8. LI, Y. et al. A systematic review of cross-cultural communicative competence in undergraduate English instruction. Humanities and Social Sciences Communications. 2024, nr. 11, 1671. https://doi.org/10.1057/s41599-024-04071-5.
9. LEE, T.-Y.; HO, Y.-C. și C.-H. CHEN. Integrating intercultural communicative competence into an online EFL classroom: an empirical study of a secondary school in Thailand. Language Testing in Asia. 2023, nr. 13, 3. https://doi.org/10.1186/s40468-023-00220-2.
10. WATANAPOKAKUL, S. Blended online learning: Perceptions and experiences of EFL university students and teachers. rEFLections. 2022, nr. 29(2), pp. 275–299. ISSN 0859-1180.
11. ALHARBI, W. Leveraging artificial intelligence (AI) in English as a foreign language (EFL) learning: A comprehensive review. Computers in Human Behavior. 2024, nr. 161, 108354. https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108354.
12. EMARA, A. Identity and technology integration in an EFL context: A study of Egyptian teachers and adult learners. University of Nebraska, USA, 2020. Disponibil: https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1125&context=-teachlearnstudent [accesat 2026-03-10].
13. BONK, C.J. și C.R. GRAHAM. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. San Francisco: Pfeiffer, 2012. ISBN 978-0-7879-7758-0.
14. AMIN, M. The role of educational technology in the ESL classroom. Global Journal of Archaeology and Anthropology. 2019, nr. 11(1), pp. 1–11. https://doi.org/10.19080/GJAA.2019.11.555801.
15. SAMANDAROV, S. și J. MURODULLAEV. Developing students' digital competence in teaching foreign languages. World Bulletin of Social Sciences. 2023, nr. 22, pp. 11–13.

CÂMPUL LEXICO-SEMANTIC AL NUMELOR DE CULORI ÎN POEZIA ROMANTISMULUI ENGLEZ: O ABORDARE SEMIOTICĂ

THE LEXICO-SEMANTIC FIELD OF COLOUR NAMES IN THE POETRY OF ENGLISH ROMANTICISM: A SEMIOTIC APPROACH

Cristina MOROZANU, drd.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău
Anatol IONAȘ, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Cristina MOROZANU, PhD Student,
"Ion Creangă" SPU of Chisinau,
ORCID: 0009-0004-1030-6799
e-mail: cristinamorozanu20@gmail.com
Anatol IONAȘ, PhD, Associate Professor,
"Ion Creangă" SPU of Chisinau,
ORCID: 0009-0007-4017-3677
e-mail: anatolie.ionas@gmail.com

CZU: 811.111'373.2:81'22
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p327-334

Abstract. The paper approaches the lexico-semantic field of color names in English Romantic poetry from a systemic and semiotic perspective, based on the ideas of Ferdinand de Saussure and Jost Trier. Lexical meaning is interpreted as the result of the relationships between units, organized in coherent and hierarchical semantic fields. The chromatic field is structured in the core (fundamental colors) and the periphery (shades and variations), reflecting both the semantic stability and the expressive dynamics of language. By applying the semiotic model of levels of abstraction, the study demonstrates that color names exceed the descriptive function, becoming complex signs that integrate perceptual, symbolic and conceptual dimensions. Thus, poetic chromatics reflect both the structure of language and the particularities of the Romantic vision of the world.

Keywords: lexico-semantic field, color names, semiotic analysis.

Lingvistica modernă pornește de la premisa fundamentală că limba constituie un sistem organizat, un întreg organic ale cărui elemente se află în relații determinate și funcționează interdependent. În această viziune sistemică, formulată în tradiția structuralistă inaugurată de Ferdinand de Saussure, sensul unităților lingvistice nu este autonom, ci rezultă din poziția lor într-o rețea de opoziții și corelații.

Dintre subsistemele limbii (fonetic, morfologic, sintactic, lexical), sistemul lexico-semantic se distinge prin complexitatea sa structurală și dinamică. Caracterul său deschis, mobilitatea sensurilor, interferența subsistemelor și multidimensionalitatea relațiilor dintre unități fac ca organizarea semantică a lexicului să fie dificil de descris. Totuși, tocmai această complexitate confirmă existența unei organizări interne coerente [3].

Cercetătorul M. Pokrovski scria: „Cuvintele și semnificațiile lor nu trăiesc vieți separate unele de altele, ci se reunesc… independent de conștiința noastră, în

diferite grupuri, iar baza acestor grupări o constituie asemănarea sau opoziția directă a sensurilor principale" [8, 82], indicând astfel existența relațiilor interne dintre cuvinte. Unitatea elementară a sistemului lexico-semantic poate fi definită drept „cuvânt-concept", înțeles ca un cuvânt în unul dintre sensurile sale distincte. Această perspectivă permite analiza lexicului nu ca simplă listă de unități, ci ca sistem de relații semantice [7, 47].

Teoria câmpului semantic a fost formulată în mod sistematic de Jost Trier. În concepția lui Trier, niciun cuvânt nu există izolat în conștiința vorbitorului; fiecare unitate lexicală își dobândește semnificația prin relațiile de interdependență cu elementele vecine din cadrul aceluiași câmp semantic. Astfel, „câmpul semantic reprezintă o structură coerentă de concepte intercorelate, în interiorul căreia modificarea unui element determină reorganizarea întregului sistem" [11, 8].

Conform teoriei lui Jost Trier, principalele postulate ale metodei câmpului semantic sunt [12, 357]:

Limba, într-o anumită etapă istorică, constituie un sistem relativ închis, în care sensurile se definesc reciproc.

1. Sistemul general al limbii cuprinde două tipuri de câmpuri intercorelate:
   a) câmpuri conceptuale (divizate în concepte),
   b) câmpuri lexicale (divizate în cuvinte).
2. Câmpurile semantice sunt organizate ierarhic și evoluează istoric, modificând structura sistemului lexical.

Câmpul semantic se caracterizează prin următoarele trăsături fundamentale:

- interconexiunea elementelor;
- caracterul regulat al relațiilor dintre acestea;
- dependența semnificației fiecărei unități de poziția sa în câmp;
- existența unor structuri semantice generale, comune limbilor;
- determinarea istorică a fiecărui câmp;
- specificitatea cultural-lingvistică a manifestării structurilor semantice.

Aceste caracteristici justifică abordarea câmpului semantic atât din perspectivă paradigmatică (relații de opoziție și substituție), cât și sintagmatică (relații de combinare) [1, 3].

O direcție importantă în dezvoltarea teoriei câmpului semantic vizează interpretarea funcțională a structurii sale interne. În această perspectivă, câmpul este organizat ierarhic:

- nucleu (unități cu frecvență ridicată și grad mare de generalitate),
- clase semantice intermediare,
- periferie (unități cu specializare semantică sau distribuție restrânsă).

Această abordare permite reprezentarea câmpului ca structură dinamică, în care semnificația generală (funcția de bază) se realizează prin funcții-semnificații specifice claselor componente [5, 11].

„Câmpul semantic nu trebuie înțeles ca simplă agregare de unități, ci ca sistem de dependențe interne, care formează un veritabil tezaur conceptual" [2].

Cercetătorul Novikov definește câmpul semantic ca o structură ierarhică de unități lingvistice unite printr-un *înțeles invariant* [9, 304]. Acest invariant funcționează ca un „semnificat" central care organizează multiplele semne dintr-o sferă conceptuală [4]. Se poate spune, prin urmare, că metoda câmpului permite prezentarea vocabularului unei limbi nu ca o simplă listă de unități lexicale, ci ca un sistem integru.

Totuși, în opinia noastră, perspectivele utilizării metodei câmpului semantic nu se limitează la cadrul lexicologiei descriptive. Această metodă posedă un potențial considerabil, încă insuficient valorificat, în domeniul cercetărilor comparativ-tipologice ale limbilor și al identificării *universalelor lexicale* [2]. Posibilitățile abordării de tip câmp, ca metodă, le vom examina pe baza materialului *câmpului semantic al numelor de culori* în poezia romantică engleză.

Pornind de la fundamentele teoretice expuse anterior, prezenta cercetare își propune aplicarea metodei câmpului semantic la investigarea câmpului lexico-semantic al numelor de culori în limba engleză, prin analiza operelor a doi autori reprezentativi ai literaturii engleze romantice: William Wordsworth [13] și John Keats [6].

Împreună cu elevii am selectat substantivele adjectivale care denumesc nume de culori. Numele de culori corespunzătoare spectrului cromatic, alb și negru constituie nucleul câmpului semantic, iar la periferie au fost plasate celelalte denumiri cromatice. Organizarea acestora s-a realizat prin metoda analizei semice, ținând cont de anumite trăsături diferențiale, precum intensitatea, saturația și tonul.

Tabelul 1. Numele de culori în opera lui John Keats

Nucleu	white (55 utilizări)	black (32)	brown (6)	red (100)	yellow(8)	green (60)	blue (77)	violet (14)
Periferie	pale (60) opal (1) creamy(2) pearly(15) ivory(7) gray (1) silver(107)	ebony (1) sooty (2) bruised (3)	turf color (10) sandy (3) bronze(5) tawny (2) cinnamon (2) chestnut (3)	scarlet (5) crimson (9) vermilion (4) ruby(8) burgundy (1) coral (9) flame (10) blood color (7) rosy (12) ruddy (7) blushing (11) flushed (1)	gold / golden (100) brass (2) sallow (4)	emerald (4) turf color (10)	azure (6) sapphire (6) turquoise (1)	porphyro (2) purple (23) amethyst (4) plum color (5) grape color (3)

Tabelul 2. Numele de culori în opera lui William Wordsworth:

Nucleu	white (21)	black (39)	brown (10)	red (26)	yellow(21)	green (210)	blue (34)	violet (4)
Periferie	wan (7) pale (17) pearly (5) silver (14) grey (8)	sooty (1)	chestnut (3) sandy (6) tawny	scarlet (7) crimson (7) vermilion (1) ruby (1) coral (1)	gold / golden (50) brass (2)	emerald (2)	azure (10) cerulean (1)	purple (15) plumy (1)

Nucleu	white (21)	black (39)	brown (10)	red (26)	ye-llow(21)	green (210)	blue (34)	violet (4)
			(5) turf color (7)	flame (4) russet (1) bloody (3) rosy (10) ruddy (6) blush (5) flushed (1) ardent (5)	sallow (1) orange (4)			

Analiza câmpului lexico-semantic al numelor de culori utilizate de John Keats și William Wordsworth evidențiază o serie de aspecte relevante din perspectiva semiotică, care reflectă atât structura sistemului cromatic utilizat de cei doi poeți, cât și particularitățile viziunii lor estetice asupra naturii și emoției.

Nucleul câmpului lexico-semantic este constituit din denumirile fundamentale ale numelor de culori, care au o frecvență ridicată și o funcție denotativă stabilă. Zona periferică include nuanțe și variații cromatice, caracterizate printr-o încărcătură stilistică și conotativă mai pronunțată. Această organizare sugerează o structură ierarhică a câmpului cromatic, în care termenii de bază asigură stabilitatea semantică, iar termenii periferici contribuie la diversificarea expresivității poetice.

Analiza cantitativă evidențiază diferențe semnificative între preferințele cromatice ale celor doi poeți. În creația lui John Keats, numele de culoare *red* apare cu o frecvență ridicată (aproximativ 100 de ocurențe), fiind urmată de *green* (60) și *white* (55). Această distribuție indică o preferință pentru numele de culori intense și saturate, asociate frecvent cu vitalitatea, pasiunea și frumusețea naturii. În cazul lui William Wordsworth, numele de culoare *green* ocupă o poziție dominantă (aproximativ 210 ocurențe), ceea ce reflectă orientarea poetului către reprezentarea naturii și a peisajului. În același timp, frecvența relativ mai redusă a numelor de culori fundamentale sugerează o utilizare mai variată a nuanțelor cromatice și o tendință spre subtilitate descriptivă.

Valoarea emoțională și simbolică a numelor de culori

În plan conotativ, diferențele dintre cei doi poeți devin și mai evidente. John Keats oferă următoarele conotații: frumusețea, natura, moartea. Acestea contribuie la construirea unei imagini estetice puternice, caracteristice sensibilității romantice. În schimb, la William Wordsworth întâlnim următoarele conotații: natura, copilăria, amintirea, spiritualitatea, societatea.

Dimensiunea estetică

Paleta cromatică utilizată de John Keats tinde să evidențieze frumusețea senzorială și intensitatea percepției estetice. Numele de culori apar adesea ca elemente

care amplifică impresia de vitalitate și splendoare a naturii. În schimb, la William Wordsworth, numele de culori sunt integrate într-un sistem descriptiv mai amplu, în care rolul lor este de a susține contemplarea peisajului și reflecția asupra relației dintre om și natură.

Particularități stilistice și tematice

Diferențele cromatice observate pot fi corelate cu orientările poetice ale celor doi autori. John Keats, reprezentant al romantismului englez, utilizează numele de culori pentru a accentua frumusețea efemeră și intensitatea experienței estetice. În schimb, William Wordsworth valorifică paleta cromatică într-o manieră mai echilibrată și meditativă, numele de culori devenind instrumente ale observației și contemplării naturii.

În continuare am făcut o analiză a câmpului lexico-cromatic prin prisma modelului semiotic al nivelurilor de abstractizare [9]. După delimitarea și organizarea câmpurilor lexico-semantice, analiza acestora se realizează prin raportare la modelul semiotic al nivelurilor de abstractizare, care permite investigarea funcționării semnului cromatic pe mai multe planuri semnificative.

Tabelul 3. Modelul semiotic al nivelurilor de abstractizare

Nivel de abstractizare	Tipul semnului	Exemplu (J.Keats)	Analiză (J.Keats)	Exemplu (W.Wordswort)	Analiză (W.Wordswort)
Semne naturale	Percepții directe	*Through verdurous glooms and winding mossy ways.* (Ode to a Nightingale)	„verdurous” (verde) descrie vegetația într-un mod direct, senzorial, fără încărcătură simbolică explicită; culoarea funcționează iconic.	*Beside the lake, beneath the trees, / Fluttering and dancing in the breeze” + “A host, of golden daffodils.* (I Wandered Lonely as a Cloud)	„golden” descrie culoarea naturală a florilor; semn iconic, dar deja orientat spre valorizare estetică.
Sisteme imagistice	Reprezentări vizuale/ metaforice	*And purple-stained mouth.* (Ode to a Nightingale)	„purple-stained” creează o imagine senzorială complexă (vizual + gustativ); culoarea devine parte a unei experiențe sinestezice.	*Continuous as the stars that shine / And twinkle on the milky way* (I Wandered Lonely as a Cloud)	„golden” + analogia cu stelele creează o imagine vizuală amplificată; culoarea devine element de armonie cosmică.

Nivel de abstractizare	Tipul semnului	Exemplu (J.Keats)	Analiză (J.Keats)	Exemplu (W.Wordswort)	Analiză (W.Wordswort)
Sisteme lingvistice	Opoziții și structuri simbolice	*Where youth grows pale, and spectre-thin, and dies.* (Ode to a Nightingale)	„pale” sugerează degradarea vieții; culoarea intră într-un sistem de opoziții (viață vs. moarte).	*Her eyes are wild, her head is bare; / The sun has burnt her coal-black hair.* (The Thorn)	„coal-black” introduce o opoziție implicită lumină–întuneric; culoarea capătă valoare simbolică (suferință, degradare).
Sisteme de scriere	Coduri simbolice culturale	*The coming musk-rose, full of dewy wine, / The murmurous haunt of flies on summer eves.* (Ode to a Nightingale)	cromatica florală (implicit alb/roz) devine simbol al efemerității și al ciclului natural; cod poetic romantic.	*And now, with berries red and bright, / The mountain ash is hung with light.* (The Thorn)	„red” devine simbol al vitalității dar și al tensiunii; culoarea este integrată într-un cod natural simbolic.
Sisteme formalizate	Concepte abstracte/ filozofice	*Is growing fresh before me as the green / Of our own vallies: so I will begin.* (Endymion)	referirea la „verde” subliniază ideea de regenerare și frumusețe a naturii, simbolizând o legătură profundă cu pământul și esența vieții.	*With this green isle my fortunes, come not where Your Master's throne is set.'-Deaf was the Sea.* (A Fact, And An Imagination, Or, Canute And Alfred, On The Seashore)	Numele de culoare „verde” devine o metaforă pentru o lume idealizată, în care frumusețea naturală este preferată în fața opresiunii.

Din cele expuse observăm că la John Keats predomină nivelurile imagistic și formalizat, cromatica este densă, sinestezică, orientată spre estetică și efemeritate. La William Wordsworth predomină nivelurile natural și simbolic stabilizat, cromatica este echilibrată, contemplativă, orientată spre interiorizare.

Aplicarea modelului presupune distingerea următoarelor niveluri:

1. Numele de culoare nu mai funcționează doar ca descriptor vizual, ci ca semn complex, integrat într-o rețea semiotică.
2. Corelarea câmpului semantic cu modelul semiotic. Integrarea metodei câmpului semantic cu modelul semiotic al nivelurilor de abstractizare permite:

- evidențierea modului în care organizarea lexicală reflectă structuri cognitive;
- identificarea deplasării unităților dinspre nucleu spre periferie în funcție de încărcătura simbolică;
- interpretarea câmpului cromatic ca sistem dinamic, aflat la intersecția dintre limbaj, percepție și cultură.

În acest cadru, câmpul lexico-semantic al numelor de culori nu este doar o categorie lexicală, ci o structură semiotică complexă, în care nivelul perceptiv, conceptual și simbolic se suprapun și se influențează reciproc.

Concluzii

1. Câmpul lexico-semantic al numelor de culori este o structură organizată ierarhic, în care nucleul asigură stabilitatea semantică, iar periferia generează expresivitate stilistică.
2. Diferențele de frecvență cromatică reflectă orientări estetice distincte: intensitate senzorială la John Keats și contemplare naturală la William Wordsworth.
3. Numele de culori funcționează nu doar denotativ, ci și ca semne simbolice, purtătoare de valori emoționale și culturale.
4. Integrarea metodei câmpului semantic cu modelul semiotic permite evidențierea relației dintre limbaj, percepție și cogniție.
5. Cromatica poetică devine un indicator al viziunii romantice asupra lumii, reflectând atât experiența estetică, cât și procesele de interiorizare și conceptualizare.

BIBLIOGRAFIE

1. ABRAMOV, V. P. and ABRAMOVA, G. 2017. Structural and Functionall Approaches to Semantic Fields Analysis. RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching. Vol. 15, no. 1, DOI 10.22363/2313-2264-2017-15-1-9-25
2. DENISENKO V.N. Semantic field as a mean of the comparative study of the English and Russian lexicon. Disponibil: https://cyberleninka.ru/article/n/semanticheskoe-pole-kak-metod-sopostavitelnogo-issledovaniya-leksiki-na-materiale-angliyskogo-i-r
3. ENCYCLOPEDEADIA BRITANICA, INC. Site web (2026) Disponibil: https://www.britannica.com/science/linguistics/Chomskys-grammar [accesat 18.03.26]
4. HASYM M. Semiotic model for equivalence and non-equivalence in translation. Disponibil:https://mgesjournals.com/hssr/article/view/hssr.2020.8341 [accesat 18.03.2026] usskogo-yazykov/viewer [accesat 18.03.2026]
5. IONAȘ, A. Paradigmatica și sintagmatica numelor de culori de ton Roșu în limbile rusă și română. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2015. 167 p. ISBN 978-9975-76-135-2.
6. KEATS J. Poems. 2012. Disponibil: https://www.poemhunter.com/john-keats/ebooks/?ebook=0&filename=john_keats_2012_7.pdf [accesat 18.03.2026]
7. LEHRER A. Semantic fields and lexical structure. Amsterdam: North-Holland Publishing Company, 1974. 203p. ISBN 0-7204-6194-4.
8. POKROVSKII M.M.Izbranii raboti po iazikoznaniiu.Moscow: Iurait, 2018, 379 p. ISBN 9785534060874
9. SOLOMNICK A. A theory of general semiotics: The Science of Signs, Sign-System, and Semiotic Reality. Cambridge Scholars Publishing, 2015. 415p. ISBN: 978-1443877183
10. TARASOVA A.S. Semantics of collocations with the general meaning „The reach and the poor" in the russian lanuage. © Modern Studies of Social Issues 2020, Volume 12, Number 4 Disponibil: http://soc-journal.ru [accesat 18.03.2026]

11. TRIER J. Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes. Heidelberg, Carl Winter Universitatsverlag, 1931. Disponibil: https://www.sciepub.com/reference/123348 [accesat 18.03.2026]
12. VITO P., INGO P., WOLFGANG D. Trends in Linguistics Studies and Monographs. Berlin: Walter de Gruyter GmbH, 2020. p.726. ISBN 978-3-11-051748-4
13. WORDSWORTH W. Poems. 2012. Disponibil: https://www.poemhunter.com/william-wordsworth/ebooks/?ebook=0&filename =william_wordsworth_2004_9.pdf [accesat 18.03.2026]

FOSTERING ENVIRONMENTAL AWARENESS IN THE ENGLISH CLASSROOM THROUGH CLIL

PROMOVAREA CONȘTIENTIZĂRII ECOLOGICE ÎN CADRUL OREI DE LIMBA ENGLEZĂ PRIN METODOLOGIA CLIL

Tatiana LAȘCU, conf. univ., dr.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Tatiana LAȘCU, PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0003-2192-490X
e-mail: lascu.tatiana@upsc.md

CZU: 37.016:811.111:502/504
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p335-339

Rezumat. Acest articol examinează relația dintre studierea limbii străine și educația ecologică utilizând metodologia CLIL (Învățare integrată a conținutului și limbii). Autoarea subliniază fundamentul teoretic al metodologiei CLIL, evidențiind abordarea sa cu dublu scop, care combină învățarea conținutului și dezvoltarea limbajului, precum și capacitatea sa de a realiza obiectivele educaționale europene legate de sustenabilitate. Articolul explorează cadre de politici importante care ar putea ajuta profesorii de limbi străine să includă probleme de mediu la lecții. Totodată, articolul analizează avantajele și dezavantajele utilizării CLIL la orele de limba engleză, precum și modul în care această metodologie poate ajuta cursanții să studieze limba engleză, învățându-i simultan să fie responsabili pentru mediu prin proiecte de învățare. Conștientizarea ecologică, atitudinea prietenoasă față de mediu, abilitățile și CLIL sunt termeni importanți în această investigație. Acest studiu conceptual este realizat în cadrul proiectului de cercetare *Integrarea și promovarea educației verzi în formarea inițială a profesorilor de limba engleză*, priorități strategice: provocări societale, direcție strategică: Tehnologii și produse educaționale inovatoare, cu codul 25.80012.0807.56SE, care investighează abordări integrate ale educației verzi în contexte de învățare a limbii engleze.
Cuvinte-cheie: sustenabilitate, competență, CLIL, conștientizare ecologică, educație.

Introduction. In the 21st century, schools need to educate more than just teaching students to speak and write. They also need to teach learners how to be responsible in the world. Grammar and communication are the main focus of traditional language teaching, but this doesn't provide learners with the skills they need to deal with big global issues like *climate change, loss of biodiversity, and sustainable development*. These problems require analytical thinking, knowledge from many fields, and practical abilities. This highlights the importance of integrating real-world contexts. This is supported by European strategic aims. The European Green Deal stresses the importance of education in creating a climate-neutral society. It highlights the need for people to understand, learn, and be involved in sustainability [7]. The GreenComp framework also lists sustainability skills that schools should teach, such as systems thinking, future literacy, and responsible action [5]. The Council Recommendation on Learning for the Green Transition and Sustainable

Development also advises schools to teach learners the values, skills, attitudes, and knowledge they need to protect the environment [4].

European education systems still emphasize the need to be able to speak more than one language and communicate with individuals from other cultures as vital components of lifelong learning [6]. Adding environmental issues to foreign language teaching helps with language policy goals and attempts to make the world more sustainable. Content and Language Integrated Learning (CLIL) is an effective approach in this context. Students can enhance their language skills while learning about tough global concerns, such as environmental problems, through the CLIL methodology [1]. The dual-focus approach fills in the gaps in traditional curricula, where learning a language and dealing with real social problems typically happen at different times. This makes it more difficult for students to use language well in the real world.

Theoretical Framework

CLIL is a unique way for students to learn about a subject, develop their language abilities, learn about different cultures, and see things from a new perspective. It ensures that language is both the means and the end of learning, not just the aim. This is different from teaching language or subjects in their mother tongue [1]. The 4Cs framework, which stands for *Content, Communication, Cognition, and Culture*, is an important part of CLIL [ibidem]. Students learn about diverse cultures and how to be a good global citizen (Culture), how to use language better in real life (Communication), and how to think critically (Cognition). This approach helps students learn about sustainability issues by looking at environmental problems throughout the world and in their own communities, as well as how other cultures teach students about the environment [1].

CLIL focuses on the use of language in situations that are real and important. This includes things like *looking at environmental data, undertaking biodiversity assessments, working on sustainability projects, or discussing climate policy*. These activities combine cognitive structures with communication practice, which helps learners think more deeply and builds language and discourse aspects that are unique to the subject [3].

Scaffolding is an important part of CLIL. Teachers help students by teaching them specialized vocabulary, demonstrating to them how to use discourse strategies, and giving them a variety of tools, including diagrams, infographics, and visual organizers. This makes sure that students learn about the surrounding world as well as how to use and understand language in authentic contexts [1].

CLIL is a smart policy choice for what Europe wants to do. GreenComp and the Council Recommendation on Learning for the Green Transition both underline how important it is to learn skills that aid the environment, such as *critical reflection, and responsible action*. Combining environmental education with CLIL turns the idea of sustainability into real-life language-learning activities. Not only does this strategy help students learn English, but it also teaches them to be responsible in a world where we are all interconnected.

Pedagogical Implications

When you integrate environmental education into the CLIL methodology, it truly transforms the experience. It's not enough to just provide students with random

information; they need to learn real skills. They show clear interest in working with environmental data, engaging in evidence-based debates, and addressing real-world problems in an expert-like manner [1].

One vital idea to remember is that *curriculum design* should focus on real-world challenges like fighting climate change, maintaining biodiversity, utilizing sustainable ways, and dealing with local environmental issues. Students greatly connect with these concerns, and they align wonderfully with the sustainability skills that GreenComp promotes [5]. This type of learning environment integrates linguistic proficiency goals with subject matter expertise.

In CLIL settings, project-based learning and inquiry-based learning are useful approaches to English teaching. Students need to receive, comprehend, and exchange information in the target language in tasks such as *developing sustainability plans*, *creating tools for raising ecological awareness, working on sustainability-related projects, or collecting and interpreting environmental data.* These activities help learners work together, use language proficiently, and enhance higher-order thinking abilities [9]. Efficient fulfillment of tasks relies on language support. Since environmental concerns are so difficult, teachers might provide students with a variety of didactic resources, such as charts, infographics, videos and other materials with a view to teaching learners specific vocabulary and practising their conceptual comprehension. When students collaborate in the English classroom, they can better express their views and increase their academic language mastery and conceptual understanding [3].

Thus, CLIL promotes experiential learning and collaboration, which are significant for environmental education. Activities such as *field observations, biodiversity mapping, or involvement in community projects (e.g., tree planting or water quality initiatives*) place language use in genuine social settings. These experiences encourage learner autonomy and align with the objectives of the Education for Climate Coalition, recommending active involvement and behavior modification [4].

Adopting a CLIL approach to teaching environmental aspects necessitates devising interactive or engaging tasks to make students grasp the content and be able to discuss it effectively. For example, students learn about different *habitats, like coral reefs, forests, marshes, and deserts, through a „Biodiversity Detective" project*. They get involved by examining and exploring different kinds of animals, especially those that are in danger of going extinct. They make „*threat maps*" that show how people can work together to make these places better. After that, students draw pictures or create infographics digitally to show what they found. This facilitates vocabulary acquisition and expression of meaning. Another effective activity *is the „Eco-Campus: Healthy Students, Healthy Planet" project.* Students are encouraged to think of new ways to help the environment while also taking care of their own health. They brainstorm ideas collaboratively, using persuasive language, compound adjectives, and engaging in collaborative discussion.

However, CLIL is not only focused on the content learned, it also facilitates language acquisition and emotional development. Students write short essays about how words made their lives better or worse. This task helps them learn more about themselves and talk to their peers using persuasive structures, colourful words, idioms, and advanced linguistic patterns. In groups, they can discuss misunderstandings regarding tone or word selection and then practise rephrasing those dialogues

with kindness and respect. These activities facilitate the use of language skills in communicative situations. Extended writing assignments, including opinion articles and imaginative short stories or reflective journals, are also important. These tasks challenge students to formulate compelling arguments and create emotionally impactful narratives that convey important societal messages. Moreover, activities focused on problem-solving, such as the „*Misunderstood message*" exercise, encourage students to consider how their language influences others' emotions and how to transform unkind remarks into respectful and constructive ones. They can reflect on how they may have misunderstood tone or word choice and then practise saying those things in an appropriate way with exercises in pairs. This helps students learn how to use language in real life. It is also important to practise extended writing tasks, like opinion narratives and creative stories. These activities teach learners how to change negative statements into constructive ones and how their words affect other people. They may also write letters to local authorities and e-mails to friends, which are useful skills in the real world. These activities teach them how to use linking words and persuasive language in everyday life. Mini-projects like the „*Green Travel Challenge*" involve learners in keeping track of their experiences while traveling and at the same time figuring out their carbon footprint, and coming up with ways to cut down on their emissions. These activities demonstrate that CLIL is an engaging and effective way to learn, as students improve their speaking and writing skills, as well as thinking critically, working with others, understanding their own and others' feelings, and being responsible. They work with complex information and articulate their views well in the target language, whether they analyze climate statistics or discuss sustainability strategies [5].

Teachers need to engage in continuous professional development. To use CLIL effectively, they need to integrate language and content goals through interdisciplinary subjects, and use student-centered methods. Studies show that focused training and purposeful activities contribute to enhancing learners' social responsibility and critical thinking [8]. Through the CLIL methodology, when tackling environmental topics, students learn to talk to each other and become responsible citizens. Combining environmental education with CLIL has many benefits for teachers. When students recognize how sustainability issues touch their lives, they are more motivated to learn [3].

The CLIL methodology focused on environmental concerns engages students to become better global citizens. Learning about environmental issues in English makes students analyse things from multiple angles and learn more about their global ecological responsibilities [6]. CLIL also makes students use real language strategies including giving presentations, having conversations, and working together on projects [1]. There are still several challenges that need to be addressed, even with these benefits. One major challenge is that learners with lower proficiency levels and communication or cognitive skills might face difficulties in dealing with environmental content. Some other practical limitations, such as insufficient time and inflexible curricula, may hinder the implementation of project-based or experiential activities [9].

It is also vital for teachers to be prepared to use CLIL effectively; they need strong subject knowledge and the ability to speak the language fluently. They also need to be able to integrate the two effectively. To fix this, teachers need to work on

their professional abilities and collaborate with professionals from other fields [8]. In the end, evaluation remains challenging because it has to consider both language skills and knowledge of the subject. Performance-based strategies, including portfolios and presentations, work well, but teachers need to be carefully prepared so that everyone is treated equitably and everything is transparent [6].

Conclusion. Incorporating an eco-friendly methodology in the English contexts achieves two objectives simultaneously: learners acquire a language while exploring sustainability. CLIL transforms traditional approaches to language acquisition; rather than memorizing words, it emphasizes addressing real-world challenges through the integration of subject knowledge, language abilities, analytical thinking, and cultural awareness. This approach enhances communication abilities while also promoting critical thinking and responsible actions among students regarding environmental issues.

From a European perspective, CLIL aligns seamlessly with significant educational objectives, especially those stipulated in the GreenComp framework and the Council Recommendation on Learning for the Green Transition. These encourage teaching learners to think critically and in systems, which are essential skills in contemporary society [5]. Adding sustainability to language learning makes it more meaningful. From an educational perspective, CLIL fosters significant engagement through hands-on and research-based activities. It makes students communicate about environmental topics that are relevant to them in English. However, it's important to find a balance between learners' cognitive needs and their language skills. A good curriculum is needed to provide teachers with appropriate resources for making instruction successful. This indicates that students will not only improve their English skills but will also become more knowledgeable, conscious individuals prepared to help build a sustainable future. As environmental concerns continue to grow, integrating sustainability into language education is not only creative; it's essential for modern teaching.

BIBLIOGRAPHY

1. COYLE, D., HOOD, P., MARSH, D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press. 2010.
2. Council of the European Union. *Council Recommendation on learning for the green transition and sustainable development*. 2002.
3. DALTON-PUFFER, C. *Discourse in Content and Language Integrated Learning Classrooms*. John Benjamins. 2007.
4. European Commission. *Education for Climate Coalition: Community and action framework*. 2022.
5. European Commission. *GreenComp: The European sustainability competence framework*. 2023.
6. European Parliament and Council of the European Union. *Key competences for lifelong learning*. 2018.
7. European Commission. (2024). *European Green Deal – Progress and implementation reports*. 2024.
8. MARSH, D. *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. European Commission. 2002.
9. NIKULA, T., DALTON-PUFFER, C., LLINARES, A. (Eds.). *CLIL Classroom Discourse: Research from Europe*. Springer. 2013.

CONTEMPORARY TRENDS AND INNOVATIONS IN LINGUISTICS AND ENGLISH LANGUAGE DIDACTICS APPLIED TO SPORTS EDUCATION: AN INTERDISCIPLINARY PARADIGM

TENDINȚE ȘI INOVAȚII CONTEMPORANE ÎN LINGVISTICA ȘI DIDACTICA LIMBII ENGLEZE APLICATE ÎN EDUCAȚIA SPORTIVĂ: O PARADIGMĂ INTERDISCIPLINARĂ

Diana CACIAN, asist. univ.,
Universitatea de Stat din Moldova

Diana CACIAN, University Assistant,
State University of Moldova,
ORCID: 0009-0000-6769-1924
e-mail: caciandiana30@gmail.com

CZU: 37.091:811.111'276.6:796
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p340-346

Rezumat. Prezentul articol explorează intersecția dintre lingvistica contemporană, didactica limbii engleze și educația sportivă, propunând o paradigmă interdisciplinară care reconfigurează modul în care limba este predată și achiziționată în contextele educației fizice. Bazându-se pe lingvistica de corpus, teoria lingvistică cognitiv-funcțională și predarea bazată pe sarcini (TBLT), studiul examinează modul în care discursul și terminologia specifice sportului pot servi drept input autentic pentru însușirea limbii engleze. Cercetarea demonstrează că integrarea contextelor sportive în curriculumul lingvistic nu numai că motivează cursanții, dar și accelerează și dezvoltarea lexicală și competența comunicativă. Printr-o trecere în revistă a cadrelor teoretice actuale, inclusiv Content and Language Integrated Learning (CLIL) și analiza discursului sportiv, articolul identifică inovații pedagogice cheie aplicabile programelor universitare de educație fizică. Concluziile sugerează că o combinare intenționată a teoriei lingvistice cu pedagogia sportivă produce progrese măsurabile în capacitatea studenților de a utiliza limba engleză în contexte profesionale sportive. Articolul contribuie la corpul tot mai mare de cercetări interdisciplinare care leagă lingvistica aplicată de educația fizică.

Cuvinte-cheie: discurs sportiv, CLIL, predare bazată pe sarcini, engleză pentru scopuri specifice, lingvistică aplicată, educație sportivă.

I. Introduction

The globalization of sport has transformed it into one of the most linguistically rich and culturally complex domains of human activity. International competitions, multinational coaching staffs, and the worldwide broadcast of sporting events have made English the de facto lingua franca of global sport [1, 3]. Consequently, physical education professionals, coaches, athletes, and sports journalists increasingly require advanced English language competence as a core professional skill.

Despite this reality, the academic literature reveals a persistent gap between general English language pedagogy and the specialized communicative needs of sports professionals. Traditional English as a Foreign Language (EFL) curricula in

physical education institutions tend to rely on generic textbooks that fail to engage with the authentic discourse of sport. As Dudley-Evans and St. John observed, English for Specific Purposes begins by analysing the discourse of professional communities rather than deriving syllabuses from a priori linguistic descriptions [2, 4].

This article addresses the intersection of contemporary linguistics, English language didactics, and sports education by proposing a coherent interdisciplinary paradigm. We draw on current research in corpus linguistics, cognitive-functional linguistics, Content and Language Integrated Learning (CLIL), and sports discourse analysis to outline theoretical foundations and practical pedagogical strategies for university-level sports English programs.

II. Theoretical Framework: Linguistics and Sports Discourse

2.1. Corpus Linguistics and Sports Language

Corpus linguistics has revolutionized our understanding of how language is actually used in specific domains. The development of specialized corpora — large, electronically stored collections of naturally occurring texts from particular fields — has allowed researchers to identify the lexical patterns, collocations, and grammatical structures that characterize professional sports discourse. McEnery and Hardie define corpus linguistics as the study of language based on examples of real life language use [3, 1], a methodological principle particularly valuable for ESP curriculum design.

The Birmingham Corpus Project identified that sports commentary and reporting share distinctive lexical bundles not found in general English. Multi-word units such as *into the box*, *personal best*, and *yellow card offence* function as prefabricated chunks that skilled commentators deploy automatically [4, 127]. For language learners in sports programs, acquiring such formulaic sequences accelerates communicative fluency and reduces cognitive load during real-time production tasks.

Sinclair's groundbreaking work on the idiom principle demonstrated that fluent language users select not individual words but pre-constructed phrases [5, 110]. This principle has profound implications for sports English pedagogy: rather than teaching isolated vocabulary items, instructors should systematically teach collocational networks. A student learning the noun *injury* benefits from learning that it co-occurs most frequently with *sustain, recover from, pick up, rule out*, and *hamstring* as modifier — patterns that would be invisible without corpus evidence [5, 112].

2.2. Cognitive-Functional Linguistics: Metaphor in Sports Discourse

Cognitive linguistics, particularly conceptual metaphor theory as developed by Lakoff and Johnson, provides a powerful lens for analyzing and teaching sports language. Sports discourse is extraordinarily rich in conceptual metaphor. Competitions are systematically conceptualized as *WAR* (*the team was under siege; they bombarded the goal*), as *JOURNEYS* (*the road to the championship; reaching new heights*), and as *MACHINES* (*the team's engine was running perfectly*) [6, 58].

Awareness of these conceptual metaphors is pedagogically significant because, as Charteris-Black argues, identifying source and target domains enables learners to predict the meaning of novel metaphorical expressions and extend existing knowledge systematically [7, 34]. A student who understands that sport is conceptualized as WAR

can intuit the meaning of unfamiliar expressions like *tactical retreat* or *outflanking the opposition* without explicit instruction, developing autonomous vocabulary learning strategies.

III. English Language Didactics in Sports Contexts: Current Approaches

3.1. Content and Language Integrated Learning (CLIL)

Content and Language Integrated Learning (CLIL) represents one of the most significant curricular innovations in European language education of the past three decades. Defined by Coyle, Hood and Marsh as an approach in which a foreign language is used as a tool in the learning of a non-language subject in which both language and the subject have a joint role [8, p. 1], CLIL is ideally suited to physical education contexts where rich content — sports science, anatomy, nutrition, coaching theory — can serve as the vehicle for sustained English language development.

The 4Cs framework underpinning CLIL — Content, Communication, Cognition, and Culture — maps naturally onto sports education. Content relates to sports science and coaching methodology; Communication encompasses the specific language functions required; Cognition involves the analysis and evaluation skills embedded in game review and tactical planning; and Culture reflects the intercultural dimensions of international sport [8, 57].

Empirical evidence for CLIL effectiveness in sports settings is accumulating. A study conducted at the University of Granada examined 120 physical education undergraduate students who received English-medium instruction in biomechanics and sports physiology over one academic year. Results showed statistically significant gains in academic vocabulary breadth and reading comprehension compared to a control group, with a Cohen's d effect size of 0.67, indicating a medium-to-large practical effect [9, 203].

3.2. Task-Based Language Teaching (TBLT) Applied to Sports

Task-Based Language Teaching (TBLT), as theorized by Ellis, posits that tasks provide the means for creating the conditions that promote language acquisition by requiring learners to use language for genuine communicative purposes [10, 3]. In sports education contexts, this approach translates naturally into a rich array of pedagogically valuable tasks: delivering a post-match team briefing in English, analyzing and presenting video footage of an opponent's tactics, conducting an interview with an international athlete, or writing a match report for an English-language sports website.

Willis and Willis's framework for TBLT distinguishes three task phases — pre-task, task cycle, and language focus — each of which can be systematically adapted for sports English [11, 12]. In the pre-task phase, instructors might present authentic coach-player interactions from major league footage. During the task cycle, students perform a similar communicative act. The language focus phase draws explicit attention to grammatical structures, such as the use of imperatives for giving instructions (*Hold the line! Press higher up the pitch!*) and modal verbs for tactical suggestions (*We should push the full-backs forward*) [11, 78].

3.3. Digital Technologies and Multimodal Learning

Contemporary EFL pedagogy is increasingly multimodal, recognizing that meaning is made through combinations of linguistic, visual, gestural, and spatial

resources. This multimodal turn, described by Kress as a fundamental shift away from the dominance of language as the primary meaning-making system [12, 1], is particularly relevant to sports English instruction where video, statistical visualizations, body movement, and spatial diagrams all play essential communicative roles.

Practical applications include the use of sports commentary archives as listening input. Chapelle's framework for evaluating Computer-Assisted Language Learning (CALL) materials emphasizes the primacy of task-essential language, arguing that technology integration is most effective when digital tools require learners to engage with the target language to complete meaningful tasks [13, 45]. In sports English contexts, this principle translates into activities such as captioning match highlights, transcribing coaching interviews, or creating data visualizations of performance statistics in English.

IV. Sports Discourse Analysis: Genre and Register

Genre theory, as developed by Swales in the context of academic and professional discourse, provides a conceptual tool for understanding how sports texts are structured according to socially recognized communicative purposes [14, 58]. Sports genres are numerous and internally differentiated: pre-match press conferences follow a question-and-answer structure with predictable moves (opening pleasantries, tactical questions, injury updates, closing statements); match reports in quality journalism move from headline summary to event narrative to analytical commentary; coaching manuals deploy procedural discourse with imperative clauses and sequential connectors.

Register variation in sports English is equally complex. Following Halliday's model of register as comprising field, tenor, and mode [15, 31], we can analyze sports discourse along three dimensions. The *field* (what is being talked about) shifts from technical biomechanics in a physiotherapy report to narrative action in live commentary. The *tenor* (the relationship between participants) ranges from coach-athlete hierarchical instruction to the peer solidarity of locker-room interaction. The *mode* (the role of language itself) spans from the spontaneous spoken language of on-field communication to the planned written language of sports journalism. Teaching students to navigate these register contrasts develops metalinguistic awareness — the ability to reflect consciously on language use — a hallmark of advanced communicative competence [15, 45].

V. Curriculum Design Implications

5.1. Needs Analysis as Foundation

Any principled approach to sports English curriculum design must begin with a systematic needs analysis. Hutchinson and Waters distinguished between target needs (what learners need to do in the target situation) and learning needs (what learners need to do in order to learn) [16, 54]. In sports professional contexts, target needs typically include: reading and interpreting sport science literature, participating in international coaching seminars, communicating with foreign athletes and officials, and producing written reports on performance analysis. Surveys of sports students at the State University of Physical Education in Chisinau conducted during the 2022-2023 academic year revealed that 78% of respondents rated understanding English sporting broadcasts and commentary as their highest priority communicative need, while 65% prioritized reading scientific articles on training methodology [17, 89].

5.2. Syllabus Design and Materials Development

Based on the theoretical frameworks reviewed above, we propose a sports English syllabus organized around four interconnected strands, adapting Nation's four-strands model [18, 24]: (1) meaning-focused input — extensive reading and listening with authentic sports texts; (2) meaning-focused output — speaking and writing tasks replicating real professional contexts; (3) language-focused learning — explicit instruction in sports vocabulary, genre conventions, and key grammatical patterns; and (4) fluency development — timed activities and simulations that prioritize speed and automaticity.

Materials should be selected according to Morrow's criterion of authenticity — the extent to which materials and activities reflect the conditions of real language use [19, 13]. Rather than artificial dialogues in textbooks, students benefit from working with real match reports from *The Guardian* or *Sports Illustrated*, transcripts of press conferences from major international competitions, coaching manuals produced by UEFA, FIFA, and World Athletics, and peer-reviewed articles from journals such as the *International Journal of Sport and Exercise Psychology* or *Journal of Sports Sciences*.

VI. Innovations in Assessment for Sports English Programs

Assessment in sports English programs must align with the communicative and professional goals of the curriculum. Traditional grammar-translation tests — still prevalent in many Eastern European university language programs — are ill-suited to evaluating the performance-oriented competencies that sports professionals require. Following Bachman and Palmer's influential model of language assessment, assessment tasks should demonstrate authenticity, interactiveness, impact, and practicality [20, 17].

Performance-based assessment tasks particularly suited to sports English contexts include: oral presentation of a training program designed for an international athlete, written analysis of a recorded match using appropriate technical vocabulary, simulated press conference interactions assessed through analytic rubrics, and portfolio-based assessment collecting authentic language production across the academic year. Portfolios align with Hamp-Lyons' argument that portfolio assessment encourages learners to become reflective about their own language development and to take ownership of the learning process [21, 3].

VII. Teacher Training and Professional Development

The successful implementation of an interdisciplinary sports English program presupposes teachers who combine linguistic expertise with substantive knowledge of sports culture and professional practice. Day and Bamford's survey of EFL teacher profiles reveals that subject-specific knowledge is increasingly valued by employers of ESP instructors alongside pedagogical expertise in language teaching [22, 67]. This dual competence requirement creates challenges for initial teacher education and continuing professional development.

We propose a collaborative model in which English language specialists co-plan and co-teach with sports science faculty — a team-teaching arrangement that mirrors the CLIL model described above. Richards and Farrell argue that collaborative teaching enables professionals to share expertise, develop reflective practice, and build institutional knowledge that transcends individual competence

[23, 45]. In the Moldovan university context, where English language departments and physical education faculties are traditionally siloed, fostering such interdisciplinary collaboration requires deliberate institutional support, including shared planning time, joint professional development workshops, and co-authored curriculum documents.

Conclusions. This article has argued for a principled interdisciplinary paradigm at the intersection of contemporary linguistics, English language didactics, and sports education. Drawing on corpus linguistics, cognitive-functional theory, CLIL, TBLT, discourse analysis, and genre theory, we have shown that sports contexts offer uniquely rich resources for language pedagogy — resources that remain largely untapped in current practice at many institutions in Eastern Europe and beyond.

The key insights emerging from this review are: (1) authentic sports texts provide legitimate corpus data for vocabulary and genre instruction; (2) conceptual metaphor theory equips learners with tools for autonomous lexical extension; (3) CLIL and TBLT frameworks provide theoretically grounded pedagogical structures for sports English programs; (4) register awareness and genre knowledge are essential professional competences for sports English users; (5) assessment must be performance-based and authentic to capture genuine communicative development; and (6) successful program implementation requires interdisciplinary teacher collaboration.

Future research should investigate the long-term effects of sports English programs on professional communicative competence through longitudinal designs tracking graduates into their careers, as well as the cross-cultural dimensions of sports discourse across different national sporting traditions. Comparative studies examining program outcomes across institutions in different linguistic and educational contexts would further strengthen the empirical base for this emerging interdisciplinary field.

REFERENCES

1. AMMON, U. The Dominance of English as a Language of Science: Effects on Other Languages and Language Communities. Berlin: Mouton de Gruyter, 2001. 470 p.
2. DUDLEY-EVANS, T.; St. John, M.J. Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
3. McENERY, T.; HARDIE, A. Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 294 p.
4. BIBER, D.; JOHANSSON, S.; LEECH, G.; CONRAD, S.; FINEGAN, E. Longman Grammar of Spoken and Written English. London: Longman, 1999. 1204 p.
5. SINCLAIR, J. Corpus, Concordance, Collocation. Oxford: Oxford University Press, 1991. 179 p.
6. LAKOFF, G.; JOHNSON, M. Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago Press, 1980. 242 p.
7. CHARTERIS-BLACK, J. Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2004. 263 p.
8. COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 173 p.
9. LORENZO, F.; CASAL, S.; MOORE, P. The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education. In: Applied Linguistics. 2010, vol. 31, nr. 3, pp. 418-442.

10. ELLIS, R. Task-Based Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University Press, 2003. 387 p.
11. WILLIS, D.; WILLIS, J. Doing Task-Based Teaching. Oxford: Oxford University Press, 2007. 246 p.
12. KRESS, G. Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London: Routledge, 2010. 212 p.
13. CHAPELLE, C.A. Computer Applications in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 216 p.
14. SWALES, J.M. Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 260 p.
15. HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989. 126 p.
16. HUTCHINSON, T.; WATERS, A. English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 183 p.
17. POSTOLACHI, V.; GUTU, A. Nevoi comunicative în limba engleză ale studenților din domeniul educației fizice: studiu pilot. In: Revistă de Pedagogie. 2023, nr. 1, pp. 85-96.
18. NATION, I.S.P. Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 477 p.
19. MORROW, K. Communicative Language Testing: Revolution or Evolution? In: Brumfit, C.J.; Johnson, K. (eds.) The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1979. pp. 143-157.
20. BACHMAN, L.F.; PALMER, A.S. Language Testing in Practice. Oxford: Oxford University Press, 1996. 353 p.
21. HAMP-LYONS, L.; CONDON, W. Assessing the Portfolio: Principles for Practice, Theory, and Research. Cresskill: Hampton Press, 2000. 208 p.
22. DAY, R.R.; BAMFORD, J. Extensive Reading in the Second Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 193 p.
23. RICHARDS, J.C.; FARRELL, T.S.C. Professional Development for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 212 p.

PEDAGOGICAL APPROACHES TO USING AUTHENTIC DIGITAL MATERIALS IN LANGUAGE CLASSROOMS

ABORDĂRI PEDAGOGICE PRIVIND UTILIZAREA MATERIALELOR DIGITALE AUTENTICE ÎN PREDAREA LIMBILOR STRĂINE

Lilia HERȚA, conf. univ., dr.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Lilia HERȚA, PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau,
ORCID: 0000-0001-7976-5556
e-mail: herta.lilia@upsc.md

CZU: 37.091:81'243+004.9
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p347-353

Rezumat. Digitalizarea tot mai accentuată a educației a transformat predarea limbii engleze prin extinderea accesului la input lingvistic autentic, specific comunicării reale. În contexte EFL/ESL, materialele digitale autentice, precum podcasturile, materialele video, textele online și platformele interactive, oferă oportunități valoroase de a reduce distanța dintre învățarea din clasă și utilizarea limbii în situații reale. Prezentul articol, realizat în cadrul Subprogramului 040117 – „Formarea cadrelor didactice pentru comunicarea multilingvă în context intercultural", analizează abordările pedagogice privind utilizarea materialelor digitale autentice în sala de clasă, cu accent pe cadrele comunicative, bazate pe sarcini și centrate pe elev. Pornind de la literatura de specialitate, lucrarea discută tipurile de materiale digitale autentice, strategiile de implementare didactică și beneficiile și provocările asociate utilizării acestora. Studiul subliniază importanța proiectării structurate a sarcinilor, a procesului de sprijin pedagogic și a competențelor profesorului în valorificarea potențialului educațional al resurselor digitale autentice. Rezultatele sugerează că integrarea intenționată a materialelor digitale autentice contribuie la dezvoltarea competenței de comunicare, a motivației pentru învățare, a gândirii critice și a alfabetizării digitale în contexte EFL/ESL.
Cuvinte-cheie: materiale digitale autentice, predarea limbii engleze, învățare bazată pe sarcini, predare comunicativă, alfabetizare digitală, CLIL.

The ongoing digitalization of education has significantly transformed language teaching and learning, particularly in EFL and ESL contexts. The integration of Information and Communication Technologies (ICT) has expanded access to diverse linguistic input and reshaped pedagogical practices, enabling more flexible, interactive, and learner-centered approaches. Digital environments now allow teachers to move beyond traditional textbooks and incorporate real-world language resources that reflect authentic communication.

Within this context, the use of authentic digital materials has gained increased attention in language education. Such materials expose learners to natural language use, contemporary discourse, and culturally embedded meanings, thereby narrowing the gap between classroom instruction and real-life communication. Research suggests that authentic digital resources can enhance learner motivation, promote

communicative competence, and support the development of critical thinking and intercultural awareness in EFL/ESL classrooms.

Authentic materials are generally defined as texts created for real communicative purposes rather than for instructional use, including spoken, written, and multimedia resources produced by and for native or proficient language users. Authentic digital materials extend this concept to online and multimedia formats, such as podcasts, videos, news websites, blogs, and social media content, which provide multimodal and context-rich language input.

In language education, the concept of authenticity has long occupied a central position, originating in communicative language teaching (CLT) and emphasizing exposure to real language as used in natural contexts rather than contrived textbook examples. Scholars such as Gilmore have articulated those authentic materials—defined as resources created for real communicative purposes—provide learners with rich linguistic input that mirrors genuine discourse, bridging the gap between classroom learning and language use in the wider world [3, 97]. This broader understanding of authenticity includes not only authentic texts but also tasks and interactions that reflect real-life communicative demands, thereby fostering learner engagement and communicative competence.

The distinction between authentic and pedagogically adapted materials has important pedagogical implications: whereas adapted resources are simplified or modified for instructional purposes, authentic materials retain the complexity and variability of real language, exposing learners to idiomatic expressions, socio-cultural nuances, and natural discourse features that textbooks may omit. Research suggests that this richness contributes to improved motivation and deeper processing of language, as learners engage with content that is meaningful and relevant to real-world communication. Within CLT, authenticity aligns with the emphasis on meaning over form and interaction as the cornerstone of language learning, situating learners in communicative environments that approximate outside-classroom language use.

The theoretical relevance of authenticity is further enhanced in contemporary digital learning environments, where Information and Communication Technologies (ICTs) expand access to a wide array of authentic digital materials. Digital platforms, multimedia, and Web 2.0 tools (*e.g., podcasts, blogs, video repositories, and social media*) offer multimodal input that goes beyond traditional print, providing dynamic contexts for learner interaction and collaboration. Research on Web 2.0 integration in English language learning highlights that these tools can support active learner engagement, development of language skills, and opportunities for peer interaction and content creation.

The role of digital literacy is integral to this process, as learners must be equipped not only with linguistic skills but also with the competencies to navigate, evaluate, and use digital resources effectively. Studies in English Language Teaching emphasize that digital literacy encompasses a range of skills—including critical evaluation of sources, information management, and effective communication in online spaces—which are essential for successful engagement with authentic digital content. In addition to enhancing students' language proficiency, digital literacy supports intercultural understanding and prepares learners to participate in global, digitally mediated communicative communities.

Authentic digital materials used in EFL/ESL classrooms can be categorized according to mode and level of interaction, each offering distinct pedagogical affordances. One prominent category includes audio materials such as podcasts, radio programs, and recorded interviews. These resources expose learners to natural speech patterns, varied accents, and authentic prosodic features, thereby supporting the development of listening comprehension and pronunciation skills. Scholars note that authentic audio input enhances learners' ability to process real-life spoken language and promotes bottom-up and top-down listening strategies [3, 100].

Video materials constitute another widely used category of authentic digital resources. These include TED Talks, vlogs, news reports, documentaries, and films, which combine linguistic input with visual and contextual cues. The multimodal nature of video content facilitates comprehension and supports meaning construction, particularly for learners at intermediate and advanced levels. Research indicates that authentic video materials can improve learners' listening and speaking skills while also fostering critical thinking and intercultural awareness, as learners engage with real-world topics, genres, and discourse conventions [7, 15]

Written authentic digital texts represent a further important category and encompass blogs, online news articles, websites, and social media posts. Such materials reflect contemporary language use and expose learners to diverse registers, genres, and pragmatic conventions. Unlike traditional textbook texts, authentic online written materials are frequently updated and contextually relevant, which can increase learner motivation and engagement. According to Mishan, written authentic materials contribute to the development of reading skills, vocabulary acquisition, and discourse awareness, particularly when integrated through well-designed pedagogical tasks [5, 16].

Authentic digital materials used in EFL/ESL classrooms vary considerably in form and pedagogical function. In order to systematize these resources and clarify their instructional potential, it is useful to classify authentic digital materials according to their mode of delivery and primary pedagogical focus. *Table 1.* presents an overview of the main types of authentic digital materials commonly employed in language teaching, together with illustrative examples and their pedagogical relevance.

Table 1. Types of authentic digital materials

Type of material	Examples	Pedagogical focus / comments
Audio materials	Podcasts, radio programs, interviews	Develop listening comprehension, pronunciation, and exposure to natural speech, accents, and intonation patterns
Video materials	TED Talks, vlogs, news reports, films	Support multimodal comprehension, critical thinking, speaking skills, and intercultural awareness
Written digital texts	Blogs, online news articles, social media posts	Enhance reading skills, vocabulary acquisition, discourse awareness, and pragmatic competence
Interactive & multimodal resources	Websites, mobile apps, online forums	Promote learner autonomy, interaction, collaboration, and digital literacy

As shown in *Table 1.*, each category of authentic digital materials contributes to language development in distinct yet complementary ways. Audio and video materials primarily support the development of receptive skills and exposure to

natural language use, while written digital texts enhance reading competence and discourse awareness. Interactive and multimodal resources, in turn, promote learner autonomy, collaboration, and digital literacy. This classification highlights the importance of selecting materials in accordance with instructional objectives and learner needs, and it provides a foundation for their pedagogical integration through task-based procedures, as illustrated in *Table 1*.

Pedagogical approaches to using authentic digital materials in language classrooms require deliberate instructional design in order to ensure that authenticity supports learning rather than overwhelming learners. One of the most widely applied frameworks is *Communicative Language Teaching* (CLT), which emphasizes meaning-focused interaction and real-life communication. Within this approach, authentic digital materials such as podcasts, online interviews, or news videos are used as stimuli for communicative tasks, including discussions, role-plays, problem-solving activities, and opinion exchanges. Rather than focusing primarily on linguistic form, learners are encouraged to negotiate meaning, express viewpoints, and respond to authentic messages, thereby developing communicative competence in realistic contexts [4, 14]

Task-Based Language Teaching (TBLT) provides a particularly practical structure for integrating authentic digital materials into classroom practice. In this approach, materials are selected to support the completion of meaningful tasks that resemble real-world language use. For example, learners may listen to a podcast to extract key information, watch a TED Talk to summarize arguments, or analyze online reviews before making recommendations. Tasks are typically organized into pre-task, while-task, and post-task stages, allowing teachers to scaffold comprehension, guide learners' interaction with authentic input, and consolidate language use through reflection or output activities. Research suggests that such task sequencing helps learners manage linguistic complexity while maintaining the authenticity of the material [2, 30]

Content and Language Integrated Learning (CLIL) also offers a practical pedagogical framework for working with authentic digital materials, particularly at higher proficiency levels. In CLIL-oriented instruction, authentic digital texts such as documentaries, educational videos, or online articles are used to teach subject-related content alongside language skills. This dual focus enables learners to engage cognitively with meaningful topics while acquiring discipline-specific vocabulary and discourse patterns. Studies indicate that authentic materials in CLIL contexts enhance learner motivation and support deeper language processing, as students use language as a tool for understanding content rather than as an isolated object of study [1, 7-9]

Learner-centered and constructivist approaches further emphasize active learner involvement in selecting, interpreting, and producing content based on authentic digital materials. From this perspective, learners may be encouraged to choose online articles related to their interests, create responses to digital texts, or collaborate on projects using web-based resources. Teachers act as facilitators who guide learners in navigating authentic input, providing scaffolding through guiding questions, vocabulary support, and reflective tasks. Such practices promote learner autonomy, engagement, and critical thinking, which are essential competences in both language learning and digital environments [1, 12].

Across these pedagogical approaches, the effective use of authentic digital materials depends on purposeful task design and appropriate scaffolding. Teachers must consider learners' proficiency levels, learning objectives, and cognitive load when integrating authentic content. When embedded within communicative, task-based, and learner-centered frameworks, authentic digital materials become powerful pedagogical tools that support meaningful language use and prepare learners for real-world communication beyond the classroom.

Pedagogical approaches to the use of authentic digital materials in language classrooms emphasize purposeful integration within established instructional frameworks rather than their incidental inclusion. *Communicative Language Teaching* (CLT) provides a foundational approach, as it prioritizes meaning-focused interaction and real-life language use. Within this framework, authentic digital materials such as podcasts, online interviews, or news videos function as stimuli for communicative tasks that require learners to interpret messages, express opinions, and negotiate meaning. By engaging with language as it is genuinely used in real contexts, learners develop communicative competence while participating in interaction that mirrors real-world communication [4, 17].

Task-Based Language Teaching (TBLT) further operationalizes the use of authentic digital materials by embedding them within structured task sequences. Authentic digital input supports the completion of meaningful tasks that resemble real-life language use, such as extracting information from podcasts, summarizing arguments from TED Talks, or evaluating online reviews. The use of pre-task, while-task, and post-task stages allows teachers to scaffold learners' interaction with complex input, ensuring that authenticity is preserved while cognitive and linguistic demands remain manageable. Research indicates that such task sequencing supports learner engagement and facilitates effective language processing [2, 41].

Content and Language Integrated Learning (CLIL) also offers a pedagogically sound framework, particularly in academic and higher education contexts. Authentic digital materials such as documentaries, educational videos, and online articles enable learners to engage with subject-specific content while simultaneously developing language proficiency. This dual focus promotes deeper cognitive processing and supports the acquisition of specialized vocabulary and discourse patterns, reinforcing the role of language as a tool for meaning-making rather than an isolated object of study [5, 27].

The effective implementation of these pedagogical approaches depends on careful material selection and instructional mediation. Teachers must evaluate authentic digital resources in terms of learners' proficiency levels, curricular relevance, and cultural appropriateness. Although authentic materials are inherently linguistically rich, excessive complexity may hinder comprehension and reduce motivation if not pedagogically managed. Therefore, authenticity must be balanced with accessibility to ensure meaningful learner engagement [5, 22].

*Scaffolding strategie*s play a crucial role in mediating learners' interaction with authentic digital materials. Such strategies include pre-teaching key vocabulary, activating prior knowledge, providing guiding questions, and offering visual or contextual support. These pedagogical interventions enable learners to focus on meaning and communicative intent rather than becoming overwhelmed by unfamiliar

language forms. Studies suggest that well-designed scaffolding supports learners' confidence and promotes gradual development of communicative competence in authentic contexts [2, 38].

Moreover, the integration of authentic digital materials across language skills enhances their pedagogical effectiveness. Tasks that combine listening or reading with speaking and writing activities reflect real-world language use and support holistic language development. For example, learners may analyze an online video and subsequently participate in a discussion, produce a written response, or deliver a short presentation based on the content. Such skill integration aligns with communicative and task-based principles and reinforces the functional nature of language learning [4, 9].

Assessment practices must also align with the pedagogical use of authentic digital materials. Traditional discrete-item tests may not adequately capture learners' ability to use language meaningfully in authentic contexts. Performance-based assessment methods—such as presentations, project work, reflective journals, or task outcomes—provide more valid measures of communicative competence and learner progress. Research highlights that assessment grounded in authentic tasks encourages deeper learning and supports learners' perception of language as a communicative resource [6, 34].

Finally, teachers' digital and pedagogical competence remains a key factor in the successful integration of authentic digital materials. Continuous professional development enables teachers to select appropriate resources, design effective tasks, and manage digital tools confidently. Reflective practice and action research further support teachers in evaluating the impact of authentic digital materials on learner engagement and achievement. When pedagogical approaches and implementation strategies are coherently aligned, authentic digital materials become powerful tools for fostering meaningful language learning in contemporary EFL/ESL classrooms [1, 5-7].

The use of *authentic digital materials* in EFL/ESL classrooms offers a range of pedagogical benefits, while also presenting challenges that require careful instructional management. One of the most frequently cited advantages is increased learner motivation and engagement. Authentic digital materials expose learners to real-world topics, contemporary language use, and culturally relevant content, which often enhances learners' interest and perceived relevance of classroom activities. When learners recognize the practical value of engaging with real language beyond textbook examples, they are more likely to participate actively and invest effort in the learning process [7, 4].

Additionally, to motivational benefits, authentic digital materials contribute significantly to the development of communicative competence. Exposure to natural discourse enables learners to encounter varied linguistic forms, pragmatic conventions, and discourse patterns that are often underrepresented in pedagogical materials. This exposure supports the development of listening and reading skills, as well as learners' ability to interpret meaning in context and respond appropriately in communicative situations. Furthermore, when authentic materials are embedded within communicative or task-based activities, they promote meaningful interaction and negotiation of meaning, which are essential processes in language acquisition (Littlewood, 2004).

Authentic digital materials also foster critical thinking and intercultural competence. Digital texts such as news reports, blogs, or video commentaries encourage learners to analyze information, evaluate perspectives, and reflect on cultural assumptions embedded in language use. Through guided discussion and reflective tasks, learners can develop awareness of sociocultural norms and global communication practices. However, this potential is accompanied by challenges related to cultural sensitivity and interpretive complexity, as learners may lack the background knowledge necessary to fully understand certain references or viewpoints.

One of the primary challenges associated with authentic digital materials is their linguistic and cognitive complexity. Unmodified language may include dense vocabulary, fast speech, idiomatic expressions, or unfamiliar discourse structures, which can overwhelm learners, particularly at lower proficiency levels. Without adequate scaffolding, such materials may lead to frustration rather than learning. This highlights the importance of careful material selection, task design, and instructional support to ensure that authenticity remains pedagogically beneficial rather than obstructive.

Technical and logistical issues also present potential limitations. Access to reliable technology, varying levels of digital literacy among learners, and time constraints can affect the successful integration of authentic digital materials. Additionally, teachers may face difficulties in aligning authentic resources with curricular objectives or assessment requirements. These challenges underscore the need for institutional support and teacher training in digital pedagogy.

Despite these limitations, research suggests that the pedagogical benefits of authentic digital materials outweigh the challenges when they are integrated purposefully and reflectively. Teachers who adopt a balanced approach—combining authenticity with appropriate scaffolding, skill integration, and alternative assessment—can create learning environments that support both linguistic development and learner autonomy. Consequently, the effective use of authentic digital materials depends not on their inherent value alone, but on the pedagogical decisions that shape how learners interact with them in the classroom.

REFERENCES

1. DUDENEY, G., HOCKLY, N., PEGRUM, M. *Digital Literacies*. Harlow: Pearson Education, 2013. ISBN 978-1408296899, pp. 1–20.
2. ELLIS, R. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003. ISBN 978-0194421591, pp. 27–45.
3. GILMORE, A. *Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. ISBN 978-0521673213, pp. 97–118.
4. LITTLEWOOD, W. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. ISBN 978-0521281548, pp. 6–21.
5. MISHAN, F., *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Bristol: Intellect Books, 2005. ISBN 978-1841501185, pp. 15–32.
6. SCRIVENER, J. *Learning Teaching*. 2nd ed. Oxford: Macmillan, 2005. ISBN 978-1405009713, pp. 34–36.
7. SHERMAN, J. *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. ISBN 978-0521759122, pp. 1–18.

TERMINOLOGICAL PRECISION AND SCIENTIFIC CONSISTENCY WHEN TEACHING ENGLISH FOR PSYCHOLOGY (ESP)

PRECIZIA TERMINOLOGICĂ ȘI COERENȚA ȘTIINȚIFICĂ ÎN PREDAREA LIMBII ENGLEZE PENTRU PSIHOLOGIE (ESP)

Tania PETCOVICI, lector universitar, dr.,
Universitatea Tibiscus, Timișoara
Silvia Laura PASCU, dr., lector universitar**,**
Universitatea Tibiscus, Timișoara

Tania PETCOVICI, PhD, University Lecturer,
Tibiscus University, Timisoara,
ORCHID: 0009-0001-0480-1863
e-mail: t.petcovici@tibiscus.ro
Silvia Laura PASCU, PhD, University Lecturer,
Tibiscus University, Timisoara,
ORCHID: 0009-0004-0170-1047
e-mail: s.pascu@tibiscus.ro

CZU: 811.111'276.6:159.9
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p354-360

Rezumat. Predarea limbii engleze pentru psihologie (ESP) necesită o concentrare puternică asupra acurateței terminologice și a coerenței științifice. Studenții la psihologie trebuie să interacționeze cu un discurs academic complex și să dezvolte capacitatea de a interpreta și de a produce texte specializate. Această lucrare analizează rolul terminologiei în comunicarea disciplinară, explorează provocările precum „prietenii falși" și polisemia în rândul studenților români și propune strategii didactice pentru îmbunătățirea competenței academice. Bazându-se pe teoria ESP și pe cercetările privind învățarea vocabularului, lucrarea subliniază importanța învățării contextualizate și a conștientizării interculturale în dezvoltarea competenței disciplinare.
Cuvinte-cheie: terminologie, polisemie, strategii de invatare

1. Introduction

English has become the dominant language of academic communication, particularly in fields such as Psychology. As a result, students must acquire not only general language proficiency but also discipline-specific communicative competence. ESP is an approach to language teaching that focuses on learners' specific needs and the linguistic features of particular disciplines.

For psychology students from Romania, terminological accuracy is essential because concepts are highly specialised and often differ from everyday meanings. Misuse of terminology may lead to misinterpretation of theories, research findings, and clinical concepts. Therefore, developing terminological precision and scientific consistency is a key objective in ESP teaching.

2. Literature Review

2.1 English for Specific Purposes (ESP)

ESP has evolved into a major field within applied linguistics, emphasising the relationship between language, context, and disciplinary practices. According to Dudley-Evans and St John [2, 36], ESP is characterised by its focus on learners' needs, discipline-specific language, and appropriate methodologies.

Hyland [3, 2] defines ESP as an approach that addresses the communicative practices of specific academic or professional communities, highlighting the importance of genre and discourse conventions. This perspective underscores the need for students to understand not only vocabulary but also how language functions within disciplinary contexts.

2.2 Terminology and Specialised Vocabulary

Vocabulary plays a central role in English for Specific Purposes (ESP), particularly in disciplines such as Psychology, where specialised terminology is used to convey precise and often theory-bound meanings. Unlike general language, which allows for a degree of semantic flexibility, disciplinary language relies on terminological accuracy to ensure clarity, consistency, and validity in academic communication.

Moreover, specialised vocabulary in psychology is often characterised by polysemy and context-dependence. Many terms overlap with everyday language but acquire more precise or even different meanings in scientific discourse. Research in applied linguistics and ESP consistently demonstrates that vocabulary acquisition is most effective when terminology is learned in context rather than in isolation [1, 481]. Contextualised learning allows students to observe how terms function within authentic discourse, including their collocations, grammatical patterns, and pragmatic uses.

In addition, specialised vocabulary learning involves not only form–meaning connections, but also conceptual understanding. Learners must integrate linguistic knowledge with disciplinary knowledge, developing what has been described as *disciplinary literacy* [5, 97; 9, 9]. This includes the ability to interpret terminology within theoretical models, research methodologies, and academic genres. Consequently, ESP instruction should go beyond vocabulary lists and incorporate activities that engage students in analysing authentic texts, comparing meanings across contexts, and applying terminology in academic writing. This means equipping students with the skills and strategies necessary to handle new linguistic challenges in their scientific domain. This approach aligns with the perspective of Juan C. Sager, [8, 53] who emphasises that terminology learning is not merely about memorisation but about developing the ability to manage and manipulate language within a specialised field.

For Romanian learners, the acquisition of specialised vocabulary is further complicated by cross-linguistic influences, including false cognates and partial equivalence between terms. This reinforces the need for explicit instruction that highlights differences between languages and emphasises the importance of context in determining meaning.

3. Terminological Precision in Psychology

Terminological precision refers to the accurate, consistent, and context-appropriate use of specialised vocabulary within a discipline. In Psychology, this

aspect is particularly important because terminology is closely linked to theoretical frameworks, research methodologies, and clinical practice. Unlike everyday language, where meanings can be flexible or approximate, psychological terminology requires a high degree of specificity to avoid ambiguity and ensure effective scientific communication.

A key characteristic of psychological terminology is its polysemous and context-dependent nature. Many terms used in psychology also exist in everyday language but acquire more restricted and technical meanings within the discipline. Failure to recognise these distinctions may lead to misinterpretation of research findings or theoretical concepts, particularly for learners operating in a second language.

The need for terminological precision is even more evident in clinical psychology, where inaccurate usage may lead not only to conceptual misunderstandings but also to practical consequences. Psychological terminology is not merely descriptive but diagnostic and operational, often embedded within established classification systems and research protocols. Consequently, precision is essential for ensuring that concepts are used consistently across studies, clinical settings, and educational contexts.

4. Scientific Consistency and Standardisation

Scientific consistency involves the standardised use of terminology across academic discourse. This ensures that concepts are interpreted uniformly and that research findings are comparable.

Standardisation is supported by academic journals, textbooks, and diagnostic systems, which provide authoritative definitions and ensure uniform usage of terminology across different contexts. These resources function as reference points for both researchers and practitioners, contributing to coherence in scientific communication. Consistency is particularly important in Psychology, where terms must align with established theoretical frameworks and empirical evidence. Without such alignment, the interpretation of findings may vary, reducing the reliability and comparability of research outcomes across studies and professional settings.

5. Challenges for Romanian ESP Psychology Students

5.1 False Cognates

False cognates — also known as false friends — are words that look or sound similar in two languages but differ significantly in meaning. These lexical traps can pose a substantial barrier in the acquisition of English for Specific Purposes (ESP), particularly in psychology, where precision of language is critical. For Romanian learners of English, false cognates often stem from the close lexical resemblance between English and Romanian, especially due to the influence of Latin and shared borrowings from other languages.

In the context of teaching English for psychology, false cognates can lead to frequent misunderstandings and miscommunication, both in academic discourse and professional interactions. Since psychological terminology often overlaps with everyday language but carries more specific or nuanced meanings, the risk of misuse is high. In psychology, such errors can affect comprehension of key topics like brain anatomy (e.g., the *sympathetic nervous system*), therapy processes (*empathy* vs. *sympathy*), and research communication (*eventual results* vs. *possible outcomes*). Misuse of terms in these settings does not just hinder communication — it can lead

to conceptual confusion and misinterpretation of clinical or theoretical content. Addressing false cognates in the ESP classroom requires a targeted and contextualised approach. Teachers should not only point out problematic word pairs but also demonstrate their correct use in authentic psychological contexts.

Research shows that learners often rely on their L1 (first language) as a scaffold when encountering new vocabulary [7, 72]. However, when that L1 influence is misleading, it creates what James [4, 191] calls "interlingual errors". Developing metalinguistic awareness — the ability to reflect on language structure and meaning — can help students recognise and avoid such mistakes. Teachers should foster this awareness by encouraging learners to question assumptions about word meanings, use English - English definitions rather than relying on bilingual dictionaries and engage with discipline-specific corpora to observe how terms are used by native speakers in psychological contexts.

False cognates represent a subtle but serious obstacle in the mastery of English for psychology among Romanian learners. Without explicit instruction and contextual reinforcement, students risk misusing key terms, leading to confusion in both comprehension and communication. Through contrastive analysis, contextual immersion, and guided practice, educators can help learners overcome these challenges and build a more accurate and confident command of psychological English.

5.2 Polysemy

Polysemous terms require contextual interpretation. Polysemy represents a significant challenge in teaching English for Psychology within the framework of English for Specific Purposes, as many commonly used terms have both everyday and specialised meanings, as illustrated below:

- *learning* is generally understood as gaining knowledge in a school context, whereas in psychology, it refers to a relatively permanent change in behaviour resulting from experience, as studied in Classical Conditioning and Operant Conditioning.
- *stress* in everyday language denotes pressure or difficulty, but in psychological discourse, it describes a complex physiological response to stressors, often examined in relation to coping mechanisms and mental health.
- *memory*, commonly associated with remembering information, is defined scientifically as the cognitive process of encoding, storing, and retrieving information, including systems such as working memory and long-term memory.
- *attachment* may refer informally to an emotional bond, but in developmental psychology, it denotes the specific relationship between a child and caregiver, as explained by Attachment Theory.
- *motivation* in everyday usage implies a general willingness to act, whereas in psychology it encompasses internal processes that initiate and regulate goal-directed behaviour.
- *personality*, often used to describe an individual's character or style, is scientifically defined as a stable pattern of thoughts, emotions, and behaviours, frequently analysed through models such as the Big Five Personality Traits.

- *conditioning*, which may be associated with physical fitness in everyday language, refers in psychology to a learning process in which behaviour is shaped by stimuli or consequences.
- *disorder*, commonly understood as a lack of order, has a precise clinical meaning, referring to a diagnosable psychological condition such as Obsessive-Compulsive Disorder.

These examples demonstrate that polysemy requires learners to interpret terminology within its disciplinary context, highlighting the importance of explicit instruction in distinguishing between everyday and scientific meanings.

5.3 Conceptual Differences

Some psychological concepts lack direct equivalents in Romanian, requiring deeper conceptual understanding rather than simple translation. This is particularly evident in Psychology, where many terms are embedded in specific theoretical and cultural frameworks. For example,

Self - EN: self → complex concept (identity, self-concept, self-awareness)

RO: sine / eu (partial equivalents)

Students must understand it as a multidimensional psychological construct, not just a word.

Mindset - EN: mindset → set of beliefs influencing behaviour (e.g., growth vs fixed mindset)

RO: no exact equivalent (*mentalitate* is approximate)

This term needs explanation, not translation.

Agency - EN: agency → capacity to act intentionally

RO: no direct equivalent

It is often explained as *capacitatea de a acționa conștient și voluntar.*

As a result, learners cannot rely solely on lexical correspondence but must interpret meaning within context. Concepts such as *self*, *agency*, or *mindset* may only partially overlap with Romanian equivalents, leading to potential misunderstandings. Therefore, effective ESP instruction should emphasise explanation, contextualization, and conceptual mapping to ensure accurate comprehension and appropriate usage.

6. Pedagogical Strategies

6.1 Corpus-Based Learning

Corpus-based learning encourages students to engage directly with authentic language data drawn from real-world texts. By exploring large collections of written or spoken materials, learners can analyse how specific terms are used in different contexts, enabling a deeper and more accurate understanding of scientific or specialised vocabulary. This approach supports the identification of usage patterns, recognition of common collocations, and the ability to distinguish between everyday and scientific meanings of words. Through systematic observation and data-driven inquiry, students develop analytical skills and linguistic awareness that promote independent learning. Moreover, corpus tools facilitate discovery-based learning, allowing students to formulate hypotheses about language use and verify them through evidence gathered from actual discourse examples.

6.2 Terminology Glossaries

Terminology glossaries are essential tools for psychology students as they help organise and internalise specialised vocabulary used across different branches of

the discipline. By compiling key psychological terms in a structured and accessible format, glossaries enhance understanding and long-term retention of complex concepts. Effective glossaries typically include clear definitions, relevant examples of application, and bilingual equivalents, allowing learners to bridge theoretical knowledge with real-world contexts.

For instance, an entry for "cognitive dissonance" might include its *definition* ("a state of mental discomfort resulting from holding conflicting beliefs or attitudes"), an *example* ("A person who values health but smokes may experience cognitive dissonance"), and its *bilingual equivalent* (e.g., *disonanță cognitivă* in Romanian). Similarly, for "operant conditioning", a glossary could provide an *explanation* of behavioural learning through reinforcement, an *example* ("Rewarding a student for completing homework increases the likelihood of repetition"), and the *translation* (*condiționare operantă*).

Such glossaries support conceptual clarity, foster accurate use of psychological terminology, and help students apply terms effectively in academic discussions and research. A digital glossary is an interactive version of a glossary designed for online or multimedia learning platforms. Instead of static text, it integrates hyperlinks, visuals, audio, and sometimes videos to enhance understanding and engagement.

An example of how a digital glossary for psychology students might look, in concept and structure is shown below:

Term**:** Classical Conditioning *(Condiționare clasică)*

- Definition: Learning that occurs when a neutral stimulus becomes associated with a stimulus that naturally produces a response.
- Example: Pavlov's dogs learned to salivate when hearing a bell.
- Interactive Elements: *Audio pronunciation:* "Classical Conditioning", a s*hort video:* 20-second clip explaining Pavlov's experiment, and an *image:* Bell → Food → Salivation diagram

Term: Self-Efficacy *(Autoeficacitate)*

- Definition: The belief in one's ability to accomplish specific tasks successfully.
- Example: A student believes they can complete a challenging research project.
- Interactive Elements: *Audio equivalent:* "Self-Efficacy", *pop-up quiz question:* "How does self-efficacy influence motivation?", and a *link to the article:* (Bandura's Theory of Self-Efficacy)

Term: Cognitive Dissonance *(Disonanță cognitivă)*

- Definition: A state of discomfort from holding conflicting beliefs or behaviours.
- Example: Knowing that smoking is unhealthy but continuing to smoke.
- Interactive Elements: *Illustration:* Two opposing thought bubbles, an a*udio explanation* (2 min), and a m*ini reflection prompt:* "Have you ever felt cognitive dissonance?"

A digital glossary like this could be created using platforms such as *Canva*, *Genially*, *Google Site*s, or *Moodle* glossary tools, allowing users to click on terms, hear pronunciations, watch short videos, or interact with definitions dynamically.

Conclusion. Terminology and specialised vocabulary are not peripheral elements of ESP instruction but central components of disciplinary competence. Effective teaching approaches must therefore integrate vocabulary learning with contextual analysis, conceptual understanding, and cross-linguistic awareness to support students in mastering the language of psychology.

Terminological precision and scientific consistency are fundamental in teaching English for Psychology. Addressing challenges such as polysemy and false cognates, and implementing targeted pedagogical strategies can significantly enhance students' academic performance. ESP courses play a crucial role in preparing students for participation in international academic and professional contexts, where accurate and consistent use of terminology is essential.

In conclusion, terminological precision is a fundamental component of psychological literacy. It enables students to engage critically with academic texts, interpret research accurately, and communicate effectively within the discipline. Therefore, ESP instruction in psychology should explicitly address the contextual and conceptual dimensions of terminology, fostering both accuracy and scientific consistency in language use.

BIBLIOGRAPHY

1. ASLAM, S., & IRSHAD, I. From classroom to practice: ESP-based needs analysis for psychology students. Journal of Development and Social Sciences, 6(3), 480–489. 2025 https://doi.org/10.47205/jdss.2025(6-III)42. ISSN: 2708-9143 (Print) | 2708-9291 (Online)
2. DUDLEY-EVANS, T., & ST. JOHN, M.J. Developments in ESP: a multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press. 1998. ISBN 978-0-521-59675-6
3. HYLAND, K. English for academic purposes: An advanced resource book. Routledge. 2006. ISBN: 978-0-415-24390-2
4. JAMES, C. Errors in language learning and use: Exploring error analysis. Longman. 1998. ISBN: 978-0-582-29823-5
5. MOJE, B. Foregrounding the Disciplines in Secondary Literacy Teaching and Learning: A Call for Change, November, Journal of Adolescent & Adult Literacy 52(2):96-107. 2008. ISSN: 1081-3004 (print) | 1936-2706 (online)
6. NATION, I. S. P. Learning Vocabulary in Another Language (2nd ed.). Cambridge University Press. 2013. ISBN**:** 978-1-107-64201-7
7. RINGBOM, H. Cross-linguistic similarity in foreign language learning. Multilingual Matters. 2007. ISBN: 978-1-84769-052-9
8. SAGER, J. C. A Practical Course in Terminology Processing. Amsterdam: John Benjamins. 1990. ISBN: 978-90-272-1606-9
9. SHANAHAN, T., SHANAHAN, C. What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter? Topics in Language Disorders 32(1):7-18, January/March 2012. ISSN: 0271-8294 (print) | 1550-3252 (online)

USING DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF LEARNERS' COMMUNICATIVE COMPETENCE

UTILIZAREA TEHNOLOGIILOR DIGITALE ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚEI COMUNICATIVE A STUDENȚILOR

Tatiana ARPENTII, asist. univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Tatiana ARPENTII, University Assistant,
„Ion Creanga" SPU of Chisinau,
ORCID: 0009-0005-5936-8285
e-mail: arpentii.tatiana@upsc.md

CZU: 811.111'24+004.9
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p361-367

Rezumat. Acest articol își propune să evidențieze modul în care tehnologiile digitale îi ajută pe studenți să își îmbunătățească abilitățile de vorbire în limba engleză. Aceste instrumente includ software de recunoaștere vocală, platforme digitale de comunicare, aplicații mobile și spații de învățare interactive. Articolul evidențiază caracteristici precum suportul multimedia, feedback-ul prompt și expunerea la situații reale. Acesta începe prin prezentarea metodologiilor tradiționale de predare, abordând ulterior impactul major al internetului asupra practicilor pedagogice și încheie cu o evaluare a avantajelor și dezavantajelor digitalizării în predarea limbilor străine. În plus, evaluează beneficiile psihologice ale inteligenței artificiale și gamificării. Unele provocări includ dependența de tehnologie, alfabetizarea digitală și accesul inegal la dispozitive. Studiul concluzionează că implementarea tehnologiei digitale în abordările tradiționale de predare poate accelera semnificativ îmbunătățirea abilităților de comunicare ale studenților de limbă engleză. Cu toate acestea, eficacitatea acestor tehnologii depinde în mare măsură de eficiența integrării lor în procesul de predare.
Cuvinte-cheie: Instrumente digitale, competență comunicativă, învățarea limbilor, gamificare, inteligență artificială.

Over the centuries, the process of language acquisition has undergone a substantial transformation, moving from the conventional methods of rote memorisation and grammar translation to communicative procedures that emphasise practical usage and interaction. Language learning has traditionally depended significantly on physical resources comprising books and in-person tutoring, which may impede accessibility and retention. Nevertheless, the teaching process has been transformed significantly over the past thirty years by the introduction of digital technology into linguistic teaching, rendering language learning more engaging and dynamic.

Technology has been an increasingly important component of language teaching, in particular since the early 1990s. It has evolved to the point where it is an invaluable instrument in the field of language instruction. Nowadays, language-acquiring applications, online dictionaries, and digital flashcards are just a few examples of new tools that have made learning more fun and personalised.

Thus, the purpose of this article is to highlight the impact of digital technologies on the development of verbal competencies among students who learn English as a

second language. It seeks to determine the most efficient technological resources and the obstacles faced by students and teachers during the process.

It has long been acknowledged that communication competence is the foundation of successful language learning. It refers to the capacity to convey information in various contexts using a language in an appropriate and proficient manner. Mastering this skill requires the capacity to navigate social, cultural, and professional borders with individuals who communicate and exist within varied languages and cultures.

The shortcomings of conventional approaches led to the development of the communicative language education approach in the 1970s and 1980s. In 1972, Dell Hymes introduced the concept of communicative competence, which places an emphasis on linguistic proficiency and knowing how to implement it correctly in different social and cultural settings [10]. This paradigm has since changed the way foreign languages are taught, moving beyond standard methods that focus on grammar to more interactive, flexible approaches. It emphasises substantial communication through exercises that replicate realistic conversations rather than mechanical memorisation. To help students communicate successfully in everyday situations, communicative competence in English language instruction focuses on vocabulary, pronunciation, grammar, and social knowledge [1].

In language learning, communicative competence is defined as the capacity to use a language effectively and responsibly in a variety of scenarios. It requires more than just knowing vocabulary and grammar rules; it also includes fully understanding of how language is applied in various social, cultural, and professional contexts. According to Iswandari and Yuan, it is the capacity to communicate with individuals from various linguistic and cultural backgrounds [20]. The primary aim of communicative English language learning is to motivate students of English as a foreign language to achieve proficiency in communication.

Over the years, digital technologies have undergone dramatic development, and contemporary educational settings now feature ubiquitous digital instruments. Currently, researchers extensively advocate for the use of technologically advanced and authentic materials to immerse students in real-world language implementation. By exposing students to a variety of linguistic forms, idiomatic expressions and cultural references, they enhance their adaptability in social situations. Gilmore discusses how authenticity can bridge the gap between classroom learning and real-life application [6].

In recent years, experts have highlighted the significance of using technology for the enhancement of communication. The emergence of online educational platforms and social media has granted students unequalled access to authentic language usage across diverse contexts, formal as well as informal [16]. Students now have more opportunities to practice their communication skills outside of the classroom because of the widespread embracement of digital tools like language exchange apps and video calls.

The integration of digital media in education has been praised for its capacity to improve learning experiences. These tools, including podcasts, educational videos, and interactive applications, enhance engagement in learning while offering opportunity for immediate feedback and tailored educational experiences.

Furthermore, the implementation of digital media for language acquisition has distinct benefits for improving communicative proficiency. According to Lee and Mark, digital media enhances students' listening and speaking abilities by providing exposure to authentic language usage in real-life scenarios [13]. Digital media is becoming an important tool for improving not only language skills but also critical thinking and cultural awareness, all of which are important parts of being able to communicate effectively [7].

By providing students with interactive and immersive learning environments, digital tools have completely transformed English teaching. According to Kumar, these cutting-edge technologies provide various options that not only engage language learners but also make the learning process fun and productive. They substantially improve students' communicative skills by enhancing fluency, critical thinking, cultural awareness, and practical language application. They enhance the efficacy of the educational process by adapting to the student's strengths and requirements. These technologies represent a compelling method of individualisation and personalisation [16].

The development of professional abilities is greatly aided by collaborative digital environments, AI-based technologies, virtual classrooms, and interactive learning platforms. These encompass digital literacy, communicative and multicultural competency, introspective practice, problem-solving abilities, and versatile pedagogical tactics.

In a rapidly expanding technological landscape (artificial intelligence, virtual reality, interactive web), contemporary educational institutions must modify their instructional and educational systems.

There are several *reasons* supporting this approach:

- *Digital devices* allow for interactive learning, which boosts cognitive and metacognitive involvement and ultimately improves the quality of learning.
- *Artificial Intelligence* (AI), allows for the customisation of learning paths by tailoring content to the distinct needs of each student, hence fostering a personalised pace for advancement.
- *Digital settings* can reproduce real-life scenarios (business meetings, travel, social contacts), enhancing the development of genuine communication skills.
- *Chatbots* increase students' confidence and fluency by allowing them to communicate with virtual partners at any time.
- Ultimately, tools like *chat*, *videoconferencing*, and *voice messaging* facilitate instant interaction, even remotely, creating an engaging and cooperative learning environment in real-time.

The swift advancement of digital technologies has revolutionised educational methodologies worldwide, impacting language teaching and learning. Specifically, the use of digital resources in foreign language education has opened up new possibilities for student-centred, interactive, and customised learning environments. Speaking is still a challenging ability for English language learners to master since it calls for confidence, fluency, and actual communication practice in addition to linguistic understanding. Traditional classroom education often inadequately provides speaking practice because it frequently has high class numbers and little opportunity

for spoken interaction. Digital technologies are therefore being researched with increasing frequency as a way to improve speaking abilities.

With the help of digital tools, like *speech recognition software*, *online communication platform*s, *mobile applications*, and *virtual classrooms*, students can practice speaking outside of the classroom. These resources provide access to realistic language input, facilitate communication with worldwide speakers, and offer possibilities for repetitive practice with prompt feedback. Some features that help improve pronunciation, fluency, and accuracy are *audio* and *video recording, automatic assessment*, and *interactive tasks*. Additionally, using multimedia materials can boost students' motivation to speak the target language by reducing their anxiety and producing more interesting learning experiences.

The teachers employ numerous *digital instruments* during the English lessons such as:

Gamification is the process of adding elements of game design to educational sessions to increase engagement and motivation. Language learning programmes, such as *Duolingo* and *Memrise*, employ gamification by integrating points, levels, badges, and leaderboards to foster a competitive and enjoyable educational experience. Turning language instruction into a game increases the number of learners staying motivated. These activities frequently encompass interactive quizzes and riddles that make learning fun [17].

Audiovisual feedback, gamified tasks, and *virtual peer interactions* have all been shown to get students more involved. Moreover, the capacity to engage with peers and native speakers online enhances learning beyond the classroom and offers significant contexts for language application, which are crucial for cultivating communicative competence.

Using *Duolingo* and *Quizlet* has a significant impact on how quickly one can learn new words. Duolingo's gamified courses and customised repetition cycles facilitate everyday engagement with new vocabulary, thereby improving retention and recall. With Quizlet, students have a dynamic way to study and test their vocabulary, thanks to the tool's flashcard-based exercises and user-generated content.

The integration of *Zoom* and *Google Classroom* is also crucial in enhancing communication and collaboration. *Google Classroom* functions as the main platform for distributing assignments, uploading readings and videos, and providing comments. Google Classroom's streamlined layout allows students to stay organised and access resources at any time, making the learning process more efficient.

The innovative implementation of *AI-powered tools*, particularly *ChatGPT* for writing exercises and simulated conversations, is one of the most groundbreaking characteristics of digitalisation. Students use ChatGPT to simulate dialogues, receive corrections, and generate ideas on various subjects.

The emergence of AI-driven platforms, like ChatGPT, has transformed language acquisition by offering personalised, immediate feedback and establishing interactive learning conditions that adjust to the student's individual pace and style [14].

AI tools provide students with a risk-free practice environment, allowing them to experiment without fear of judgement. This can enhance their self-esteem and motivate them to participate in social interactions with a more robust basis of linguistic skills [7].

Interactive language labs and *smart classrooms* are changing the way language is taught in traditional settings. These facilities have high-tech tools that make it easier for students to learn together and connect with each other. *Language labs* provide students with access to multimedia materials, encompassing audio recordings, videos, and interactive exercises that improve listening and speaking competencies. Another interactive teaching method is supported by *smart classrooms* that are equipped with tablets, digital whiteboards, and collaborative software. With the help of these resources, teachers can put together engaging lessons with live polls, multimedia content, and immediate feedback. Students can take part in group discussions, dynamic exercises, and real-time assessments, thereby improving the effectiveness and engagement of the learning process.

This context highlights several *benefits* of using digital tools:

- Digital tools *facilitate communication-based speaking growth*. Video-conferencing technologies (Zoom, Skype, Google Meet) enable synchronous interaction, whilst voice-recording tools and forums allow for asynchronous interactions. They reduce communication anxiety, encourage frequent practice, and expand speaking possibilities.
- According to Derakhshan, digital communication platforms *boost students' desire for social interaction* and *lessen their nervousness of making mistakes*. Likewise, voice recognition tools offer immediate feedback on pronunciation, which *has demonstrated enhancements in clarity and intelligibility* [3].
- Dörnyei asserts that technologically enhanced environments *maximise learner engagement through gamification, interactivity, and personalisation*. Students frequently exhibit greater confidence in digital communication than in face-to-face meetings, largely due to the ability to prepare their speech and control the pace of interaction [4].

Current evidence suggests that digital tools:

- lengthen the speaking practice session;
- improve pronunciation via repetitive listening and recording;
- enhance fluency via regular engagement;
- offer rapid feedback that fosters self-correction;
- increase learner motivation through gamification and multimedia;
- allow communication with international interlocutors;
- increase exposure to genuine language input;
- facilitate speech practice in low-anxiety settings;
- cultivate confidence and motivation in oral communication;
- encourage learner autonomy.

Notwithstanding these advantages, several *challenges* persist. They are as follows:

- restricted digital literacy;
- inequitable access to devices and internet;
- tempting distractions;
- insufficient teacher assistance [8].

According to Hubbard, the use of technology alone is not sufficient to ensure enhanced outcomes; pedagogical design and the guidance of teachers continue to be key elements for successful learning [9]. It can be concluded that when it comes

to learning English, digital tools have been game-changers, providing students with interactive and engaging lessons. The growth of professional competences is greatly aided by collaborative digital environments, online learning platforms, virtual classrooms, and tools powered by artificial intelligence. Improved fluency, cultural awareness, critical thinking, and practical language use are some of the ways in which these methods greatly boost students' communicative ability. By modifying their approach based on each student's unique set of needs, they enable students to learn more efficiently. Thus, language learners are not only engaged but also consider the learning process entertaining and successful, thanks to the variety of alternatives offered by these innovative tools.

BIBLIOGRAPHY

1. CANALE, M., SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied linguistics, 1980.
2. COYLE, D. Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2007, 10(5), 543–562. https://doi.org/10.1080/13670050701804296
3. DERAKHSHAN, A. The role of technology in enhancing speaking skills among EFL learners. Journal of Language and Education, 2021. 7(3), 98–109.
4. DÖRNYEI, Z. The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Routledge. 2005.
5. DOUG, D. 10 case studies: Learn how VR enhances training. Interplay Learning. 2024. Retrieved https://www.interplaylearning.com/blog/virtual-reality increases-training-effectiveness-10-case-studies/
6. GILMORE, A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. Language teaching, 2007
7. GODWIN-JONES, R. Using mobile technology to develop language skills and cultural understanding. Language Learning & Technology, 2018.
8. G'ULOMOV QUVONCHBEK, A. The impact of digital tools on the development of speaking skills of students learning English as a foreign language. The Journal of Applied Science and Social Science , 2026. Volume 16,Issue 01, e ISSN: 2229-3213
9. HUBBARD, P. Making a Case for Learner Training in Technology Enhanced Language Learning Environments.2013. CALICO Journal, 30, no. 2: 163–178.
10. HYMES, D., PRIDE. J., HOLMES, J. On communicative competence. sociolinguistics, Harmondsworth: Penguin. Eds. Pride, JB y J. Holmes (1972) 269–293.
11. JEONG, K. Developing EPP learners' communicative competence through multimedia-assisted language learning. Journal of Theoretical and Applied Information Technology, 2018, 96(5).
12. KALUGINA, O. Development of students' professional communicative competence in an economic higher school. XLinguae, 2016. 9(4), 37–45. https://doi.org/10.18355/XL.2016.09.04.37-45
13. LEE, J., MARK, L. The role of digital media in enhancing communicative competence. Journal of Language Education, 2018, 12(3), 127-139.
14. MIRZAYEVA, N. Impact of digital tools on language learning methodologies. International journal of artificial intelligence. American Academic publishers, volume 05, issue 04,2025, ISSN: 2692-5206
15. SHAKHNOZA, Y. Developing Students Communicative Competence using Authentic Materials with Information Technologies.International Journal of Indus-

trial Engineering, Technology & Operations Management, 2(2), 2024. pp.59-62. e-ISSN: 3031-6391 p-ISSN: 3026-0140
16. THORNE, S. Technological pedagogical content knowledge: A framework for the development of language teacher expertise. Routledge. 2013
17. URBAITE, G. The Role of Technology in Modern Language Education, Euroglobal Journal of Linguistics and Language Education https://doi.org/10.69760/w00r1v81, ISSN 3030-1394
18. WANG, M., NOVAK, D., SHEN, R. Assessing the effectiveness of mobile learning in large hybrid/blended classrooms. Hybrid Learning and Education, 2008. 304–315. Retrieved from http://www.springerlink.com/index/g846037638074247.pdf
19. WONG, K., & MOORHOUSE, B. Digital competence and online language teaching: Hong Kong language teacher practices in primary and secondary classrooms. 2021. System, 103. https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102653
20. YUAN, Y., HARUN, J., WANG, Z. The Effects of Mobile-Assisted Collaborative Language Learning on EPP Students' Interpreting Competence and Motivation. International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching, 2023. 13(1). https:// doi.org/10.4018/IJCALLT.332404

PROMOVAREA COMPETENȚEI COMUNICATIVE ȘI ECOLOGICE ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A LIMBII ENGLEZE

PROMOTING COMMUNICATIVE AND ECOLOGICAL COMPETENCE IN THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING-LEARNING PROCESS

Oxana GOLUBOVSCHI, conf. univ., dr.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău
Robert Alan ECKHART, dr., lector universitar,
Universitatea Ohio, SUA

Oxana GOLUBOVSCHI, PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau,
ORCID: 0000-0003-4759-171X
e-mail: golubovschi.oxana@upsc.md
Robert Alan ECKHART, PhD, University Lecturer,
Ohio University, USA

CZU: 811.111:502/504
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p368-375

Abstract. The present study investigates the effectiveness of green language education as an interdisciplinary approach aimed at the simultaneous development of environmental awareness and linguistic competences among university students. In the context of escalating global environmental challenges, higher education institutions are called upon to cultivate not only professional skills but also sustainable attitudes and a high level of ecological literacy. The research examines how the integration of sustainability-related content into English language teaching simultaneously contributes to the development of environmental consciousness, critical thinking, and language competences.

Keywords: green education, environmental competence, sustainability, Interdisciplinary pedagogy

Relația dintre om și mediul înconjurător este una intrinsecă. Schimbările climatice și fluctuațiile de mediu survin atât ca urmare a proceselor naturale, cât și a intervențiilor antropice. Deși fenomenele naturale rămân, în mare măsură, independente de voința umană, factorii antropogeni pot fi gestionați și reglementați. Abordările pedagogice convenționale din mediul universitar diferă substanțial de rigorile educației ecologice moderne, fapt ce generează provocări atât de ordin cognitiv, cât și operațional pentru cadrele didactice. Cercetarea de față analizează experiențele a patru conferențiari universitari din Chișinău, Republica Moldova, implicați într-o inițiativă de integrare a dimensiunii verzi în curriculumul academic. În acest context, demersul central al cercetării propuse, intitulată *Integrarea și promovarea educației verzi în formarea inițială a profesorilor de limba engleză* (cod: 25.80012.0807.56SE), este încadrată în direcția strategică „Tehnologii și produse educaționale inovatoare", care investighează strategii didactice ce facilitează dezvoltarea simultană a competențelor digitale, a conștiinței ecologice și a performanței lingvistice a studenților. Prezentul studiu investighează următoarele întrebări de cercetare:

1. Prin ce mecanisme contribuie predarea terminologiei verzi la dezvoltarea competenței ecologice a studenților?
2. Care sunt strategiile didactice cu cel mai ridicat grad de eficiență în integrarea sustenabilității în procesul de achiziție a unei limbi străine?
3. Care sunt principalele bariere pe care cadrele didactice trebuie să le depășească pentru a implementa educația verde în învățământul superior?

În vederea consolidării culturii ecologice a studenților, concomitent cu menținerea unor standarde riguroase de performanță lingvistică, educația verde integrează dimensiunea de mediu direct în procesul didactic. Această abordare devine prioritară în contextul grupelor multiculturale, unde diversitatea de perspective asupra sustenabilității facilitează comunicarea interculturală și soluționarea colaborativă a problemelor [3]. Prin fuziunea dintre abilitățile de comunicare, gândirea critică și perspectivele globale, educația lingvistică oferă un cadru optim pentru integrarea tematicilor legate de sustenabilitate. Competența de mediu, definită ca abilitatea de a înțelege, evalua și soluționa crizele ecologice, reprezintă un obiectiv strategic al învățământului superior [10].

Analiza resurselor curriculare actuale din învățământul superior relevă modalitățile de integrare a tematicilor ecologice în vederea consolidării profilului de competență al studenților. Suporturile didactice, cuprinzând caiete de sarcini, module tematice și cursuri centrate pe competențe, sunt proiectate pentru a stimula simultan conștiința ecologică și abilitățile academice în limba engleză. Prin fuziunea conținuturilor legate de sustenabilitate prin activitățile lingvistice, studenții analizează critic crizele de mediu, dezvoltându-și totodată competențele fundamentale necesare succesului academic în mediul universitar anglofon.

Cercetări recente evidențiază valoarea abordărilor interdisciplinare care armonizează problematica ecologică cu studiile culturale, filologia și mediile digitale [9]. O astfel de fuziune curriculară nu doar că optimizează competențele lingvistice, dar amplifică și conștiința ecologică, capacitatea de raționament etic și gradul de implicare civică a studenților. Cu toate acestea, implementarea întâmpină obstacole semnificative, precum pregătirea precară a cadrelor didactice, rigiditatea structurilor curriculare și accesul limitat la resurse educaționale adecvate [7].

Procesul de colectare a datelor s-a desfășurat prin intermediul a două instrumente online și al observațiilor directe la clasă, respectând cu strictețe normele etice: participarea a fost voluntară, bazată pe consimțământ informat, iar datele au fost riguros anonimizate. Instrumentul principal, intitulat *Educația verde în predarea limbilor străine*, a cuprins zece itemi concepuți pentru a evalua gradul de conștientizare, atitudinile, practicile pedagogice și barierele percepute în implementarea Educației pentru Dezvoltare Durabilă (ESD). Structura chestionarului a fost concepută pentru a extrage date relevante prin zece itemi vizați, grupați astfel:

- ***Profil profesional:*** *disciplina predată, nivelul de învățământ și vechimea în muncă.*
- ***Nivel de expertiză:*** *familiaritatea cu conceptele de educație verde și ESD.*
- ***Percepții și valori:*** *importanța integrării temelor de mediu și rolul profesorului de limbi străine în promovarea conștiinței ecologice.*
- ***Experiență practică:*** *exemple de activități, texte sau subiecte de discuție utilizate anterior la clasă.*

- ***Analiza barierelor:*** *identificarea provocărilor întâmpinate și a necesarului de resurse sau sprijin logistic.*
- ***Dezvoltare profesională:*** *interesul pentru participarea la workshop-uri și sesiuni de instruire specializată.*

Datele colectate au fost supuse unei analize statistice descriptive, fiind calculate distribuțiile de frecvență și ponderile procentuale pentru a identifica tendințele privind nivelul de pregătire, disponibilitatea resurselor și atitudinile cadrelor didactice față de Educația Verde. În completare, răspunsurile la întrebările deschise au fost procesate printr-o analiză tematică de conținut, metodă ce a permis clasificarea barierelor pedagogice și a necesităților de suport profesional.

Rezultatele relevă un eșantion eterogen din punctul de vedere al experienței didactice, fapt ce asigură o convergență a perspectivelor debutanților cu cele ale experților. Deși majoritatea respondenților se declară „relativ familiarizați"cu principiile ESD, există un segment care deține doar informații superficiale, ceea ce confirmă oportunitatea dezvoltării unor programe de formare specifică. Un aspect remarcabil este consensul cvasi-unanim privind importanța integrării tematicilor de mediu în predarea limbilor străine; cu o singură excepție neutră, toți participanții recunosc valoarea strategică a acestei fuziuni curriculare.

Analiza calitativă a răspunsurilor deschise a permis identificarea a patru axe tematice prioritare, care definesc peisajul actual al educației verzi în predarea limbii engleze:

1. **Reconceptualizarea rolului didactic**: Profesorii își asumă un rol extins, cel de promotori ai sustenabilității și cetățeniei globale. Aceștia subliniază natura transdisciplinară a disciplinei, considerând că educația lingvistică depășește sfera lexicală, contribuind direct la formarea viziunii despre lume și a empatiei studenților.
2. **Repertoarul de bune practici**: Integrarea temelor de mediu se realizează printr-o varietate de metode interactive, de la dezbateri și eseuri descriptive, până la acțiuni practice precum reciclarea sau amenajarea spațiilor verzi. Utilizarea inteligenței artificiale și a învățării bazate pe proiecte (PBL) indică o deschidere către inovația pedagogică.
3. **Obstacole sistemice și operaționale**: În pofida entuziasmului, cadrele didactice raportează o creștere a volumului de muncă și dificultăți în adaptarea conținutului din cauza rigidității curriculare. De asemenea, lipsa materialelor „gata de utilizat" și nivelul variabil de implicare a studenților reprezintă provocări constante.
4. **Imperativul sprijinului instituțional**: Există o cerere acută pentru resurse structurate (ghiduri, planuri de lecție, materiale multimedia) și pentru oportunități de dezvoltare profesională continuă (CPD). Profesorii subliniază necesitatea unor workshop-uri care să le ofere instrumente concrete pentru a naviga complexitatea educației pentru sustenabilitate.

Chestionarul a solicitat, de asemenea, identificarea unor bune practici sau proiecte model susceptibile de a fi replicate în contextul universitar local. Interesul major manifestat pentru participarea la workshop-uri și sesiuni de instruire confirmă o deschidere remarcabilă către dezvoltarea profesională în sfera pedagogiilor verzi.

În concluzie, datele colectate evidențiază un contrast între nivelul ridicat de conștientizare ecologică și deficitul acut de resurse didactice structurate. Rezultatele scot în prim-plan vulnerabilitățile cu care se confruntă profesorii de limbi străine - de la absența materialelor suport până la nevoia de ghidaj metodologic specializat. Aceste constatări au fost definitorii pentru configurarea designului de cercetare și a metodologiei proiectului nostru, permițând o calibrare precisă a instrumentelor de intervenție pedagogică în raport cu nevoile reale ale cadrelor didactice.

Sondajul a facilitat o corelare eficientă între datele cantitative (experiență didactică, nivel de familiaritate) și perspectivele calitative, oferind o imagine de ansamblu riguroasă asupra ecosistemului educațional actual. Aceste constatări au fundamentat direcțiile strategice ale studiului, permițând formularea următoarelor recomandări pentru optimizarea procesului didactic:

- **Formare profesională specializată**: Implementarea unor programe de instruire axate pe conceptele ESD și pe tehnici de predare specifice „educației verzi".
- **Dezvoltarea de resurse curriculare „Ready-to-Use"**: Elaborarea unui set complet de materiale (planuri de lecție, suporturi multimedia, fișe de lucru și scenarii de rol) adaptate disciplinelor lingvistice.
- **Consolidarea comunităților de practică**: Facilitarea schimbului de experiență și a bunelor practici prin intermediul workshopurilor și al platformelor de colaborare online.
- **Integrare curriculară sistemică**: Alinierea tematicilor de sustenabilitate la obiectivele de învățare ale disciplinelor universitare, evitând abordarea acestora ca segmente opționale sau suplimentare.

Secțiunea *Observația la Clasă* adaugă o profunzime necesară studiului, transformând datele statistice în perspective pedagogice vii. Complementar analizei cantitative, cercetarea a inclus o etapă de observație directă la clasă, utilizată ca metodă calitativă pentru a obține o înțelegere nuanțată a interacțiunii profesor-student. Obiectivul central a fost monitorizarea modului în care lectorii universitari operaționalizează principiile sustenabilității în practicile lor curente de predare a limbii engleze.

Observația s-a concentrat pe trei dimensiuni fundamentale:

- **Relevanța materialelor didactice**: evaluarea eficienței resurselor cu tematică ecologică și a modului în care acestea captează interesul studenților.
- **Dinamica interacțiunilor**: analiza comportamentului pedagogic și a strategiilor de comunicare utilizate pentru a stimula conștiința ecologică.
- **Identificarea obstacolelor în timp real**: documentarea provocărilor spontane care apar în integrarea temelor verzi, dincolo de cele declarate în sondaje.

Rezultatele acestei etape sunt esențiale pentru fundamentarea inițiativelor de dezvoltare profesională, oferind date concrete despre „lacunele" de implementare și servind drept ghid pentru elaborarea unor materiale didactice care să răspundă nevoilor reale. Aceste observații au avut un rol diagnostic, oferind o perspectivă empirică asupra punctelor critice și a oportunităților de optimizare a procesului instructiv-educativ.

Constatările au fost integrate direct în elaborarea *ghidului metodologic*. Acest instrument a fost structurat pe module specifice, concepute să faciliteze dezvoltarea simultană a conștiinței ecologice și a performanței lingvistice. Astfel, observația a servit

drept mecanism de calibrare a conținuturilor și a strategiilor didactice, asigurându-se că ghidul răspunde nevoilor concrete de sprijin. Cercetarea a vizat, într-o etapă distinctă, evaluarea profilului ecologic al studenților, utilizând instrumentul cantitativ *Green Language Education and Environmental Competence*. Obiectivul a constat în explorarea experiențelor și a percepțiilor acestora privind integrarea dimensiunii sustenabilității în cursurile de limbi străine.

Analiza datelor relevă următoarele tendințe semnificative:

- **Autoevaluarea conștiinței ecologice**: Majoritatea respondenților indică un nivel ridicat de conștientizare (scoruri de 4 și 5 pe scara Likert) în privința schimbărilor climatice și a poluării.
- **Discrepanțe corelate cu experiența academică**: S-a observat un decalaj între studenții din ciclul de licență și cei de la nivel master. În timp ce primii prezintă scoruri mai scăzute (1-3), studenții masteranzi demonstrează o înțelegere mai profundă a problematicii, fapt ce sugerează că expertiza academică și maturitatea favorizează alfabetizarea ecologică.
- **Imperativul intervenției timpurii**: Rezultatele subliniază necesitatea implementării unor module introductive de conștientizare încă din primul an de studii, pentru a uniformiza nivelul de cunoștințe și a reduce carențele identificate la studenții debutanți.

Analiza răspunsurilor evidențiază o corelație pozitivă între nivelul de studii și gradul de încredere în stăpânirea conceptelor de sustenabilitate. Majoritatea studenților demonstrează o percepție robustă asupra responsabilității ecologice (scoruri de 4 și 5), deși se observă o incertitudine reziduală în rândul cohortelor mai tinere (scoruri de 1-3), ceea ce confirmă necesitatea unei alfabetizări ecologice timpurii.

În ceea ce privește dimensiunea aplicativă, studenții manifestă o încredere moderată în capacitatea de a implementa practici sustenabile, unii respondenți semnalând bariere cognitive sau operaționale în tranziția de la teorie la acțiune. Totuși, receptivitatea față de tematicile integrate în sondaj este semnificativă, ponderile răspunsurilor afirmative („Acord total" și „Acord") oscilând într-un interval optim de 60%-77%. Această tendință validează oportunitatea extinderii educației verzi în cadrul facultăților de profil filologic.

O constatare definitorie a studiului rezidă în discrepanța dintre entuziasmul studenților pentru tematicile verzi și percepția acestora asupra expertizei cadrelor didactice. Deși receptivitatea generală este ridicată (60-77%), *doar 33% dintre respondenți* consideră că instructorii lor dețin pregătirea necesară pentru a preda eficient educația verde. Această viziune critică subliniază urgența implementării unor module de formare continuă și a unor ghiduri metodologice care să ofere exemple din realitatea imediată, precum inițiativele ecologice locale. Din perspectiva beneficiilor percepute, studenții confirmă valoarea adăugată a acestor conținuturi (scoruri de 4 și 5), evidențiind următoarele avantaje:

- **Dimensiunea pragmatică**: Proiectele de reciclare și campaniile ecologice sunt văzute ca instrumente esențiale pentru reducerea amprentei de mediu în viața cotidiană.
- **Dimensiunea cognitivă și socială**: Discuțiile multiculturale și activitățile colaborative nu doar că stimulează gândirea critică, ci și facilitează înțelegerea diversității de perspective globale.

• **Motivația intrinsecă**: Orientarea către situații reale și rezolvarea de probleme practice consolidează interesul studenților, în special al celor din anii terminali, în timp ce pentru debutanți (anul I) se impune o abordare mai graduală pentru a compensa *lipsa de experiență în dezbateri*

Studiul demonstrează o corelație intrinsecă între tematicile sustenabilității și ascensiunea către niveluri superioare de competență lingvistică (B2-C1), prin prisma abordării *CLIL* (Content and Language Integrated Learning). Interacțiunea cu texte autentice impune stăpânirea unui vocabular specializat (ESP), în timp ce dezbaterea unor concepte complexe, precum justiția climatică, solicită funcții cognitive superioare: formularea de ipoteze, argumentarea persuasivă și structurarea discursului academic. Deși studenții recunosc valoarea acestui model interdisciplinar, succesul implementării depinde de trei piloni esențiali:

1. **Proiectarea instrucțională**: utilizarea instrumentelor digitale (simulări, videoclipuri) și a învățării bazate pe proiecte pentru a spori implicarea.
2. **Suportul Metodologic**: integrarea resurselor auxiliare (glosare, șabloane) pentru a depăși barierele terminologice.
3. **Expertiza profesorului**: necesitatea unei pregătiri riguroase pentru a naviga între obiectivele lingvistice și cele ecologice

Recomandările practice vizează implementarea unor sarcini interactive și colaborative, bazate pe proiecte (*Project Based Learning*) și susținute de resurse multimedia, cu un accent deosebit pe asimilarea terminologiei ecologice. Analiza feedbackului oferit de studenți indică faptul că exercițiile aplicative, extinderea vocabularului specializat și discuțiile ghidate contribuie semnificativ la creșterea încrederii în sine a cursanților. Utilizarea dezbaterilor structurate și a jocurilor de rol facilitează dezvoltarea simultană a competențelor lingvistice și a conștiinței ecologice, în special atunci când sunt ancorate în scenarii reale. Învățarea bazată pe proiecte s-a dovedit a fi un factor motivațional major [2]. Pentru a stimula motivația intrinsecă, se recomandă corelarea tematicilor de mediu cu acțiuni cotidiene, precum inițiativele „Ziua fără plastic” sau campaniile de reciclare din mediul universitar.

Această secțiune de concluzii subliniază transformarea sălii de curs într-un laborator de sustenabilitate, unde profesorul devine un facilitator al schimbării globale prin intermediul limbii engleze. Paralel cu rafinarea abilităților lingvistice, utilizarea proiectelor de grup, a studiilor de caz multiculturale și a învățării prin cooperare contribuie esențial la consolidarea conștiinței culturale. Analiza comparativă a perspectivelor globale asupra crizelor de mediu dezvoltă simultan competența interculturală și pe cea filologică. Metodologiile bazate pe proiecte și pe rezolvarea de probleme (*problem solving*) se dovedesc eficiente în integrarea funcțiilor cognitive superioare cu achiziția lingvistică, permițând cadrelor didactice să orienteze actul educațional spre sarcini complexe de analiză, evaluare și sinteză.

Integrarea resurselor multimedia: de la simulări online și platforme colaborative până la documentare video, facilitează reprezentarea dinamică a conceptelor ecologice, sporind gradul de angajament al studenților. Sintetizând rezultatele sondajelor și ale observațiilor clinice la clasă, studiul formulează următoarele direcții strategice:

- **Formare continuă**: necesitatea unor workshopuri de dezvoltare profesională axate pe fuziunea dintre sustenabilitate și didactica limbilor străine.

- **Suport curricular**: elaborarea unor resurse structurate (planuri de lecție, ghiduri de proiecte și exerciții de tip „eco language") pentru a optimiza calitatea instruirii.
- **Inovație pedagogică**: adoptarea materialelor multimedia, simplificarea conținuturilor tehnice și utilizarea glosarelor bilingve pentru a facilita accesibilizarea informației.

Pentru a consolida integrarea educației verzi în mediul academic, se propune un cadru curricular reproiectat, care include module de sustenabilitate adaptate progresiv nivelurilor de competență lingvistică (B1-C1).

Argumentul fundamental care a stat la baza revizuirii curriculumului universitar este imperativul integrării conștiinței ecologice. Astfel, programul *University Curriculum, GREEN EDUCATION for Future English Language Teachers, Field 011: Educational Sciences* vizează intervenții directe asupra disciplinelor, structurate pe cele două niveluri academice: Ciclul I (Studii de Licență) și Ciclul II (Studii de Master).

În vederea operaționalizării constatărilor teoretice, echipa de cercetare a elaborat și publicat curriculumul universitar *Green Education: For Pre-Service English Language Teachers* [5]. Acest demers structural este completat de un instrument aplicativ esențial: *Methodological Guide: Green Education* [6]. Pentru a garanta validitatea pedagogică și adecvarea resurselor la obiectivele de dezvoltare a competențelor (conform recomandărilor Comitetului Științific), tematicile de sustenabilitate integrate în aceste instrumente au fost riguros scalate în conformitate cu descriptorii Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL). Acesta furnizează un corpus de materiale practice și sarcini de lucru destinate susținerii educației pentru sustenabilitate în mediul academic. Structura ghidului facilitează integrarea sa transversală în cadrul diverselor discipline, fiind calibrată cu precizie pe unitățile de conținut ale curriculumului universitar. Această resursă are un dublu rol strategic: pe de o parte, sprijină cadrele didactice în asimilarea educației verzi în practica pedagogică curentă, pe de altă parte, consolidează conștiința și competențele ecologice ale studenților, în acord cu prioritățile educaționale contemporane.

Rezultatele validează educația lingvistică verde drept o strategie eficientă pentru dezvoltarea sinergică a competențelor ecologice și lingvistice. Abordările multidisciplinare și învățarea bazată pe proiecte s-au dovedit a fi catalizatori esențiali pentru stimularea implicării și a gândirii critice. În plus, integrarea perspectivelor multiculturale a conferit profunzime dezbaterilor academice, oferind studenților un cadru analitic multidimensional asupra crizelor de mediu.

Având un caracter preponderent exploratoriu, prezentul demers științific comportă anumite limite metodologice. Dimensiunea restrânsă a eșantionului limitează extrapolarea concluziilor în afara contextului instituțional investigat. De asemenea, colectarea datelor s-a realizat într-un interval temporal restrâns, fundamentându-se parțial pe percepțiile autoraportate ale participanților.

Pentru consolidarea validității empirice, se impune ca viitoarele direcții de cercetare să integreze eșantioane extinse și perioade de observație prelungite. În mod specific, recomandăm adoptarea unui *design de cercetare longitudinală*. O astfel de perspectivă va permite evaluarea impactului pe termen lung al educației lingvistice verzi asupra eticii profesionale și a comportamentului pro mediu al absolvenților, dincolo de granițele mediului academic.

Educația lingvistică verde contribuie în mod fundamental la optimizarea competențelor ecologice ale studenților, facilitând totodată dezvoltarea lor holistică. Prin urmare, recomandările strategice adresate instituțiilor de învățământ superior vizează integrarea sistemică a tematicilor de sustenabilitate în curriculumul programelor de limbi străine. Pentru a susține acest demers, este imperativă asigurarea formării continue a cadrelor didactice în domeniul *pedagogiilor verzi*, stimularea colaborării interdisciplinare la nivel academic și valorificarea instrumentelor digitale pentru a spori angajamentul și conștiința globală a cursanților.

BIBLIOGRAFIE

1. BARTH, M. Implementing Sustainability in Higher Education: Learning in an Age of Transformation. London: Routledge, 2015. ISBN 978-0-415-70774-9.
2. BECKETT, G. H. și T. SLATER (eds.). Global Perspectives on Project-Based Language Learning, Teaching, and Assessment. New York: Routledge, 2019. ISBN 978-0-815-38521 9.
3. KRAMSCH, C. Language and Culture. Oxford: Oxford University Press, 2014. ISBN 978-0-19-437214-5.
4. LAȘCU, T. English for Geographers. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă", 2023. ISBN 978-9975-46-745-2.
5. LAȘCU, T.; GOLUBOVSCHI, O.; HERȚA, L. și T. CHIRIAC. Educație verde: pentru viitorii profesori de limba engleză = Green Education: For Pre-Service English Language Teachers: Curriculum universitar. Chișinău: CEP UPSC, 2025. ISBN 978-9975-48-338-4.
6. LAȘCU, T.; GOLUBOVSCHI, O.; HERȚA, L. și T. CHIRIAC. Green Education: For Pre-Service English Language Teachers (with practical activities): Methodological Guide. Chișinău: CEP UPSC, 2025. ISBN 978-9975-48-340-7.
7. LEAL FILHO, W.; SHIEL, C. și A. PAÇO. Sustainability on University Campuses: Learning, Skills Building and Institutional Pathways. Cham: Springer, 2019. ISBN 978-3-030-15863-7.
8. MEHISTO, P.; MARSH, D. și M. J. FRIGOLS. Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. Oxford: Macmillan, 2008. ISBN 978-0-230-02719-0.
9. ORR, D. W. Earth in Mind: On Education, Environment, and the Human Prospect. Washington, DC: Island Press, 2004. ISBN 978-1-559-63495-3.
10. UNESCO. Education for Sustainable Development: A Roadmap. Paris: UNESCO Publishing, 2020. ISBN 978-92-3-100394-3.

BRIDGING LANGUAGE AND TECHNOLOGY: INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING ENGLISH TO ENGINEERING STUDENTS

LA INTERSECȚIA DINTRE LIMBAJ ȘI TEHNOLOGIE: METODE INOVATOARE DE PREDARE A LIMBII ENGLEZE PENTRU STUDENȚII INGINERI

Lilia PORUBIN, lector univ., dr.,
Universitatea Tehnică a Moldovei

Lilia PORUBIN, PhD, University Lecturer,
Moldova Technical University
ORCID: 0000-0003-3601-9013
e-mail: lilyporubin@lm.utm.md

CZU: 811.111'276.6:62
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p376-381

Rezumat. Capacitatea de a comunica eficient în limba engleză reprezintă o competență esențială pentru studenții din domeniul ingineriei într-o industrie globalizată și orientată spre tehnologie. Cu toate acestea, abordările tradiționale ale limbii engleze pentru scopuri specifice (ESP) nu reușesc adesea să reflecte natura colaborativă, digitală și multimodală a practicii inginerești contemporane. Acest articol examinează abordări pedagogice inovatoare, integrate cu tehnologia, care aliniază predarea limbii cu comunicarea profesională autentică. Pornind de la evoluțiile recente în domeniul învățării limbilor străine asistate de tehnologie (TELL), al pedagogiei bazate pe proiecte și al literației multimodale, articolul propune un cadru pentru transformarea instruirii ESP. Autoarea susține că instruirea ESP eficientă trebuie să depășească metodele bazate exclusiv pe manuale, îndreptându-se către un cadru mediat de tehnologie și bazat pe proiecte, care să reflecte fluxurile de lucru reale din inginerie. Sunt abordate provocările legate de implementare, inclusiv pregătirea cadrelor didactice și complexitatea evaluării, alături de aspecte emergente precum integrarea inteligenței artificiale.
Cuvinte-cheie: limba engleză pentru scopuri specifice, învățarea limbilor străine asistată de tehnologie, învățarea bazată pe proiecte, literație multimodală, comunicare profesională

Introduction. Consider two engineering graduates entering the workforce. The first can calculate structural loads with precision but struggles to explain her design rationale to a client. The second possesses comparable technical expertise but can articulate complex ideas clearly and adapt to different audiences. The former may find career advancement constrained; the latter is prepared to lead and succeed in global engineering environments. This contrast is not merely anecdotal; it reflects a systemic challenge in engineering education: the persistent disconnect between technical rigor and communicative agility. As engineering problems grow more interdisciplinary and teams more distributed, the ability to negotiate meaning, translate technical data into actionable insights, and maintain shared understanding across cultural and linguistic boundaries has become a core professional competency—not a soft add-on.

English has become the global lingua franca of science and technology. For engineering students, proficiency in English is essential for collaborating internationally and advancing professionally [2, 37]. Communication breakdowns can lead to project delays, safety risks, and lost opportunities. In high-stakes environments such as aerospace, civil infrastructure, or medical device development, a misunderstood specification or an ambiguously worded incident report can have legal and ethical consequences that extend far beyond the individual engineer. Thus, English for Specific Purposes (ESP) in engineering is not simply a language course—it is a risk-mitigation and professional formation tool.

Traditional ESP courses typically focus on reading technical texts and writing reports. While these skills remain important, they do not fully reflect how engineers actually communicate. A software engineer is more likely to explain a bug in a GitHub issue or discuss solutions in a Slack thread than to produce a formal report. Similarly, a mechanical engineer might share a rapid prototyping failure via an annotated screenshot in a Teams channel, while a civil engineer may co-edit a safety checklist in real time with colleagues across three time zones. This mismatch highlights the need for pedagogical approaches that align language learning with authentic practice. This article offers a synthesis—a framework integrating Technology-Enhanced Language Learning (TELL), project-based pedagogy, and multimodal literacy for engineering ESP contexts. The framework is designed to be adaptable across sub-disciplines (civil, software, mechanical, electrical) and implementable within existing curricular constraints, requiring no radical overhaul but rather a strategic reorientation of tasks and assessment.

The Evolving Landscape of Engineering Communication

Engineering communication has evolved from isolated documentation to dynamic, collaborative interaction. In multinational contexts, English functions as the operational lingua franca [1, 35]. This shift is tied to distributed teamwork across digital platforms. Each tool carries distinct communicative demands: GitHub requires concise technical explanation; Slack demands professional register and responsiveness; Jira involves structured task articulation; Miro enables visual collaboration; Zoom requires impromptu explanation and active listening.

Contemporary engineering communication is continuous, embedded within workflows, and multimodal—combining text, speech, and visuals. These changes require new forms of communicative competence integrating language with visual, digital, and collaborative literacies.

The Competency Gap: What Graduates Lack

Despite the importance of communication, a gap remains between education and workplace expectations. Accrediting bodies like ABET have long emphasized communication skills, yet „a persistent gap remains between employer expectations and graduate competencies" [1, 91-94]. A 2023 survey found that only fifty-six percent of employers rated engineering graduates as proficient in written communication [7]. Studies show graduates often lack confidence in communication, teamwork, and adaptability [3, 245]. Students themselves recognize this disconnect between academic writing tasks and professional practice. What is less often articulated, however, is the specificity of the missing competencies. Employers do not merely report that

graduates „write poorly"; they observe that graduates struggle to tailor a message to a non-technical stakeholder, fail to document decisions in a traceable manner, and lack the metacognitive awareness to recognize when a miscommunication is occurring in real time.

The competency gap includes contextual application, confidence, and genre awareness. Genre awareness here refers to the ability to recognize and produce not just reports and e-mails but also pull request descriptions, incident post-mortems, technical FAQs, and asynchronous video updates—genres that rarely appear in traditional ESP textbooks. Engineers must explain concepts to non-specialists, negotiate solutions, and provide constructive feedback—requiring instruction that develops interpersonal and strategic communication skills.

Why Traditional ESP Falls Short

Traditional ESP approaches often fail to address these demands. Instruction relies on static textbooks and controlled exercises rather than authentic interaction. Students write individual reports, but workplace communication involves collaborative documentation. They rehearse presentations, but professionals engage in impromptu explanations. Moreover, traditional feedback loops are delayed and instructor-centered; a student receives a graded comment on a report days after submission, whereas workplace communication demands immediate, often public, feedback from peers and senior engineers via threaded comments or reactions. These limitations are compounded by large class sizes, institutional constraints, and instructors' limited familiarity with engineering tools.

TELL as a Foundational Response (Expanded)

TELL offers a framework by reconceptualizing technology as an environment for communication rather than merely a delivery medium. Research suggests that „utilizing interactive multimedia and cognitive tools... can fundamentally alter how learners engage with technical material" [4, 321]. Four principles guide technology integration: authenticity, interaction, accessibility, and scaffolding. To operationalize these principles: authenticity means using the same platforms (Slack, GitHub, Miro) that engineers use daily; interaction involves real-time and asynchronous feedback loops among peers; accessibility ensures that language support (templates, glossaries, sentence frames) is embedded within the tool itself; and scaffolding refers to structured prompts (e.g., a checklist for writing a commit message) that fade as competence grows. Without these four pillars, technology integration risks becoming a superficial substitution—digital worksheets rather than communicative ecosystems.

Broader pedagogical transformation is needed, as scholars argue „communication curricula must move beyond public speaking to include interactive, customized coaching that reflects real-world engineering workflows" [5, 112]. Emerging AI tools like GitHub Copilot and ChatGPT raise new questions: students must learn to use AI effectively, evaluate its output, and maintain professional accountability. This includes understanding when AI-generated text introduces technical errors or inappropriate register, and how to document AI assistance transparently—a skill that is already appearing in workplace style guides.

Proposed Framework: Three Pillars

This article proposes a framework organized around three pillars: authenticity through tool integration, project-based learning, and multimodal literacy.

Pillar 1: Authenticity through Tool Integration

Authenticity is achieved by integrating professional tools. Using GitHub, students write commit messages, open issues, and provide pull request feedback—developing concise technical writing, constructive criticism, and version control literacy. Using Slack, they practice asynchronous coordination, channel management, and professional tone. Implementation requires tool familiarization, explicit language goals, and appropriate assessment strategies.

Pillar 2: Project-Based Learning (PBL)

Project-Based Learning (PBL) structures language integration through authentic tasks. In a sustainable design project, students progress through research, planning, development, testing, and dissemination phases—each with specific communication activities and language focus. Communication tasks are integral to project success, developing linguistic proficiency, collaboration skills, and professional competencies. Challenges include team dynamics, time management, and assessment, addressed through team contracts, regular checkpoints, peer evaluation, and transparent rubrics [9, 89].

Pillar 3: Multimodal Literacy

Multimodal literacy encompasses interpreting and creating meaning across text, visuals, and digital modes. Activities include data visualization with video explanation, design review presentations using CAD models, and screencast tutorials. Digital literacy extends to critical, technical, ethical, and professional dimensions.

Implementation Challenges and Realities

Implementation faces challenges. Instructor preparation requires professional development or engineering faculty collaboration. A viable low-cost strategy is co-teaching or guest facilitation: an ESP instructor co-designs a module with an engineering professor, who provides tool demonstrations while the ESP instructor focuses on language objectives. In contexts where engineering faculty are unavailable, ESP instructors can use public GitHub repositories, open-source project documentation, and recorded Slack channels (with permission) as corpus-based materials. Institutional constraints include curriculum requirements and large class sizes. Assessment complexity demands rubrics capturing individual and collaborative competencies. Student resistance may emerge, requiring explicit orientation. Rapid technological change necessitates focus on transferable principles rather than specific tools. In practice, this means teaching students how to learn a new collaboration tool's communication norm (e.g., Discord vs. Teams vs. Slack) rather than memorizing commands for one platform.

Generative AI: A New Variable

Generative AI presents both opportunities and challenges. AI tools are increasingly embedded in engineering workflows. ESP instruction must develop critical evaluation skills, teach students to communicate about AI use, establish professional boundaries, and leverage AI as a learning partner. However, concerns about over-reliance and academic integrity require balanced approaches [6, 68]. A pragmatic middle ground is the „AI collaboration statement" model: students must submit a brief paragraph explaining which parts of a communication task they generated with AI, how they prompted it, and what they revised. This transforms AI

from a cheating risk into a metacognitive tool. Furthermore, students can analyze AI-generated technical explanations for accuracy and audience appropriateness, thereby strengthening both language and critical thinking.

Discussion and Future Directions

Preparing engineering students demands a shift toward integrated, technology-mediated models. The proposed framework—authentic tool integration, project-based learning, and multimodal literacy—creates environments where communication is embedded within engineering practice. These approaches develop language proficiency alongside collaboration, audience awareness, digital literacy, and professional judgment. Critically, the framework does not advocate for abandoning foundational skills such as technical report writing or oral presentation. Rather, it repositions them within a larger communicative ecology: a formal report becomes one artifact among many, preceded by issue tracking discussions, collaborative drafting in a version-controlled environment, and followed by a Slack-based Q&A or a video walkthrough for remote stakeholders. This ecological view prevents the framework from being perceived as a rejection of tradition and instead presents it as an expansion of relevance.

Implementation requires instructor familiarity with engineering tools, institutional support, evolving assessment approaches, and student scaffolding. One actionable pathway is a phased adoption: in semester one, an ESP course integrates one tool (e.g., Slack for daily warm-ups and peer feedback). In semester two, a second tool (e.g., GitHub for a documentation sprint) is added, along with a single PBL cycle. By semester three, multimodal literacy is introduced via screencast design reviews. This gradual approach reduces cognitive load for both instructors and students while building institutional evidence for scaling.

Future research should investigate student perceptions, longitudinal outcomes, AI integration, and collaboration between ESP and engineering education researchers. Specifically, longitudinal studies tracking engineering graduates through their first two years of employment could measure which TELL-infused competencies correlate with faster promotion, fewer communication-related rework incidents, or higher peer ratings in team retrospectives. Additionally, design-based research (DBR) studies in which ESP instructors and engineering faculty co-develop modules across multiple iterations would yield transferable pedagogical models rather than one-off interventions. Finally, cross-cultural studies examining how TELL-based ESP frameworks operate in non-Western educational contexts (e.g., large-lecture settings in Asia or South America) would address concerns about generalizability.

Conclusion. By bridging language and technology, ESP practitioners can prepare engineering students to communicate within the collaborative, multimodal environments defining contemporary practice—producing graduates who can participate fully and lead confidently in the global engineering community. The two graduates in our opening vignette differ not in technical ability but in communicative adaptability. The framework proposed here offers a replicable, scalable path for transforming any ESP engineering course into a microcosm of professional practice, where every commit message, every Slack post, and every annotated diagram becomes a site of language learning and professional identity formation. In doing so, we move English for Specific Purposes from the margins of engineering curricula to the center of engineering formation—where it has always belonged.

REFERENCES

1. BJORKMAN, B. So where we are? Spoken lingua franca English at a technical university in Sweden. *English Today*, 24(2), 2008. ISSN 0266-0784.
2. GRADDOL, D. *English Next*. British Council, 2006. ISBN 2006978-0863556425.
3. HENDRICKS, R.; SOBOLEWSKI, E. Bridging the gap: Employer expectations and engineering graduate competencies. *Journal of Engineering Education*, 113(2), 2024. ISSN 2168-9830.
4. Interactive multimedia and cognitive tools in engineering education. *Journal of Engineering Education*, 90(3), 2001. ISSN 2168-9830.
5. Journal of Engineering Education Research. Rethinking communication curricula for engineering students. *Journal of Engineering Education Research*, 45(4), 2017. ISSN 0949-149X.
6. MAURANEN, A.; RANTA, E. *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*. Cambridge Scholars Publishing, 2009. ISBN 978-1-4438-1296-2.
7. National Association of Colleges and Employers. *Job Outlook 2023*. NACE. Disponibil: https://www.naceweb.org/ [accesat 2026-03-27].
8. NEELEY, L. ABET and the changing nature of engineering education. *Journal of Engineering Education*, 86(2), 1997. ISSN 2168-9830.
9. BANU, S.; LAKSHMI, K. Communication skills for engineering graduates: Employer expectations and pedagogical responses. *Journal of Technical Education and Training*, 17(1), 2025. ISSN 2600-7932.

BALANCING AI TOOLS AND TEACHER EXPERTISE IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

ARMONIZAREA INSTRUMENTELOR AI CU EXPERTIZA PROFESORILOR ÎN PREDAREA LIMBII ENGLEZE

Silvia Laura PAȘCU, lector univ., dr.,
Universitatea Tibiscus din Timișoara
Tania PETCOVICI, dr., lector univ.,
Universitatea Tibiscus din Timișoara

Silvia Laura PAȘCU, PhD, University Lecturer,
Tibiscus University of Timisoara
ORCID: 0009-0004-0171-1047
e-mail: s.pascu@tibisus.ro
Tania PETCOVICI, PhD, University Lecturer,
Tibiscus University of Timisoara
ORCID: 0009-0001-0480-1863
e-mail: t.petcovici@tibiscus.ro

CZU: 37.091:811.111+004.9
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p382-389

Rezumat. Lucrarea investighează impactul integrării tehnologiilor de inteligență artificială (IA) în învățarea limbii engleze, cu accent pe rolul supervizării profesorului. Pe baza datelor cantitative și calitative, cercetarea compară performanța studenților care au urmat o instruire asistată de IA cu cea a unui grup de control care a utilizat metode tradiționale. Rezultatele arată că folosirea inteligenței artificiale, atunci când este ghidată de profesor, conduce la îmbunătățiri semnificative ale învățării limbii, în special în dezvoltarea abilităților productive, precum scrisul și vorbitul. Aceste progrese pot fi explicate prin feedbackul rapid, practica susținută și posibilitățile de învățare personalizată. În același timp, lucrarea evidențiază rolul central și de neînlocuit al profesorului în procesul de instruire. Intervenția acestuia este esențială pentru validarea conținutului generat de IA, corectarea erorilor subtile și dezvoltarea unei utilizări autentice a limbii. Studiul semnalează totodată un posibil dezavantaj: tendința unor studenți de a deveni excesiv de dependenți de instrumentele digitale, ceea ce poate reduce interacțiunea autentică și gândirea critică, în absența unei utilizări ghidate.
Cuvinte-cheie: învățarea limbii engleze, IA, rolul profesorului, supervizarea profesorului

1. Introduction.

The integration of AI in education is no longer a perspective but rather a present reality. Digital instruments have started to play an important part in language teaching, providing fast, personalized and accessible solutions for linguistic practice. [3, 26] According to Miao et al. [5, 13], these technologies raise challenges related to effectiveness, ethics, and equity in education. On the other hand, teaching experience has demonstrated that learning a foreign language is not a simple mechanical process but rather a process which is deeply related to human interaction, contextual interpretation, as well progressive training.

Nowadays teachers play an essential role in explaining linguistic subtleties, adapting contents to the level of students and in facilitating authentic communication. Moreover, there are dimensions such cultural competence, context interpretation and motivation which can be provided only by a teacher. Teaching a foreign language implies real interaction and meaning negotiation, which are hardly replicated by artificial intelligence.

In this regard, the real question is not whether AI could replace teachers, but rather how it can support teaching without weakening professional expertise. According to Pedrò et al. [7, 28-29], teachers will remain central to education, with AI serving as a tool to support their autonomy, rather than replace them, as they manage learning provision and make decisions about AI-powered tools in their classrooms. Analyses of the relation between technology and education have shown that an efficient integration of AI implies maintaining a „human-in-the-loop" model, where the teacher is the main decision maker. [4]

The future of education is not about full automation, but about redefining the teacher's role in a digital context. However, there are clear warnings about the risks of over relying on technology. Carr [1, 115-116] warns earlier that using too much digital tools, even the internet, can have an impact on our critical thinking and deep analysis skills. Moreover, European Commission reports [2] emphasize a responsible use of AI in education, in order to avoid superficial learning. For a systematic review of recent literature on integrating Artificial Intelligence (AI) in English Language Teaching (ELT) see Syuhra; Chandra & Rosalina [8].

2. Purpose and objectives

Given the ongoing debate about AI's role in education, this study examined the impact of AI integration in English language learning, focusing on teacher supervision. The research aimed to address three main questions:

- How do AI tools affect the role of the teacher in ELT?
- Does the use of AI improve learning outcomes when guided by teacher expertise?
- Do students rely too heavily on AI tools when learning English?

The Research Objectives were therefore: a) to examine how AI tools are used in ELT classrooms; b) to evaluate whether AI improves student performance and analyse the continued importance of teacher expertise; c) to identify the best balance between technological tools and traditional instruction.

3. Participants and Instruments

In order to meet the above objectives, an experimental classroom study was conducted, with 40 English learners, divided into two groups. Group A used AI tools and were guided by a teacher who reviewed and explained the AI's feedback, while Group B were subjects of a traditional teacher-led instruction.

Mixed research methods, combining both quantitative and qualitative data collection techniques have been used. Quantitative data was gathered through pre-tests and post-tests assessing the English level of students, with improvement scores calculated to measure progress. Qualitative insights were obtained through student questionnaires evaluating the usefulness of AI tools, followed by teacher observations of classroom dynamics and AI integration effectiveness. The study was conducted over a period of three months.

4. Methodology and Results

4.1.1. Pre-test assessment

All the 40 students of the two groups were assessed through a pre-test of grammar, vocabulary, writing, listening, and speaking (each out of 100 points). Both groups had similar overall averages (53.0 vs 52.0), showing that students started at a comparable proficiency level. This close result ensures that any differences observed in the post-test are more likely due to the teaching method and AI use, not pre-existing ability differences.

As far as individual skills are concerned, the pre-test showed for Group A vs Group B: grammar (55 vs 53), moderate grammar knowledge—strong enough to benefit from AI and teacher feedback; vocabulary (53 vs 52), slightly weaker than grammar, indicating a potential area for improvement with AI flashcards and exercises; writing (54 vs 52), reflecting students' basic ability to produce coherent text; speaking (47 vs 49), the lowest skill for both groups, highlighting challenges in oral production and fluency; listening (50 vs 51), slightly stronger than speaking, showing learners comprehend spoken English better than they produce it, a common pattern in L2 learning.

Table 1. Pre-test Results

Skill	Group A (AI + Teacher)	Group B (Teacher only)
Grammar	55	53
Vocabulary	53	52
Writing	54	52
Speaking	47	49
Listening	50	51
Overall Average	51.8	51.4

The Pre-test results set a baseline for measuring the effectiveness of AI-assisted vs traditional instruction. The study explored AI tool integration across various English language skills. For grammar, tools like Grammarly and QuillBot provided suggestions, with teachers evaluating accuracy and explaining nuances. Vocabulary learning was supported by Quizlet AI and Memrise, where teachers guided contextual usage and corrected AI-generated errors. In writing, ChatGPT and WriteLab offered feedback, with teachers adding human insight on style and coherence. For speaking and pronunciation, Elsa Speak and Replika chatbots helped students practice, while teachers corrected pronunciation and modeled intonation. AI dictation exercises aided listening comprehension, with teachers explaining complex expressions and cultural context.

4.1.2. Post-test assessment

After three months of teaching the two groups were also assessed through a post-test of grammar, vocabulary, writing, listening, and speaking (each out of 100 points). Group A (AI + Teacher) increased their overall average by +22.2 points, a substantial improvement over the +16.4 points of Group B. This demonstrates that integrating AI tools with teacher guidance accelerates learning compared to traditional methods.

Regarding the individual skills, the post-test showed for writing (+25) and speaking (+24) with the highest improvements for Group A, reflecting the strength

of AI writing assistants (ChatGPT, Grammarly) and AI conversation/pronunciation tools (Elsa Speak, Replika). Vocabulary (+22) also improved significantly due to AI-generated flashcards, personalized exercises, and repetition. Grammar (+21) improved steadily; AI grammar tools provided immediate feedback, while teachers clarified subtle rules. Listening (+19) improved but less than productive skills, which is expected since listening practice often requires more time and teacher scaffolding to target comprehension nuances. On the other hand, for Group B, teacher-only instruction led to smaller but meaningful gains. Writing and speaking improvements (+19 each) were good but slower than AI-assisted progress, while listening improvement (+12) was noticeably smaller, highlighting that AI tools can accelerate receptive skill development through targeted exercises.

Table 2. Post-test Results

Skill	Group A (AI + Teacher)	Group (Teacher-only)	Improvement Group A	Improvement Group B
Grammar	76	69	+21	+16
Vocabulary	75	68	+22	+16
Writing	79	71	+25	+19
Speaking	71	68	+24	+19
Listening	69	63	+19	+12
Overall Average	74	67.8	+22.2	+16.4

The first observations are that AI tools are especially effective for immediate feedback and repetitive practice, accelerating skill acquisition. However, teachers remain essential for explaining errors in context, modeling language use, motivating students and supporting subtle comprehension. The AI and Teacher collaboration produces the highest gains across all five language skills (Grammar, Vocabulary, Writing, Speaking, Listening).

Preliminary post-test results indicate that AI tools cannot replace teachers, whilst their guided integration enhances student learning, particularly in productive skills and vocabulary acquisition. The quantitative data suggest that a balanced approach combining AI with teacher expertise leads to the most effective outcomes in ELT classrooms.

4.1.3. Questionnaire

A questionnaire was administered to the 40 university students as an efficient way to gather information. The research questionnaire consisted of 13 inquiries (9 closed-ended questions and 4 open-ended questions) that explored students' perceptions of AI Tools and Teacher Support in ELT.

Table 3. Questionnaire on Student Perceptions of AI Tools and Teacher Support in ELT

1. Age: _____
2. Gender: ☐ Male ☐ Female. ☐ Prefer not to say
3. How often do you use digital tools to learn English?
☐ Never ☐ Rarely ☐ Sometimes ☐ Often ☐ Very often
4. Before this course, have you used AI-based tools for learning English?
☐ Yes ☐ No

5. Indicate your level of agreement with the following statements.
Scale: 1 = Strongly Disagree 2 = Disagree 3 = Neutral 4 = Agree 5 = Strongly Agree
AI tools help me correct grammar mistakes quickly
AI tools help me learn new vocabulary
AI tools improve my writing skills
AI tools help me practice English independently
AI feedback is easy to understand
AI tools motivate me to practice English more
AI suggestions are always accurate
6. Using the same scale (1–5), indicate your agreement.
My teacher helps me understand AI corrections
Teacher's explanations improve my understanding of English
Class discussions help me learn more than AI feedback alone
My teacher helps me evaluate whether AI suggestions are correct
Human feedback is more helpful than automated feedback
7. Which feedback helps you improve your writing more?
☐ AI feedback ☐ Teacher feedback ☐ Both equally
8. Which activity helps you learn English better?
☐ Practicing with AI tools ☐ Teacher explanations in class
☐ Group discussions ☐ Writing assignments with feedback
9. In your opinion, what is the best role of AI tools in English learning?
☐ Grammar correction ☐ Vocabulary practice ☐ Writing assistance ☐ Pronunciation practice ☐ Listening
10. What do you like most about using AI tools for learning English?
11. What problems have you experienced when using AI tools?
12. How does your teacher help you understand English better than AI tools?
13. Do you think AI could replace English teachers in the future? Why/why not?

Among the respondents of the two groups, with ages ranging from 19 to 36, there were 68% females, 30% males and 2% preferred not to say.

Prior experience with AI tools is similar within the groups. 19 students in group A and 20 in group B have used AI tools before, while only 1 in group A and 0 in group B haven't used it yet. The results show that the use of AI is relatively balanced between the two groups, with similar frequencies of use.

Group A reports higher engagement with AI tools for grammar and vocabulary (18/20), while both groups value AI's role in improving writing skills moderately (10-12/20). AI's motivational impact remains low (6-7/20), while Group B shows improved perceptions of AI's accuracy (12/20) and independence (14/20).

Both groups valued teacher explanations, with 55% of Group A and 65% of Group B students agreeing that teacher explanations improved their understanding of English.

When it came to feedback for improving writing, Group A preferred AI feedback (40%) or a combination of AI and teacher feedback (40%), while Group B preferred a combination of both (50%) or teacher feedback (30%).

In terms of preferred learning activities, Group A favoured practicing with AI tools (8 students) and writing assignments (9 students), while Group B preferred

teacher explanations (8 students), group discussions (6 students), and assignments (6 students).

From the respondents' perspective, AI is most valuable for grammar, vocabulary, and speaking, moderately useful for writing, and considerably less effective for listening.

For the open-ended question: *What do you like most about using AI tools for learning English?* students mainly mentioned flexibility, interactivity, personalized practice, and usefulness for self-esteem. Randomly selected answers are listed below:

(R1) "I like the interactive grammar exercises!"
(R2) "It helps me learn new words in different contexts."
(R3) "I can practice conversations anytime without feeling embarrassed."
(R4) "It shows me how to improve my writing through instant feedback."
(R5) "It helps me understand the pronunciation of difficult words better."

Among the problems thar students had experienced when using AI tools, the respondents mainly mentioned inaccuracies and hallucinations:

(R1) "Sometimes I don't understand the explanations if they're not very clear."
(R2) "It frustrates me when it doesn't detect pronunciation mistakes correctly."
(R3) "It doesn't always have correct answers."
(R4) "I rely too much on AI and don't speak with real people anymore."

When asked *How does your teacher help you understand English better than AI tools?* the respondents emphasized motivation, human interaction and the ability to immediately adjust the teaching method to the level of the student:

(R1) "The teacher explains things according to my level of understanding."
(R2) "The teacher can answer unexpected questions and clarifies confusions."
(R3) "The teacher teaches us to use the language in real contexts."
(R4) "The teacher helps us improve our pronunciation through specific exercises."
(R5) "The teacher encourages us to speak and overcome our fear of mistakes."

Last, but not least, the question *Do you think AI could replace English teachers in the future?* showed that students overwhelmingly view AI as a supportive tool rather than a replacement for teachers, valuing human interaction, cultural context, and motivational aspects of learning. Randomly selected answers are listed below:

(R1) "No, AI can't replace the human touch and adaptability of a teacher."
(R2) "Maybe partially, but for complex conversations, you need a human."
(R3) "Yes, for basic exercises, but not for in-depth learning."
(R4) "No, the teacher brings culture and context that AI doesn't have."
(R5) "No, we need human interaction to motivate us."

Overall, the questionnaire results suggest that students who used AI tools found them helpful for language learning, especially for grammar, vocabulary and speaking, but still considered the teacher essential for motivational, cultural and interactive aspects. Despite being seen as a valuable instrument for practice and feedback, students prefer the combination between AI and the teacher to reach good learning outcomes.

4.1.4. Teacher Observations

The last quantitative method used is the present research was the teachers' observations of classroom dynamics and AI integration effectiveness. Teachers' findings showed that Group A, which used AI tools, relied on immediate feedback to improve their language skills. Even though some students excessively counted on AI suggestions, sometimes ignoring even the context (5 students out of 20), the use of AI resulted in an acceleration of practice. Therefore, Group A completed 30% more exercises per week than Group B. The latter progressed steadily but slower; more individual correction being required from teachers.

Tabel 4. Language skills' improvement

Skill	Group A (AI + Teacher)	Group B (Teacher only)
Writing quality	+25	+18
Grammar accuracy	+20	+14
Speaking fluency	+22	+17
Learner Autonomy	+21	+18
Dependence on AI	+18	no

As shown in the table above, teachers observed that Group A, which combined AI tools with the teacher's guidance, registered higher scores in all categories: writing quality, grammar accuracy, speaking fluency, and learner autonomy. At the same time, Group A also proved a higher dependence on AI. Group B had lower gains and autonomy, with no reported dependence on AI. Consequently, AI use combined with the teachers' guidance resulted in enhanced language learning outcomes.

Conclusion. The analyses of both quantitative and qualitative data indicate that the integration of AI technologies, when implemented under careful teacher supervision, leads to improved language learning outcomes. The differences between the two groups cannot be attributed to students' initial proficiency levels but rather reflect the effectiveness of the teaching method. The greater language progress recorded in the group benefiting from technological support confirms that rapid feedback, sustained practice and opportunities for personalized learning facilitate the consolidation of language skills, particularly in writing and speaking.

However, the role of the teacher remains central and irreplaceable. Regardless of how advanced technology is, it cannot replace the human ability to explain subtleties, to adjust the teaching discourse to the students' level, and to provide cultural context and motivation. Classroom observations and students' responses demonstrate that teacher guidance and intervention are essential for verifying AI-generated content, correcting subtle errors and fostering authentic language use. Without such mediation, students face the risk of mechanically accepting the suggestions provided by AI, without achieving a genuine understanding.

Moreover, the study highlights a significant issue that should be addressed in future research: the potential overreliance on digital tools. While such tools may initially promote autonomy and increase practice, excessive reliance can reduce meaningful interaction and critical thinking, resulting in superficial learning. These findings support the necessity of maintaining a balanced approach between traditional methods and modern technology. A balanced model in which the teacher provides structured guidance and AI functions as a supplementary tool seems the most effective approach.

REFERENCES

1. CARR, N. The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains. New York: W.W. Norton & Company, 2010. ISBN 978-0-393-07936-4.
2. EUROPEAN COMMISSION. Ethical Guidelines on the Use of Artificial Intelligence and Data in Teaching and Learning for Educators. European Union, 2022. Available at: https://education.ec.europa.eu/news/ethical-guidelines-on-the-use-of-artificial-intelligence-and-data-in-teaching-and-learning-for-educators [accessed 2026-01-15]
3. LUCKIN, R.; HOLMES, W.; GRIFFITHS, M. & FORCIER, L. B. Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education. London: Pearson, 2016. ISBN 978-0-99242-488-6.
4. MEMARIAN, B.; DOLECK T. Human-in-the-loop in artificial intelligence in education: A review and entity-relationship (ER) analysis. Computers in Human Behavior: Artificial Humans. 2024, vol.2, Issue 1. ISSN 2949-882. https://doi.org/10.1016/j.chbah.2024.100053. Available at: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2949882124000136 [accessed 2026-01-07]
5. MIAO, F.; HOLMES, W.; HUANG, R. & ZHANG, H. Artificial Intelligence and Education: Guidance for Policy-makers. Paris: UNESCO Publishing, 2021. ISBN 978-92-3-100447-6. https://doi.org/10.54675/PCSP7350 Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709 [accessed 2026-03-12]
6. OECD. The Future of Education and Skills: Education 2030 (2018). Available at: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf [accessed 2026-02-03]
7. PEDRÒ, F.; SUBOSA, M.; RIVAS, A. & VALVERDE, P. Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development (2019). Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994 [accessed 2026-01-30]
8. SYUHRA, M. N.; CHANDRA, N. E. & ROSALINA, E. Artificial Intelligence in English Language Teaching: A Systematic Literature Review of Tools, Impact, and Challenges. Voices of English Language Education Society. 2025, no. 9(1), pp.193-205. http://dx.doi.org/10.29408/veles.v9i1.29745 Available at: https://e-journal.hamzanwadi.ac.id/index.php/veles/article/view/29745 [accessed 2025-01-16]

STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN CONTEXT-BASED ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION

STRATEGII DE DEZVOLTARE A COMPETENȚEI DE COMUNICARE PENTRU PREDAREA ȘI ÎNVĂȚAREA CONTEXTUALĂ A LIMBII ENGLEZE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR

Alina MARDARI, asistent univ., drd.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Alina MARDARI, University Assistant, PhD Student,
„Ion Creanga" SPU of Chisinau,
ORCID: 0000-0001-5769-9252
e-mail: mardari.alina@upsc.md

CZU: 37.091:811.111'242
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p390-397

Rezumat. Acest articol analizează strategiile de dezvoltare a competenței de comunicare prin instruirea contextuală în predarea limbii engleze în învățământul superior. Studiul pornește de la premisa că limba engleză nu trebuie predată ca un sistem izolat de gramatică și vocabular, ci ca un instrument de comunicare integrat în contexte sociale, culturale, academice și profesionale. Articolul examinează mai multe abordări pedagogice care susțin învățarea contextualizată, inclusiv scenariile bazate pe obiective, învățarea bazată pe proiecte, învățarea prin investigație, opțiunile flexibile de lecție propuse de Penny Ur și strategia REACT (Relaționare, Experimentare, Aplicare, Cooperare, Transfer). O atenție deosebită este acordată modului în care aceste strategii facilitează conectarea cunoștințelor anterioare cu informațiile noi, încurajează colaborarea, susțin reflecția și creează oportunități pentru utilizarea autentică a limbii. Se argumentează că instruirea contextuală este deosebit de relevantă în învățământul superior, deoarece dezvoltă nu doar acuratețea lingvistică, ci și capacitatea studenților de a utiliza limba engleză eficient, critic și adecvat în situații reale. Discuția se bazează pe literatura de specialitate din domeniul educației și lingvisticii aplicate și evidențiază implicații practice pentru predarea limbii engleze la nivel universitar.
Cuvinte-cheie: competență de comunicare, instruire contextuală, predarea limbii engleze, învățământ superior, strategia REACT, comunicare autentică

Introduction. In the context of increasingly diverse contemporary societies and accelerated globalization, the study of English has become an area of growing interest for linguists, researchers, and education professionals. English is used internationally in education, academic mobility, professional communication, digital environments, and intercultural exchange. For this reason, English language teaching can no longer be limited to the transmission of grammar rules and vocabulary lists. It must also help learners understand how language functions in real communicative situations.

Context-based English language teaching refers to an approach that emphasizes understanding English not only as an isolated linguistic system, but also as an instrument of communication in a variety of social, cultural, academic, and

professional contexts. The central aim of this approach is to investigate the relationship between language and context and to show how this relationship shapes both language learning and language use. In this perspective, context is not an additional element surrounding language; it is one of the main conditions that gives language meaning, relevance, and communicative value.

Contextual practices in the study of English therefore represent an important paradigm in linguistics and language education. They recognize that language is embedded in the daily lives of speakers and users and that learners need opportunities to engage with English as it is used in authentic situations. From this point of view, effective teaching should connect classroom work with real communicative purposes and with the realities students are likely to encounter beyond the classroom.

Contextual approach to English language teaching

Several key features characterize contextual practices in the study of English. First, this approach pays close attention to the social and cultural context in which English is used. It examines how language varies across communities, institutions, and communicative situations, and how speakers follow different norms depending on the setting. This includes sensitivity to dialectal variation, discourse conventions, intercultural expectations, and the cultural values reflected in communication.

Second, contextual language teaching promotes authentic communication. Learners are encouraged to use English in situations that resemble or simulate real-life communication rather than only manipulating language forms in artificial exercises. Such communication may be oral or written and may occur in academic tasks, professional simulations, project work, community-oriented activities, or classroom interaction built around meaningful purposes.

Third, the contextual approach is holistic. It does not focus exclusively on linguistic form, but integrates communicative, social, and cultural dimensions of learning. Students are expected not only to understand grammar and vocabulary, but also to adapt language to audience, purpose, and context. In this sense, contextualized instruction contributes directly to the development of communicative competence.

Finally, contextual teaching has clear educational relevance. It helps students develop language skills that are practical, transferable, and useful for university study, future employment, and participation in multilingual societies. In classroom practice, this requires pedagogical methods that stimulate authentic learning situations through the use of meaningful tasks, real or realistic materials, dialogue, problem-solving, and contextualized teaching-learning experiences.

Communicative competence in a context-based perspective

Within higher education, communicative competence should be understood as more than the ability to produce grammatically correct sentences. It includes the ability to interpret meaning, negotiate ideas, participate in interaction, make appropriate linguistic choices, and respond effectively in specific situations. Students need to know what to say, how to say it, when to say it, and why a certain linguistic choice is more suitable in a given setting.

A context-based approach supports this broader view of communicative competence because it creates conditions in which language is learned through purposeful use. Students are encouraged to relate new content to previous experience,

to interact with peers, to solve problems, to explain and justify ideas, and to apply language in new situations. Such processes strengthen both receptive and productive skills and promote strategic, social, and pragmatic dimensions of communication.

In this sense, context is not only a motivating factor but also a pedagogical resource. When students understand why they are learning a certain concept, how it relates to their lives, and where it can be applied, learning becomes more meaningful and more durable. This is especially important in higher education, where students are expected to use English for research, presentations, academic writing, collaboration, and professional communication.

Scenario-based learning as a contextual strategy

One way of helping learners construct their own knowledge is to guide them through scenarios in which they are required to explore a context actively in order to reach a goal, solve a problem, complete a project, or answer a question. This marks a clear shift from the traditional classroom model, where the teacher transmits knowledge and students receive it, to a learner-centered and, at times, self-directed model of learning.

Goal-Based Scenarios, proposed by Schank, Berman, and Macpherson, are built on the idea that "the best way to teach is to place learners in situations in which the goals they want to achieve require the skills and knowledge you want to give". [16, 165]. A goal-based scenario normally includes learning objectives, a mission, a cover story, a motivating role for the learner, scenario operations, resources, and feedback.

A practical example in an English lesson is a simulation in which students plan and take part in an imaginary trip to an English-speaking country. In such an activity, students work in groups and decide on a destination, the length of stay, places to visit, transport, accommodation, and budget. They then present and justify their plans in English, answer questions from classmates, and compare alternatives. This kind of task creates a realistic communicative frame in which learners must use vocabulary, grammar, negotiation strategies, and interactive language for a meaningful purpose. It also develops practical skills such as planning, decision-making, and collaboration [16, 165].

Scenario-based learning is valuable because it allows students to learn content while simultaneously becoming owners of their own learning process. Although creating such experiences may require time and effort from the teacher, they are particularly effective for promoting engagement, authenticity, and communicative use of language.

Project-based learning and inquiry-oriented learning

Project-based learning is another important contextual strategy. Lenschow notes that project-based learning has been gaining ground in industry and, more slowly, in universities and colleges, and that it is pedagogically grounded in constructivist learning and represented within Kolb's learning cycle [12, 156]. Van Kotze and Cooper also argue that project-based learning opens possibilities for students to build on prior expertise and knowledge and on experience gained in different places of practice and learning, while constructing new socially relevant and action-oriented knowledge [19, 220]

In project-based work, learners usually select a topic, form groups, plan the project, report regularly on their progress, discuss what they are learning, and finally

present the outcome to a wider audience. They may also produce a comprehensive report on both the content and the process and participate in collective evaluation. In the English language classroom, project-based learning creates multiple opportunities for meaningful communication: discussing plans, researching information, negotiating roles, preparing written texts, delivering presentations, and reflecting on the process [19, 220].

A related option is inquiry-oriented learning. Bevevino, Dengel, and Adams describe an approach based on Piagetian principles that places students in situations requiring critical thinking and encouraging them to internalize major concepts [1]. Their model includes three phases: exploration, discussion and presentation of new content, and application or extension. In the exploration phase, students use prior knowledge and experience to solve a problem or set of problems. In the discussion phase, they compare solutions, explain conflicts, and reflect on the strategies used, while the teacher introduces new content linked to the problem. In the final phase, students apply their newly acquired knowledge and skills to a new situation or extend them creatively to further areas of inquiry [1]. Both project-based and inquiry-oriented learning are highly relevant for the development of communicative competence because they require students to interact, reason, explain, and collaborate in order to reach outcomes that matter within the task itself.

Flexible pedagogical options in contextual teaching

Penny Ur emphasizes that teachers need to evaluate research findings in relation to their own teaching context and to apply insights selectively. It is unlikely that one single methodology, adopted to the exclusion of all others, will be universally effective. Teaching is therefore a matter of mixing and matching different options according to learners' needs, the teaching situation, and professional judgement [18, 68].

In practical terms, Ur describes several lesson options that are especially useful in contextualized language teaching. The first is task plus focus on form. In this model, the lesson is based on a communicative task involving spoken or written input, but there are occasional pauses for clarification of grammar or vocabulary, and possibly short practice activities. These interruptions may be initiated by the teacher or by the students, and may be spontaneous or planned. Nevertheless, most of the lesson remains focused on meaning and on the outcome of the task [18, p.69].

A second option is explanation plus practice. Here the lesson is built around a grammar structure or lexical set whose use is explained, either inductively or deductively, and then practiced. Practice may include a short stage of more mechanical exercise, but it should mainly remain meaningful and communicative, enabling students to use the target language to understand and produce intended messages. Such lessons can also include communication tasks that provide a natural context for the target structure or lexical set [18, 70].

A third option is communication-only work. In this case, the lesson consists of a communicative task without any overt focus on a specific grammar structure or lexical set. Activities may involve extensive reading, storytelling, problem-solving, group interaction, or role play. The aim is to give students opportunities to consolidate their implicit knowledge of language through use.

Ur also mentions consciousness-raising. In such a lesson or lesson stage, students discuss a grammar point without immediately practicing it or using it in

communication. For example, they may compare examples, identify the rule behind them, or contrast a feature of English with an equivalent in the learners' first language. The aim is to increase awareness as a basis for later noticing and acquisition [18, 72].

Finally, example-based learning asks learners to become familiar with or memorize short texts exemplifying grammar structures or lexical units: phrases, dialogues, songs, poems, rhymes, tongue twisters, proverbs, or short dramatic extracts. The goal is to help learners build a repertoire of correct and meaningful prefabricated forms that can later support acquisition through noticing and analogy. In contextual teaching, these options are not mutually exclusive; their relative prominence will depend on context and pedagogical priorities [18, 72].

According to Blanchard, contextual teaching and learning strategies that help address learners' distinct needs include: emphasizing problem-solving; recognizing that teaching and learning should take place in a variety of contexts such as home, community, and workplace; teaching students to monitor and direct their own learning so that they become self-regulated learners; anchoring teaching in learners' diverse life contexts; encouraging students to learn from and with one another; and using authentic assessment [3].

Problem-based learning may begin with a real or simulated problem. Learners use critical thinking and a systematic inquiry process to address the issue, often drawing on knowledge from several content areas. Problems that are meaningful for students' families, school experiences, workplaces, or communities tend to generate greater personal relevance.

The use of multiple contexts is also central. Situated cognition theories suggest that knowledge cannot be separated from the physical and social context in which it is developed. Therefore, teaching and learning are enriched when students practice skills in different contexts such as school, community, workplace, and family life.

Another important principle is responsiveness to student diversity. As student populations become more diverse, differences in values, social norms, and perspectives can enrich learning and also add complexity to contextual teaching. Collaborative work and group learning help acknowledge learners' varied backgrounds, broaden perspectives, and develop interpersonal skills.

Contextual teaching also supports self-regulated learning. Lifelong learners must be able to search for, analyze, and use information with little or no supervision. To do this, they need awareness of how they process information, how they solve problems, and how they can rely on prior knowledge. Contextual learning experiences allow trial and error, provide time and structure for reflection, and support the transition from dependent to independent learning.

Finally, authentic assessment is essential. If teaching is designed to build meaningful knowledge and skills through real-life or realistic contexts, assessment should align with these purposes. Authentic assessment helps monitor learner progress and inform teaching practice while also showing students how they can improve. The relevance of contextual teaching is reinforced by work on learning styles and experiential learning. Gardner's theory of multiple intelligences suggests that knowledge of the brain and body can be helpful in educational settings [8]. Felder and Silverman similarly argue that students have different learning styles and that teachers should use a range of techniques in order to reach them effectively [7, 76].

Kolb views learning as a complete process in which each stage supports the next. His experiential learning cycle includes concrete experience, observation and reflection on that experience, formation of abstract concepts based on observation and thought, and testing of new concepts. In many ways, contextual instruction relies heavily on this cycle, because it links experience, reflection, conceptualization, and application. According to Kolb, people tend to prefer different learning styles depending on such factors as social environment, educational experience, and individual cognitive structure [11, 64]

Knowledge of learning styles can help teachers present information in ways that are appropriate to learners' preferences, but it is equally important to remember that students can benefit from all four dimensions of learning: feeling, watching, thinking, and doing. Research also suggests that many students learn best through collaboration, group work, sharing, mutual support, teamwork, and positive reinforcement. This is highly consistent with the principles of contextual instruction, which promote social interaction and learning through meaningful activity [11, 65].

An important implication follows from this: higher education should not rely exclusively on abstract, lecture-based instruction. Students often learn more effectively when new ideas are connected to experience, experiment, dialogue, and purposeful action. Context-based English language teaching creates exactly these kinds of conditions.

The REACT strategy as a framework for context-based English teaching

The development of communicative competence through contextual instruction can be organized effectively through the REACT strategy. In the literature, curriculum and instruction based on contextual learning strategies are said to rely on five essential forms of learning: Relating, Experiencing, Applying, Cooperating, and Transferring. Although no single scholar can be credited with the exclusive development of REACT, the strategy draws on broad educational principles associated with active, experiential, and contextualized learning. It is often discussed in connection with Crawford's work on contextual teaching [5].

Research has shown that REACT facilitates learning through personal activity and everyday-life examples and helps create a lively atmosphere in the classroom [15] Crawford argues that the strategy is useful because it helps students mobilize critical thinking in the learning process rather than relying on memorization of facts, definitions, and procedures [5].

Relating means learning in the context of life experience or association. [10, p. 46]. Teachers using this stage connect new ideas to something already familiar to students. Such connections help learners link previous knowledge to new information and encourage them to see how classroom learning relates to daily life. Graphic organizers, brainstorming, KWL charts, and tasks based on familiar situations can support this stage.

Experiencing refers to learning through exploration, discovery, and direct involvement. Learning happens more quickly and more deeply when students can use materials, investigate, and engage in active research [6, 231]. In language learning, this may involve simulations, interviews, observation tasks, information-gap work, or exploration of authentic texts and situations.

Applying means using concepts and information in a useful situation. Students apply learning when they can use what they have learned in realistic tasks and problem-solving activities. Teachers can increase motivation by designing problems and tasks that are relevant to students' actual lives, studies, or future professions [9, 76]. Cooperating means learning through sharing, responding, and communicating with others. This is one of the most important elements of contextual teaching. Students working in groups are often able to solve complex problems with limited teacher support [4, 504]. Cooperative activities also mirror real life, where many problems are solved collaboratively. In the English language classroom, cooperation requires learners to communicate meaningfully, share information, negotiate understanding, and rely on one another to complete tasks. When students feel that their contribution matters and is valued by peers, their self-esteem and academic performance often improve [14, 34].

Transferring means using existing knowledge in new situations. In this stage, the teacher helps learners take what they have learned and apply it to different contexts and communicative demands [2, 44] This is particularly important for communicative competence, since students must be able to use language flexibly rather than only in the exact situation in which it was first taught [13, 40].

Viewed as a lesson framework, REACT supports the following sequence for effective development of communicative competence: connecting new language or concepts to what students already know; allowing experimentation and discovery; applying knowledge in real or simulated situations; encouraging collaboration and positive support; and finally transferring learning to new contexts. For higher education, this makes REACT a practical and coherent strategy for designing meaningful English lessons.

Conclusion. The discussion above shows that context-based English language teaching provides strong support for the development of communicative competence in higher education. Its main strength lies in the fact that it connects academic content with the realities students experience or are likely to face in future academic and professional life. Such teaching does not treat language as inert knowledge to be memorized, but as a living resource for interpretation, interaction, collaboration, and problem-solving.

In university settings, where learners need English for presentations, seminars, projects, research, mobility, internships, and professional communication, contextual strategies are especially valuable. Scenario-based work, project-based learning, inquiry-oriented tasks, flexible pedagogical options, authentic assessment, and the REACT framework can all contribute to richer and more meaningful language development. At the same time, contextual teaching should not be reduced to one rigid model. As Ur rightly suggests, teachers need to combine approaches selectively and adapt them to specific learners and teaching situations. The goal is not methodological purity, but pedagogical relevance and effectiveness.

In conclusion, strategies for the development of communicative competence in context-based English language teaching should aim to make learning meaningful, interactive, reflective, and transferable. When students understand the relevance of what they learn, experience language in action, collaborate with others, and apply knowledge to new contexts, communicative competence develops more naturally and more effectively. This is why contextual instruction deserves a central place in contemporary English language teaching in higher education.

REFERENCES

1. BEVEVINO, M. M.; J. DENGEL; K. ADAMS. Constructivist theory in the classroom. *The Clearing House*, 1999, 72(5).
2. BILLETT, S. *Learning in the workplace: Strategies for effective practice.* Crows Nest, NSW: Allen & Unwin, 2001.
3. BLANCHARD, A. *Contextual teaching and learning.* Educational Services, 2001.
4. BORKO, H.; V. MAYFIELD. The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 1995, 11(5), p. 501–518.
5. CRAWFORD, M. L. *Teaching contextually: Research, rationale, and techniques for improving student motivation and achievement in mathematics and science.* Texas: CORD, 2001.
6. FALK, J. H.; L. D. DIERKING. *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning.* Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 2000.
7. FELDER, R. M.; L. K. SILVERMAN. Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 1988, 78(7), p. 674–681.
8. GARDNER, H. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* New York: Basic Books, 1985.
9. GERLAI, R. Contextual learning and student motivation. *Educational Leadership*, 1998, 56(3), p. 76–79.
10. JOHNSON, E. B. *Contextual teaching and learning: What it is and why it's here to stay.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2002.
11. KOLB, A. Y.; D. A. KOLB. Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 2005, 4(2), p. 193–212.
12. LENSCHOW, R. J. From teaching to learning: A paradigm shift in engineering education and lifelong learning. *European Journal of Engineering Education*, 1998, 23(2), p. 155–162.
13. LENT, R. W.; S. D. BROWN; G. HACKETT. Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 2001, 47(1), p. 36–49.
14. POWERS, B.; S. GUAN. Examining the range of student needs in contextual teaching and learning. *Educational Research Reports*, 2000.
15. ROHAYATI, T. The implementation of contextualization in teaching vocabulary to elementary students (REACT: Relating, experiencing, applying, cooperating, and transferring). *Journal of English and Education*, 2013, 1(2), p. 115–123.
16. SCHANK, R. C.; T. R. BERMAN; K. A. MACPHERSON. Learning by doing. In: REIGELUTH, C. M. (ed.). *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory.* Vol. II. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1999, p. 161–181.
17. ÜLTAY, N.; Ü. G. DURUKAN; E. ÜLTAY. Determination of student teachers' views about REACT strategy. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences*, 2014, 1, p. 298–302.
18. UR, P. *Grammar practice activities: A practical guide for teachers.* 12th ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
19. VAN KOTZE, A.; L. COOPER. Exploring the transformative potential of project-based learning in university adult education. *Studies in the Education of Adults*, 2000, 32(2), p. 212–229.

COORDONATELE COMPETENȚEI DE COMUNICARE INTERCULTURALĂ ÎN ÎNVĂȚAREA LIMBILOR NEMATERNE. STUDIU DE CAZ ÎN ȘCOALA ALOLINGVĂ DIN REPUBLICA MOLDOVA

LANDMARKS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION COMPETENCE IN NON-MOTHER TONGUE LANGUAGE LEARNING. CASE STUDY IN AN ALLOLINGUAL SCHOOL IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA

Gina Aurora NECULA, conf. univ., dr.,
Institutul Limbii Române din București
Marina BALOVA, profesoară,
IPLT „Mihail Guboglo”

Gina Aurora NECULA, PhD, Associate Professor,
Institute of the Romanian Language in Bucharest,
ORCID: 0000-0001-7151-1471
e-mail: ginanec@gmail.com
Marina BALOVA, Teacher,
“Mihai Guboglo” Theoretical High School,
e-mail: marina.balova.c@gmail.com

CZU: 37.015:81’243
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p398-403

Rezumat. Limba este întotdeauna un element definitoriu al culturii, prin urmare, rezultatul învățării unei limbi străine/a doua limbi nu ar trebui să se concentreze doar pe consolidarea competenței lingvistice, ci și pe întărirea abilităților de comunicare interculturală. Pentru ca acest obiectiv să fie atins, în procesul de predare, trebuie să ținem cont și de faptul că esența abilităților de comunicare interculturală este determinată în egală măsură de dobândirea unui bun control fonologic și ortografic, a unei game largi de vocabular și a acurateței gramaticale (adică a competenței de comunicare lingvistică), precum și de dezvoltarea atitudinilor, abilităților și aplicarea acestora într-un context cultural specific. În acest sens, Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: Învățare, Predare, Evaluare, Volumul suplimentar și Ghidul pentru Dezvoltarea și Implementarea Curriculumelor pentru Educația Plurilingvă și Interculturală (Beacco et al. 2016) abordează activități și strategii de comunicare lingvistică (adică recepționare, producere, interacțiune și mediere) pe baza competențelor lingvistice comunicative (adică competență lingvistică, sociolingvistică și pragmatică), toate acestea având ca scop consolidarea competenței plurilingve și pluriculturale, luptând împreună pentru atingerea obiectivului major: competența de comunicare interculturală. De aceea, considerăm conceptul de interculturalitate drept firul călăuzitor al procesului de predare contemporan în comunitățile plurilingve și ar trebui să fie unul dintre cele mai importante principii care modelează comportamentul elevilor și determină stabilirea relațiilor sociale și culturale în școlile naționale multiculturale din Republica Moldova. Lucrarea noastră își propune să analizeze abilitățile de comunicare ale elevilor de gimnaziu, motiv pentru care pro-

punem să luăm în considerare rezultatele unui chestionar administrat la nivelul gimnaziului și soluțiile remediale care decurg din analiza datelor.
Cuvinte-cheie: interculturalitate, competență lingvistică, competență pragmatică, competență plurilingvă și pluriculturală.

Începând cu anii 1970-1980 ai secolului trecut, interculturalitatea devine unul dintre obiectivele fundamentale ale politicilor educaționale din țările europene, cu toate acestea, perspectivele asupra fenomenului interculturalității au pătruns mai târziu în sistemul de învățământ din Republica Moldova. Totuși, au existat destul de mulți cercetători (pedagogi, psihologi, filosofi, sociologi, lingviști) din R. Moldova, deși o vreme au reprezentat doar voci izolate, care au reușit să identifice unele fenomene specifice ale tendințelor de interculturalizare în educație încă de timpuriu. Printre primii specialiști din Republica Moldova care ia în discuție fenomenul interculturalității ca element care cheie în abordarea didactică modernă este I. Borșevici consideră că schimbarea reperelor valorice în Republica Moldova a condus la apariția crizei în domeniul interculturalității [7, 3].

Publicarea în 2001 a *Cadrului european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare (CEFR)*, cu extinderea sferei de aplicare a educației lingvistice**,** reflectând evoluțiile din mediul academic și din societate prin ediția din 2020, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume,* a marcat o nouă etapă în procesul de predare și învățare a limbilor, reprezentând astfel o provocare și o necesitate de adaptare a obiectivelor și motivațiilor atât din perspectiva cadrelor didactice, cât și a elevilor, direcționând sistemul de educație contemporană către o educație plurilingvă coerentă, transparentă și eficientă, astfel încât să promoveze cetățenia democratică, coeziunea socială și dialogul intercultural, cu scopul de a extinde și aprofunda înțelegerea interculturală între participanți. Obiectivul pe termen lung care se deduce din această abordare fiind acela de a evita și/sau a depăși eventualele dificultăți de comunicare care decurg din punctele de vedere culturale contrastante, după cum reiese și din afirmația lui Beacco „Educația plurilingvă și interculturală este un concept dezvoltat de Unitatea de Politici Lingvistice a Consiliului Europei încă de la sfârșitul anilor 1990, ca bază pentru o educație în și prin diversitatea culturală și lingvistică în societăți marcate de o mobilitate, o pluralitate și o complexitate crescânde." [8, 15].

Un pas în plus în direcția conturării conștiinței pluriculturale în societatea contemporană îl face Consiliul Europei, în anul 2018, odată cu publicarea volumului *Reference framework of competences for democratic culture,* prin care se propune un model al competențelor necesare pentru cultura democratică și dialogul intercultural, elemente fundamentale în educația cetățenilor. Lucrarea avansează un model educațional în care se descriu 20 de competențe pe care educatorii trebuie să le vizeze pentru a le oferi formabililor posibilitatea de a acționa ca cetățeni democrați competenți și eficienți. Aceste competențe se împart în valori, atitudini, abilități, cunoștințe și capacitate de analiză critică, fiind cuprinse schematic într-o diagramă reprodusă în Fig. 1 [1, 38].

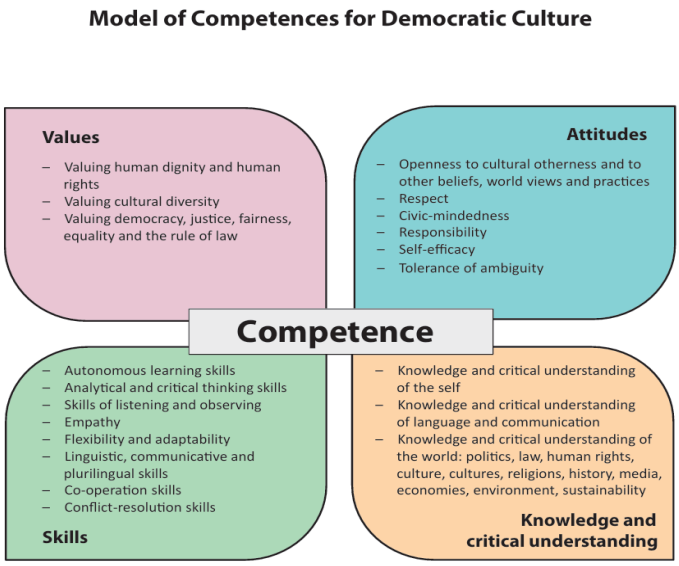


Fig. 1. Model al competențelor pentru cultura democratică

Modelul pleacă de la premisa că, în contextul culturii democratice și al dialogului intercultural, o persoană poate reacționa responsabil atunci când este capabil să pună în practică cât mai multe dintre cele 20 de competențe.

Înțelegem așadar că aceste concepte pot servi ca bază pentru integrarea dimensiunii interculturale în învățământul național din Republica Moldova, pentru schimbarea viziunii orientate spre deschidere, cooperare și integrare socială a tinerilor, cu atât mai mult cu cât înțelegem că, în astfel de situații, problemele pot/trebuie să fie rezolvate în școală prin abordare gradată în cadrul tuturor disciplinelor școlare, dar cu precădere în cadrul orelor de *limba și literatura română,* cu atât mai mult că limba română este limba oficială a statului multicultural și cunoașterea limbii oficiale a statului ca limbă de comunicare interetnică, promovarea toleranței, acceptarea diversității, cunoașterea celuilalt constituie triunghiul etnic al interculturalității poate și trebuie să constituie un mijloc eficient de combatere a stereotipurilor culturale, de dezvoltare a conștiinței culturale și interculturale, de reducere a etnocentrismului, de recunoaștere a caracteristicilor semnificative ale unor culturi conlocuitoare (de ex. cunoașterea culturii ucrainene, ruse, găgăuze, bulgare etc.).

Comunicarea prin limbă este o formă de acțiune socială ce cuprinde, în mod necesar forme de acțiune lingvistice și nonlingvistice care interferează și se decodează reciproc, formele de comunicare lingvistică urmând anumite reguli stabilite prin convenții sociale. Modul lor de utilizare este fixat în „gramatica" limbii și poate fi înțeles clar în context și, în același timp, prin observarea *formelor de acțiune nonlingvistice*. Privind lucrurile astfel, este evident că o limbă poate fi însușită adecvat numai dacă cel ce o învață o cunoaște în contextul utilizării concrete. Pentru a interacționa cu competență într-o situație concretă nu este suficient să cunoști doar domenii parțiale ale atitudinii relevante situațional (de exemplu, competența lingvistică este înțeleasă ca stăpânire a structurii gramaticale), ci presupune și achiziționarea unor elemente de comportament și norme culturale. Normele culturale joacă un rol însemnat în însușirea sensurilor lingvistice, care nu pot fi învățate prin definiții sau trimiteri lexicografice univoce. Unele cuvinte și expresii pot fi înțelese prin utilizarea contextului situațional

și de acțiune normate social. În consecință, predarea/învățarea unei limbi străine/a doua trebuie să facă referiri la modul în care „funcționează" limba în contexte situaționale concrete. În didactica modernă a limbii române ca limba nematernă se promovează ideea predării conform principiului situativ-comunicațional și nu doar după cel gramatical, deci este promovată formarea/dezvoltarea la elevi a competenței de comunicare care atinge obligatoriu și competența interculturală împreună cu competența lingvistică.

În acest sens se poate observa faptul că abordarea CEFR se bazează pe premisa că utilizatorul limbii nu urmărește doar să transmită un mesaj, ci, mai presus de toate, să dezvolte și să argumenteze o idee prin intermediul mesajului transmis.

Astfel, elevii care învață mai multe limbi trebuie să dobândească următoarele competențe pentru a comunica activ și eficient: 1. competențe generale, precum cunoștințe declarative (savoir), abilități (savoir-faire), conștiință (savoir-être) și abilități de învățare (savoir-apprendre); 2. competențe lingvistice comunicative, precum competența lingvistică (lexicală, gramaticală, semantică, fonologică, ortografică), competența sociolingvistică (varietăți lingvistice, diferențe de registru etc.), competența pragmatică (competența discursivă, competența funcțională etc.); toate acestea contribuind la consolidarea capacității de a pune în practică aceste două dimensiuni ale competenței a capacității de a utiliza strategii pentru a aplica și adapta aceste competențe în toate contextele posibile, conform CEFR 2001 Secțiunea 2.1.

În această direcție, Ana Budnic valorifică modelul propus de CEFR și avansează o clasificare a componentelor competenței de comunicare interculturală care cuprinde:

- *competența cognitivă* (cunoașterea culturii și limbii naționale/străine);
- *competența instrumentală* (capacități de stabilire a relațiilor de comunicare interculturală);
- *competența afectivă* (capacități de exprimare a atitudinilor, respectarea opiniei celuilalt, exprimarea empatiei) [5, 72].

Astfel, înțelegem că la orele de limba și literatura română pentru alolingvi (în cazul nostru) responsabilitatea cadrelor didactice poate să se limiteze nu doar la dobândirea de către elevi a unui anumit nivel de competență în domeniul limbii române, ci și la învățarea normelor culturale.

Însușirea și înțelegerea normelor culturale se realizează prin diverse forme vizând simularea unor situații de vorbire reală, prin selectarea textelor literare care evidențiază conexiunea normelor culturale cu limba însușită, prin aplicarea diverselor mijloace didactice și activitate de grup. De exemplu, formulele de politețe reprezintă un mecanism extrem de important în ordonarea comportamentului, motiv pentru care trebuie învățate și exersate în situații concrete (fie și simulate). Utilizarea lor nu poate fi învățată mecanic, ci se decide în funcție de situație și de interesul urmărit. Considerăm că predarea/învățarea limbilor poate și trebuie să fie un dialog intercultural deschis, iar punerea în contrast a două limbi/culturi este mai mult decât o confruntare de fapte și aspecte geografice, istorice sau lingvistice întrucât presupune, în primul rând, cunoașterea unor structuri spirituale noi, a unor noi sisteme de valori și tipare de gândire. În aceste condiții predarea/învățarea limbilor străine (în cazul nostru a limbii a doua) implică conștientizarea și promovarea valorilor educației interculturale.

Astfel devine clară ideea că studierea oricărei limbi trebuie să se realizeze în strânsă legătură cu cultura și civilizația de care aparține, pentru că dincolo de funcția ei instrumentală, *o limbă este întotdeauna și un semn definitoriu al unei culturi. Iar rezultatul învățării unei limbi străine/a doua trebuie să vizeze nu doar formarea competențelor lingvistice, ci și formarea competenței de comunicare interculturală.* [5, 20].

Afimațiile lui L. Bloomfield întăresc cele menționate până aici și avansează ideea devenită directoare în învățarea limbilor la începutul sec. al XX-lea: „În limbă deprinderea este tot, cunoștințele sunt nimic" [apud 3, 152].

Practic toate disciplinile școlare au contribuția lor, fiecare după specificul ei, la crearea unor situații de comunicare și la îmbogățirea culturii comunicaționale a elevilor. Dar mai ales competența interculturală se dezvoltă în procesul predării limbii (materne, a două, străine).

Competența comunicativă – în accepția sa cea mai generală – include, pe lângă competența lingvistică (în sens chomskyan), o competență pragmatică, desemnând capacitatea vorbitorului de a se exprima adecvat în raport cu datele contextului extralingvistic (social, cultural etc.) și cu intenția comunicativă.

Competența de comunicare lingvistică este competența care îi permite unei persoane să acționeze, utilizând cu precădere mijloace lingvistice, în timp ce competența de comunicare interculturală constituie totalitatea cunoștințelor, abilităților, atitudinilor, deprinderilor, comportamentelor și caracteristicilor elevilor care permit să realizeze anumite acțiuni. În cazul nostru, aceste acțiuni sunt: recunoașterea altor culturi, exprimarea liberă a opiniilor, abilitatea de a găsi în orice cultură ceva valoros și util pentru ei înșiși, aprecierea altor culturi [6, 61].

Competența de comunicare interculturală poate și trebuie să fie unul din mobilii principali ce modelează comportamentul elevilor și determină stabilirea raporturilor sociale și culturale în școala multiculturală națională. Competența de comunicare interculturală solicită o armonizare și o complementaritate a cunoștințelor, abilităților, atitudinilor și comportamentelor în funcție de specificul situațiilor comunicative.

În consecință, procesul predării/învățării unei limbi trebuie privit și din perspectiva înțelegerii și acceptării alterității. Abordarea alterității în cadrul procesului de predare/învățare a limbii poate conduce la estomparea diferențelor, la reliefarea diversității sociale și a pluralismului etnocultural, la diminuarea tendințelor egocentrice a reprezentanților diferitor etnii. În acest sens, profesorului de limba română pentru elevii din instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale îi revine sarcina de a preda atât structurile lexicale și gramaticale ale limbii oficiale a statului, cât și elementele reprezentative ale culturii și civilizației originare; dar poate exista și o altă abordare a problemei: în cadrul orelor de limba și literatura română ca limbă a doua pot fi predate elementele specifice ale culturii și civilizației etniilor conlocuitoare (ruse, ucrainene, găgăuze, bulgare etc.) în limba română, ceea ce, credem noi, va fi atât interesant copiilor, cât și foarte eficient pentru formarea/dezvoltarea competenței de comunicare interculturală.

Interferențele dintre etniile minoritare și cea majoritară trebuie să creeze un dialog între culturi, bazat pe respectul mutual, pe explorarea și însușirea valorilor și atitudinilor pozitive și nu trebuie orientat spre neutralizarea diferențelor. Accentul trebuie pus pe interculturalism și interlingvism, pe relația dintre diferite tipuri de culturi, civilizații și limbi materne în spiritul cultivat de deviza Uniunii Europene: *Unitate în diversitate!*

Învățarea limbilor străine ca element esențial al educației pentru schimbare culturală a devenit o viziune în care viitorul nu trebuie doar așteptat, ci conștientizat și centrat pe obiective orientate spre formarea capacităților de deschidere, colaborare și comunicare interculturală. Acest tip de învățare solicită din partea educatorului și educaților noi trăsături de personalitate orientate spre deschiderea și înțelegerea diversității culturale. Perspectiva interculturală de concepere a educației poate să conducă la atenuarea conflictelor și la eradicarea violenței în școală prin formarea aptitudinilor de comunicare prin coopera, prin instaurarea încrederii în cadrul unui grup, prin promovarea respectului de sine și reciproc.

Considerăm astfel imperios necesar ca formarea profesorilor de limba română să vizeze aspectele discutate aici pentru ca profesorul să conștientizeze și să interiorizeze aceste principii înainte de a le implementa în procesul educațional. În mod deosebit profesorii de limba română trebuie să aibă constant în vedere tipurile de competențe care orientează studiul *Limbii și literaturii române* atunci când își construiesc demersul didactic: competența comunicativă generală (abilități specifice interacțiunii comunicative), competența textuală (producerea și receptarea adecvată a discursului oral și scris, înțelegerea și interpretarea diverselor tipuri de texte), competențe acționale (operații cognitive, de analiză, sinteză, discriminare, comparare, selectare).

Se poate conchide că predarea/învățarea limbii române în instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale are ca scop dezvoltarea unui repertoriu comunicativ în care este antrenată competența de comunicare interculturală, ceea ce constituie o miză socială și națională a politicii educaționale, fapt demonstrat și prin strategia națională promovată prin Ordin MEC 1427/13.08.2025, Plan De Acțiuni, privind implementarea educației multilingve în școlile alolingve, pentru anii 2025-2030.

BIBLIOGRAFIE

1. *** Reference framework of competences for democratic culture (Council of Europe 2018).
2. ***Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume, Council of Europe, Strasbourg. 2020. ISBN 978-92-871-8645-4.
3. BARBĂNEAGRĂ, A. Formarea competențelor interculturale într-o societate plurilingvă // Revista de științe socio-umane. ─ 2005 ─ Nr. 1.
4. BORȘEVICI, I. Tergiversarea implementării legislației lingvistice din 1989, factor de erodare politică și economică a independenței Republicii Moldova // Literatura și Arta. – 2001. – Nr. 34.
5. BUDNIC, A. Formarea competenței de comunicare interculturală la viitorii profesori de limba engleză. Teza de doctor în pedagogie. - Chișinău, 2006.
6. CUCOȘ, C. Educația. Dimensiuni culturale și interculturale. Iași: Polirom, 2000. ISBN 978-973-683-445-5.
7. DASEN, P., PERREGAUX, C., REY, M., Educația interculturală. Experiențe, politici, strategii. Iași: Polirom, 1999. ISBN 973-683-223-6.
8. BEACCO, J.-C., et al. *Guide to the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*, 2016. ISBN 978-92-871-8234-02016.

COMMUNICATIVE LANGUAGE ACTIVITIES AND STRATEGIES: RECEPTION, PRODUCTION, INTERACTION, AND MEDIATION — KEY CONCEPTS IN THE CONTEMPORARY DIDACTIC APPROACH TO TEACHING NON-NATIVE LANGUAGES

ACTIVITĂȚI ȘI STRATEGII DE LIMBAJ COMUNICATIV: RECEPȚIE, PRODUCȚIE, INTERACȚIUNE ȘI MEDIERE – CONCEPTE-CHEIE ÎN ABORDAREA DIDACTICĂ CONTEMPORANĂ A PREDĂRII LIMBILOR STRĂINE

Gina Aurora NECULA, conf. univ., dr.,
Institutul Limbii Române din București

Gina Aurora NECULA, PhD, Associate Professor,
Institute of the Romanian Language in Bucharest
ORCID: 0000-0001-7151-1471
e-mail: ginanec@gmail.com

CZU: 37.091:81'243
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p404-408

Rezumat. Publicarea în 2020 a lucrării *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare. Volumul complementar* (care actualizează CECRL din 2001), elaborată ca program de politică lingvistică de către Divizia de Politici Educaționale, Departamentul de Educație, Consiliul Europei, a marcat o nouă etapă în procesul de predare și învățare a limbilor străine, reprezentând astfel o provocare și o cerință de adaptare a obiectivelor și motivațiilor atât ale profesorilor, cât și ale elevilor, având în vedere că a fost conceput pentru a „promova o educație plurilingvă de calitate, a facilita o mai mare mobilitate socială și a stimula reflecția și schimbul între profesioniștii din domeniul limbilor străine pentru dezvoltarea curriculumului și în formarea profesorilor." (CECR – Volumul însoțitor/Cuvânt înainte: 13). În acest sens, abordarea CEC se bazează pe premisa că utilizatorul limbii nu urmărește doar să comunice un mesaj, ci mai ales să dezvolte și să argumenteze o idee prin intermediul mesajului transmis prin ceea ce se numește adesea „languaging" (discutarea ideii și, prin urmare, articularea gândurilor) sau să faciliteze înțelegerea și comunicarea. Prin urmare, prin promovarea activităților și strategiilor lingvistice comunicative, CECR înlocuiește modelul tradițional al celor patru competențe (ascultare, vorbire, citire, scriere), care s-a dovedit din ce în ce mai inadecvat pentru a surprinde realitatea complexă a comunicării și nevoia vorbitorului de a se raporta corect la contextul social și la scopul comunicativ. Astfel, într-o „abordare orientată spre acțiune" a învățării limbilor străine, atât competențele, cât și strategiile sunt mobilizate în performanță și, la rândul lor, dezvoltate în continuare prin experiența îndeplinirii sarcinilor. Având în vedere aceste aspecte, lucrarea noastră își propune să descrie un set de strategii didactice menite să ajute profesorii să-și adapteze strategiile și obiectivele de predare, astfel încât să eficientizeze procesul de motivare a elevilor de a utiliza limbile străine în mod independent în contexte de comunicare funcționale și eficiente.

Cuvinte-cheie: competențe lingvistice, strategii comunicative, vocabular funcțional, inventar de erori, competență

The publication in 2020 of the *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume*, issued to update the 2001 CEFR, created as a language policy program by the Education Policy Division, Education Department, Council of Europe, marked a new stage in the process of teaching and learning foreign languages, thus representing a challenge and a requirement to adapt the objectives and motivations of both teachers and students. „ The CEFR is intended to promote quality plurilingual education, facilitate greater social mobility and stimulate reflection and exchange between language professionals for curriculum development and in teacher education." [3, 13].

Beyond its role as a model for practical approaches to the problems and challenges facing culturally diverse societies in Europe, the CEFR also represents a change of perspective on the process of teaching and learning foreign languages, emphasizing an „action-oriented approach" that considers the learner as a social agent in the classroom and the learning process as, in fact, a social learning environment that develops linguistic and pragmatic skills, in addition to communication skills.

The CEFR approach is based on the premise that the language user does not only seek to communicate a message, but above all to develop and argue an idea through the message conveyed by what is often called „languaging" (discussing the idea and, therefore, articulating thoughts), or to facilitate understanding and communication.

In this respect, students learning foreign languages need to acquire the following competences to communicate actively and effectively:

1. general competences, such as declarative knowledge (*savoir*), skills and know-how (*savoir-faire*), awareness (*savoir-être*), and learning skills (*savoir-apprendre*);
2. communicative language competences, such as linguistic competence (lexical, grammatical, semantic, phonological, orthographic), sociolinguistic competence (language varieties, register differences, etc.), pragmatic competence (discursive competence, functional competence, etc.);

BESIDES THESE

3. the ability to put these two dimensions of competence into practice;

AND

4. the ability to use strategies to apply and adapt these competences in all possible contexts.

"Language use, embracing language learning, comprises the actions performed by persons who as individuals and as social agents develop a range of competences, both general and in particular communicative language competences. They draw on the competences at their disposal in various contexts under various conditions and under various constraints to engage in language activities involving language processes to produce and/or receive texts in relation to themes in specific domains, activating those strategies which seem most appropriate for carrying out the tasks to be accomplished. The monitoring of these actions by the participants leads to the reinforcement or modification of their competences." [2, Section 2.1]

Thus, by advancing communicative language activities and strategies, CEFR replaces the traditional model of the four skills (listening, speaking, reading, writing),

which has proven increasingly inadequate for capturing the complex reality of communication and the speaker's need to relate correctly to the social context and communicative purpose.

From this perspective on the teaching approach, we can say that, in an „action-oriented approach" to language learning, both competences and strategies are mobilized in performance and, in turn, further developed through the experience of accomplishing tasks.

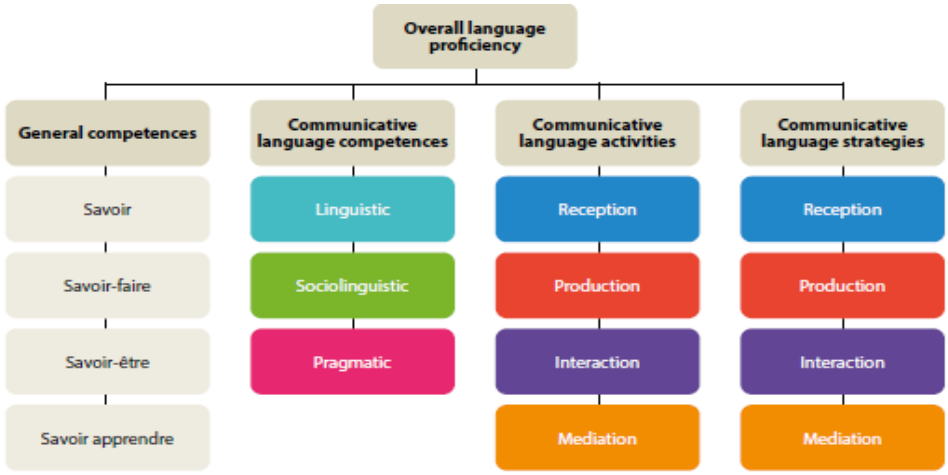


Fig. 1. The structure of the CEFR descriptive scheme [3, p. 32]

As can easily be seen in figure 1, communicative language competences are no longer to be dwelt upon "per se" but directly envisaging communicative language activities as presented in the table below.

	Reception	**Production**	**Interaction**	**Mediation**
Creative, interpersonal language use	e.g. Reading as a leisure activity	e.g. Sustained monologue: describing experience	e.g. Conversation	Mediating communication
Transactional language use	e.g. Reading for information and argument	e.g. Sustained monologue: giving information	e.g. Obtaining goods and services Information exchange	Mediating a text
Evaluative, problem-solving language use	*(merged with Reading for information and argument)*	e.g. Sustained monologue: presenting a case (e.g. in a debate)	e.g. Discussion	Mediating concepts

Fig. 2 Macro-functional basis of CEFR categories for communicative language activities [3, p. 33]

These activities are meant to activate corresponding strategies which seem most appropriate for carrying out the envisaged tasks, consequently leading to the reinforcement of learners' competences.

Another approach that should be evaluated and analyzed with a view to facilitating curriculum development and ensuring the proper direction of the teaching and learning process for non-native languages is that the CEFR advances a change of perspective in terms of assessing linguistic competence and accuracy, eliminating

the system of error inventory and shifting the focus to: „Range" (subdivided into: „Morphosyntactic range" or „General linguistic range," and „Vocabulary range") and „Control" (subdivided into: „Grammatical accuracy" and „Vocabulary control," „Phonological control," and „Orthographic control") [3, 130]. Therefore, assessing language proficiency and linguistic competence by referring to range and control is much closer to the reality of foreign language teaching and much more encouraging for students, increasing their self-confidence and eliminating the fear of error making and the frustration of not meeting standards. Shifting the focus from error inventory to streamlining teaching methods with the specific aim of optimizing *Range* and *Control* reflects the need to consider the complexity of the language used, rather than just registering mistakes.

In summary, the approach to teaching and learning non-native languages must take into account the learner's communication needs in order to build and sustain their motivation to use and refine their communication skills in that particular language – considering the fact that learners must be seen as social agents that need to be involved in the learning process. The everyday exchange of information can serve as a model for creating practical learning tools, drawing on concrete and common contexts of real or realistic communication, such as workplace conversations—especially in hallways—where the exchange of information serves, on the one hand, a phatic purpose, aiming to foster social cohesion, and on the other hand, a transactional purpose in the exchange of information and the negotiation of social relationships. Therefore, the teaching approach must consider - as a matter of priority - these social and transactional communication needs of the speakers given the fact that real-life communication asks for the speaker to formulate thoughts precisely, give emphasis, differentiate and eliminate ambiguity while trying to be effective, persuasive and precise.

"Seeing learners as language users implies extensive use of the target language in the classroom – learning to use the language rather than just learning about the language (as a subject). Seeing learners as plurilingual, pluricultural beings means allowing them to use all their linguistic resources when necessary, encouraging them to see similarities and regularities as well as differences between languages and cultures" [3, 30].

The modern teacher must be aware that students need to build their language portfolio across all areas: reception, production, interaction, and mediation; for this reason, they must practice the language in functional and effective contexts, having specific abilities and skills as to manage communicating in routine situations. This stage can only be achieved if the teaching approach is action-oriented, focusing on specific, collaborative tasks in the classroom where primary goal is not the language itself, but clearly defined product or outcome (such as planning a social event, designing a poster, creating a blog or a podcast, organizing a festival, or selecting a candidate), so that the student can easily identify with the goal and accept the challenge, this way understanding that effective communication is an interactional and transactional schemata.

BIBLIOGRAFIE

1. NORTH B. Perspectives on language proficiency and aspects of competence: a reference paper defining categories and levels", CC-LANG Vol. 94, No. 20, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 1994. https://doi.org/10.1017/S0261444800012829 Published online by Cambridge University Press.
2. ***Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume, Council of Europe, Strasbourg, 2020. ISBN 978-92-871-8645-4.
3. ***Cadrul european comun de referință pentru limbi. Învățare. Predare. Evaluare. Diviziunea Politici lingvistice Strasbourg. Traducere coordonată și revizuită de George Moldovanu, Tipografia Centrală, Chișinău, 2003.

DEVELOPING PEACE VALUES THROUGH DIALOGUE, MULTILINGUALISM AND TRANSLANGUAGING PRACTICES

DEZVOLTAREA VALORILOR PĂCII PRIN DIALOG, EDUCAȚIE MULTILINGVĂ ȘI PRACTICI DE TRANSLANGUAGING

Eeva Liisa KIISKILA, lector univ., dr.,
Institutul Păcii, Finlanda
Svetlana BUREA, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Eeva Liisa KIISKILA, PhD, Univeristy Lecturer,
Peace Education Institute Finland
e-mail: eeva-liisa.kiiskila@rauhankasvatus.fi
Svetlana BUREA, PhD, Associate Professor,
"Ion Creangă" SPU of Chisinau,
ORCID: 0000-0002-2858-383X
e-mail: burea.svetlana@upsc.md

CZU: 37.017:81'246
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p409-416

Rezumat. În ultimii ani, complexitatea socială în creștere și diversitatea culturală au atras atenția asupra rolului educației nu doar în formarea cunoștințelor, ci și în modelarea valorilor și a modurilor de conviețuire. În acest context, prezentul articol explorează modul în care valorile păcii pot fi dezvoltate prin educația lingvistică, cu un accent deosebit pe dialog, multilingvism și practicile de translanguaging în Republica Moldova. Lucrarea se bazează pe ideea că învățarea limbilor nu este doar un proces cognitiv, ci și unul strâns legat de identitate, cultură și relațiile interpersonale. Pornind de la perspective teoretice din educația pentru pace, comunicarea interculturală și pedagogia multilingvă, articolul susține că orele de limbă străină pot deveni un spațiu semnificativ pentru dezvoltarea empatiei, respectului și capacității de a interacționa cu perspective diverse. Dialogul este abordat ca un proces relațional și transformator, iar multilingvismul și translanguagingul sunt considerate resurse pedagogice care sprijină incluziunea, participarea și negocierea sensului între limbi. O atenție deosebită este acordată contextului Republicii Moldova, unde diversitatea lingvistică și culturală reprezintă atât o provocare, cât și o oportunitate pentru educație. Studiul evidențiază rolul profesorilor ca mediatori ai interacțiunii și facilitatori ai unor medii de învățare incluzive, capabili să transforme diversitatea lingvistică într-o resursă pentru coeziunea socială.

Cuvinte-cheie: educație pentru pace; valori; dialog; multilingvism; translanguaging; competență interculturală; coeziune socială.

Introduction

Education remains one of the most meaningful ways through which societies can evolve and renew themselves. Yet, in recent years, attention has often been directed more toward material progress, individual success, and technological advancement, sometimes leaving aside the deeper human values that hold communities together. This makes it necessary to revisit the core purpose of education and its broader social mission.

Education is not limited to the transmission of knowledge; it also has the power to shape attitudes, relationships, and ways of living together. When learning environments are inclusive and open, they can reduce prejudice, encourage empathy, and support the development of skills essential for peaceful coexistence. In this sense, education becomes an important space for peacebuilding, grounded in widely shared principles such as human dignity, cooperation, and dialogue—principles that are especially relevant in today's conflict-affected world.

Within this perspective, multilingualism emerges as a valuable approach that can strengthen mutual understanding and intercultural awareness. The ability to engage with different languages is closely linked to the ability to engage with different perspectives. This is particularly relevant in the Republic of Moldova, where cultural and linguistic diversity has long been part of everyday life. Multiculturalism is not a new concept, but a feature of our society, it has been part of everyday life and acknowledged in the Conception of National Policy of the Republic of Moldova (2003), which recognises the country as a multicultural and multiethnic state placing cultural diversity at the centre of its identity.

In this context, the present article aims to examine how dialogue, multilingualism, and translanguaging can be used in educational contexts to support the development of peace values. The focus is on what actually happens in the classroom practice and on the teachers`s role in shaping learning experiences that are meaningful and inclusive. Through dialogue, students listen to others and express their point of view respectfully. Multilingualism gives them the chance to use all their languages as resources for learning and translanguaging reflects the natural and flexible communication using more languages. Taken together, these approaches can help build understanding, encourage inclusion, and the development of a culture of peace in education.

Dialogue, Multilingualism, and Translanguaging as Pathways to Peace Education: Education plays a main role in acquiring not only knowledge, but also the values and attitudes that guide how individuals interact or relate to others. Because of this, it has a real impact on the way how the development of peaceful happen, as it can support empathy, respect, and the capacity to live together in diverse societies. Research in language education has always proved that learning a language is not just about grammar and vocabulary. It also involves engaging with identities, cultural meanings, and systems of values [3]. It is known that, language, functions as a key tool through which learners interpret the world and understand their place in it. Within this perspective, language classrooms can become spaces where peace-oriented values are actively developed. The multicultural dimension of language teaching encourages learners to move beyond the fixed perspectives, to listen to others, and to engage in dialogue grounded in respect and openness [3]. Such processes contribute to the formation of learners as mediators, capable of understanding differences without reducing them to stereotypes. As scholars have argued, attitudes such as tolerance, curiosity, and sensitivity to complexity are essential for meaningful communication in diverse contexts [15, 23], while multicultural sensitivity helps reduce prejudice and supports constructive interaction [16].

In this context, multilingualism is increasingly understood not only as a linguistic reality, but also as an educational approach supported by international

policies that promote inclusion, dialogue, and social cohesion. By recognizing and valuing learners' linguistic repertoires, multilingual education creates conditions for participation and mutual understanding. At the classroom level, this approach is operationalised through practices such as translanguaging, which allow learners to use all their linguistic resources in flexible and meaningful ways [7; 8; 11]. Such practices support both communication and identity affirmation, while also encouraging collaborative dialogue and shared meaning-making.

Therefore, when language education is approached through a multilingual and multicultural lens, it becomes more than a cognitive process. It turns into a space where dialogue is learned, differences are negotiated, and peace values are gradually formed. In this way, education, supported by language and enriched through multilingual practices, contributes to the development of individuals who are able to interact respectfully, think critically, and participate constructively in diverse and interconnected societies.

Building on this perspective, multilingual education should be seen not simply as the learning of several languages, but as a broader, integrative process that shapes how learners think, interact, and position themselves in a diverse world. It contributes to the development of cognitive, multicultural, and social competences that are essential for meaningful participation in today's interconnected societies [3]. By engaging with different languages and viewpoints, learners become more flexible in their thinking, more receptive to diversity, and better prepared to navigate across cultural and professional environments. In this way, multilingualism moves beyond its practical function and becomes a key educational value, supporting both personal growth and the sustainable development of society.

Within multilingual education, translanguaging emerges as a particularly valuable pedagogical strategy that supports both language development and the formation of peace-oriented values. Originally introduced by Williams in the context of Welsh–English bilingual education, translanguaging referred to the complementary use of two languages in learning activities (for example, reading in one language and responding in another). Today, the concept has evolved to describe the dynamic and integrated use of a learner's entire linguistic repertoire in meaning-making processes. Rather than simply switching between languages, learners combine and mobilise all their linguistic resources as part of a unified communicative system.

From this perspective, translanguaging has an important role in foreign language teaching leading to deeper understanding and more meaningful expression. It allows learners to make use of prior knowledge, make connections between languages, and engage more actively in learning and at the same time having a focus on the linguistic competence. Also, it is important to mention

its strong axiological dimension. By enabling students to express ideas, emotions, and values in the language that is most meaningful to them—often their mother tongue—translanguaging creates a space for authentic communication and personal engagement. It also encourages learners to compare perspectives across languages and cultures, fostering reflection, dialogue, and mutual understanding.

This approach aligns with García's socioconstructivist view of language, which sees languages not as separate systems, but as interconnected resources shaping identity and communication [11]. It is further supported by Cummins' theory of

linguistic interdependence, which highlights how skills developed in one language can transfer to others, reinforcing both cognitive and value-based learning [8]. In this way, translanguaging not only strengthens language acquisition, but also promotes inclusion, respect for diversity, and the ability to negotiate meaning in multicultural settings. As such, it becomes a powerful educational tool for cultivating dialogue, empathy, and peaceful coexistence in the language classroom.

Paulo Freire sees dialogue as an essential process of human interaction and understanding. For him, dialogue is not just talking or an exchange of words, but a meaningful interaction between individuals through which they interpret and give meaning to the world. As Freire states, "dialogue is the encounter between men, mediated by the world, in order to name the world." In this sense, dialogue is closely connected with reflection, awareness, and action, as it helps people recognize social inequalities and think critically about them [10, 88]. In multilingual and multicultural classrooms, this idea becomes especially meaningful. These spaces naturally bring together students with different languages, experiences, and cultural perspectives. Language learning, in this sense, creates real opportunities for dialogue. When multilingual practices are encouraged—especially through approaches like translanguaging—students can use all their linguistic resources to express themselves more freely and authentically. This makes communication more inclusive and allows different voices to be heard.

In this way, dialogue supported by language becomes more than a teaching method; it turns into a way of building understanding between people. It encourages empathy, helps learners become more aware of others, and supports their ability to communicate across differences. Bringing Freire's perspective into multilingual education therefore strengthens its potential not only for language learning, but also for fostering values connected to peace and coexistence.

Dialogue in educational contexts should be understood not only as a structured pedagogical strategy, but also as a relational and dynamic process that can emerge in everyday interactions when individuals are open and present. Buber's concept of dialogic moments highlights that even brief encounters can become meaningful when learners genuinely engage with the perspective of the other [4]. From this perspective, dialogue is less a technique and more an attitude, grounded in openness, reflection, and a willingness to move beyond fixed positions. This understanding aligns with Freire's view of dialogue as a transformative encounter through which individuals interpret and critically engage with the world [10].

In multilingual and multicultural educational settings, dialogue acquires an additional dimension, becoming a space where linguistic and cultural diversity is not only expressed, but also negotiated. This perspective resonates with ethnopedagogical approaches. In the Moldovan context, N. Silistraru emphasises that dialogue rooted in popular culture and traditions represents a natural form of communication through which values, identities, and social norms are transmitted across generations. Folk narratives, rituals, and collective practices function as dialogic spaces where individuals learn to relate to others, to respect difference, and to develop a sense of belonging. Similarly, C. Cucoș underlines that education cannot be separated from its cultural and spiritual foundations, arguing that authentic learning involves the internalisation of values through lived cultural experiences. From this perspective,

dialogue is not only verbal interaction, but also a cultural process embedded in traditions, symbols, and shared meanings.

When integrated into language education, especially through multilingual practices and translanguaging, these dialogic and cultural dimensions become powerful tools for peacebuilding. Learners are encouraged to engage with multiple perspectives, to express themselves through their full linguistic repertoire, and to participate in meaningful exchanges that reflect both personal and cultural identities. Thus, dialogue—understood as both interaction and cultural experience—supports the development of empathy, tolerance, and mutual understanding, contributing to the formation of peace values in diverse educational contexts.

Within this framework, recent research in the Moldovan context further highlights the importance of preparing future teachers as active negotiators of meaning in multilingual and multicultural classrooms. A. Solcan and S. Burea emphasize that developing dialogic competence during language learning is essential not only for linguistic proficiency, but also for the formation of teachers capable of facilitating inclusive and respectful interaction. In contemporary classrooms, shaped by cultural, linguistic, and socio-economic diversity, the teacher's role extends beyond knowledge transmission to that of a mediator of identities, values, and communication processes. This requires the ability to guide students in negotiating meaning through dialogue, particularly in contexts where multiple languages and perspectives coexist. Building on this perspective, R. Burdujan suggests that interculturality goes beyond simply having different cultures side by side. It is better understood as a dynamic process, where people interact, enter into dialogue, and, in doing so, begin to rethink even their own cultural viewpoints [2]. Through these aspects, individuals do not just learn about others—they also gain a new understanding of themselves. This means that intercultural communication is, by its nature, dialogic and requires openness, self-reflection, and a willingness to negotiate meaning across differences.

From this perspective, dialogic practices supported by multilingual approaches, including translanguaging, can help future teachers create classrooms where students feel involved, recognized, and included. When learners are encouraged to take part in genuine dialogue, they begin to develop empathy, openness, and the ability to deal with differences in a constructive way. As A. Solcan and S. Burea point out, the ability to negotiate meaning in communication becomes an essential professional competence for teachers. It allows them to turn everyday language interaction into an opportunity for shaping values and supporting peaceful coexistence. In this way, language education goes beyond developing communicative skills and contributes to preparing teachers who can build inclusive, democratic, and balanced learning environments.

Understanding Peace in Education: From Individual Wellbeing to Social Cohesion: Peace in education cannot be reduced to the absence of conflict. Contemporary approaches, building on Galtung's distinction between negative and positive peace, emphasise that true peace involves not only the absence of violence but also the presence of justice, inclusion, and meaningful relationships [5]. This broader understanding is further developed in the Positive Peace Matrix proposed by Cremin and Leighton, which frames peace as a multidimensional process encompassing inner wellbeing, relationships, community engagement, and ecological awareness.

At the individual level, inner peace relates to self-awareness, emotional balance, and the ability to express oneself. In educational contexts, this dimension is essential for creating safe and supportive learning environments where students can develop confidence and identity. Language education contributes directly to this process, as it enables learners to articulate thoughts, emotions, and values, especially when flexible practices such as translanguaging are used [10]. By drawing on their full linguistic repertoire, learners can engage more authentically in learning and develop a stronger sense of self. Looking beyond the individual, peace can also be understood in terms of relationships between people. It is reflected in empathy, cooperation, and the ability to deal with disagreements through dialogue rather than conflict.

As Byram mentions, being communicatively competent in a multicultural context is not only about knowing a language well, but also about showing openness, respect, and being able to navigate between different viewpoints. From this perspective, the language classroom becomes an important space where students can practice dialogue and develop the interpersonal skills needed to live together peacefully.

At a broader level, peace within communities and at the global scale is linked to active participation and a sense of responsibility. Education has a key role here, helping learners grow into citizens who can contribute to inclusive and democratic societies. Multilingual education supports this by recognising linguistic diversity as a strength and by encouraging intercultural understanding, turning diversity into a basis for social cohesion [9]. Through dialogue and shared learning experiences, students are encouraged to reflect on common values and to interact constructively across cultural differences.

Finally, the idea of peace can also be extended to our relationship with the environment. Ecological peace reminds us that peace is not only about human interactions, but also about how we relate to the natural world. Education for peace, in this sense, encourages learners to become aware of global interdependence and to take responsibility for the planet, highlighting that peace has both social and ecological dimensions.

Across all these dimensions, peace is developed through interconnected processes of peace-building, peace-making, and peace-keeping [5]. Within this framework, language education—particularly when informed by multilingual and translanguaging approaches—becomes a powerful pedagogical space. It not only develops linguistic competence, but also supports empathy, dialogue, and the negotiation of meaning across differences [8; 11].

Therefore, understanding peace as a multidimensional concept allows educators to move beyond abstract ideals and to integrate peace values into everyday teaching practices. Through language, dialogue, and inclusive pedagogies, education can actively contribute to forming individuals who are capable of building respectful relationships, participating in diverse societies, and sustaining a culture of peace.

In conclusion, this study shows that education is not only about knowledge, but also about how people learn to live together. In today's diverse world, schools have an important role in helping students develop respect, empathy, and openness toward others. For this reason, peace education should not be seen as something separate, but as part of everyday teaching. The findings suggest that dialogue, multilingualism, and translanguaging can work together to support this process. When students are encouraged to speak, listen, and express themselves in different languages, they

become more confident and more willing to understand others. These practices help create a classroom environment where differences are not a problem, but a starting point for learning.

In the Republic of Moldova, where diversity is a characteristic of our society, this approach is especially important. Schools can become spaces where students learn not only languages, but also how to communicate across cultures and build respectful relationships. In this process, teachers have a key role, as they guide interaction and help students feel included and valued.

In the end, developing peace values does not require special lessons only about peace. It happens in everyday classroom interaction—through dialogue, cooperation, and the way language is used. When education supports these processes, it helps form individuals who are able to understand others, think critically, and contribute to a more peaceful society.

REFERENCES

1. BUREA, S. Training future teachers for multicultural classrooms through developing dialogue, conflict resolution, and mediation skills. În: Conferința „Educația multilingvă și interdisciplinară în axiologia postmodernității". Chișinău: UPSC, 2025. ISBN 978-9975-48-336-0.
2. BURDUJAN, R. The development of literary-artistic competencies of students in an intercultural context of elementary vocational training. [online]. November 2010. Disponibil: cnaa.md
3. BYRAM, M. From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. [online]. Clevedon: Multilingual Matters, 2008. ISBN 978-1847690621.
4. CISSNA, K.N. and ANDERSON, R., Theorizing about Dialogic Moments: The Buber-Rogers Position and Postmodern Themes. Communication Theory, 1998. https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.1998.tb00211.x
5. CREMIN, H. Positive Peace in Schools: Tackling Conflict and Creating a Culture of Peace in the Classroom. [online]. Cambridge, 2023. Disponibil:
https://www.cambridge.org/gb/education/blog/2023/04/05/brighter-thinking-pod-ep-32-positive-peace/
6. CUCOS, C. Educatia. Dimensiuni culturale si interculturale. Iasi: Polirom (2000).
7. CUMMINS, J. Fundamental Psycholinguistic and Sociological Principles Underlying Educational Success for Linguistic Minority Students. Harvard Educational Review, 2009, vol. 79, nr. 2, pp. 351–371.
8. CUMMINS, J. Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. [online]. Clevedon: Multilingual Matters, 2000 [citat 31.03.2026]. ISBN 978-1853596773.
9. EDUCATION AS THE PULSE OF PEACE. [online]. United Nations. Disponibil: https://www.un.org/en/peace-and-security/preventing-conflict/education-as-the-pulse-of-peace
10. FREIRE, P. Pedagogy of the oppressed. New York: Herder & Herder, 1970.
11. GARCÍA, O; LI WEI. Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. [online]. London: Palgrave Macmillan, 2014. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/326227505_Translanguaging_Language_Bilingualism_and_Education_by_Ofelia_Garcia_and_Li_Wei
12. SILISTRARU, N.; AFANAS, A. Formarea competențelor comunicative la elevi în cadrul citirii unui text de limbă străină. În: Artă și Educație Artistică, 2007, nr. 1(4), pp. 163–172. ISSN 1857-0445.

13. SOLCAN, A. Problematizarea – Strategie Didactică de Dezvoltare a Competențelor Comunicative la Studenți (în Procesul Predării/Învățării Limbii Franceze). Chișinău: Universitatea de Stat „Ion Creangă", 2007.
14. SOLCAN, A.; BUREA, S. Building adaptive and multimodal communicative competence in future teachers of foreign languages. În: Analele Universității „Ovidius" Constanța. Seria Filologie, vol. XXXVI, nr. 2, 2025. ISSN 2734-7060. Disponibil: https://litere.univ-ovidius.ro/Anale/2025-volumul-2/2/65.%20Angela%20 Solcan_Svetlana%20Burea.pdf
15. ROSE, H. „Language learning strategy research: Where do we go from here?" Studies in Self-Access Learning Journal 3, no. 2 (2012).
16. WILLIAMS, C. An Evaluation of Teaching and Learning Methods in the Context of Bilingual Secondary Education. [online]. University of Wales, 1994.
17. Conception of National Policy of the Republic of Moldova (2003) https://cis-legislation.com/document.fwx?rgn=8713
18. 100 Free Education for Peace and Justice Resources Online. [online]. Disponibil: https://everydaypeacebuilding.com/100-free-education-for-peace-and-justice-resources-online/

PROBLEME ACTUALE ALE DIDACTICII LIMBILOR ROMANICE ȘI GERMANĂ

PEDAGOGII INOVATIVE – NECESITATE, IPOSTAZE, FUNCȚII

INNOVATIVE PEDAGOGIES – NECESSITY, HYPOSTASES, FUNCTIONS

Constantin CUCOȘ, prof. univ., dr. emerit,
Universitatea „Alexandru Ioan Cuza", Iași, România

Constantin CUCOȘ, University Professor, Dr. Emeritus,
"Alexandru Ioan Cuza" University of Iași, Romania
ORCID: 0000-0002-3087-2593
e-mail: cucos@uaic.ro

CZU: 37.01
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p418-425

Abstract. Alternative pedagogies, proposed and developed in recent decades, are part of a natural dynamic in conceptual and practical terms, aiming for a change of emphasis: the transition from education as normative transmission to education based on search and comprehensive experience, generating meaning, from the prescriptive, uniform curriculum, to pluralism and axiological flexibility, from the school institutional perimeter as the only legitimate space for transmitting knowledge to the extension and exploitation of multiple educational contexts. The new directions of formative assumption do not deny classical pedagogy, but complement it, refine it, specify it, inviting a re-conceptualization of the purposes of education, of procedural or content components in a world characterized by dynamism, uncertainty, diversity, complexity.
Keywords: alternative pedagogy, innovation in education, curriculum, philosophy of education.

Ce sunt pedagogiile alternative?

Educația contemporană se confruntă cu provocări complexe, determinate de schimbări sociale rapide, de diversificarea nevoilor elevilor și de presiunea pentru formarea de competențe interdisciplinare și transversale care depășesc limitele tradiționale ale învățării [24, 12]. Nu tot ce este prescris de curriculumul formal (prin planuri-cadru, programe, manuale) vizează (și) astfel de solicitări. De aceea, e nevoie să luăm în calcul și propuneri de noi viziuni apărute pe parcurs. Ca urmare a unor provocări ce țin de dinamica ecosistemului socio- și tehno-cultural, inclusiv la nivel global [vezi 14], procesele educative caută să țină pasul și să răspundă adecvat prin noi educații sau tipuri de conținuturi. În același timp, în raport cu aceste ipostaze ale educației se construiesc și demersuri teoretice aferente, „noi" pedagogii justificative și proiective, care să tuteleze sau orienteze demersurile formative avute în vedere. În acest context, pedagogiile non-standard – adesea denumite pedagogii alternative sau neconvenționale [vezi 18] – își revendică un rol transformator în raport cu sistemul tradițional de educație, devenit punct de referință pentru determinarea identităților, specificităților, particularităților. Dar ce înseamnă alternativitate? Înlocuire sau continuitate procesuală, cu referire la cât mai multe componente

didactice sau din anumite puncte de vedere? Simultaneitate sau consecutivitate în aplicarea unor strategii? Termenul de „pedagogii alternative" se referă la o varietate de abordări educaționale care se diferențiază de modelele clasice prin accentul pus pe autonomia elevului, centrare pe dezvoltarea integrală, învățarea experiențială și colaborativă, și adaptarea contextuală a procesului de învățare la nevoile și particularitățile persoanei educate. Nu înseamnă înlocuire, excluziune, ci accentuare a unor note sau variabile ce țin de evoluții contextuale, particulare, speciale. Acestea îndeamnă la corelare sau ajustare procesuală în raport cu situații de învățare ce țin de dinamici ce apar sau se impun la un moment dat. Privind retrospectiv la istoria gândirii pedagogice, putem trage concluzia că, mai tot timpul, a fost o tensiune dintre tradiție și inovație, dintre prescris și descoperit, dintre consacrat și experimentat. Curentele pedagogice care se înscriu în paradigma „educațiilor noi", înrădăcinate în modele mai vechi (vezi, de pildă, „educația negativă" propusă de Jean Jacques Rousseau), editate la începutul secolului XX, se înscriu pe acest val al problematizării, contestării, inovării. Să nu uităm de faptul că și cele mai „clasice" perspective asupra educației au trecut prin acest filtru al examinării, probării, aplicării. Istoria gândirii pedagogice demonstrează, nu de puține ori, că ceea ce inițial părea marginal și nedemn de luat în seamă a fost aplaudat, extins, generalizat la un moment dat.

Majoritatea formelor de educație alternativă sunt caracterizate prin următoarele mărci sau supoziții acționale:

- recentrarea educației asupra elevului, în loc să o concentreze (doar) pe conținut;
- activizarea și implicarea elevului în derularea procesului educativ (aceasta este denumită pedagogie participativă sau, la unii autori, pedagogie bazată pe încercare și eroare experimentală;
- promovarea autonomiei prin asumarea progresivă a acesteia; Maria Montessori [17], de pildă, a definit această practică cu sintagma: „ajutați-mă să acționez (să mă ajut) singur";
- dezvoltarea creativității și a expresiei artistice;
- dezvoltarea încrederii în sine și a inițiativei personale (pedagogie bazată pe contract);
- personalizarea conținuturilor, a strategiilor didactice funcție de nivelul achizițiilor, al dezvoltării intelectuale și de ritmul fiecărui elev (diferențiere în învățare);
- re-evaluarea competiției, a notelor și a clasamentelor (nu prin eliminare, ci prin corelare cu alte obiective ale dezvoltării persoanei);
- promovarea învățării contextualizate (prin conexiune cu situații reale, probleme autentice);
- accent pe interdisciplinaritate și abordări transversale (ceea ce conduce la formarea unor competențe integrative, cuprinzătoare).

Justificarea acestor pedagogii alternative poate fi gândită prin raportarea la cel puțin trei coordonate: (1) mecanismele prin care acestea influențează rezultatele educaționale, (2) relaționarea lor cu nevoile individuale, sociale și culturale ale elevilor, (3) modificarea morfologiei și contextului tehno-cultural (care poate funcționa

simultan ca mediu strategic dar și generator de noi tipuri de conținuturi/valori educaționale).

Cauzalitate și argumente teoretice și practice

Pedagogia, ca discurs constatativ, evaluativ și prospectiv al educației, trebuie să dovedească deschidere și permeabilitate față de cât mai multe ipostaze și situații de formare, atât cele standard, practicate, probate, acceptate formal, cât și față de parcursuri particulare, alternative, inovative, dar care bat la „porțile" unei validări, incorporări, asumări viitoare, mai mult sau mai puțin generalizabile. În ultimele decenii, pedagogia a cunoscut o diversificare fără precedent a paradigmelor teoretice și a practicilor educaționale, ca urmare, pe de o parte, a transformărilor sociale, tehno-culturale, axiologice profunde [vezi, de pildă, 23] iar, în altă ordine de idei, ca o consecință a rafinărilor teoretice, a explorării de noi viziuni pedagogice privind învățarea și formarea personalității umane. Dacă pedagogia clasică și modernă s-au construit, în mare măsură, în jurul instituției școlare, al curriculumului formal, al unui model standard de elev sau de profesor, ele însele generalizate ca practici educaționale la un moment dat al istoriei, pedagogia contemporană se caracterizează printr-o re-evaluare a unor formule educative editate inovativ, sporadic și la scară mică, prin luare în considerare și evaluare a câmpului educațional tot mai multiform și complex. Iar acest aspect a fost concretizat prin recunoașterea unor noi prilejuri educative, prin re-gândirea relației didactice, prin integrarea unor spații alternative de formare și a unor seturi de valori care depășesc perimetrul și prescripțiile învățământului tradițional, obișnuit etc.

Criticii pedagogiei tradiționale argumentează că modelul centrat pe predare unidirecțională, memorare și evaluare standardizată nu reușește să răspundă complexității problemelor contemporane și nu mai corespunde structurii de personalitate a elevului actual. Discursul pedagogic contemporan apare adesea ca o reacție la gesticulațiile mai vechi, ca o formă de critică a *statu-quo*-lui, fiind uneori conectată și la ideologii ce transcend câmpul educațional. De pildă, Sebastian Engelmann [8] argumentează, în contextul filosofiei educației, că educația alternativă este înțeleasă ca un termen generic pentru gândirea și practica educațională care diferă de cea de tip „mainstream" și este percepută ca fiind mai bună. Așa cum educația progresivă ar trebui să remedieze toate relele educației tradiționale, educația alternativă ar fi un fel de soluție „miracol" care ar rezolva toate precaritățile sau vulnerabilitățile educației existente. Fiecare alternativă este o alternativă la altceva. Utilizarea termenului *alternativă* sau oferirea de alternative în educație implică supoziția că există posibilitatea unei schimbări, a unei remedieri. Discuțiile despre alternative ar veni în întâmpinarea speranțelor și viselor elevilor, profesorilor, educatorilor și cercetătorilor care se raportează uneori critic la instituția școlară. Acest fapt ridică și un alt aspect. „Alternativele sunt diferite din punct de vedere formal, dar promit să facă ceva mai bun; sunt strâns legate de ideea de a îmbunătăți școlile. Prin urmare, alternativele sunt – ca toate conceptele din educație – întotdeauna normative" [8]. Și invocarea unor viziuni alternative sugerează o reformă (aproape continuă) a educație pe linie finalistă, structurală, procesuală.

Educația alternativă, cu dispozitivul discursiv adiacent, nu înseamnă numaidecât o formă superioară de educație – denumirea de „alternative" nu trebuie să inducă ratificare valorică, deducându-se automat ideea că aceste parcursuri sunt neapărat

mai bune, mai democratice, mai echitabile, mai dezirabile. În schimb, „termenul funcționează adesea ca un dispozitiv retoric care exagerează noutatea și diferența sa și minimizează ambivalența sa etică” [8].

Educația alternativă are o istorie în spate, a fost prefațată de încercări uneori reușite în raport cu un anumit sistem de referință. Demersurile educative, așa cum se desfășoară astăzi, mai peste tot, este mult mai individualizată, mai adaptată nevoilor elevilor și unor contexte particulare în comparație cu începutul secolului al XX-lea, când mulți dintre promotorii educației alternative s-au gândit la noi metode, facilități și prilejuri de învățare. Mai mult, abordări critice ca cea a pedagogiei problematizante subliniază că educația tradițională poate menține structuri de dominare, supunând elevii unui model de „achiziționare” a cunoștințelor („banking model”), în loc să promoveze gândirea critică și dialogul liber [cf. 10]. Alternativele pedagogice se originează în teoriile constructiviste ale învățării [Piaget, cf. 21; Vygotsky, cf. 27], unde cunoașterea este „cucerită” etapizat, prin acțiune de către elev într-un anumit context socio-cultural. De exemplu, pedagogia de tip Montessori [vezi 17] stimulează autonomia și învățarea prin activități independente adaptate ritmului copilului, iar școala Waldorf valorizează dezvoltarea integrală, armonioasă, holistică prin arte și activități integrative. Aceste variante educaționale privilegiază relația directă între activitatea elevului și construirea *savoir*-ului, în opoziție cu paradigma reproducerii pasive a conținuturilor.

Conchizând, vom spune că aceste pedagogii „atipice” se caracterizează, de regulă, prin: decentrarea profesorului (rol de facilitator, mentor, co-învățător), învățare contextualizată (situații reale, probleme autentice), interdisciplinaritate și abordări transversale, evaluare formativă, reflexivă, adesea narativă, autonomie și responsabilizare a elevului/studentului, recunoașterea dimensiunii emoționale, corporale și sociale a învățării. Acestea nu înseamnă răsturnări sau negări ale unor gesticulații deja uzitate, ci accentuări, dominanțe, privilegieri ale unor intenționalități, strategii, căi, efecte, rezultate. Pedagogiile non-standard reprezintă modele educaționale fundamentate atât teoretic, cât și empiric, care răspund nevoilor complexe ale elevilor în contextul educației contemporane. Cauzalitatea lor poate fi înțeleasă prin mecanisme care stimulează motivația, autonomia și competențele relevante pentru secolul XXI. Până la urmă, justificarea și eficiența pedagogiilor alternative nu apare automat, ci ține de modul de implementare, de contextul grupal sau instituțional, de experiența și competența cadrelor didactice. De aceea, e de dorit o evaluare integrată, combinată, multi-factorială, care pleacă de la elemente procedurale deja testate sau validate de experiență în strânsă corelație cu elementele inovative, diferite, creatoare și inductoare de evoluție și progres în plan educațional.

Ipostaze contemporane ale pedagogiilor alternative

Pedagogia contemporană, cu precădere după anii 1970, traversează o etapă de pluralism paradigmatic accentuat, caracterizată prin absența unui model teoretic dominant și prin coexistența unor orientări pedagogice multiple, complementare sau tensionate. Această reconfigurare este explicabilă printr-un ansamblu de factori structurali: criza școlii moderne standardizate și a raționalității industriale a educației, emergența societății cunoașterii și a culturii digitale, diversificarea culturală și identitară, afirmarea drepturilor subiective, precum și reconsiderarea critică a raporturilor dintre educație, putere, ideologie, manipulare [2, 12-18; 6, 60-67].

În acest context, se afirmă pedagogii care depășesc paradigma transmisiv-instrucțională și deplasează accentul de pe acumularea de cunoștințe legitime curricular spre construcția sensului, reflecția critică, valorizarea experienței trăite și dezvoltarea integrală a persoanei. Aceste pedagogii nu funcționează ca modele exclusive, ci ca ipostaze ale unui câmp educațional aflat în permanentă transformare. Mai jos, aducem în atenție câteva variante sau orientări.

• **Pedagogia critică și pedagogiile emancipatoare**

Pedagogia critică își are rădăcinile în opera lui Paulo Freire și în tradiția teoriei critice, asumând educația ca „practică a libertății" și ca proces de conștientizare a condiționărilor sociale și simbolice [9, 33-45]. Educația nu mai este concepută ca adaptare la ordinea existentă, ci ca demers de transformare socială și personală. Axiologic, pedagogia critică promovează justiția socială, demnitatea umană, solidaritatea și autonomia gândirii [12, 121-128]. Curriculumul este supus unei lecturi critice, fiind interogat din perspectiva raporturilor de putere pe care le reproduce sau le legitimează, iar tematici precum inegalitatea socială, excluziunea educațională, colonialismul cultural sau ecologia politică devin conținuturi educative legitime. Din punct de vedere didactic, se privilegiază dialogul problematizant, pedagogia întrebării și valorizarea experiențelor concrete ale educabililor. Praxiologic, educația se extinde în spații comunitare, mișcări sociale, educație civică informală și activism educațional [1, 67-74].

• **Pedagogia experiențială și educația transformativă**

Pedagogia experiențială, sistematizată de David A. Kolb, concepe învățarea ca proces ciclic ce integrează experiența concretă, reflecția, conceptualizarea și experimentarea activă [15, 38-42]. Această viziune este aprofundată de teoria educației transformative a lui Jack Mezirow, care accentuează dimensiunea critic-reflexivă a învățării adulte. Axiologic, sunt valorizate autenticitatea, autonomia personală și capacitatea de reinterpretare a propriilor cadre de sens [16, 167-175]. Educația nu vizează doar dobândirea de competențe, ci și transformarea perspectivelor de interpretare a realității. Didactic, se utilizează proiecte, situații-problemă, stagii practice și reflecție ghidată. Din perspectivă praxiologică, aceste tipuri de pedagogii sunt fructificate în educația adulților, perfecționarea profesională, educația democratică, voluntariat civic.

• **Pedagogiile feministe și pedagogiile de gen**

Pedagogiile feministe, dezvoltate în special după anii 1980, propun o critică a caracterului androcentric al educației și a presupusei neutralități axiologice a curriculumului [13, 5-15]. Aceste abordări evidențiază modul în care relațiile de gen sunt construite, reproduse și naturalizate în spațiul educațional. Axiologic, sunt valorizate egalitatea de gen, recunoașterea diferenței, etica luării în considerare a alterității și cunoașterea situativă [19, 24-31]. Pedagogiile feministe contestă ierarhiile tradiționale ale cunoașterii și introduc forme alternative de expresie: narativă, autobiografică, reflexivă. Din perspectivă didactică, se promovează învățarea colaborativă, reflecția critică asupra experienței personale și analiza discursurilor culturale. Praxiologic, aceste pedagogii se manifestă frecvent în contexte non-formale – ONG-uri, grupuri comunitare, spații educaționale alternative – și se articulează, în forme recente, cu pedagogiile intersecționale [5].

• **Pedagogia narativă și pedagogia biografică**

Pedagogiile narative valorifică experiența biografică și povestea de viață ca resurse fundamentale ale învățării. Educația este înțeleasă ca proces de construcție identitară și de integrare reflexivă a experiențelor individuale într-un orizont cultural mai larg [3, 67-74]. Axiologic, sunt promovate identitatea personală, continuitatea biografică, memoria individuală și colectivă. Din punct de vedere didactic, se utilizează metode precum autobiografia educațională, jurnalul reflexiv, interviul narativ și storytelling-ul pedagogic. Praxiologic, aceste abordări sunt frecvent utilizate în educația adulților, consiliere educațională și pedagogie socială [7].

• **Pedagogia pentru mass-media și pedagogia culturală**

Pedagogia culturală pornește de la constatarea că procesele de educație și socializare se desfășoară masiv prin intermediul mass-media și al culturii populare. Produsele culturale sunt analizate ca „texte pedagogice" care structurează valori, identități și reprezentări sociale [12, 59-65]. Axiologic, sunt problematizate etica reprezentării, consumul cultural și puterea simbolică a imaginilor. Didactic, se recurge la analiza critică a filmului, muzicii, publicității și rețelelor sociale. Praxiologic, educatorul devine mediator cultural, iar spațiul educativ se extinde în mediul digital și în comunități virtuale de învățare.

• **Pedagogia informală și educația incidentală**

• Pedagogiile informalului recunosc faptul că multe achiziții sunt dobândite în afara cadrului instituționalizat, în contexte cotidiene neintenționate și neamenajate pedagogic [4, 8-14]. Axiologic, sunt valorizate flexibilitatea, adaptabilitatea și învățarea pe tot parcursul vieții. Didactic, nu există o metodologie rigidă, accentul fiind pus pe interpretarea reflexivă a experiențelor de viață. Praxiologic, educația informală se manifestă în familie, la locul de muncă, în timpul liber și în comunitate.

• **Pedagogia ecologică și educația pentru sustenabilitate**

Pedagogia ecologică propune o reconfigurare a relației dintre om, natură și cultură, în contextul crizelor ecologice globale. Educația este orientată spre formarea unei conștiințe ecologice responsabile și a unei etici a sustenabilității [26, 23-29]. Axiologic, sunt centrale responsabilitatea ecologică, interdependența și solidaritatea inter-generațională. Didactic, se utilizează învățarea situată, educația outdoor și proiectele comunitare. Din punct de vedere praxiologic, educația se desfășoară în contexte concrete, naturale, școli verzi, naturalizate, extensii comunitare locale.

• **Pedagogiile spirituale și holistice**

Pedagogiile spirituale și holistice vizează dimensiunea de sens, interioritate și integrare a experienței umane, fără a se reduce la cadre confesionale. Educația este concepută ca formare integrală a persoanei, care integrează dimensiunile cognitivă, emoțională, morală și spirituală [20, 3-11]. Axiologic, se promovează armonia interioară, responsabilitatea morală și integritatea ființei. Didactic, se utilizează reflecția, dialogul interior și practicile contemplative. Din punct de vedere praxiologic, aceste perspective sunt asumate în educația alternativă, dezvoltarea personală, educația non-formală, activitățile extra-curriculare.

Concluzii. Noile direcții de asumare formativă nu anulează pedagogia clasică, ci o completează, o rafinează, o specifică, invitând la o reconceptualizare a finalităților educației, a componentelor procedurale sau de conținut într-o lume

caracterizată de dinamism, incertitudine, diversitate, complexitate. Pentru cercetarea pedagogică contemporană, ele reprezintă nu doar variante metodologice, ci provocări epistemologice, axiologice, praxiologie majore, cu impact asupra modului în care gândim și realizăm formarea omului în secolul XXI.

Nu toate pedagogiile „noi" sunt automat valoroase, nu toate sunt cu adevărat inedite, nu toate vor trece „proba" empirică sau validarea de realități prezente sau viitoare. Unele pot fi insuficient fundamentate teoretic, re-luări în necunoștință de cauză a unor experiențe secvențiale, eventual eșuate, greu sau imposibil de translat/generalizat instituțional, fiind uneori ușor expuse ideologizărilor sau instrumentalizărilor. Pedagogiile inovative nu reprezintă o ruptură epistemologică, ci o reconfigurare contextuală a unor idei pedagogice fundamentale. Ele confirmă perenitatea asumpțiilor pedagogiei clasice și moderne, dar și predispoziția acestora de a se reinventa, oportun și permanent, în dialog cu noi schimbări și transformări.

Sintetic, pedagogiile noi, atipice, pot fi înțelese ca încercări de reconfigurare a statutului și sensului educației, a rolurilor pedagogice instituite și a relației dintre cunoaștere, subiect și societate. Pedagogiile alternative continuă constantul orizont formativ de configurare a umanului în spiritul unor valori emblematice *Saeculum*-ului în funcție de contexte societale și culturale prezente, dorite, posibile.

BIBLIOGRAFIE

1. APPLE, M. W. *Can education change society?* New York, NY: Routledge, 2013.
2. BIESTA, G. J. J. *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2010.
3. BRUNER, J. *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996
4. COOMBS, P. H., & Ahmed, M. *Attacking rural poverty: How nonformal education can help*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 1974
5. CRENSHAW, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review, 43*(6), 1241–1299. https://doi.org/10.2307/1229039
6. CUCOȘ, C. *Pedagogie* (ediția a IV-a revăzută și adăugită). Iași: Polirom, 2024.
7. DOMINICÉ, P. *Learning from our lives: Using educational biographies with adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000.
8. ENGELMANN, S. *Alternative(s): Better or just different?Journal of Philosophy of Education*. Volumul 56, 2022, Numărul 4, august 2022, paginile 523–534, https://academic.oup.com/jope/article/56/4/523/7024310
9. FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.; M. B. Ramos, Trans.). New York, NY: Continuum, 2000. (Original work published 1970)
10. FREIRE, P. (2023). *Pedagogia autonomiei, Alexandria Publishing House*. Suceava.
11. GIROUX, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
12. GIROUX, H. A. (2004). *Cultural studies, public pedagogy, and the responsibility of intellectuals*. Communication and Critical/Cultural Studies, 1(1), 59–79. https://doi.org/10.1080/1479142042000180926
13. HOOKS, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York, NY: Routledge.
14. KARIM, S.; WU, X.E.; BAUTISTA, A. (2025). *Reimagining our Futures Together: A New Social Contract for Education*. UNESCO. *Educational Sciences*, *15*, 1547. https://doi.org/10.3390/educsci15111547

15. KOLB, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
16. MEZIROW, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
17. MONTESSORI, M., (1977). *Descoperirea copilului*. Editura Didactică și Pedagogică, București.
18. MOODY Z., DARBELLAY FR., LOUVIOT M. (2021).*L'école autrement?Les pédagogies alternatives en débat*, Editions Livreo-Alphil, Neuchatel.
19. NODDINGS, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA: University of California Press.
20. PALMER, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
21. PIAGET, J. (2022). *Probleme de psihologie genetica. Copilul si realitatea*. Editura Trei, București.
22. SELWYN, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.
23. SEMEL, S. F., SADOVNIK, A. R., & COUGHLAN, R. W. (2016). *Schools of Tomorrow, Schools of Today: Progressive Education in the 21st Century* (2nd ed.). Peter Lang.TY - CHAP.
24. SHANKLAND, R.(2009). *Pédagogies nouvelles et compétences psychosociales*.Éditions L'Harmattan, Paris.
25. STEINER, R., (2023).*Valori umane in educație*. Univers Enciclopedic, București.
26. STERLING, S. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Totnes, UK: Green Books.
27. VÎGOTSKI. L.,S., (1971).*Opere psihologice alese*, vol. I. *Editura, Didactică și Pedagogică*, București.

THE PSYCHOLINGUISTIC APPROACH TO ORAL COMMUNICATION IN A FOREIGN LANGUAGES

ABORDAREA PSIHOLINGVISTICĂ A COMUNICĂRII ORALE ÎN LIMBILE STRĂINE

Angela SOLCAN, conf. univ., dr.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău
Mariana NITA, asistent univ.,
Universitatea de Stat din Moldova

Angela SOLCAN, PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0002-8810-7616
e-mail: solcan.angela@upsc.md
Mariana NITA, University Assistant,
Moldova State University
ORCID: 0000-0003-0998-9161
e-mail: mariana.nita@usm.md

CZU: 37.02:81'233
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p426-434

Rezumat. Deoarece comunicarea orală necesită integrarea simultană a proceselor cognitive, lingvistice și afective, aceasta este una dintre cele mai dificile și sensibile părți ale învățării unei limbi străine. În ciuda abordărilor comunicative utilizate în mod obișnuit în predarea limbilor străine contemporane, cadrele didactice continuă să se confrunte cu probleme legate de fluență, coerență și autenticitate, ceea ce indică necesitatea unei reconsiderări psiholingvistice a problemei. Prezenta lucrare propune o reconsiderare a comunicării orale într-o limbă străină din perspectivă psiholingvistică, deoarece actul comunicativ este conceptualizat ca rezultat al interacțiunii dintre conceptualizare, formulare și articulare, procese care concurează pentru resurse cognitive limitate. Aceste procese au loc în timp real, sub presiunea constrângerilor de timp, ceea ce intensifică solicitatea asupra mecanismelor de procesare și a resurselor atenționale. Articolul propune o abordare psiholingvistică pentru înțelegerea comunicării orale într-o limbă străină (L2). Pe lângă competențele comunicative tradiționale (gramatică complexă, vocabular specializat, interacțiune socială), o componentă fundamentală a competenței orale în L2 este competența de procesare, adică capacitatea de a procesa limbajul familiar rapid, cu acuratețe și aproape fără efort. Această competență nu apare în mod explicit în majoritatea modelelor actuale de competență comunicativă și merită să fie tratată ca o competență lingvistică distinctă.

Cuvinte-cheie: comunicare orală, procesarea limbajului vorbit, fluența, factorii afectivi, bariere psiholingvistice.

Introduction

In contemporary education, language learning is increasingly viewed as a multidimensional process that extends beyond the acquisition of grammatical knowledge and vocabulary. Modern pedagogical approaches emphasize the

development of communicative competence together with a broader set of abilities commonly referred to as 21st-century skills, which are essential for students' success in academic, professional, and social contexts. These competencies include communication, collaboration, creativity, and critical thinking, all of which play a crucial role in enabling learners to participate effectively in real-life interaction. In the field of foreign language education, this perspective places particular emphasis on the development of effective communication skills. Consequently, educators are encouraged to foster students' metacognitive capital, which supports learners in regulating their learning processes and enhances their capacity to achieve meaningful academic outcomes in a knowledge-based and increasingly globalised society [10, 54]. However, an interesting contradiction can often be observed: although contemporary language teaching approaches emphasize communicative and interactive methodologies, many learners still have trouble when attempting to express themselves fluently in oral communication in a second foreign language. This challenge can be explained by the fact that speaking in a foreign language is not simply a reproduction of linguistic knowledge, but rather a complex psycholinguistic process that simultaneously engages *cognitive resources, linguistic competence*, and *affective factors* such as confidence, motivation, and anxiety. In other words, successful oral communication requires the coordination of several mental processes, including the formulation of ideas, the retrieval of lexical and grammatical structures from the mental lexicon, and the continuous self-checking of speech during interaction. So cognitive education is becoming an important part of educational reform because it focuses on understanding the mental processes involved in real-life, complex situations. Thus, a new methodological framework is needed to help teachers change their approach and improve their teaching strategies in order to help students.

The history of foreign language teaching methodologies reflects the fundamental changes in linguistics, psychology, and the neurocognitive sciences. Initially, the empirical perspective, grounded in structuralism and behaviourism, represented by Saussure, Bloomfield, Pavlov, and Skinner, defined language as a set of observable structures. In this model, language acquisition was reduced to a process of conditioning and the formation of linguistic habits through the stimulus-response mechanism and repetition. In reaction to this mechanistic view, the mentalist approach led by Noam Chomsky revolutionised the field, arguing that simple imitation cannot explain the complexity of language. Chomsky introduced the concept of the *innate language acquisition device* (LAD) and *the existence of a Universal Grammar* that enable linguistic development independently of external stimuli. Later, cognitive and interactionist theories broadened this perspective, placing emphasis on the interdependence between *mind and experience*. Jean Piaget showed that language develops together with general cognitive abilities, whereas Ronald Langacker suggested that language structures are formed through actual language use and the cognitive processing of experience. At the same time, **humanistic theories**, associated with Abraham Maslow and Carl Rogers, underlined the importance of learners' emotions and attitudes in the learning process. Likewise, Lev Vygotsky demonstrated that learning takes place through social interaction and mediation. These perspectives show that language learning is too complex to be explained by a single theory [15, 42-52].

Although generative linguistics has demonstrated that human language functions as a mental system governed by abstract rules, psycholinguistic research has shown that the actual use of language is influenced by both cognitive and affective constraints. Consequently, oral performance does not reflect linguistic competence alone, but rather results from the interaction between cognitive architecture, processes of automatization, and the student's emotional state. The following diagram provides a visual overview of the main theoretical perspectives discussed above and their role in shaping contemporary views on language learning:

Table 1. Evolution of language theories

Behaviourism (1950s)	***B. F. Skinner***	Language was perceived as a learned behaviour acquired through stimulus–response mechanisms, with learners developing language skills through imitation, repetition, and reinforcement (rewards or corrections) of adult speech.
Generative linguistics (1960s)	***Noam Chomsky***	According to this theory, language is an innate mental system governed by abstract rules, and children possess a biological capacity for language, rather than learning it solely through imitation. Concepts such as Universal Grammar and linguistic competence were introduced within this framework.
Psycholinguistics (1970s–1990s)	***Willem Levelt***	This approach examines the mental processes involved in the production and comprehension of language, shifting the focus from the structure of language to the way it is processed in the mind, including mechanisms such as working memory, discourse planning, lexical access, and the gradual automatization of language use.
Neuroscience of language (2000–present)	***Angela Friederici***	According to this perspective, modern brain-imaging techniques such as PET, EEG, and fMRI allow researchers to observe how the brain functions during language use, demonstrating that language processing involves complex networks of interacting brain regions responsible for memory, meaning, and speech production, rather than being controlled by only a few isolated areas of the brain [5, 17-19; 6, 3].

Thus, we can see that modern language teaching integrates contributions from linguistics, cognitive psychology, and the educational sciences, recognizing that the development of communicative competence involves cognitive, social, and affective processes simultaneously. As a result, there is an increasing need for innovative teaching approaches that combine ideas from emotion, motivation, psychology, and neuroscience. The psycholinguistic model of speech production proposed by Willem J. M. Levelt explains how ideas are gradually transformed into spoken language through several coordinated cognitive stages. According to this model, when a student who is trying to speak a foreign language wants to express an idea, the process begins with *conceptualization***,** during which the speaker decides what message to communicate based on intentions, knowledge, and context. Next follows

the stage of *formulation***,** in which the conceptual message is converted into linguistic form: the brain selects appropriate lexical items from the mental lexicon, organizes them according to grammatical rules, and builds a syntactic structure. The third stage is *articulation***,** where the linguistic plan is translated into motor commands that activate the speech organs, allowing the utterance to be produced. Finally, the model includes a *self-monitoring mechanism***,** through which the speaker evaluates their own speech and may correct errors. For example, if a student who is trying to speak a foreign language wants to say *"Yesterday I visited my grandmother,"* the student first forms the intention to describe a past event (conceptualization), then retrieves the words *yesterday*, *visit*, and *grandmother* and organizes them grammatically in the past tense (formulation), and finally produces the utterance orally (articulation). If the student initially says *"Yesterday I visit my grandmother,"* the monitoring system may detect the grammatical error and lead the student to correct it to *"visited."* This model demonstrates that speech production involves the interaction of conceptual, linguistic, and motor processes operating rapidly during communication. Spontaneous speech production is a cognitively demanding process that requires the simultaneous coordination of several psycholinguistic operations. As a result, the learner's cognitive resources become divided among several competing tasks. Because attentional capacity and working memory are limited, learners often have to prioritize certain aspects of performance over others. That is why learners may focus either on fluency or on accuracy, but rarely on both at the same time. In time-pressured classroom interactions, executive control processes associated with the prefrontal cortex are reduced, and more automatised linguistic routines tend to dominate production. In psycholinguistics, Levelt originally calls this component the *"speech monitor"*, which refers to the speaker's ability to listen to and evaluate his or her own speech while speaking [9, 9-14]. From a cognitive perspective, the speaker must quickly access vocabulary, organize grammatical structures, and plan the message in real time, while monitoring the accuracy and coherence of the discourse. At the same time, affective factors such as emotions, language anxiety, or fear of making mistakes can also intervene, blocking language processing and production [12, 66-68]. For this reason, the development of oral communication competence cannot be explained only by the use of communicative methodologies but requires a reconsideration of the phenomenon from a psycholinguistic perspective. This approach allows us to understand how mental processes, memory mechanisms, and emotional factors influence language production, offering a more solid theoretical foundation for designing teaching strategies aimed at facilitating fluency and active learner participation in oral communication. A useful theoretical perspective for understanding the development of communicative fluency in a foreign language is provided by Stephen Krashen's distinction between acquisition and learning. Krashen argues that *acquisition* is a process that occurs naturally through exposure to language and meaningful communication, and it is similar to the way individuals acquire their first language. In contrast, *learning* refers to the conscious process of studying and analysing grammatical rules. According to him, these two systems function differently in language development. He maintains that communicative fluency originates primarily from the acquired system, which develops through interaction

and exposure to comprehensible input, rather than from the learned system, which consists of explicit knowledge about grammatical rules.

Learners differ significantly in their cognitive abilities, learning pace, and capacity to process information. These differences influence how students plan, retrieve, and produce language during oral communication. Effective teaching requires the differentiation of learning tasks in order to accommodate learners' cognitive diversity and to prevent excessive cognitive load that may hinder oral participation. Interaction and collaborative learning create opportunities for students to practise language in meaningful contexts, which supports the development of communicative competence. Cognitive psychology suggests that new information is interpreted through previously existing mental structures, which highlights the importance of activating learners' prior knowledge before engaging them in speaking tasks. Consequently, effective instruction requires the differentiation of learning tasks and teaching strategies in order to accommodate these differences. When instructional activities are not adapted to learners' cognitive profiles, students may experience excessive cognitive load, which can hinder language processing and reduce their willingness to participate in oral communication. From a psycholinguistic perspective, the development of speaking skills therefore requires carefully structured tasks, appropriate scaffolding, and opportunities for interaction that enable learners to process and produce language within the limits of their cognitive resources [1, 51-54]. When tasks are not adapted to learners' cognitive capacities, they may impose excessive cognitive demands, which can lead to cognitive overload during oral communication activities. As a result, learners may experience frustration, lose confidence, and become reluctant to participate in speaking tasks. For this reason, teachers play a crucial mediating role: they must interpret and adapt instructional materials, redesign tasks when necessary, and adjust the level of cognitive challenge so that activities support learners' individual needs and facilitate effective oral communication.

Students must control their own thoughts while they acquire oral communication skills in a foreign language. Metacognition, understood as the awareness and control of one's cognitive processes, enables learners to plan, monitor, and evaluate their thinking during learning activities. According to Sanduleac S., metacognitive abilities play a crucial role in improving cognitive performance, as individuals with well-developed metacognition process information more deeply and conceptually and use memory more efficiently. As a result, including metacognitive techniques into foreign language training may greatly enhance students' speech output and communicative skills. As S. Sanduleac argues, educators play a crucial role in modelling and facilitating students' metacognitive processes through a range of techniques, including questioning, encouraging free expression, and providing constructive feedback [11, 53-54].

Below, we present a holistic approach to oral communication, highlighting the interaction of several key components that together provide a comprehensive foundation for the development of communicative competence. Within this framework, language skills, higher-order cognitive processes, learner autonomy, social interaction, and 21st-century skills work in synergy to support effective communication. The integration of these elements ultimately leads to authentic

communication, in which learners engage in real-world tasks and develop pragmatic competence:

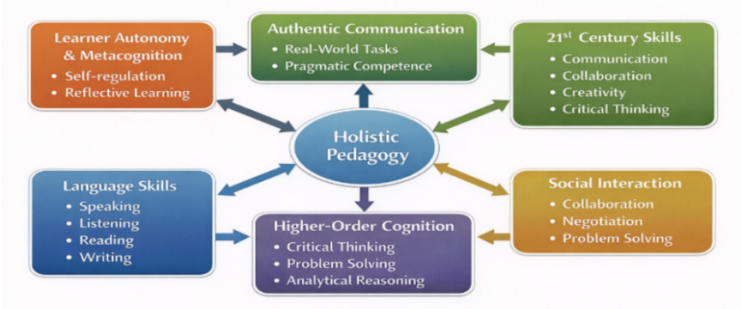


Figure 1. Holistic Model of Communicative Competence Development

The discovery of mirror neurons has provided an important neurobiological explanation for several mechanisms involved in language learning and communication. Mirror neurons are activated both when a student performs an action and when the same action is observed in others, including the teacher or classmates, which explains the fundamental role of imitation in the learning process. From a psycholinguistic perspective, this mechanism is particularly relevant for foreign language learning, since students often develop pronunciation, rhythm, and speech patterns through the observation and imitation of linguistic models provided by the teacher. The connection between the mirror neuron system and the Broca area further suggests that language production is closely related to motor representations involved in action execution. Consequently, teaching techniques such as modelling, shadowing, guided repetition, and pronunciation practice can support the development of oral communication skills by strengthening the neural circuits responsible for articulatory planning and speech production. In communicative language classrooms, interactive activities such as dialogues, role-plays, and collaborative speaking tasks may further stimulate these neural mechanisms, as students continuously observe, interpret, and reproduce linguistic actions during social interaction [7; 2, 25].

From a pedagogical perspective, the three dimensions of oral performance - *accuracy, fluency*, and c*omplexity* - can be supported through specific classroom practices. According to Anna Turula, these aspects of speaking develop through different types of instructional support. *Accuracy* is strengthened when teachers guide learners' attention to linguistic form, help them notice grammatical structures, and provide corrective feedback that enables learners to identify and practice their weak areas. Encouraging self-correction also contributes to the gradual improvement of grammatical control. *Fluency***,** on the other hand, develops when students are given opportunities to speak freely without frequent interruption. Allowing planning time, rehearsal time, and creating a supportive classroom atmosphere enables learners to focus on maintaining the flow of speech rather than constantly monitoring form. Finally, *complexity* in oral production emerges when learners are exposed to richer linguistic input and are provided with key vocabulary, models of language use, and preparation time that allow them to construct more complex linguistic expressions. According to psycholinguistic models of speech production, learners' performance during oral communication tasks is shaped by the interaction between cognitive and affective processes involved in language production. One important aspect that

is often ignored by linguistic theories is anxiety, which can significantly affect the process of language production. Anxiety may interfere with language processing, reduce fluency, and decrease learners' willingness to participate in classroom activities. Research has also shown that anxious learners tend to speak less frequently and rely on simpler sentence structures during oral communication [15, 369]. As a result, their linguistic performance may not accurately reflect their actual level of linguistic competence, since emotional factors can limit their ability to access and use the language effectively. This phenomenon can be explained through Krashen's *Affective Filter Hypothesis*, which suggests that emotional variables such as anxiety, low self-confidence, and lack of motivation can block access to linguistic input and output [8, p.30]. When the affective filter is high, learners may experience difficulties retrieving lexical items, organizing grammatical structures, and maintaining fluency during speech production. From a psycholinguistic standpoint, this means that emotional tension can disrupt the coordination of cognitive processes involved in speaking, ultimately creating barriers to effective oral communication in the foreign language classroom [16, 117].

Teachers frequently observe that, under communicative pressure, learners tend to revert to simplified language, rely on their first language (L1), or adopt avoidance strategies. In some cases, learners incorporate lexical items from their native language into their speech and adapt them with target-language endings or suffixes. When learners have limited time to plan their speech, the cognitive demands placed on working memory increase significantly, generating cognitive load and activating affective factors such as anxiety or fear of making mistakes. According to Cuq (2003), *linguistic anxiety* refers to the feeling of tension or insecurity experienced by learners when they use a foreign language in communicative situations [3, 132]. In this context, providing learners with clear linguistic structures, sentence starters, or formulaic expressions can significantly facilitate speech production. These linguistic scaffolds help learners organise their ideas more efficiently and reduce the cognitive effort required for real-time language processing, allowing them to maintain greater fluency and communicate their ideas more clearly during oral interaction. Even when learners possess explicit knowledge of grammatical rules, fluent speech requires a high degree of automatization. In natural communication, speakers rarely construct every sentence from scratch; instead, they frequently rely on formulaic expressions, repetitive structures, and memorized sequences**.** The student's ability to monitor, regulate, and evaluate their own communicative act becomes an essential factor in optimizing fluency and reducing the cognitive pressure associated with oral tasks.

Psycholinguistic research suggests that successful oral communication in a foreign language depends on the coordination of several cognitive processes, including memory activation, lexical processing, the automatization of linguistic structures, and the rapid retrieval of information during real-time interaction. Consequently, it becomes necessary to explore ways of integrating metacognitive strategies, such as anticipatory message planning and real-time monitoring, since they play an important role in strengthening oral communicative competence and enhancing speech fluency. In the didactic context, communication between the teacher and the student is not realised exclusively through verbal language presented in a linear manner, as described in certain theoretical models of speech production (Canale &

Swain, 1980), but through the integration of multiple communication channels. The interactional process involves the use of gestures, facial expressions, images, graphic symbols, and technological supports, all of which contribute to the construction and interpretation of meaning. This perspective highlights the multimodal character of classroom communication and the role of integrating several perceptual and cognitive channels in the process of learning a foreign language. [13, 372]. During a foreign language lesson, students do not process only the words spoken by the teacher; they also interpret intonation, explanatory gestures, visual support, and the interactional context, all of which contribute to meaning construction and the consolidation of linguistic memory. Therefore, the process of pedagogical communication involves the coordination of attention, working memory, auditory and visual perception, as well as the motor mechanisms involved in speech production, which highlights the complex nature of producing and understanding verbal messages. In foreign language teaching, teachers should exploit these multiple communication channels by using gestures, images, diagrams, and contextualized examples, since the multimodal integration of information facilitates comprehension, reduces cognitive load, and supports the development of oral communicative competence [4, 45; 14, 40].

In conclusion, the development of fluency in a foreign language is not the simple application of grammatical or lexical knowledge, but the result of the interaction between cognitive, emotional, social, and linguistic processes. At the same time, learners rely on metacognitive strategies such as planning, monitoring, and self-correction in order to regulate their speech during interaction. Through repeated practice and continuous exposure to language, these processes gradually become automatised, allowing learners to access vocabulary and structures more rapidly and to reduce the cognitive load on working memory. Consequently, communicative fluency emerges from the complex interaction between linguistic input, social interaction, neurocognitive mechanisms, and metacognitive regulation.

BIBLIOGRAPHY

1. ALOIS, G. Educația inclusive și pedagogia diversității. Iași: Polirom. 2016. ISBN 978-973-46-5664-6
2. BELLEAU, J. Neuropedagogie: Cerveau, Intelligences et Apprentissage. Québec: Centre de documentation collégiale, 2015. Disponibil online https://files01.core.ac.uk/download/pdf/52976113.pdf?utm_source=chatgpt.com [accesat 06.11.2022]
3. CUQ, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* Paris: CLE International, 2003. ISBN 209-033972-1
   Disponibil https://lit.lib.ru/k/kosonogow_w_w/kosonogow-zerkalxnyene-jrony-kratkijnauchnyjobzordoc.shtml, [accesat 20.02.26]
4. Educational Psychology. Mumbai: University of Mumbai. Disponibil la: https://archive.mu.ac.in/myweb_test/SYBA%20Study%20Material/edu-II%20psycho.pdf [accesat 26.09.23]
5. FRIEDERICI, A. Language in our brain. Cambridge, MA: The MIT Press. 2017. ISBN 9780262036924
6. JENSON, E. Teaching with the brain in mind. ASCD: Virginia, USA. ISBN 0-87120-299-9
7. KOSONOGOV, V. Зеркальные нейроны: краткий научный обзор. Ростов-на-Дону, 2009. p. 24. ISBN 978-5-91365-091-7

8. KRASHEN, S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press. 1982. ISBN 0-08-028628-3
9. LEVELT, J.M. W. Speaking: From Intention to Articulation. MIT Press: Cambridge, Mass. 1989. ISBN electronic 9780262278225
10. POPOVICI BORZEA, A. Integrarea curriculară și dezvoltarea capacităților cognitive. Iași: Polirom, 2017. ISBN 978-973-46-7012-3
11. SANDULEAC, S. Rolul metacogniției în dezvoltarea gândirii științifice la cadrele didactice. Univers pedagogic: Revistă științifică de pedagogie și psihologie. 2023, nr. 4 (80), pp. 53-61. ISSN 1811-5470 – p.53-54
12. SKEHAN, P. A Cognitive Approach to Language Learning. Oxford University Press: 1998. ISBN 0 19 437217 0
13. SLAMA-CAZACU, T. Psiholingvistica: o știință a comunicării. București: ALL Educational, 1999. ISBN 973-684-025-5
14. SOUSA, A. D. Mind, Brain, and Education: The Impact of Educational Neuroscience on the Science of Teaching. LEARNing Landscapes. Vol.5, Nr.1, Canada. ISSN 1913-5688
15. TURULA, A. *Teaching English as a foreign language: From theory to practice*. Katowice: University of Silesia Press: 2010. ISBN 978-83-61425-19-9
16. ZONENSTAIN, I. Impactul neuroștiințelor asupra inteligentei emoționale. In: Materialele Conferinței Științifice Internaționale organizate in cadrul subprogramului instituțional de cercetare „Modele de Valorificare a Neuroștiințelor în Dezvoltarea Personală” COD: 040111, Chișinău: CEP UPSC. 2024. ISBN 978-9975-46-997-5

CONFIGURATION DE LA LITTERATURE POSTMEMORIELLE ET DU DISCOURS INTELLECTUEL DANS LA MEDIATION ETHIQUE DE L'HISTOIRE. IDISS DE ROBERT BADINTER

CONFIGURATION OF POST-MEMORIAL LITERATURE AND INTELLECTUAL DISCOURSE IN THE ETHICAL MEDIATION OF HISTORY: IDISS BY ROBERT BADINTER

Carolina DODU-SAVCA, conf. univ., dr.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Carolina DODU-SAVCA, Associate Professor, PhD
"Ion Creangă" SPU of Chișinău
ORCID: 0000-0003-4474-352X
e-mail: dodu-savca.carolina@upsc.md

CZU: 821.133.1.09:17
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p435-442

Abstract. At the intersection of Republican memory and the traumatic silence of roots, this article examines Robert Badinter's transition from „jurist" to „narrator of filiation" in his work *Idiss* (2018). Our approach explores the configuration of postmemorial literature, examining how the French intellectual transmutes a silent traumatic heritage into a universal ethical mediation. The central problem revolves around the muted tension between indirect individual memory (fragmented by the Shoah) and a collective memory that is often amnesic toward the micro-stories of the Bessarabian Yiddishland. The novelty of this reflection lies in a methodology rooted in the analysis of „postmemory" (Marianne Hirsch) and an interdisciplinary approach combining memory studies (Assmann) with textual analysis (Viart, Genette). Through this lens, we demonstrate that Badinter performs a strategic transfer from communicative (familial) memory to cultural (institutionalised) memory. The study concludes that *Idiss* constitutes an act of reparative justice, in which the ethical survival of recovered memory becomes the highest form of commemoration. It is here that Badinter's filiation narrative meets the pedagogy of dignity, turning the text into a space of resistance against oblivion and a universal lesson in human dignity and ethical survival.
Keywords: postmemory literature, Robert Badinter, *Idiss*, ethical mediation, cultural memory.

Rezumat. La intersecția dintre memoria republicană și tăcerea traumatică a rădăcinilor, acest articol analizează tranziția lui Robert Badinter de la statutul de „jurist" la cel de „narator al filiației" în *Idiss* (2018). Demersul nostru explorează configurarea literaturii postmemoriale, urmărind cum intelectualul francez transformă o moștenire traumatică tăcută într-o mediere etică universală. Problematica centrală se articulează în jurul tensiunii mute dintre memoria individuală indirectă (fragmentată de Shoah) și o memorie colectivă, adesea amnezică, în fața micro-istoriilor din Yiddishlandul basarabean. Noutatea acestei reflecții rezidă într-o metodologie ancorată în analiza „postmemoriei" (Marianne Hirsch) și într-o abordare interdisciplinară care îmbină studiile memoriale (Assmann) cu analiza textuală (Viart, Genette), prin intermediul căreia demonstrăm că Badinter operează un transfer strategic de la memoria comunicativă (familială) spre memoria culturală (instituționalizată). Studiul concluzionează că *Idiss* reprezintă un act de justiție reparatorie, în care supraviețuirea etică a memoriei recu-

perate devine cea mai înaltă formă de comemorare. În acest context, relatarea filiației badinteriene reflectă pedagogia demnității, transformând textul într-un spațiu de rezistență împotriva uitării și într-o lecție universală de demnitate umană și supraviețuire etică.

Cuvinte-cheie: literatură postmemorială, Robert Badinter, *Idiss*, mediere etică, memorie culturală.

1. Introduction

Le 9 octobre 2025, l'entrée au Panthéon de Robert Badinter a consacré non seulement le juriste, mais aussi « l'héritier d'un silence ». Si son combat pour l'abolition de la peine de mort est universellement reconnu, son œuvre de non-fiction *Idiss* [3] révèle une dimension plus intime et tout aussi fondamentale : la récupération d'une mémoire fragmentée liée aux racines juives bessarabiennes. La nouveauté scientifique de cette étude réside dans l'articulation entre la théorie de la postmémoire et la reconstruction d'un espace géoculturel de transmission de la mémoire auquel Robert Badinter fait référence – la Bessarabie du début du XXe siècle – vers un espace culturel de la postmémoire – la France – perçue comme le creuset d'une identité européenne occultée par les traumatismes de l'Histoire.

Badinter ne se contente pas de relater une biographie familiale classique. Il opère une médiation éthique entre la microhistoire de son ascendance (les familles Rosenberg et Badinter) et la macrohistoire républicaine. Ce passage est rendu possible par ce que la chercheuse et écrivaine américaine Marianne Hirsch appelle la « postmémoire », un investissement imaginatif et narratif nécessaire pour combler les vides laissés par le trauma et le silence. Pour une incursion dans la reconfiguration narrative éthique, nous proposons le cheminement analytique suivant :

1. Introduction
2. Robert Badinter – de la tribune judiciaire à l'écriture de la filiation
3. *Idiss* – récit d'une justice postmémorielle ou de la mémoire communicative à la mémoire culturelle
4. Conclusion.

Dans ce cadre d'analyse, les principaux axes de ce récit non-fictionnel que nous privilégions sont : la mémoire familiale, la littérature et l'éthique postmémorielles, ainsi que la pédagogie du discours de non-fiction. La problématique que nous abordons s'articule autour de la tension entre la mémoire collective et individuelle, le régime discursif de la postmémoire et la voix de l'intellectuel public. La voix et l'engagement de l'intellectuel qui cherche à clarifier la transmission passive de l'histoire traumatique en assumant le rôle actif d'un «post-témoin», c'est-à-dire d'un héritier qui veut comprendre et guérir les plaies en mettant en lumière les traumatismes historiques, collectifs, familiaux et individuels.

2. Robert Badinter – de la tribune judiciaire à l'écriture de la filiation

Pour le lecteur étranger à cette figure de proue, il est essentiel d'esquisser le portrait d'un homme dont la biographie se confond avec le combat pour les droits humains. Robert Badinter (1928-2024) fut bien plus qu'un Garde des Sceaux, il fut la conscience juridique de la France. Figure centrale du droit européen et artisan de l'abolition de la peine de mort en France, Robert Badinter transcende dans *Idiss* son rôle de juriste pour devenir un «post-témoin" de sa propre histoire fragmentée. Au-

delà des tribunes publiques, son œuvre de non-fiction constitue une reconstruction éthique du silence des générations passées, édifiée au nom de ses ancêtres bessarabiens.

Badinter procède à une reconstruction éthique – style sobre et position auctoriale neutre – de leur histoire familiale, sur la filière maternelle. Il s'appuie sur les fragments narratifs relatifs à la vie de sa grand-mère maternelle pour en faire une identité narrative cohérente. Sa contribution majeure est de transformer un silence social subi par de nombreuses familles de l'époque en un discours édifié au nom des ancêtres et au bénéfice des consciences futures à construire solidement.

Badinter ne raconte pas sa propre expérience, mais son héritage. L'auteur d'*Idiss* n'a pas vécu directement les pogroms («des actions collectives violentes contre les juifs qui se déroulaient dans l'Empire russe et en Europe centrale» [3, 24]) en Bessarabie, n'a pas été déporté, n'a pas été la victime immédiate des injustices des régimes et des circonstances historiques atroces. Pourtant, il en a recueilli les stigmates qu'il ressent comme des évènements constituant les fondements de son être. Dans cette perspective, il opère une « identification verticale» [8, en ligne] – instaurant un dialogue intergénérationnel avec l'ascendance – complétée par une « identification horizontale » [8, en ligne], qui, dans ce récit, joue un rôle secondaire – faisant appel au dialogue intragénérationnel avec ses pairs, avec *son* histoire, avec l'histoire immédiate et contemporaine. Dès lors, la mission éthique de la mémoire est accomplie: le discours postmémoriel fait résonner la voix des morts par-delà les limites d'une seule lignée, d'une seule vie, d'une seule famille ou d'une microhistoire. C'est par ce truchement qu'il parvient à engager un dialogue transgénérationnel avec ses descendant.e.s et ses futur.e.s lectrices et lecteurs.

3. Idiss – récit d'une justice postmémorielle ou de la mémoire communicative à la mémoire culturelle

La démarche de Badinter dans *Idiss* ne relève pas de la simple nostalgie, mais d'une véritable éthique de la vigilance. Si la vie professionnelle de Badinter est une tribune d'un intellectuel à l'image anthologique, son récit *Idiss* nous confesse une pédagogie du silence, où la confrontation avec le passé constitue la meilleure éthique; c'est une leçon à apprendre et à disséminer sur un acte de justice rétroactive.

L'intention de cet article est d'interroger la configuration de ce récit familial en tant qu'acte de médiation éthique universelle. Nous considérons que le message de ce livre scelle le destin d'un verbe qui a su dialoguer avec l'irréparable de l'histoire humaine moderne. Ce qui nous intéresse, c'est d'invoquer comment l'intellectuel engagé est parvenu à suturer les plaies de l'Histoire à travers une littérature intégrant l'écriture « postmémorielle ». Nous nous proposons de réfléchir à ce passage de la mémoire intime du Yiddishland bessarabien, qui relève d'une identité narrative universelle, où la rigueur du droit (le ton cérébral de l'auteur) rencontre la fragilité du souvenir (la fragmentation d'un passé muet et mutilé).

Parallèlement à cette dimension biographique, *Idiss* ne se présente pas comme une biographie classique, mais s'inscrit dans ce que Dominique Viart nomme le «récit de filiation » [Cf. 10; 11], consigné dans les interstices de l'histoire tourmentée du premier XXe siècle. Ici, le concept de « postmémoire », forgé par Marianne Hirsch, s'avère opératoire pour comprendre l'évolution de la transmission de la mémoire familiale et sociale, notamment lorsqu'il s'agit de la transmission (explicite, orale ou implicite, contextuelle) du traumatisme d'une génération (A) à l'autre (B); où la «génération A» est la victime ou le témoin, alors que la «génération B» est le post-

témoin, qui n'a pas subi le traumatisme mais en est consciente. Si la littérature mémorielle (les mémoires) documente le passé, la littérature postmémorielle procède à la récupération du passé; par le biais d'une reconstitution corrélative des souvenirs actifs et passifs, ses techniques se démarquent ainsi des sous-genres consacrés (biographie, roman biographique, essai biographique, autofiction) en tant que dépositaire de celui-ci. Sous ce prisme, l'enseignante-chercheuse et écrivaine américaine explique que la «génération d'après » (Hirsch) – génération B – entretient une relation au trauma vécu par ses prédécesseurs (génération A); cette relation intergénérationnelle n'est pas faites de souvenirs directs, mais d'investissements narratifs: „Postmemory describes the relationship that the 'generation after' bears to the personal, collective, and cultural trauma of those who came before" [7, 3].

La question centrale devient alors de savoir comment *Idiss* transforme une mémoire individuelle transmise, ancrée dans l'héritage juif bessarabien et dans le trauma des microhistoires familiales, en une conscience universaliste inscrite dans les cadres sociaux de la mémoire culturelle ? La réponse évidente nous montre que c'est la configuration discursive qui agit en faveur d'une dynamique positive de la microhistoire → en macrohistoire via le destin de sa grand-mère qui incarne → l'histoire des Juifs européens.

La courte trajectoire notionnelle ci-dessous nous permettra de saisir l'évolution des mémoires (de la mémoire vécue à la mémoire transmise), en tant que sous-genres littéraires non-fictionnels, vers des récits postmémoriels, en mettant l'accent sur les techniques renouvelées, sous l'angle de l'attaque, de la perspective et de la vision postmémorielles.

Tableau 1. Dynamique de la transition vers le régime (post)mémoriel

Identification (mémoire classique)	**transition (mémoire narrative)**	**justice de médiation («mémoire affiliative»)**
- - du vécu	à la mémoire transmise (mémoire, Ricœur, 2006) [9]	= la postmémoire (Hirsch, 2008) [7] [8]
- du témoignage	à la reconfiguration discursive	= le récit du post-témoin (Hirsch, 2008); (médiation, A.Assmann, 2016) [1], [2]
- -du fait historique	à la médiation éthique du passé	= la littérature postmémorielle

Source: Élaboration propre, basée sur les concepts de Paul Ricœur [9], Marianne Hirsch [7], [8] et de Jean et Aleida Assmann [1], [2].

La distinction entre les deux notions de «littérature mémorielle» et «littérature postmémorielle» tient au rapport que l'auteur entretient avec le passé. Si la littérature mémorielle propose la perspective d'un témoin direct (ex. Levi, Wiesel), où le narrateur atteste du passé en tant que personnage qui a «été là», a vu ou a entendu (à la même époque, synchroniquement) les évènements, la littérature postmémorielle est le récit d'un narrateur qui transmet ce qu'on lui a raconté, un médiateur qui reconstitue des mémoires fragmentaires du passé.

Pour opérationnaliser cette distinction conceptuelle au sein du récit *Idiss*, nous avons élaboré une grille d'analyse mettant en relief le basculement des paradigmes, passant de la factualité brute à la médiation interprétative.

Tableau 2. Évolution paradigmatique du régime mémoriel dans le récit *Idiss*

Axe de transformation (péritexte)	Mémoire classique (témoignage direct) - Idiss, la grand-mère	Postmémoire dans le récit «Idiss» (médiation) - Robert, le petit-fils
Source du récit	(1) mémoire vécue (2) souvenir immédiat	(1) mémoire transmise (2) investissement imaginatif
Statut du narrateur	Témoin oculaire (1) « j'y étais » (2) «je raconte»	Post-témoin et héritier (1) «j'ai rompu leur silence» (2) « je raconte leur silence »
Genre littéraire	(1) mémoires, biographie (2) autobiographie, autofiction	récit postmémoriel= de filiation
Régime discursif	Attestation factuelle synchronique et/ou diachronique (1) «mes» souvenirs = souvenirs directs	Reconfiguration narrative diachronique (1) l'héritage familial = histoire de la famille
Filiation	Le récit d'un acteur / actant (1) «je» autobiographique (2) «il/elle» biographique	Le récit de filiation narrative / affective (1) «il/elle» de l'ascendance (2)
Finalité éthique	(1) Préservation du fait historique brut (au niveau intentionnel; cela varie en fonction du sous-genre repéré); (2) devoir de témoignage (impératif de vérité)	(1) Médiation éthique et justice transitionnelle visant la suture des lacunes mémorielles ; (2) volonté d'extraire l'histoire des archives privées et «faire parler» les ancêtres. Note: Dans le cas du récit *Idiss* son auteur (Badinter) agit activement sur l'histoire. Devoir de mémoire et réhabilitation identitaire

Source : Élaboration propre, basée sur les concepts de Marianne Hirsch [7], [8] et de Jean et Aleida Assmann [1], [2].

Cette disjonction épistémologique et interprétative entre la mémoire familiale et sociale, collective et culturelle met l'accent sur la façon dont l'histoire d'une époque ou d'une famille peut évoluer une fois que le silence est rompu et que les descendants arrivent à mettre en mots les expériences des ancêtres : un fil narratif érige le passé (relativement) récent et, de cette manière, la postmémoire devient un acte de vivre l'histoire courte (récente) autrement, par l'imaginaire réparateur.

Pour Badinter, la postmémoire n'est pas une simple réception passive, mais, selon les termes de Marianne Hirsch, un investissement – attentif, profond et ingénieux – nécessaire pour combler les « blancs » laissés par le silence de sa mère (Shiffra, dite Charlotte, Rosenberg) et par l'absence de son père (Samuel, dit Simon, Badinter). N'ayant pas vécu directement les pogroms, l'auteur d'*Idiss* adopte une posture de post-témoin qui *rétablit* éthiquement une vérité dont il est l'héritier biologique et moral.

Dans *Idiss*, la « postmémoire » n'est plus un concept abstrait, mais une pratique scripturale concrète. Lorsque Badinter décrit les pogroms de Bessarabie qu'il n'a pas vécus, il incarne parfaitement le « post-témoin » défini par Hirsch [9, en ligne].

L'auteur investit les silences de sa grand-mère maternelle, transformant les « blancs » de la transmission orale en une « identification verticale » solide. Cette identification verticale lui permet de récupérer ses racines à Telenești et de les inscrire dans la conscience culturelle française.

Il convient de préciser que l'identification verticale chez Badinter dépasse la simple généalogie ; elle devient une quête ontologique où le destin de sa famille en Bessarabie sert de miroir aux tragédies universelles du siècle. En reliant le silence de ses ancêtres (microhistoire) à son propre engagement pour les droits de l'homme (macrohistoire), Badinter fait de la postmémoire un acte de « justice transitionnelle». L'identification horizontale intervient alors comme un dialogue avec ses pairs contemporains, validant la pertinence actuelle de ces mémoires exhumées.

Dans son rôle prééminent d'intellectuel public, dont la personnalité s'impose comme tribune de la persévérance professionnelle et de la dignité humaine, Badinter et son œuvre s'inscrivent dans un riche épitexte, c'est-à-dire le contexte de sa vie et de son engagement public (discours, interviews, plaidoyers, etc.), se situent dans un espace paralittéraire offrant une para-lecture qui transpose la mémoire familiale en mémoire littéraire, à la fois communicative et culturelle. D'où cette délimitation? Comme nous l'expliquent Jean et Aleida Assmann (Jan Assmann, 2010 et Aleida Assmann, 2006) [1], [2], théoriciens des études mémorielles, la «mémoire culturelle» (kulturelles Gedächtnis) engendre l'histoire longue, qui fait référence au passé ancien (passé historique consacré qui fait officiellement partie de l'Histoire comme science humaine), alors que la mémoire communicative (kommunikatives Gedächtnis) regorge d'histoire courte (des fragments d'histoires et de l'Histoire comme science humaine), en lien immédiat avec le présent et/ou le passé récent/proche.

Rapportant cette distinction théorique de la «culture mémorielle » (*Erinnerungskultur*) au récit d'*Idiss*, nous attestons le passage de la mémoire communicative (des Badinter) à la mémoire culturelle (le cadre social de la mémoire; cf. Maurice Halbwachs, *Les cadres sociaux de la mémoire,* 1994) [6]. Dans la première phase, la mémoire communicative, définie comme mémoire vive au sein d'une famille, dans notre cas, celle des Badinter, est transférée de l'oralité fragile du cercle familial à l'écrit et à sa publication (la mémoire institutionnalisée), franchissant le seuil d'un cadre communautaire éphémère aux cadres sociaux de la mémoire fixe (l'espace de la culture écrite ; la mémoire institutionnalisée fonctionnelle). Dans la deuxième phase, la mémoire culturelle, considérée comme plus durable, assure la commémoration des Badinter et des destins qui s'y associent, car cette mémoire remonte la microhistoire en posture capable de survivre à la disparition des derniers témoins. Comme l'explique la chercheuse en transmission mémorielle et médiologie de la culture, Aleida Assmann, la transmission fait possible l'émergence d'une identité distincte par son affiliation aux contextes culturels: "supports the emergence and elaboration of distinct identities, because humans define themselves and are defined by their affiliation to one or various cultural groups and traditions" [1, en-ligne].

C'est grâce à son petit-fils que la grand-mère et son identité familiale sortent de la mémoire passive (oubliée dans le passé familial, dans les documents et statistiques d'archives (Speichergedächtnis), dans les objets de musée dédiés à la Shoah, mais qui ne sont pas tous exposés).

Conclusion

Rappelons que l'intention de cet article a été d'examiner, par une incursion rapide, la configuration narrative de ce récit en tant qu'acte de médiation éthique – de la mémoire vécue, le souvenir, à la mémoire transmise, la postmémoire – où la voix de l'intellectuel public Badinter transforme le trauma familial en une pédagogie de la dignité, retraçant un parcours des racines juives bessarabiennes jusqu'à une éthique universelle de la verticalité.

Idiss de Robert Badinter n'est pas une simple narration de filiation; c'est la configuration achevée de la responsabilité de l'intellectuel. En tant que médiateur éthique, Badinter transforme la tragédie en une force motrice capable de modeler le droit et l'éducation. Car «tout personnage et tout fait historique, dès qu'il pénètre dans cette mémoire s'y transpose en un enseignement, en une notion, en un symbole; il reçoit un sens; il devient un élément du système d'idées de la société» dit Maurice Halbwachs dans sa conclusion à son livre *Les cadres sociaux de la mémoire* [6, 296] en faisant le point sur le fait que les idées actuelles découlent des traditions, sont aussi des traditions qui forment la pensée sociale qui est «essentiellement une mémoire, et que tout son contenu n'est fait que de souvenirs collectifs » que chacun doit construire pourque cette mémoire subsiste. Comme Badinter, nous devons diffuser, par nos exemples, l'idée d'un regard qui reconstruit notre passé et d'une littérature qui ait la force de transformer le lecteur de «consommateur de libertés» en «garant d'une mémoire active» [6, 296].

Cette tension entre le devoir actif de mémoire et l'oubli consumériste trouve un écho singulier dans la prose postmémorielle moldave contemporaine. Chez des auteurs tels que Tatiana Țîbuleac, Val Butnaru, Lucreția Bârlădeanu, Dumitru Crudu, Iulian Ciocan, Constantin Cheianu, Nicolae Spataru, Alexandru Popescu, nous observons une résistance similaire à l'amnésie collective. À l'instar de Badinter, ces écrivains confrontent les cadres de la mémoire sociale à la mémoire subjective, les silences imposés par les régimes d'oppression aux destins invisibles et opprimés. Leur écriture s'inscrit dans cette lignée postmémorielle, tournée vers les générations post-traumatiques, afin de transformer le trauma en une pédagogie de la verticalité individuelle et culturelle.

BIBLIOGRAPHIE

1. ASSMANN, A. Cultural memory. In A. Hamburger, C. Hancheva, & V. D. Volkan (Eds.), Social trauma – An interdisciplinary textbook (25-36). © 2021 Springer Nature Switzerland AG Springer. Available: https://doi.org/10.1007/978-3-030-47817-9_3 [accessed 2025-03-12].
2. ASSMANN, A. Memory, Individual and Collective. The Oxford Hand book of Contextual Political Analysis. Eds. Robert E. Goodin und Charles Tilly. Oxford: Oxford UP, 2006. 210-224.
3. BADINTER, R. Idiss. Couverture: Hokus Pokus © Photo DR Photo de l'auteur © Joël Saget, AFP. © Librairie Arthème Fayard, 2018. ISBN 978-2- 213-71010-5.
4. BADINTER, R. Idiss: memorii. Traducere din franceză de Vsevolod Ciornei. Ed. 1. Chișinău: Cartier, 2026, 133 p. ISBN 978-9975-86-895-2.
5. GENETTE, G. Seuils. Éditions du Seuil, coll. „Poétique", 1987, ISBN 2-02-052641-7. (ISBN 2-02-009525-4, 1re publication).
6. HALBWACHS, M. Les cadres sociaux de la mémoire. (Alcan, 1925) Paris: Albin

Michel, 1994. 0755-1770.
7. HIRSCH, M. The Generation of Postmemory. Poetics Today, 29 (1), 2008, p.103–128. https://doi.org/10.1215/03335372-2007-019 [accessed 2025-09-21].
8. HIRSCH, M. «Postmémoire», Témoigner. Entre histoire et mémoire [En ligne], Traducteur Philippe Mesnard. 118 | 2014, en ligne: 01.10.2015. URL: http://journals.openedition.org/temoigner/1274; DOI: https://doi.org/10.4000/temoigner.1274 [consulté le 07 mars 2025].
9. RICŒUR, P. «Mémoire, Histoire, Oubli», Esprit 2006/3 (Mars/avril), p. 20-29. Université Paris-Descartes, Paris 5: Editions Esprit. ISBN 9782909210448 http://www.cairn.info/revue-esprit-2006-3-page-20.htm
10. VIART, D. Mémoires du récit. Écritures contemporaines. Collection principale: Paris Caen: Lettres modernes Minard (1998), 2011, 195 pages. ISBN 2-256-90972-7.
11. VIART, D. *Le Roman français au XX-e siècle*, Paris, Armand Colin, 2011, 224 pages. ISBN-10: 2200271484 ISBN-13: 978-22002714

INTEGRAREA CLIL ÎN FORMAREA CADRELOR DIDACTICE: PROVOCĂRI METODOLOGICE ȘI SOLUȚII PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR MULTILINGVE ȘI INTERCULTURALE[3]

INTEGRATING CLIL INTO TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT: METHODOLOGICAL CHALLENGES AND SOLUTIONS FOR DEVELOPING MULTILINGUAL AND INTERCULTURAL COMPETENCES

Uliana CULEA, conf. univ., dr.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău,
IPLT „Liviu Deleanu" din Chișinău,

Uliana CULEA, PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau,
IPLT „Liviu Deleanu", of Chisinau,
ORCID:0000-0002-5944-7080
culea.uliana@upsc.md

CZU: 378.126:81'24
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p443-450

Abstract. Against the backdrop of contemporary curricular transformations and the growing emphasis on multilingual and intercultural education, CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) has emerged as a relevant pedagogical framework for integrating disciplinary learning with the development of communicative competence in a foreign language. The significance of this approach lies in the fact that language is regarded not merely as an object of instruction, but, more fundamentally, as a means of cognitive mediation, of structuring the learning process, and of facilitating access to knowledge. The integration of CLIL into teacher education, however, requires a reconsideration of the teacher's professional profile, as it entails the capacity to respond to interconnected linguistic, methodological, curricular, and intercultural demands. Within this perspective, particular importance is attached to the integrated design of teaching and learning activities, the management of cognitive load, the balanced assessment of subject content and academic language, as well as the appropriate use of pedagogical support strategies. The article argues that the coherent adoption of the CLIL paradigm in both initial and continuing teacher education can foster the development of multilingual and intercultural competences and contribute to the reconfiguration of educational practices within a flexible, reflective, and inclusive framework.

Keywords: CLIL, teacher education, multilingual competence, intercultural competence, integrated curriculum design, linguistic mediation, educational practices, didactic innovation.

Introducere. Redefinirea actuală a finalităților educației aduce în prim-plan formarea competențelor multilingve și interculturale, ca direcție esențială a reflecției pedagogice și a reconstrucției curriculare [6, 32-44]. Într-un context marcat de diversitate lingvistică, mobilitate și interacțiuni interculturale tot mai intense, se

[3] Articol elaborat în cadrul subprogramului de cercetare și inovare „Formarea cadrelor didactice pentru comunicarea multilingvă în context intercultural", cod: 040117

impune depășirea modelelor de instruire bazate pe separarea conținuturilor și pe abordarea limbii ca obiect autonom de studiu [3, 15]. Din această perspectivă, sunt necesare demersuri didactice care să articuleze învățarea disciplinară cu dezvoltarea competenței de comunicare [1, 45].

În această perspectivă se înscrie abordarea CLIL, care corelează în mod funcțional conținuturile disciplinare și limba, structurând învățarea prin sarcini autentice, participare activă și utilizarea limbii ca instrument de mediere a cunoașterii [4, 10]. Relevanța sa constă în plasarea limbii în centrul actului didactic, ca mediu al înțelegerii, al interacțiunii și al construirii sensului [10, 10-13]. În acest fel, CLIL oferă un cadru favorabil dezvoltării competențelor lingvistice, cognitive și interculturale necesare educației contemporane [2, 102].

Integrarea acestei abordări în formarea cadrelor didactice depășește asumarea unei simple opțiuni metodologice, presupunând reconsiderarea profilului profesional al profesorului, a modului de organizare a activităților didactice și a raportului dintre exigențele curriculare, accesibilitatea conținuturilor și particularitățile procesului de învățare [5, 63–70]. În acest context, reflecția asupra CLIL vizează atât potențialul formativ al modelului, cât și dificultățile pe care aplicarea sa le implică la nivel metodologic, curricular și pedagogic [12, 15].

În acest context, articolul își propune să examineze relevanța abordării CLIL în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, cu accent pe provocările metodologice esențiale și pe soluțiile care pot susține dezvoltarea competențelor multilingve și interculturale într-un cadru coerent și adaptat exigențelor educației actuale [6, 32-44].

Actualitatea problemei. Integrarea CLIL în formarea cadrelor didactice reflectă una dintre direcțiile majore ale educației contemporane, orientată spre multilingvism, interdisciplinaritate și deschidere interculturală [7, 196-207]. Într-un context caracterizat prin mobilitate și diversitate lingvistică, formarea competențelor de comunicare plurilingvă și a unei raportări adecvate la alteritate devine esențială [10, 7-9]. Din această perspectivă, modelele tradiționale bazate pe separarea disciplinelor și pe tratarea limbii ca obiect autonom de studiu necesită a fi reconsiderate [14, 38].

În această perspectivă, CLIL corelează în mod funcțional învățarea disciplinară cu dezvoltarea competenței de comunicare, configurând un cadru în care limba devine instrument de cunoaștere, de organizare a gândirii și de construire a sensului [11, 75]. Relevanța acestei abordări este susținută atât de argumente pedagogice, cât și de politicile educaționale actuale, orientate spre competențe transversale, flexibilitate curriculară și deschidere interculturală [13, 28].

Actualitatea temei este legată și de necesitatea redefinirii profilului profesional al profesorului, chemat să răspundă unor contexte educaționale complexe și să integreze dimensiuni disciplinare și lingvistice multiple [5, 63-70]. Din această perspectivă, integrarea CLIL în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice apare ca o necesitate pentru asigurarea calității educației și pentru răspunsul coerent al sistemului de învățământ la provocările contemporane.

Abordarea CLIL (Content and Language Integrated Learning) desemnează un model didactic în care conținuturile disciplinare sunt învățate prin intermediul unei limbi străine sau nematerne, fiind urmărite simultan obiective de conținut și de limbă [11, 65]. Specificul său constă în integrarea funcțională a conținutului și a

comunicării, astfel încât limba devine instrument de acces la cunoaștere, de mediere cognitivă și de organizare a învățării [12, 87].

Termenul CLIL, asociat lui David Marsh, desemnează o strategie didactică orientată spre extinderea comunicării în învățarea unei limbi nematerne, fără încărcarea suplimentară a programei [12, 90]. Contribuțiile unor autori precum Do Coyle, Philip Hood, Peeter Mehisto și María Jesús Frigols au consolidat fundamentarea teoretică și aplicativă a acestui model, consacrându-l ca paradigmă distinctă a educației bilingve și multilingve [4, 102; 12, 94].

În plan teoretic, un reper central al abordării CLIL îl constituie *modelul 4C*, elaborat de Do Coyle, Philip Hood și David Marsh, care integrează patru dimensiuni interdependente: **conținutul**, **comunicarea**, **cogniția** și **cultura** [10, 12-13]. Acest model evidențiază că în CLIL învățarea disciplinară, utilizarea limbii, procesele cognitive și deschiderea interculturală se susțin reciproc într-un demers didactic integrator [2, 12-23].

În aceeași perspectivă, literatura de specialitate evidențiază importanța distincției dintre *language of learning*, *language for learning* și *language through learning*, triadă esențială pentru proiectarea didactică în CLIL. Aceasta vizează, pe de o parte, limbajul disciplinar necesar accesului la conținut, pe de altă parte, limbajul funcțional implicat în participarea la activitățile de învățare și, nu în ultimul rând, resursele lingvistice care se dezvoltă chiar în procesul învățării. Din punct de vedere metodologic, această distincție arată că lecția CLIL presupune nu doar selectarea conținuturilor, ci și anticiparea limbajului prin care elevii înțeleg, comunică și construiesc sens [10, 13].

Interesul pentru CLIL derivă din transformările educației contemporane și din afirmarea multilingvismului ca realitate socială [8, 44]. Prin utilizarea limbii în contexte autentice și prin susținerea competențelor-cheie, CLIL răspunde adecvat exigențelor educației secolului XXI [10, 7-9].

La nivel formativ, relevanța abordării CLIL devine evidentă prin faptul că profesorul contemporan trebuie să integreze, într-un demers coerent, conținutul, limbajul, procesele cognitive și dimensiunea interculturală. Din această perspectivă, includerea CLIL în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice răspunde unei nevoi reale de profesionalizare complexă [5, 63-70].

Aplicarea CLIL presupune un profil profesional mai complex decât cel al predării tradiționale, întrucât profesorul trebuie să îmbine competența disciplinară, competența lingvistică funcțională în limba de instruire și competența metodologică specifică. În acest sens, materialele de formare subliniază necesitatea unor competențe lingvistice avansate și a unei pregătiri metodologice specializate, menite să asigure coerența și calitatea predării [9, 154; 16, 29-37]. Aceste competențe se concretizează, în plan practic, într-un ansamblu de responsabilități clare ale profesorului CLIL, care vizează proiectarea, organizarea și evaluarea demersului didactic, precum și valorificarea dimensiunii interculturale a învățării, după cum urmează:

1. Profesorul trebuie să proiecteze lecția din perspectiva unei duble focalizări, formulând simultan obiective referitoare la conținutul disciplinar și obiective care vizează activarea și dezvoltarea resurselor lingvistice.
2. Totodată, acesta trebuie să anticipeze dificultățile lingvistice ale elevilor și să ofere un sprijin gradual, adaptat nivelului lor de receptare și participare.

3. De asemenea, este necesar să recurgă la metode active și la resurse multimodale, astfel încât procesul de învățare să nu rămână limitat la un discurs abstract, ci să favorizeze implicarea autentică a elevilor.
4. În plan evaluativ, profesorul trebuie să mențină un echilibru între aprecierea achizițiilor de conținut și urmărirea progresului realizat în utilizarea limbajului academic.
5. În același timp, el trebuie să valorifice dimensiunea interculturală a activității didactice, transformând diversitatea lingvistică și culturală într-o resursă pedagogică relevantă [7, 196-207].

În ansamblu, aceste responsabilități evidențiază faptul că rolul profesorului CLIL depășește cadrul tradițional al predării, presupunând articularea coerentă a conținutului, limbajului, cogniției și dimensiunii interculturale într-un demers educațional unitar.

Integrarea abordării CLIL în formarea cadrelor didactice presupune asumarea unor dificultăți reale, de ordin metodologic, cognitiv, profesional și instituțional, care trebuie luate în considerare pentru a evita o implementare superficială a modelului. Aceste dificultăți se manifestă în special în următoarele direcții:

1. Echilibrarea raportului dintre conținut și limbă reprezintă una dintre problemele centrale. Accentul excesiv pe conținut poate exclude elevii cu un nivel lingvistic insuficient, în timp ce accentul excesiv pe limbă poate afecta rigoarea disciplinară. Specificul CLIL constă în articularea echilibrată a celor două dimensiuni [10, 11].
2. Gestionarea încărcării cognitive constituie o altă dificultate majoră. Elevul trebuie să proceseze simultan conținutul nou și limbajul necesar înțelegerii și exprimării acestuia. În lipsa unei proiectări gradate și a strategiilor de sprijin adecvate, sarcina poate deveni prea complexă [15, 48].
3. Pregătirea inegală a profesorilor reprezintă un obstacol frecvent. Profesorii de disciplină nu dispun întotdeauna de competență suficientă în limba de instruire, iar profesorii de limbă nu dețin mereu cunoștințele disciplinare necesare. De aici rezultă necesitatea unei formări comune și colaborative [12, 78].
4. Resursele didactice și timpul de proiectare constituie, de asemenea, dificultăți concrete. Predarea CLIL presupune elaborarea unor materiale specifice, ceea ce solicită timp, competență și sprijin instituțional. În lipsa acestora, abordarea poate fi percepută ca o sarcină suplimentară greu de susținut [10, 80].
5. Rezistența la schimbare nu trebuie subestimată. Reticența profesorilor, a părinților și uneori a elevilor este alimentată de teama de greșeală, de anxietatea față de limba străină și de percepția că se diminuează importanța conținutului. De aceea, introducerea CLIL presupune explicare, implementare graduală și construirea unei culturi instituționale bazate pe încredere [6, 32-44].

În ansamblu, aceste dificultăți arată că integrarea CLIL în formarea cadrelor didactice necesită pregătire riguroasă, sprijin instituțional și reflecție pedagogică susținută. Tocmai recunoașterea lor permite valorificarea coerentă și realistă a potențialului formativ al abordării.

Eficiența abordării CLIL este condiționată, în mare măsură, de selecția unor metode didactice adecvate și de utilizarea coerentă a strategiilor de sprijin, capabile să faciliteze simultan accesul la conținut și dezvoltarea competenței de comunicare. În plan metodologic, literatura de specialitate evidențiază câteva direcții esențiale:

1. **Demonstrația și modelarea** sunt deosebit de eficiente în disciplinele cu caracter practic, deoarece permit asocierea directă a limbajului cu acțiunea. În acest tip de demers, profesorul prezintă acțiunea, o verbalizează și îi implică pe elevi în repetare și aplicare, favorizând astfel învățarea funcțională a limbii și reducerea dificultăților de receptare [15, 37].
2. **Scaffolding-ul**, conceput ca sprijin gradual, reprezintă o strategie esențială în CLIL, manifestată atât la nivel lingvistic, prin glosare și structuri-model, cât și la nivel cognitiv, prin suport vizual, organizatoare grafice și sarcini secvențializate. Prin acest tip de sprijin, limbajul devine un instrument care facilitează realizarea operațiilor cognitive, și nu un obstacol în procesul de învățare [4, 89].
3. **Strategia „sandwich”** este utilă în contexte în care conținutul devine mai complex, întrucât permite alternarea controlată a limbii țintă cu limba cunoscută elevilor pentru clarificare și verificarea înțelegerii, urmată de revenirea la limba străină pentru aplicare și feedback. În acest mod, accesibilitatea este corelată cu exigența academică, fără a fi afectate principiile CLIL [12, 34].
4. **Învățarea prin sarcini autentice** reprezintă o direcție metodologică esențială în CLIL, deoarece presupune utilizarea limbii pentru rezolvarea unor situații concrete, relevante și semnificative pentru elevi. În acest cadru, limba devine instrument de organizare a acțiunii și de construire a înțelegerii, nu simplu mijloc de reproducere mecanică a unor enunțuri [10, 29].
5. **Formele interactive de organizare** a activității au un rol esențial în CLIL, deoarece favorizează consolidarea achizițiilor și participarea activă a elevilor. În acest cadru, lucrul în perechi, activitatea pe grupe, discuția ghidată, jocul didactic și mini-proiectul se dovedesc mai adecvate decât organizarea exclusiv frontală, iar exemplele din educația tehnologică confirmă aplicabilitatea eficientă a abordării inclusiv în ciclul primar, în condițiile unei proiectări riguroase [15, 80].

În ansamblu, aceste repere metodologice arată că eficiența CLIL nu derivă din simpla utilizare a unei limbi străine în predare, ci din modul în care profesorul organizează sprijinul, selectează metodele și construiește situații de învățare semnificative. Tocmai această articulare dintre conținut, limbaj, acțiune și interacțiune conferă coerență și eficiență demersului didactic de tip CLIL.

În continuarea acestor considerații, evaluarea reprezintă una dintre dimensiunile cele mai sensibile ale abordării CLIL, deoarece presupune articularea exigențelor legate de conținut cu cele privind utilizarea limbajului. În acest cadru, performanța elevului trebuie apreciată în raport cu nivelul său lingvistic, fără a reduce evaluarea la corectitudinea gramaticală izolată. În CLIL, evaluarea trebuie să surprindă simultan progresul cognitiv și dezvoltarea competenței lingvistice academice, menținând conținutul drept criteriu principal de referință [10, 66-68]. Din această perspectivă, se desprind câteva implicații metodologice esențiale:

1. Probele de evaluare trebuie concepute sub forma unor sarcini disciplinare autentice, precum explicațiile, rezolvările de probleme, prezentările sau descrierile de procese.
2. Profesorul trebuie să evite confundarea evaluării disciplinare din CLIL cu un test tradițional de limbă, deoarece accentul cade pe utilizarea limbajului pentru exprimarea și demonstrarea conținutului.
3. Criteriile de evaluare trebuie formulate explicit, astfel încât elevii să înțeleagă clar cerințele atât la nivelul conținutului, cât și al exprimării.
4. Feedbackul are o funcție formativă esențială și trebuie să indice nu doar erorile, ci și direcțiile concrete de progres.
5. Autoevaluarea și reflecția metacognitivă sunt utile pentru conștientizarea limbajului utilizat în învățare și pentru implicarea activă a elevului în propriul parcurs formativ.

În același sens, Franca Quartapelle și Bettina Schameitat subliniază că învățarea prin CLIL depășește simpla receptare a explicațiilor profesorului și presupune utilizarea diversificată a surselor, interacțiunea dintre colegi și implicarea elevului într-un proces activ de construire a cunoașterii [2, 71-73]. În ansamblu, evaluarea în CLIL trebuie înțeleasă nu ca simplu act de verificare, ci ca parte integrantă a unui demers educațional orientat spre înțelegere, progres și participare activă.

Dincolo de dimensiunea metodologică și evaluativă, înțelegerea potențialului formativ al abordării CLIL presupune raportarea la experiențe validate în contexte educaționale diferite. Analiza bunelor practici evidențiază nu doar modele funcționale de implementare, ci și condițiile curriculare, instituționale și profesionale care susțin coerența și sustenabilitatea acestui demers. În acest sens, modelul italian este relevant prin existența unui cadru normativ clar și prin accentul pus pe formarea certificată a profesorilor [13, 98]. La rândul său, modelul finlandez se remarcă prin continuitatea și progresivitatea implementării, precum și prin susținerea instituțională a colaborării profesionale și a partajării resurselor [11, 27].

O contribuție semnificativă o au și comunitățile profesionale de tip CLIL Cascade, care demonstrează că dezvoltarea acestei abordări depinde nu doar de profesorul individual, ci și de existența unor rețele de colaborare, a unor resurse comune și a unei culturi a reflecției pedagogice partajate [5, 63-70]. De asemenea, exemplele din educația fizică și educația tehnologică confirmă aplicabilitatea flexibilă a CLIL, prin integrarea limbajului în activități concrete, interactive și motivante [10, 26-29]. În ansamblu, aceste bune practici arată că eficiența CLIL depinde de articularea dintre claritatea cadrului curricular, calitatea formării profesorilor, colaborarea profesională și adecvarea metodologică la specificul disciplinei și la nivelul de vârstă al elevilor.

Perspectivele actuale ale CLIL confirmă că această abordare se înscrie într-o direcție de modernizare a educației. Extinderea programelor la nivel european, diversificarea limbilor de implementare și convergența cu învățarea prin proiecte, STEAM, interdisciplinaritatea și competențele-cheie arată că limba este valorificată tot mai mult ca suport al învățării [14, 102]. În același timp, digitalizarea creează noi oportunități de implementare, prin resurse interactive și conținuturi bilingve, a căror eficiență depinde de integrarea lor metodologică adecvată [10, 80]. În acest sens, CLIL se afirmă ca o direcție sustenabilă de modernizare curriculară și lingvistică, condiționată de formarea profesorilor, de claritatea cadrului curricular și de susținerea instituțională a colaborării și inovării [5, 63-70].

Concluzii generale și recomandări. Analiza evidențiază că abordarea CLIL reprezintă un reper important în modernizarea formării cadrelor didactice, prin articularea învățării disciplinare cu dezvoltarea competenței de comunicare într-o limbă străină. Relevanța sa derivă din caracterul integrator, care pune în relație *conținutul*, *limbajul*, *cogniția* și *dimensiunea interculturală*. Totodată, eficiența implementării depinde de pregătirea metodologică și lingvistică a profesorilor, de proiectarea riguroasă a demersului didactic, de utilizarea strategiilor de sprijin și de existența unui cadru instituțional favorabil. În acest context, integrarea CLIL în formarea inițială și continuă poate contribui semnificativ la dezvoltarea competențelor multilingve și interculturale și la consolidarea unor practici educaționale mai flexibile și mai bine adaptate exigențelor actuale.

Aceste constatări susțin formularea unor recomandări esențiale pentru valorificarea coerentă a potențialului formativ al abordării CLIL:

1. Integrarea sistematică a principiilor și instrumentelor CLIL în programele de formare inițială și continuă a cadrelor didactice.
2. Consolidarea colaborării dintre profesorii de limbă și cei de disciplină pentru proiectarea unor demersuri didactice integrate.
3. Elaborarea și adaptarea unor resurse compatibile cu logica CLIL, care să susțină simultan accesul la conținut și dezvoltarea limbajului academic.
4. Valorificarea constantă a strategiilor de sprijin lingvistic și cognitiv pentru a crește accesibilitatea și eficiența învățării.
5. Dezvoltarea unor practici evaluative adecvate specificului CLIL, bazate pe echilibrul dintre conținutul disciplinar și exprimarea academică.
6. Asigurarea susținerii instituționale prin politici educaționale coerente, repere metodologice clare și mecanisme durabile de sprijin profesional.

BIBLIOGRAFIE

1. ALBULESCU, I. și ALBULESCU, M. *Educația integrată. Teorii și aplicații*. Cluj-Napoca: Eikon, 2018. 276 p. ISBN 978-606-711-635-3.
2. BYRAM, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. 124 p. ISBN 978-1853593772.
3. CONSILIUL EUROPEI. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. 230 p. ISBN 978-92-871-8621-8.
4. COYLE, Do; HOOD, Ph.; MARSH, D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 184 p. ISBN 978-0521128285.
5. CULEA, U. *L'educazione integrata: una necessità nella formazione dei docenti per il XXI secolo*. În: *Abordarea predării integrate a conținuturilor lingvistice și nonlingvistice în formarea profesorilor*. Chișinău: CEP UPSC, 2025, pp. 63–70. ISBN 978-9975-48-261-5.
6. CULEA, U. *Multilingvism și incluziune educațională: o perspectivă axiologică în context multicultural*. În: *Educația multilingvă și interdisciplinară în axiologia postmodernității*, ediția III. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău: CEP UPSC, 2025, pp. 32–44. ISBN 978-9975-48-336-0.
7. CULEA, U. *Sfide e opportunità nel promuovere il multilinguismo e le competenze interculturali*. În: *Educația multiculturală, spațiu formativ pentru educația valorilor*. Chișinău: CEP UPSC, 2024, pp. 196–207. ISBN 978-9975-46-967-8.

8. CUMMINS, J. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000. 296 p. ISBN 978-1853596773.
9. DIADORI, P.; PALERMO, M.; TRONCARELLI, D. *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni, 2015. 416 p. ISBN 978-8855700409.
10. *Ghid pentru implementarea metodologiei CLIL în învățământul primar*. Galați, 2016. 81 p.
11. MARSH, D. (coord.). *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Bruxelles: European Commission, 2002. 112 p.
12. MEHISTO, P.; MARSH, D.; FRIGOLS, M. Jesús. *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education, 2008. 238 p. ISBN 978-0230027194.
13. MEZZADRI, M. *Le lingue nell'educazione. Prospettive glottodidattiche per una società inclusiva*. Milano: FrancoAngeli, 2017. 224 p. ISBN 978-8891763441.
14. MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII. *Curriculum Național*. Chișinău: MEC, 2019. 240 p.
15. OPREA, C. *Strategii didactice interactive*. București: Didactică și Pedagogică, 2018. 320 p. ISBN 978-973-30-2677-7.
16. QUARTAPELLE, F. și SCHAMEITAT, B. *Teaching and Learning with CLIL*. În: QUARTAPELLE, Franca (ed.). *Assessment and Evaluation in CLIL*. Como–Pavia: Ibis, 2012, pp. 29–37.

EINFLUSS DIGITALER LERNPLATTFORMEN AUF DIE MOTIVATION VON STUDIERENDEN

THE IMPACT OF DIGITAL LEARNING PLATFORMS ON STUDENT MOTIVATION

Svetlana CORCEVSCHI, conf. univ., dr.,
Universitatea de Stat din Moldova

Svetlana CORCEVSCHI, PhD, Associate Professor,
State University of Moldova
ORCID: 0000-0001-6807-1946
e-mail: corcevschi.svetlana@yahoo.com

CZU: 378.016:81'243+004.8
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p451-457

Abstract. The use of new digital technologies such as artificial intelligence opens up a wide range of opportunities for students to learn a foreign language and further develop their basic language skills. These technologies can not only help to improve language skills, but also increase students' motivation to learn, which is an essential prerequisite for academic success. Since language learning is a complex and demanding process, the targeted use of AI in foreign language teaching at colleges and universities can stimulate students' interest, expand their language skills and help them stay motivated in the long term. Due to its wide range of applications, artificial intelligence is proving to be an effective and flexible tool in foreign language teaching.
Keywords: Artificial intelligence, motivation to learn, basic language skills, AI-supported foreign language learning.

Rezumat. Utilizarea noilor tehnologii digitale, precum inteligența artificială, oferă studenților numeroase posibilități de a învăța o limbă străină și de a-și dezvolta competențele lingvistice de bază. Aceste tehnologii pot contribui nu numai la îmbunătățirea cunoștințelor lingvistice, ci și la creșterea motivației de învățare a studenților, ceea ce reprezintă o condiție esențială pentru succesul studiilor. Deoarece învățarea limbilor străine este un proces complex și exigent, utilizarea țintită a IA în predarea limbilor străine în cadrul universităților și al instituțiilor de învățământ superior poate stimula interesul studenților, le poate îmbunătăți competențele lingvistice și îi poate ajuta să rămână motivați pe termen lung. Datorită diverselor sale posibilități de utilizare, inteligența artificială se dovedește a fi un instrument eficient și flexibil în predarea limbilor străine.
Cuvinte-cheie: inteligență artificială, motivație pentru învățare, competențe lingvistice de bază, învățarea limbilor străine asistată de IA.

Einführung

Die Hochschullehre befindet sich heutzutage im Wandel, insbesondere durch den fortschreitenden Einsatz digitaler Technologien. Studierende kommen zunehmend mit innovativen digitalen Lehr- und Lernformaten in Berührung, die den Lernprozess nachhaltig verändern. Vor allem im Fremdsprachenunterricht

gewinnen digitale Medien, technologische Anwendungen und mobile Tools immer mehr an Bedeutung, da sie das Fremdsprachenlernen gezielt unterstützen. Der Einsatz von ChatGPT sowie weiterer digitaler Hilfsmittel eröffnet Studierenden neue Möglichkeiten, eine Fremdsprache zu erwerben und ihre sprachlichen Grundkompetenzen weiterzuentwickeln. Solche Technologien können nicht nur zur Verbesserung der Sprachkenntnisse beitragen, sondern auch die Lernmotivation der Studierenden steigern, die eine zentrale Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium darstellt.

Aktuelle Studien (Strasser 2020 [8], Hartmann 2021 [5]) zeigen, dass der gezielte Einsatz von Künstlicher Intelligenz im Fremdsprachenunterricht das Interesse der Studierenden fördert, ihre sprachlichen Kompetenzen erweitert und sie dabei unterstützt, langfristig motiviert zu bleiben. Digitale Medien und Werkzeuge können bei sinnvoller und zielorientierter Nutzung sowohl die produktiven Fertigkeiten (Sprechen und Schreiben) als auch die rezeptiven Fertigkeiten (Hören und Lesen) effektiv unterstützen. Darüber hinaus leisten sie einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der Medienkompetenz der Studierenden.

Das Erlernen von Sprachen stellt einen anspruchsvollen und vielschichtigen Vorgang dar. Es handelt sich um einen tiefgreifenden, kreativen Prozess, der neben vielfältigen sprachlichen Fertigkeiten und unterschiedlichen Kompetenzen auch die Motivation und das Interesse der Studierenden fördert, was für einen erfolgreichen Spracherwerb von zentraler Bedeutung ist. Besonders im Bereich des KI-gestützten Fremdsprachenlernens verfügen Studierende über ein hohes Entwicklungspotenzial. Nach Strasser [8] können KI-basierte Anwendungen Fragen beantworten, verständliche Erklärungen sowie Beispielsätze liefern und grammatische Strukturen detailliert darstellen, einschließlich ihrer Ausnahmen. Darüber hinaus ermöglichen sie die Erstellung realitätsnaher Dialoge zu alltäglichen Situationen. Ebenso sind diese Tools in der Lage, Grammatik- und Rechtschreibfehler in kurzen Texten zu identifizieren und zu korrigieren, alternative und verbesserte Textfassungen vorzuschlagen sowie Synonyme, Antonyme und bedeutungsgleiche Ausdrücke bereitzustellen. Aufgrund dieser vielseitigen Einsatzmöglichkeiten erweist sich Künstliche Intelligenz als ein wirkungsvolles und anpassungsfähiges Hilfsmittel im Fremdsprachenunterricht. (Strasser 2020) [8]

Ziel der Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung hatte zum Ziel, grundlegende theoretische Perspektiven zur Rolle Künstlicher Intelligenz im universitären Deutschunterricht darzulegen und darauf aufbauend die Ergebnisse einer schriftlichen Studierendenbefragung auszuwerten. Im Zentrum der Analyse standen die Erfahrungen der Studierenden mit digitalen Lehrformaten sowie die Auswirkungen KI-gestützter Anwendungen auf ihre Lernmotivation und ihre Leistungen im Deutschunterricht.

An der empirischen Erhebung nahmen insgesamt 30 Studierende der Philologischen Fakultät der Staatlichen Universität Chișinău (Republik Moldau) teil, die zwischen 19 und 23 Jahre alt waren. Hinsichtlich ihrer Studienbiografie gaben 40 % der Befragten an, Deutsch seit ein bis zwei Jahren zu studieren, während 60 % das Fach bereits seit über zwei Jahren als zentrales Studienfach belegten. Das sprachliche Kompetenzniveau der Teilnehmenden erstreckte sich von der Niveaustufe A2 bis B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens.

Ergebnisse der Untersuchung

Die Ergebnisse der Befragung haben deutlich gezeigt, dass der digitale Unterricht bei der Mehrheit der Studierenden die Lernmotivation für Deutsch deutlich steigert. 70 % der Teilnehmenden gaben an, durch den digitalen Unterricht sehr motiviert zu sein, während 30 % nur wenig Motivation daraus ziehen.

Um die Motivation der Studierenden im digitalen Unterricht besser zu verstehen, wurde erfragt, welche Faktoren sie besonders ansprechen. Mehrfachnennungen waren möglich.

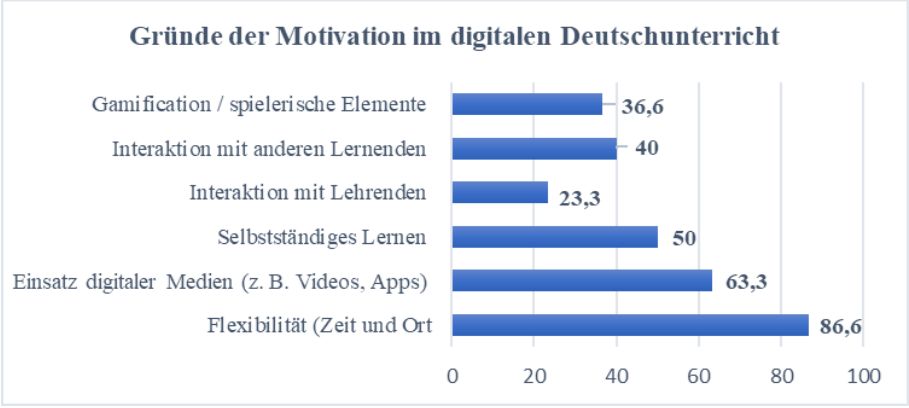


Abbildung 1. Welche der folgenden Gründe motivieren dich im digitalen Unterricht besonders? (Mehrfachauswahl möglich)

Aus der Abbildung 1 wird ersichtlich, dass die Flexibilität in Bezug auf Zeit und Ort für die Mehrheit der Studierenden der wichtigste Motivationsfaktor ist (86,6 %). Auch der Einsatz digitaler Medien wie Videos oder Lern-Apps trägt erheblich zur Motivation (63,3 %) bei. Selbstständiges Lernen wird von der Hälfte der Befragten (50 %) als motivierend angegeben. Darüber hinaus motivieren die Interaktion mit anderen Lernenden (40 %) und Gamification bzw. spielerische Elemente (36,6 %) einen Teil der Studierenden. Die Interaktion mit Lehrenden wird hingegen von vergleichsweise wenigen Studierenden als zentraler Motivationsfaktor genannt (23,3 %). Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass vor allem Flexibilität und digitale Medien entscheidend für die Motivation im digitalen Deutschunterricht sind, während soziale Interaktionen und spielerische Elemente ergänzend wirken.

Um herauszustellen, wie stark sich die Studierenden im digitalen Unterricht eingebunden fühlen, wurden sie gefragt, ob sie sich während des digitalen Unterrichts aktiv einbezogen fühlen. Diese Frage soll Aufschluss über das Maß an Beteiligung und Interaktion geben. Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass sich die Mehrheit der Studierenden im digitalen Unterricht aktiv einbezogen fühlt. 66,6 % geben an, dass dies meistens der Fall ist. Weitere 16,6 % fühlen sich immer aktiv einbezogen, was auf insgesamt eine überwiegend positive Wahrnehmung des digitalen Unterrichts hinweist. Allerdings geben auch 16,6 % an, sich nur manchmal aktiv einbezogen zu fühlen. Dies deutet darauf hin, dass es noch Verbesserungspotenzial gibt, um alle Lernenden konsequent stärker einzubinden.

Um zu prüfen, welche digitalen Medien die Lernmotivation besonders fördern, wurden die Studierenden gefragt, welche digitalen Angebote sie im Unterricht als motivierend empfinden. Dabei waren Mehrfachnennungen möglich, da verschiedene Medien gleichzeitig genutzt werden können.

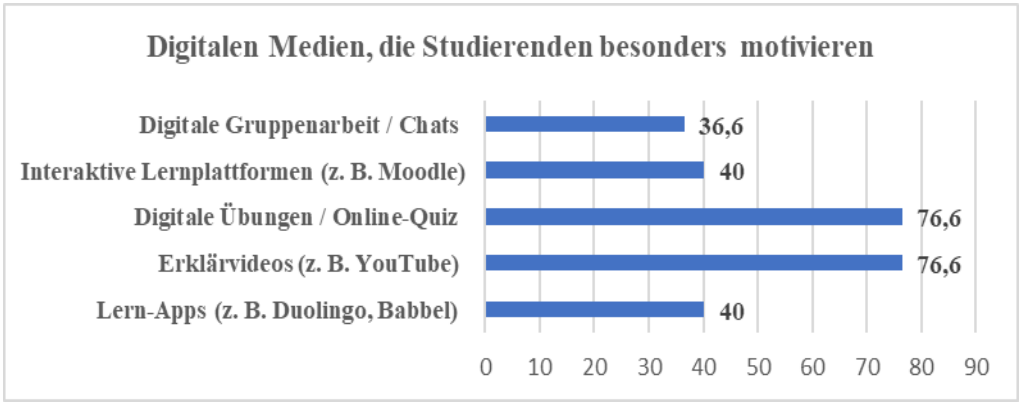


Abbildung 2. Welche digitalen Medien motivieren dich besonders? (Mehrfachauswahl möglich)

Die Abbildung 2 zeigt deutlich, dass Erklärvideos sowie digitale Übungen bzw. Online-Quiz mit jeweils 76,6 % die stärkste motivierende Wirkung auf die Befragten haben. Dies deutet darauf hin, dass visuelle Inhalte und interaktive Aufgaben besonders zum Lernen motivieren. Lern-Apps und interaktive Lernplattformen wie Moodle werden jeweils von 40 % der Teilnehmenden als motivierend wahrgenommen. Etwas weniger motivierend, aber dennoch relevant, ist digitale Gruppenarbeit bzw. Chats, die von 36,6 % der Befragten genannt wurden. Insgesamt zeigt sich, dass vor allem abwechslungsreiche, interaktive und visuell unterstützte digitale Medien die Motivation im Unterricht fördern.

Um die Lernbedingungen im digitalen Unterricht besser einschätzen zu können, wurden die Teilnehmenden gefragt, wie gut sie sich während des digitalen Unterrichts konzentrieren können. Diese Frage zielt darauf ab, mögliche Unterschiede in der Konzentrationsfähigkeit zu erfassen. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die meisten Befragten im digitalen Unterricht gut konzentrieren können. 70 % geben an, dass ihre Konzentration gut ist, während 16,6 % sogar angeben, sich sehr gut konzentrieren zu können. Ein kleinerer Teil der Teilnehmenden (13,3 %) bewertet die eigene Konzentrationsfähigkeit als mittelmäßig. Insgesamt deutet dies darauf hin, dass der digitale Unterricht für die Mehrheit eine geeignete Lernumgebung darstellt, auch wenn es bei einigen Lernenden noch Herausforderungen in Bezug auf die Konzentration gibt.

Um den digitalen Unterricht mit dem klassischen Präsenzunterricht zu vergleichen, wurden die Studierenden gefragt, wie motiviert sie sich im digitalen Unterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht fühlen. Die Ergebnisse zeigen, dass sich 56,6 % der Befragten im digitalen Unterricht motivierter fühlen als im Präsenzunterricht. Gleichzeitig geben 43,3 % an, im digitalen Unterricht weniger motiviert zu sein. Dies verdeutlicht, dass der digitale Unterricht für einen leichten Großteil der Lernenden motivierender wirkt, jedoch ein erheblicher Anteil weiterhin den Präsenzunterricht als motivierender empfindet.

Um besser zu verstehen, welche Faktoren die Motivation im digitalen Unterricht am stärksten beeinflussen, wurden die Teilnehmenden gefragt, was ihnen am meisten hilft, motiviert zu bleiben. Dabei sollte die wichtigsten Optionen ausgewählt werden.

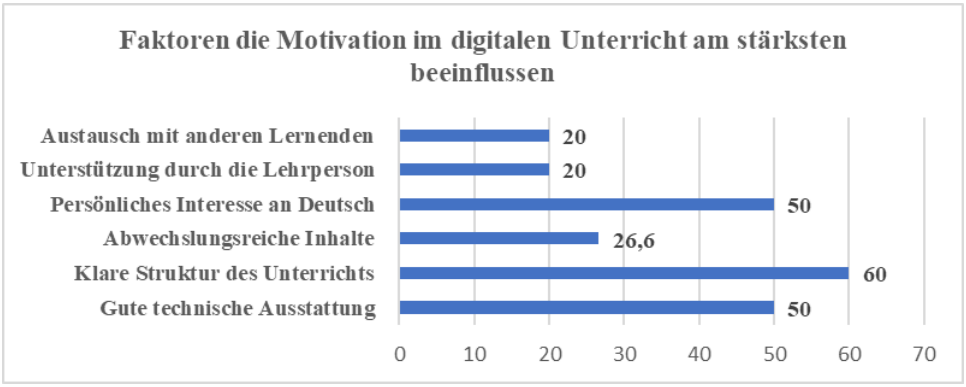


Abbildung 3. Was hilft dir am meisten, im digitalen Unterricht motiviert zu bleiben?(Wähle die wichtigsten Optionen)

Aus der Abbildung 3 geht hervor, dass die klare Struktur des Unterrichts mit 60 % als der wichtigste Motivationsfaktor genannt wird. Ebenfalls von großer Bedeutung sind eine gute technische Ausstattung sowie das persönliche Interesse am Fach Deutsch, die jeweils von 50 % der Befragten ausgewählt wurden. Abwechslungsreiche Inhalte tragen für 26,6 % zur Motivation bei. Weniger häufig genannt wurden die Unterstützung durch die Lehrperson und der Austausch mit anderen Lernenden, die jeweils von 20 % als wichtigster Faktor angesehen werden. Insgesamt wird deutlich, dass vor allem organisatorische und persönliche Aspekte eine zentrale Rolle für die Motivation im digitalen Deutschunterricht spielen.

Um einen Einblick in das selbstständige Lernverhalten der Teilnehmenden zu erhalten, wurde erfragt, wie häufig sie Deutsch außerhalb des Unterrichts mithilfe digitaler Medien lernen. Die Ergebnisse zeigen, dass ein Großteil der Befragten regelmäßig digitale Mittel zum Deutschlernen nutzt. 46,6 % lernen mehrmals pro Woche, während 26,6 % sogar täglich digitale Angebote verwenden. 23,3 % geben an, einmal pro Woche zusätzlich zu lernen. Nur ein sehr kleiner Anteil von 3,3 % nutzt nie digitale Mittel außerhalb des Unterrichts. Insgesamt wird deutlich, dass digitale Medien für die Mehrheit der Lernenden eine wichtige Rolle beim eigenständigen Deutschlernen spielen.

Um die Einstellung der Studierenden zum zukünftigen Einsatz digitaler Lernformen zu erfassen, wurden sie gefragt, ob sie auch in Zukunft digital Deutsch lernen möchten.

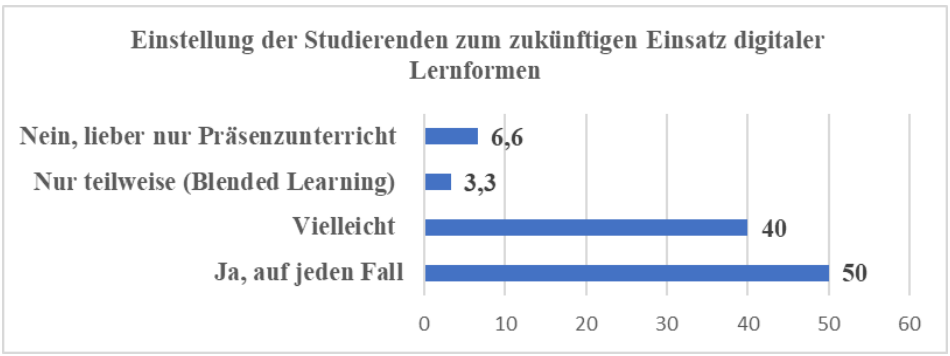


Abbildung 4. Möchtest du auch in Zukunft digital Deutsch lernen?

Aus der Befragung kann man eine insgesamt positive Haltung der Studierenden gegenüber digitalem Deutschunterricht feststellen. 50 % der Befragten geben an, auf jeden Fall auch in Zukunft digital Deutsch lernen zu wollen. Weitere 40 % sind noch unentschlossen und beantworten die Frage mit „vielleicht". Ein kleinerer Teil (3,3 %) bevorzugt ein teilweise digitales Lernen im Sinne von Blended Learning, während 6,6 % angeben, lieber ausschließlich Präsenzunterricht zu haben. Insgesamt deutet die Verteilung darauf hin, dass digitale Lernformen auch zukünftig für die Mehrheit der Lernenden eine wichtige Rolle spielen werden.

Zur Einschätzung des Einflusses von Künstlicher Intelligenz auf die Lernmotivation wurden die Teilnehmenden gefragt, ob sie glauben, dass KI ihre Motivation zum Deutschlernen erhöhen kann. Die Ergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der Befragten ein positives Potenzial von KI im Deutschlernen sieht. 70 % halten es für möglich, dass KI ihre Motivation erhöht, während 30 % angeben, dass dies auf jeden Fall der Fall ist. Insgesamt wird deutlich, dass Künstliche Intelligenz von allen Befragten als motivierender Faktor wahrgenommen wird, auch wenn der Grad der Überzeugung unterschiedlich stark ausgeprägt ist.

Schlussfolgerungen

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass der digitale Deutschunterricht für die Mehrheit der Studierenden eine motivierende und geeignete Lernumgebung darstellt. Besonders Flexibilität, der Einsatz abwechslungsreicher, interaktiver und visuell unterstützter digitaler Medien sowie organisatorische und persönliche Faktoren spielen eine zentrale Rolle für die Lernmotivation. Soziale Interaktionen und spielerische Elemente wirken dabei unterstützend. Digitale Medien gewinnen zudem eine hohe Bedeutung für das eigenständige Deutschlernen und werden auch künftig eine wichtige Rolle spielen. Trotz dieser positiven Einschätzung bevorzugt ein Teil der Studierenden weiterhin den Präsenzunterricht, insbesondere aufgrund von Konzentrationsschwierigkeiten im digitalen Setting. Insgesamt wird Künstliche Intelligenz von allen Befragten als motivierender Faktor wahrgenommen, wenngleich in unterschiedlichem Ausmaß.

LITERATUR

1. BHATTACHARYA, K. *KI in der Bildung: Studie zu ChatGPT und Co. IU Studie. IU* – Internationale Hoch schule. 2023 https://www.iu.de/forschung/studien/kurzstudie-lernen-mit-ki/
2. GARREL von, J. & MAYER, J.: Künstliche Intelligenz im Studium. Eine quantitative Längsschnittstudie zur Nutzung KI-basierter Tools durch Studierende (2023 & 2025), verfügbar unter DOI 10.48444/h_docs-pub-533, letzter Zugriff am 13.05.25.
3. CORCEVSCHI, S. Einsatz der KI im hochschulischen Fremdsprachenunterricht. Conferință Științifică Internațională „Dinamica limbilor romanice și germanice: tendințe și inovații", ediția a IX-a, 27.03.2026
4. GRUBER, A. Künstliche Intelligenz im Kontext Fremdsprachenlernen und - lehren: Herausforderungen und Möglichkeiten. 2023 In: (Hrsg.) Künstliche Intelligenz und menschliche Gesellschaft. Berlin (Walter de Gruyter) 157-165, ISBN-10 : 3111034496

5. HARTMANN D. *Künstliche Intelligenz im DaF-Unterricht? Disruptive Technologien als Herausforderung und Chance. Informationen Deutsch als Fremdsprache,* 2021; vol. 48, no. 6: 683-696. https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0078.
6. HOFFMANN, I. / ENGELMAYR-HOFMANN, K. / GÜR-ŞEKER, D. *KI für AI-nsteiger – Künstliche Intelligenz im Kontext DaF/DaZ.* Ein Einführungspapier. Version 2.0, Februar 2025. DOI: 10.5282/ubm/epub.122241
7. KLETT SPRACHEN GmbH (Hrsg.) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Begleitband. Stuttgart: Klett, 2000 ISBN:978-3-12-606520-7
8. STRASSER T. *Künstliche Intelligenz im Sprachunterricht. Ein Überblick*. Revista Lengua y Cultura (1. 1-6), 2020, doi:https://doi.org/10.29057/lc.v1i2.5533.

DIMENSIONS DIDACTIQUES DE L'INTÉGRATION DE LA LITTÉRATURE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE DANS LE CONTEXTE DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE

DIMENSIUNI DIDACTICE ALE INTEGRĂRII LITERATURII ÎN PREDAREA LIMBII FRANCEZE CA LIMBĂ STRĂINĂ ÎN CONTEXTUL INTELIGENȚEI ARTIFICIALE

DIDACTIC DIMENSIONS OF INTEGRATING LITERATURE INTO TEACHING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Natalia AVORNICESĂ, conf. univ., dr.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Natalia AVORNICESĂ, PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU from Chisinau,
ORCID: 0000-0001-7451-079X
e-mail: avornicesa.natalia@upsc.md

CZU: 37.016:811.133.1+004.8
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p458-463

Abstract. The teaching of French as a foreign language (FLE) has evolved significantly, incorporating diverse pedagogical approaches and digital technologies. Literature, once considered too difficult for beginners, is now valued for its linguistic, cultural, and creative potential within communicative and action-oriented frameworks. At the same time, artificial intelligence (AI) is transforming language education by enabling personalized learning, immediate interaction, and adaptive content. This paper explores how AI can renew the integration of literature in FLE teaching. It argues that, when used critically, AI fosters interactive, creative, and differentiated engagement with literary texts. AI tools can simplify texts, generate exercises, and simulate dialogues, enhancing learner autonomy and motivation. However, challenges remain, including ethical concerns, content reliability, and the risk of overdependence. Ultimately, a balanced approach is needed, where teachers guide learners in developing critical thinking while preserving the interpretative and aesthetic value of literature.
Keywords: Artificial Intelligence (AI), FLE (French as a Foreign Language), Literature, Didactics.

Rezumat. Predarea limbii franceze ca limbă străină a evoluat semnificativ, integrând diverse abordări pedagogice și tehnologii digitale. Literatura, considerată odinioară prea dificilă pentru începători, este acum valorizată pentru potențialul său lingvistic, cultural și creativ în cadrul unor perspective comunicative și acționale. În același timp, inteligența artificială (IA) transformă educația lingvistică, permițând învățarea personalizată, interacțiunea imediată și conținutul adaptativ. Acest studiu analizează modul în care IA poate reînnoi integrarea literaturii în predarea FLE. Se susține că, utilizată în mod critic, IA favorizează o abordare interactivă, creativă și diferențiată a textelor literare. Instrumentele bazate pe IA pot simplifica textele, genera exerciții și simula dialoguri, sporind autonomia și motivația cursanților. Cu

toate acestea, persistă anumite provocări, precum problemele etice, fiabilitatea conținutului și riscul de dependență. În concluzie, este necesară o abordare echilibrată, în care profesorii să ghideze cursanții în dezvoltarea gândirii critice, păstrând totodată valoarea interpretativă și estetică a literaturii.
Cuvinte-cheie: Inteligență artificială (IA), Franceză ca limbă străină (FLE), literatură, didactică.

L'enseignement du français en tant que langue étrangère a connu, au fil des dernières décennies, des transformations significatives, marquées par une diversification des approches pédagogiques et par l'intégration progressive des technologies numériques. Parmi les ressources didactiques privilégiées, la littérature occupe une place singulière en raison de sa richesse linguistique, culturelle et esthétique. Longtemps considérée comme un support élitiste ou difficilement accessible aux apprenants du niveau débutant, elle est aujourd'hui réévaluée dans une perspective communicative et actionnelle.

Parallèlement, le développement rapide de l'intelligence artificielle (IA) ouvre de nouvelles perspectives pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. Les outils basés sur l'IA, tels que les agents conversationnels ou les systèmes de génération de contenu, permettent une personnalisation accrue des parcours d'apprentissage, une interaction immédiate et une adaptation aux besoins spécifiques des apprenants.

Dans ce contexte, une question centrale se pose : comment l'intelligence artificielle peut-elle renouveler les modalités d'intégration de la littérature dans l'enseignement du FLE ? Plus précisément, il s'agit d'examiner les dimensions didactiques impliquées dans cette articulation entre littérature et technologies intelligentes. L'IA, utilisée de manière critique et réfléchie, peut favoriser une approche plus interactive, différenciée et créative des textes littéraires.

L'intelligence artificielle se définit comme l'ensemble des techniques permettant à des systèmes informatiques de simuler certaines formes d'intelligence humaine, telles que l'apprentissage, le raisonnement ou la compréhension du langage. Dans le domaine éducatif, son utilisation s'est considérablement développée, notamment à travers les systèmes tutoriels intelligents, les plateformes adaptatives et les outils de génération de contenu.

Dans l'enseignement des langues, l'IA offre plusieurs avantages. Elle permet une personnalisation des apprentissages, en adaptant les contenus au niveau et au rythme de chaque apprenant. Elle facilite également l'interaction, grâce à des agents conversationnels capables de simuler des situations de communication authentiques. En outre, elle favorise l'autonomie des apprenants, en leur donnant accès à des ressources variées et à un feedback immédiat.

Cependant, l'intégration de l'IA soulève également certaines limites. Parmi celles-ci, on peut mentionner les risques de dépendance technologique, la qualité variable des contenus générés, ainsi que les questions éthiques liées à l'utilisation des données et à la fiabilité des informations.

Les documents de politique éducative proposent et structurent des approches visant l'intégration de l'intelligence artificielle dans une diversité de contextes pédagogiques, institutionnels et sociotechniques: «Se préparer à l'IA consiste à s'assurer que tous les citoyens sont prêts à faire face aux impacts possibles de l'intelligence artificielle sur leur vie – en les aidant à dépasser l'engouement médiatique

afin de comprendre des enjeux tels que l'éthique de l'IA, les biais des données, la surveillance et les effets potentiels sur l'emploi. En réalité, la préparation à l'IA devrait toujours être intégrée à l'apprentissage de l'IA; elle est distinguée ici uniquement pour garantir qu'elle reçoive l'attention qu'elle mérite et qu'elle ne devienne pas une simple formalité.» [1, 19] Une source substantielle de ressources bibliographiques consacrées à l'intelligence artificielle est proposée par l'organisation France Éducation International [2]; cet ouvrage témoigne de l'intérêt croissant des autorités institutionnelles pour l'intégration et l'analyse de l'IA dans le champ éducatif.

Dans le cadre de l'exploitation de la littérature en classe de FLE, il est possible d'identifier plusieurs dimensions didactiques fondamentales, à savoir la dimension cognitive, la dimension linguistique, la dimension culturelle et interculturelle, ainsi que les dimensions créative et critique. Ces différentes dimensions structurent l'approche pédagogique des textes littéraires et contribuent au développement global des compétences des apprenants.

L'articulation entre littérature et intelligence artificielle ouvre un champ didactique innovant, à la croisée des humanités et des technologies numériques. L'IA permet notamment de renouveler les modalités d'accès aux textes littéraires, en facilitant leur adaptation à différents niveaux de compétence linguistique et en proposant des activités interactives et personnalisées. Par exemple, les outils d'IA peuvent être utilisés pour simplifier des textes, générer des résumés, proposer des analyses ou encore simuler des dialogues avec des personnages littéraires. Ces possibilités favorisent une appropriation active des œuvres et encouragent l'engagement des apprenants.

Toutefois, cette intégration nécessite une approche critique et encadrée. Il est essentiel de préserver la dimension esthétique et interprétative de la littérature, qui ne peut être entièrement réduite à un traitement algorithmique. L'enjeu principal réside donc dans l'équilibre entre innovation technologique et exigence pédagogique. Par ailleurs, il convient de veiller à ce que l'apprenant ne devienne pas passif face aux réponses générées. L'enseignant doit encourager une posture réflexive et interprétative. Ainsi, la dimension critique est fondamentale dans le contexte de l'utilisation de l'IA. Les apprenants doivent développer une capacité à analyser et à évaluer les contenus générés.

Dans ce cadre, la littérature offre un terrain privilégié pour :

- comparer différentes interprétations d'un texte,
- identifier les limites des analyses proposées par l'IA,
- questionner la validité et la pertinence des réponses.

L'enseignant joue un rôle clé dans le développement de cette compétence critique, en encourageant les apprenants à adopter une posture active et réflexive. Cette dimension contribue à former des apprenants autonomes, capables d'utiliser les outils numériques de manière responsable et éclairée. Du point de vue des implications pour l'éducation et la recherche, le guide *Orientations pour l'intelligence artificielle générative dans l'éducation et la recherche* précise que : « Bien que l'IA générative puisse aider les enseignants et les chercheurs à générer des textes utiles ou d'autres résultats pour les aider dans leur travail, ce n'est pas nécessairement un processus simple. Il peut falloir plusieurs itérations d'une invite avant d'obtenir le résultat souhaité. On peut craindre que les jeunes apprenants, parce qu'ils sont par

définition moins expérimentés que les enseignants, n'acceptent sans le savoir et sans réflexion critique des résultats obtenus par la GenAI qui sont superficiels, inexacts ou même nuisibles.» [3, 12].

Dans la suite de cette étude, nous proposons d'identifier un ensemble d'applications pédagogiques concrètes liées à l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'exploitation des séquences littéraires en classe de FLE. Ces applications incluent notamment l'adaptation des textes littéraires aux différents niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues (A1–C1), la génération automatisée d'exercices ciblant la compréhension, le lexique et la production, ainsi que l'explicitation du contexte culturel des œuvres. Par ailleurs, l'IA permet de simuler des interactions avec des personnages littéraires, de soutenir le développement de l'expression orale et de faciliter la transformation des genres littéraires.

L'intégration de l'IA permet d'élargir l'accès aux contenus culturels en fournissant des informations complémentaires sur :

- le contexte historique,
- les références culturelles,
- les implicites du texte.

Les apprenants peuvent ainsi mieux comprendre les enjeux culturels et comparer différentes perspectives. L'IA peut également générer des activités de médiation interculturelle, telles que :

- la comparaison entre cultures,
- la reformulation adaptée à un public différent,
- la mise en relation avec des expériences personnelles.

Cette dimension favorise le développement de la compétence interculturelle, essentielle dans l'apprentissage des langues étrangères. À titre d'exemple, lorsqu'il est demandé à l'intelligence artificielle d'identifier et d'expliciter les éléments culturels présents dans un extrait du roman *Bel-Ami* de Guy de Maupassant, celle-ci met en évidence plusieurs dimensions pertinentes, notamment le champ du journalisme et de la presse, les caractéristiques de la société parisienne, les représentations liées à l'argent et aux systèmes monétaires, les structures de la hiérarchie sociale, les dynamiques de mobilité sociale, ainsi que diverses références géographiques propres au contexte français.

La littérature constitue une ressource privilégiée pour le développement des compétences linguistiques. Grâce à l'IA, il devient possible d'adapter les textes littéraires aux différents niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Les applications pédagogiques incluent :

- la simplification ou la complexification des textes,
- la génération d'exercices de vocabulaire et de grammaire,
- l'analyse automatique des structures linguistiques.

Par exemple, un extrait littéraire peut être transformé en activités ciblées (repérage des temps verbaux, enrichissement lexical, reformulation). L'IA permet également de proposer un feedback immédiat, favorisant ainsi l'apprentissage autonome. Cette dimension renforce l'idée d'une didactique différenciée, où chaque apprenant progresse selon ses besoins spécifiques.

Dans le cadre de l'exploitation didactique de la littérature médiée par l'intelligence artificielle, une activité pertinente consiste en la simulation d'une interaction dialogique avec un personnage littéraire. À titre d'exemple, la figure

1 présente une invite formulée comme suit: « Tu es le Petit Prince, je te pose des questions et tu réponds du point de vue du personnage », ainsi que les réponses générées par l'intelligence artificielle.

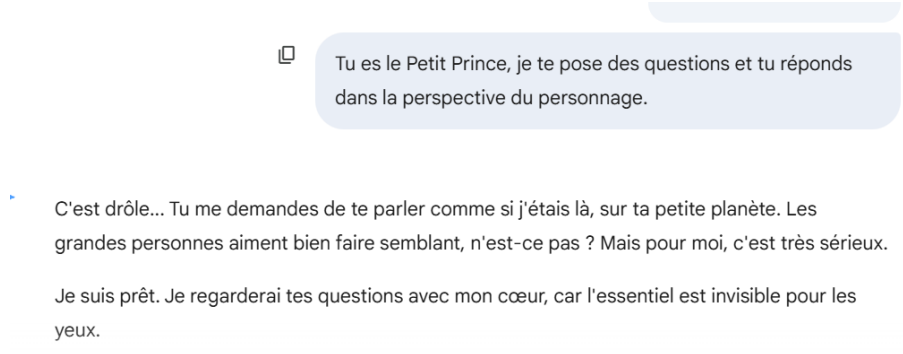


Figure 1. Capture d'écran d'une invite pour une discussion avec un personnage littéraire

À des fins d'illustration, nous présentons ci-après un exemple de question formulée ainsi que la réponse correspondante générée par l'intelligence artificielle:

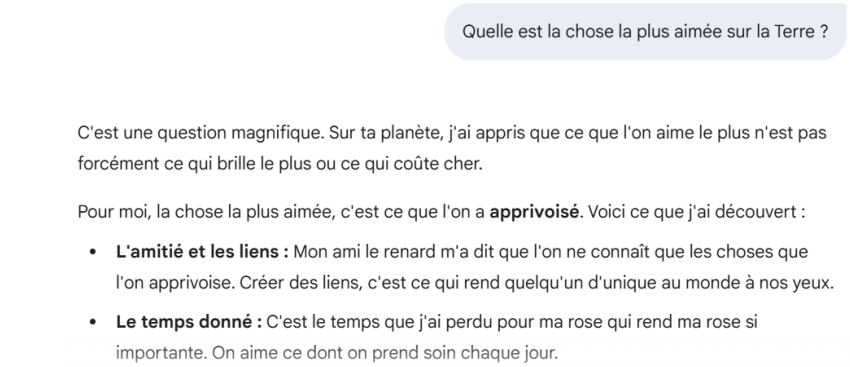


Figure 2. Capture d'écran d'une discussion avec un personnage littéraire à l'aide de l'IA

En ce qui concerne la création d'images assistée par l'IA, celle-ci offre des perspectives didactiques variées. Elle peut être mobilisée pour amener les apprenants à représenter visuellement un fragment choisi d'une œuvre, en justifiant leur interprétation, à organiser des images selon la chronologie narrative, ou encore à sélectionner une illustration pertinente pour l'incipit ou l'explicit. Ces activités favorisent une appropriation active et interprétative des textes littéraires. Comme indiqué précédemment, le développement d'une posture critique constitue un objectif essentiel. Dans cette perspective, les apprenants peuvent être amenés à identifier et à analyser les écarts entre l'œuvre littéraire de référence et les représentations visuelles générées par l'intelligence artificielle.

En guise de conclusion, plusieurs axes majeurs peuvent être dégagés :

1. Valeur ajoutée de l'intelligence artificielle dans la didactique des langues étrangères : l'intégration des outils d'IA générative favorise une approche holistique de la conception pédagogique, en permettant une adaptation fine des contenus aux besoins spécifiques des apprenants et en soutenant des parcours d'apprentissage différenciés.

2. Optimisation de l'activité enseignante : les technologies fondées sur l'IA contribuent à l'amélioration de l'efficience pédagogique, notamment à travers l'automatisation partielle de la conception des supports didactiques et la gestion des dispositifs d'apprentissage en ligne. Elles offrent également des outils avancés pour l'évaluation des compétences et la conception de séquences pédagogiques innovantes.
3. Responsabilité éthique et cadre normatif : l'intégration de l'IA en contexte éducatif implique une attention accrue aux enjeux éthiques, notamment en ce qui concerne la protection des données personnelles, la transparence des algorithmes et le respect des droits fondamentaux.
4. Développement des compétences professionnelles : la formation continue des enseignants dans le domaine de l'intelligence artificielle apparaît comme une condition essentielle pour faire face aux défis méthodologiques et éthiques émergents, et pour accompagner efficacement la transition vers des environnements d'apprentissage enrichis par les technologies numériques.

BIBLIOGRAPHIE

1. CONSEIL DE L'EUROPE. Artificial Intelligence and Education: A critical view through the lens of human rights, democracy and the rule of law. Online. Strasbourg: 2022. Disponible sur :https://books.google.md/books?id=RM-lEAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ro#v=onepage&q&f=false [consulté le 02 avril 2026].
2. FRANCE ÉDUCATION INTERNATIONAL (FEI). Bibliographie de France Éducation International (L'IA dans l'enseignement des langues). Online. Paris: 2024. Disponible sur: https://www.ecml.at/Portals/1/gazette/Gazette70/L'IA%20dans%20l'enseignement%20des%20langues%20%C3%A9trang%C3%A8res_241117_125407.pdf [consulté le 02 avril 2026].
3. UNESCO. Orientations pour l'intelligence artificielle générative dans l'éducation et la recherche. Online. Paris: 2024. Disponible sur: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000038990 [consulté le 30 mars 2026].

ANAGRAMMI E LINGUAGGIO GIURIDICO: STRATEGIE PER L'INSEGNAMENTO DEL LESSICO SPECIALISTICO

ANAGRAMS AND LEGAL LANGUAGE: STRATEGIES FOR TEACHING SPECIALIZED VOCABULARY

Tatiana PORUMB, conf. univ., dr.,
Universitatea de Stat din Moldova

Tatiana PORUMB, PhD, Associate Professor,
Moldova State University
ORCID: 0000-0003-4186-2507
e-mail: tatiana.porumb@usm.md

CZU: 37.016:81'276.6:34
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p464-471

Abstract. In the context of digital transformations, the present study examines the role of innovative didactic strategies in the process of learning legal terminology in a foreign language. Grounded in socio-cultural theory and the principles of ludolinguistics, the research analyzes the effectiveness of anagrams as cognitive and playful tools in the development of specialized vocabulary. The investigative approach is based on a didactic laboratory conducted with students from the State University of Moldova enrolled in the Translation and Interpreting program, focusing on the translation of legal texts from Italian into Romanian. The results obtained highlight that anagram-based activities significantly contribute to the consolidation of lexical retention, stimulate deep cognitive processing, and enhance students' active engagement.
Keywords: anagrams, ludolinguistic, specialized vocabulary, collaborative learning, teaching strategies, gamification.

Rezumat. În contextul transformărilor digitale, prezentul studiu examinează rolul strategiilor didactice inovatoare în procesul de învățare a terminologiei juridice într-o limbă străină. Fundamentată pe teoria socio-culturală și pe principiile ludolingvisticii, cercetarea analizează eficiența anagramelor ca instrument ludic și cognitiv în dezvoltarea vocabularului de specialitate. Investigația se bazează pe un laborator didactic realizat cu studenții Universității de Stat din Moldova la specialitatea Traducere și Interpretare, focalizat pe traducerea textelor juridice din limba italiană în română. Rezultatele obținute dovedesc că activitățile bazate pe anagrame contribuie semnificativ la memorizarea expresiilor noi, stimulează procesarea cognitivă profundă și sporesc implicarea activă a studenților.
Cuvinte-cheie: anagrame, lingvistica ludică, vocabular specializat, învățare colaborativă, strategii didactice, didactica ludică.

Introduzione. Negli ultimi anni, con la rapida diffusione delle tecnologie digitali e lo sviluppo dei sistemi di intelligenza artificiale, il contesto educativo ha subito trasformazioni sostanziali che hanno inciso direttamente sui processi di insegnamento e apprendimento. La crescente disponibilità di informazioni e la facilità

di accesso a contenuti digitali hanno modificato le modalità con cui gli studenti si relazionano al sapere, rendono complessa la motivazione allo studio nell'ambito delle lezioni tradizionali in aula. Di conseguenza, l'attenzione degli studenti tende a essere frammentata e frequentemente sollecitata da molteplici stimoli esterni, fattore che richiede un ripensamento da parte del docente delle strategie didattiche adottate.

La capacità di catturare inizialmente l'attenzione degli studenti e, successivamente, di mantenerne vivo l'interesse cognitivo per l'intera durata della lezione risulta come uno dei prerequisiti fondamentali per un apprendimento efficace. Secondo i modelli contemporanei della psicologia dell'educazione, l'attenzione costituisce infatti una risorsa limitata che deve essere continuamente stimolata attraverso strategie didattiche dinamiche e diversificate. In questo senso, tra le strategie che si sono dimostrate particolarmente efficaci vi è l'integrazione degli strumenti digitali all'interno del processo di insegnamento. Piattaforme educative, applicazioni interattive e risorse multimediali consentono di diversificare i canali di trasmissione delle informazioni, di favorire un coinvolgimento più attivo degli studenti. Tali strumenti permettono inoltre di implementare forme di apprendimento partecipative e collaborative, in cui gli studenti non sono semplici destinatari passivi del contenuto, ma costruiscono in modo attivo la conoscenza.

Inoltre, assume crescente rilevanza l'organizzazione interattiva della lezione, basata su metodologie didattiche attive come il problem-based learning, la discussione guidata, il lavoro di gruppo e il peer learning. Questi approcci promuovono lo sviluppo del pensiero critico, della capacità di argomentazione, della partecipazione attiva, elementi considerati fondamentali per un apprendimento significativo e duraturo. In questo senso, il contributo maggiore proviene dalla cosiddetta didattica ludica chiamata anche *gamification*, che consiste nell'integrazione di elementi tipici del gioco all'interno delle attività educative (sfide, obiettivi, feedback immediato e sistemi di ricompensa). Tali strategie possono incrementare la motivazione intrinseca degli studenti, favorendo un maggiore coinvolgimento emotivo e cognitivo nel processo di apprendimento.

Nel contesto educativo contemporaneo, con l'integrazione di strumenti digitali, metodologie interattive e approcci ludici, il docente è chiamato a svolgere un ruolo sempre più progettuale e facilitativo. Nel pensiero di Fabio Caon, il ricorso al gioco come strategia per facilitare l'apprendimento linguistico si fonda sulla «natura globale e olistica dell'esperienza ludica» [4, 53]. Il gioco, infatti, non coinvolge soltanto una singola dimensione della persona, ma integra componenti cognitive, emotive, sensoriali e relazionali, con intensità variabile a seconda della tipologia proposta. Proprio questa complessità rende l'attività ludica particolarmente significativa sul piano formativo. In essa, infatti, si integrano – a seconda delle tipologie di giochi – componenti: cognitive (l'elaborazione di una strategia di gioco, l'apprendimento di regole), linguistiche (la lettura o la spiegazione di regole, le interazioni spontanee legate al gioco, ecc.), affettive (il divertimento, il piacere), sociali (la squadra, il gruppo), motorie e psicomotorie (il movimento, la coordinazione), emotive (la paura, la tensione, il senso di liberazione), culturali (le regole specifiche, le modalità di relazione), transculturali (la necessità delle regole e la necessità del rispetto delle stesse).

Il gioco si configura come un'esperienza totalizzante che attiva il soggetto nella sua interezza e, al tempo stesso, favorisce l'acquisizione di conoscenze e competenze

attraverso la pratica costante e naturale. L'apprendimento avviene in modo progressivo, quasi implicito, mentre il partecipante è impegnato nell'azione ludica. In questa prospettiva, Caon individua una duplice forma di coinvolgimento: sul piano sincronico, ossia durante lo svolgimento del gioco, il soggetto partecipa attivamente, sostenuto da una motivazione che si esprime a livello cognitivo, multisensoriale ed emotivo. Sul piano diacronico, invece, la ripetizione dell'esperienza ludica consente un'evoluzione costante delle competenze e un rinnovamento della motivazione, orientata al superamento progressivo dei traguardi raggiunti.

La ludolinguistica, invece, si è affermata negli ultimi anni come ambito di studio e pratica didattica volta a valorizzare il gioco linguistico quale strumento per l'apprendimento, in particolare lessicale. Per primo a introdurre il concetto di «gioco linguistico»[4] è stato il filosofo austriaco Ludwig Wittgenstein [11, 13]. Le studiose Paola Begotti ed Elisabetta Pavan dell'Università Ca' Foscari di Venezia menzionano che l'interesse crescente degli adulti per vari tipi di giochi linguistici come enigmi, parole crociate e altre forme di creatività verbale ha favorito la sistematizzazione di attività fondate su un «"ostacolo" di natura linguistica, sintattica o grammaticale», capace di stimolare processi cognitivi complessi attraverso la fantasia e la manipolazione consapevole della lingua [2, 1].

Lev Vygotsky nel suo libro ***Myšlenie i reč'***, in cui analizza il rapporto tra lo sviluppo del linguaggio e del pensiero, considera fondamentale il ruolo del linguaggio nella formazione dei processi cognitivi [10]. Secondo la prospettiva socio-culturale proposta da Vygotsky, il linguaggio svolge una funzione mediatrice importante nello sviluppo delle funzioni mentali superiori, poiché consente all'individuo di strutturare il pensiero, interiorizzare le conoscenze e partecipare ai processi di costruzione sociale del sapere. In questa prospettiva teorica, l'apprendimento linguistico non è considerato un processo puramente meccanico di acquisizione di vocaboli e strutture grammaticali, ma un'attività cognitiva complessa che implica la comprensione, l'elaborazione e l'integrazione dei concetti all'interno di un determinato contesto disciplinare. In particolare, nell'ambito delle lingue specialistiche, come il linguaggio giuridico, l'acquisizione terminologica richiede non solo la memorizzazione dei termini, ma anche la comprensione dei concetti giuridici e delle relazioni semantiche che li collegano all'interno del sistema normativo.

Alla luce di tali presupposti teorici, il presente studio si propone di approfondire il ruolo della ludolinguistica e della didattica ludica nell'apprendimento della terminologia giuridica in una lingua straniera. In particolare, l'obiettivo della ricerca è quello di analizzare l'efficacia degli annagrammi come strumento didattico ludico-cognitivo nel processo di assimilazione del lessico specialistico giuridico attraverso il gioco didattico. L'ipotesi di partenza è che attività basate sulla riorganizzazione e manipolazione delle unità linguistiche possano favorire un'elaborazione cognitiva più profonda dei termini, contribuendo alla loro comprensione e memorizzazione.

Inoltre, lo studio intende esaminare in che misura tali strategie possano risultare particolarmente efficaci nel contesto della formazione universitaria dei traduttori e interpreti, dove la padronanza precisa della terminologia specialistica e la corretta comprensione dei concetti giuridici rappresentano competenze fondamentali. In questo quadro, l'utilizzo di strumenti didattici ludici e interattivi potrebbe contribuire

[4] In Tedesco: «Ich will diese Spiele «Sprachspiele» nennen, und von einer primitiven Sprache manchmal als einem Sprachspiel reden».

a rafforzare anche le capacità analitiche e interpretative degli studenti, favorendo un apprendimento più attivo e consapevole.

La funzione della ludolinguistica negli studi umanistici

La ludolinguistica si configura come una disciplina efficace nell'insegnamento delle lingue, in quanto si fonda su una metodologia di tipo umanistico-affettivo che favorisce un rapporto significativo tra apprendenti e lingua oggetto di studio. Attraverso attività basate sul gioco linguistico, gli studenti sono coinvolti attivamente nel processo formativo, sperimentando dinamiche relazionali positive e mantenendo elevata la motivazione allo studio.

Secondo Marcel Danesi, l'impiego delle attività ludolinguistiche richiede una gestione consapevole da parte del docente, che «deve saperle diversificare in funzione dei differenti stili cognitivi e delle diverse intelligenze presenti in classe» [6, 3-11]. Tali attività devono inoltre essere integrate e alternate ad altre tecniche didattiche per evitare un uso eccessivo che potrebbe generare monotonia e demotivazione anche negli studenti più partecipi. Il gradimento dei giochi linguistici è generalmente motivato dal fatto che la metodologia ludica consente di apprendere con minore sforzo percepito, in un clima disteso e privo di ansia, valorizzando il piacere di imparare.

Nel quadro teorico delineato da Paola Begotti, la ludolinguistica non rappresenta un semplice insieme di attività ricreative, bensì una modalità strutturata di progettazione glottodidattica che utilizza il gioco linguistico come strumento funzionale all'apprendimento. Essa si fonda sull'idea che la dimensione ludica, se adeguatamente pianificata, possa diventare principio organizzatore dell'intero percorso formativo oppure intervento mirato in specifici momenti della lezione, in base alle caratteristiche del gruppo o della classe [1].

Il docente, pur riconoscendo l'efficacia delle attività ludolinguistiche con apprendenti adulti, può incontrare difficoltà nella loro applicazione, soprattutto riguardo a tempi e modalità di inserimento. Secondo Begotti, tali scelte devono dipendere dalla ricettività, dalla motivazione e dai bisogni manifestati dagli studenti. In particolare, la ludolinguistica risulta efficace nelle fasce orarie caratterizzate da stanchezza o calo di attenzione, o può essere utilizzata per introdurre strutture linguistiche complesse, rendendone più accessibile l'uso pratico; può fungere da attività introduttiva all'inizio di un'unità didattica, facilitando il contatto con nuovi elementi linguistici; oppure essere impiegata in chiusura di lezione, con funzione di rinforzo.

Un ulteriore aspetto del concetto di ludolinguistica in Begotti riguarda la possibilità di proporre attività anche in modalità individuale, favorendo forme di autoapprendimento. In tal senso, il gioco linguistico diventa strumento di consolidamento e riflessione metalinguistica, coerente con una didattica flessibile e centrata sui bisogni dell'apprendente.

L'uso degli anagrammi nell'apprendimento della terminologia specialistica

Il linguaggio giuridico è un linguaggio specialistico attraverso cui si esprimono il diritto e le decisioni dei giudici. Il diritto vive nella lingua: le parole tecniche riflettono il sistema giuridico di un paese, formatosi nel corso della sua storia e legato alle sue istituzioni. Nella traduzione giuridica la componente tecnica del lessico giuridico non può essere tradotta parola per parola, ma si focalizza l'attenzione sulla traduzione di contenuto, cioè si riproduce «lo stesso ‘‘effetto giuridico’’ del testo

di partenza» [5, 221-222]. Nella traduzione giuridica entrambe le fasi fondamentali del processo traduttivo, vale a dire l'analisi e l'interpretazione del testo di partenza (TP) da una parte e la produzione del testo di arrivo (TA) dall'altra, «devono essere finalizzate ai criteri di giudizio di accettabilità del testo tradotto da parte del giurista destinatario, criteri che si fondano sulla riconoscibilità, nella lettura del testo tradotto, delle analogie e delle differenze tra il suo sistema giuridico e quello di partenza» [3, p. 58].

Nel presente studio intendiamo condividere l'esperienza del laboratorio didattico realizzato nell'ambito del corso di *Traduzione consecutiva dall'italiano al romeno del discorso giuridico* all'Università Statale della Moldova. In particolare, l'attività si è concentrata sull'impiego degli anagrammi come strumento didattico per favorire la memorizzazione e il consolidamento di termini specialistici appartenenti al lessico giuridico e della giurisprudenza. Un *anagramma* è una parola o una frase ottenuta riordinando le lettere di un'altra parola o espressione, usando tutte le lettere originali esattamente una volta. Per esempio "colta" e "talco" sono anagrammi. È stato adottato un approccio sperimentale di laboratorio, poiché ci ha consentito di ottenere dati direttamente rilevanti alla conoscenza degli elementi target, minimizzando al contempo le possibilità di monitoraggio e controllo cosciente.

L'idea di introdurre gli anagrammi nel processo di apprendimento della terminologia specialistica nasce dalla consultazione del manuale *Italiano per giuristi* di Daniela Forapani [8], utilizzato nel percorso formativo. In tale opera, l'autrice propone, tra le diverse tipologie di esercizi, anche attività basate sugli anagrammi, finalizzate alla ricostruzione dei termini giuridici presentati nelle unità di studio. Questa proposta metodologica ha suggerito la possibilità di adattare tale tipologia di esercizio al contesto della formazione dei futuri traduttori, integrandola nelle attività di laboratorio dedicate alla traduzione giuridica.

D'altra parte, la presenza nel libro di testi giuridici autentici, caratterizzati da un livello di complessità superiore rispetto a quelli didattizzati e adattati, utilizzati prevalentemente per la familiarizzazione con il sistema giuridico italiano, la tipologia di testi giuridici e concetti nuovi (che presentano per esempio la struttura delle leggi ordinarie [8, 24], dei decreti-legge [8, 30] e dei decreti legislativi [8, 35]), ha sollecitato un progressivo innalzamento del grado di difficoltà delle attività didattiche. In tale prospettiva, si è ritenuto opportuno integrare esercizi più sfidanti, capaci di colmare il divario tra la fase di esposizione guidata ai testi didattizzati e quella di esplorazione e interpretazione di testi autentici.

L'introduzione degli anagrammi in questo contesto risponde dunque a una duplice esigenza: da un lato, consolidare la competenza lessicale attraverso un apprendimento attivo e dall'altro, preparare gli studenti ad affrontare testi autentici mediante lo sviluppo di strategie di decodifica e ricostruzione del significato. Ne consegue che tali attività non si configurano come meri esercizi ludici, bensì come strumenti didattici funzionali allo sviluppo della competenza traduttiva, in quanto stimolano l'attenzione alla forma, rafforzano il legame tra significante e significato e promuovono un accesso più fluido al lessico specialistico in contesti d'uso reale.

A seguito dell'introduzione di questo tipo di esercizio in aula, è stato possibile osservare un interesse crescente per la lezione e un elevato livello di partecipazione da parte degli studenti. Alla luce di questa risposta positiva, si è deciso di ampliare

l'attività proponendo agli studenti non solo di risolvere gli anagrammi, ma anche di crearne dei nuovi sulla base dei termini giuridici proposti nelle successive unità didattiche, le quali presentavano testi normativi e giurisprudenziali progressivamente più complessi. In questo modo gli studenti sono stati coinvolti attivamente nel processo di elaborazione del materiale didattico, rafforzando al contempo la loro familiarità con il lessico specialistico.

Per quanto riguarda il profilo linguistico dei partecipanti, l'attività è stata svolta con studenti del secondo anno del Corso di Laurea di Traduzione e Interpretazione (Lingua inglese e italiano) nell'anno accademico 2025–2026 di livello di competenza linguistica intermedio, compreso tra B1 e B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue.

L'obiettivo principale dell'attività era stimolare l'interesse degli studenti nei confronti della terminologia giuridica, favorendo al contempo la memorizzazione del nuovo lessico attraverso una dinamica di apprendimento basata sul gioco e su una moderata componente competitiva. L'uso degli anagrammi ha consentito di trasformare l'apprendimento terminologico in un processo più dinamico e partecipativo, contribuendo allo sviluppo sia della competenza lessicale sia della consapevolezza linguistica necessarie alla traduzione del discorso giuridico. Gli studi relativi all'argomento evidenziano che la manipolazione attiva dei segni linguistici favorisce l'apprendimento del lessico e delle competenze cognitive necessarie alla padronanza di una seconda lingua [7, 203-234].

Dal punto di vista cognitivo, le ricerche su puzzle linguistici mostrano come la familiarità con sequenze di grafemi e l'analisi delle combinazioni di lettere influenzino le strategie di soluzione, indicando che le conoscenze linguistiche pregresse modulano il processo cognitivo stesso [9, 34]. Inoltre, la risoluzione di anagrammi può ridurre l'ansia linguistica perché si presenta in forma di gioco piuttosto che di compito tradizionale, favorendo un clima di apprendimento positivo.

Gli anagrammi elencati sotto rappresentano solo alcuni esempi di parole del vocabolario giuridico-amministrativo che gli studenti hanno ricostruito riorganizzando lettere durante i laboratori svolti in aula o come compito di casa:

CIPRIONIP < PRINCIPIO	CARICHERGA < GERARCHIA	MERON < NORME
LAGERO < REGOLA	REDINO < ORDINE	ROMAN < NORMA
TEFON < FONTE	LASIGVATIEL < LEGISLATIVA	ICDCEO < CODICE
ITRALOCO < ARTICOLO	MINISTROAVMITA < AMMINISTRATIVO	TNOAES < SENATO
IRUPENACI < PECUNIARI	SORACONELIS < CESSIONARIO	LOGOBBI < OBBLIGO
RIBDOETI < DEBITORI	SITIUQERI, SITERIQUI < REQUISITI	SESCIONE < CESSIONE
SEROSSICNOI < RISCOSSIONE	EGOLAVE < AGEVOLE	LUPAMORG < PROMULGA
NTMELARGOIE < REGOLAMENTI	DIIUCGE MNMSTRUTOA < GIUDICE AMMINISTRATIVO	

Dal punto di vista della psicolinguistica, l'elaborazione di questi anagrammi coinvolge processi cognitivi fondamentali come l'attivazione lessicale e l'accesso al dizionario mentale. Per generare o risolvere un anagramma, lo studente deve attivare le rappresentazioni ortografiche e semantiche delle parole target nella memoria lessicale. Ad esempio, per "CIPRIONIP" → "PRINCIPIO", l'individuo deve riconoscere il pattern ortografico delle lettere e confrontarlo con il proprio lessico mentale. Vorremmo notare che gli anagrammi più corti e frequenti, come "TATO" → "ATTO", sono stati

risolti più rapidamente perché il richiamo lessicale è immediato, mentre quelli più lunghi o complessi, come "ZZILERAOAZIRCTNOAL"→"CARTOLARIZZAZIONE", hanno richiesto maggiore memoria di lavoro e strategia di segmentazione.

Per creare gli anagrammi gli studenti hanno usato varie strategie di segmentazione e di ricombinazione. All'inizio hanno suddiviso le parole in unità riconoscibili (sillabe, radici, prefissi, suffissi). Ad esempio: "MERON" → "NORME", "LAGERO" → "REGOLA", "LASIGVATIEL" → "LEGISLATIVA" mostrano una semplice trasposizione, a volte con inversione di lettere vicine.

Queste strategie riflettono la capacità di analizzare i pattern ortografici e combinare elementi conosciuti per costruire nuove parole, confermando quanto la memoria di lavoro verbale e la conoscenza morfologica siano centrali nella risoluzione dei problemi linguistici.

Abbiamo notato che anagrammi derivati da parole più comuni o semanticalmente familiari, come "ROMAN" → "NORMA" o "REDINO" → "ORDINE", sono stati risolti più velocemente. La teoria della frequenza lessicale spiega in tale modo il fatto: le parole più familiari hanno un accesso più rapido nel lessico mentale. Al contrario, termini specialistici complessi, come "SIOORSCSINE" → "RISCOSSIONE" o "ZZILERAOAZIRCTNOAL" → "CARTOLARIZZAZIONE", richiedono più tempo, probabilmente perché il richiamo semantico e ortografico è meno immediato. Anagrammi lunghi come "MINISTROAVMITA" → "AMMINISTRATIVO" implicano un elevato carico cognitivo, per cui lo studente deve mantenere le lettere in memoria, testare combinazioni e monitorare la plausibilità fonologica e semantica della parola risultante. Questo coinvolge il sistema esecutivo del cervello, che coordina attenzione, pianificazione e autocorrezione. Dal punto di vista educativo, la costruzione e la decostruzione degli anagrammi mostrano come attività ludiche possano rafforzare la memoria lessicale e ortografica, stimolare il ragionamento morfologico e semantico, migliorare la consapevolezza della struttura della lingua, favorire l'apprendimento del vocabolario in generale e specialistico in contesti giuridici o amministrativi.

Conclusioni. Alla luce degli obiettivi prefissati e dell'ipotesi di ricerca formulata, i risultati emersi dal presente studio consentono di trarre alcune considerazioni di rilievo sul ruolo degli anagrammi nell'apprendimento della terminologia specialistica giuridica. In primo luogo, l'esperienza didattica condotta conferma che l'impiego di attività basate sulla riorganizzazione e manipolazione delle unità linguistiche favorisce un'elaborazione cognitiva più profonda del lessico. Tale dato appare coerente con l'ipotesi iniziale, secondo cui la manipolazione attiva della forma linguistica contribuisce non solo alla memorizzazione dei termini, ma anche alla loro integrazione nel sistema lessicale degli apprendenti.

In particolare, l'analisi delle produzioni degli studenti e delle strategie adottate nella risoluzione e creazione degli anagrammi evidenzia l'attivazione simultanea di diversi processi cognitivi – ortografici, morfologici, semantici – che risultano fondamentali per l'acquisizione del lessico in una lingua seconda. L'accesso più rapido ai termini frequenti e la maggiore difficoltà riscontrata nei confronti di espressioni complesse o altamente specialistiche confermano, inoltre, il ruolo della frequenza lessicale e della familiarità semantica nei processi di recupero dal lessico mentale.

Dal punto di vista didattico, l'introduzione degli anagrammi si è rivelata uno strumento efficace per promuovere un apprendimento attivo e deliberato, in grado di

colmare il divario tra esposizione passiva al testo giuridico e produzione autonoma. L'elevato livello di coinvolgimento e partecipazione degli studenti osservato durante le attività suggerisce che la dimensione ludico-cognitiva contribuisce in modo significativo alla motivazione, favorendo un clima di apprendimento positivo. Inoltre, l'integrazione di elementi di competizione e cooperazione, opportunamente bilanciati, ha ulteriormente rafforzato l'efficacia dell'intervento didattico, sostenendo anche abilità trasversali quali l'autoregolazione, la collaborazione e il rispetto delle dinamiche di gruppo.

Tuttavia, si riconosce la necessità di ulteriori ricerche empiriche, condotte su campioni più ampi e con strumenti di misurazione quantitativa, al fine di verificare in modo più sistematico l'impatto di tali attività sull'acquisizione a lungo termine e sulla competenza traduttiva.

BIBLIOGRAFIA

1. BEGOTTI, P. L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri. Perugia: Guerra Edizioni, 2006.
2. BEGOTTI, P. e PAVAN, E. Insegnamento/apprendimento/espansione del lessico attraverso la Ludolinguistica. Laboratorio. Disponibil: https://iris.unive.it/bitstream/10278/3726435/1/Lessico_BEGOTTI_PAVAN_DEF.pdf [accesat 2026-02-28].
3. BENIAMEN, E. R. Il linguaggio giuridico: analisi linguistica e difficoltà traduttive. Studio applicato alle sentenze della Corte dei Conti (2009-2013). UniversItalia, 2015.

https://journals.bilpubgroup.com/index.php/fls/article/view/6602

4. CAON, F. Edulinguistica ludica. Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità. Disponibil: https://iris.unive.it/retrieve/4b4b8b16-88af-45a5-b3d9-1e707ca0f249/fabio%20caon%20edulinguistica%20ludica.pdf [accesat 2026-02-28].
5. CAVAGNOLI, S. e IORIATTI, F. E. Tradurre il diritto. Nozioni di diritto e di linguistica giuridica. Padova: CEDAM, 2009.
6. DANESI, M. "On 'Bimodality': a Conversation with Marcel Danesi. Interviewed by Anthony Mollica", in Mosaic 10(1), 2008, pp. 3-11.
7. ELGORT, I., PERFETTI, C. A., & RICKLES, B. Deliberate learning and vocabulary acquisition in a second language. Studies in Second Language Acquisition, 33(2), 2011, pp. 203-234.
8. FORAPANI, D. Italiano per giuristi. Firenze: Alma Edizioni, 2003. ISBN 88 86440 90 1.
9. MDPI. Cognitive processes in word puzzles: An exploration of problem-solving and lexical retrieval. Brain Sciences, 15(5), 2023, p. 34. https://www.mdpi.com/1995-8692/15/5/34 [accesat 2026-03-18].
10. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования. Москва–Ленинград: Государственное социально-экономическое издательство, 1934.
11. WITTGENSTEIN, L. *Philosophische Untersuchungen*, Basil Blackwell (Oxford, Regno Unito), 1953, §§ 7, 23, 43. https://books.wittgensteinproject.org/pdf/german/Philosophische%20Untersuchungen.pdf [accesat 2026-04-07].

ÜBER DEN EINSATZ VON BILDERN IM DEUTSCHUNTERRICHT

THE ROLE OF VISUALS IN GERMAN LANGUAGE EDUCATION

Iuliana TIOSA, conf. univ., dr.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Iuliana TIOSA, PhD, Associate Professor,
„Ion Creangă" SPU of Chișinău,
ORCID: 0000-0002-4817-8305
e-mail: tiosa.iuliana@upsc.md

CZU: 378.016:811.112.2
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p472-477

Abstract. This article analyzes the advantages of using images in German language classes. The text presents the most relevant arguments in favor and seeks to provide answers to the following questions: What role did images play in the previous century and what position do they hold today in modern language didactics? What are the challenges related to their use in German lessons? What place does this phenomenon occupy in the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages)? In which areas of application is the integration of images particularly welcome? The article includes advice and practical ideas for anyone interested in this topic, which can be successfully applied in foreign language classes.
Keywords: use of images, German language lesson, vocabulary, culture and civilization, text comprehension.

Rezumat. Acest articol analizează avantajele utilizării imaginilor în cadrul lecției de limba germană. Textul expune cele mai relevante argumente pro și încearcă să ofere un răspuns la următoarele întrebări: Ce rol au jucat imaginile în secolul precedent și ce rol ocupă acum în didactica limbilor moderne? Care sunt provocările legate de utilizarea acestora la orele de germană? Ce loc ocupă acest fenomen în CECRL (Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi)? În ce domenii de utilizare este deosebit de binevenită integrarea imaginilor? Articolul include sfaturi și idei practice pentru toți cei interesați de acest subiect, care pot fi aplicate cu succes la lecțiile de limbă străină.
Cuvinte-cheie: utilizarea imaginilor, lecția de limba germană, vocabular, cultură și civilizație, comprehensiunea textului.

Ohne Wörter gibt es keine Kommunikation, deshalb spielt der systematische Erwerb der neuen Wörter eine wesentliche Rolle im Deutschunterricht. Die heutige Generation von Lernenden sind mit digitalen Medien aufgewachsen. Diese Tatsache findet Widerspiegelung in allen didaktischen und methodischen Tätigkeiten aus der Pädagogik. Der neue Wortschatz kann nicht mehr traditionell präsentiert und angeeignet werden, das heißt nur die schriftliche und mündliche Form des neuen Wortes, sowie seine Übersetzung. Diese Techniken der Wortschatzpräsentation entsprechen nicht mehr den neuen Anforderungen. Wenn wir als Ziel Kommunikation im Deutschunterricht haben, dann werden die Bilder die besten und zugleich die leicht verständlichsten Mittel der Kommunikation. Die Arbeit mit Bildern ist

heutzutage die feste Komponente des kommunikativen Sprachunterrichts geworden, in dem das Ziel die Verständigung zwischen Menschen verschiedener Kulturen und Sprachen ist.

Die Bilder haben eine lange Tradition im Unterricht. Der tschechische Theologe und Pädagoge Johann Amos Comenius stellte bereits im 17. Jahrhundert den Grundsatz auf, Schüler und Schülerinnen durch sinnliche Eindrücke, durch Anschaulichkeit lernen zu lassen. In seinem Werk *Orbis sensualium pictus* für den Lateinunterricht verwendete er zahlreiche Abbildungen als Lernhilfe. Die Verbindung von Wort/Situation/Handlungsablauf war bahnbrechend für den Sprachunterricht in Europa [3, 10-11]. Wissen soll primär über sinnliche Eindrücke vermittelt werden, was das Verständnis leichter macht.

Der Einsatz von visuellen Hilfsmitteln hat eine lange Tradition und wandelte sich von rein illustrativen Zwecken hin zu komplexen landeskundlichen Werkzeugen. Im Weiteren möchte ich die Meilensteine der Nutzung von Bildern im Unterricht [siehe auch 6, 417] nennen. Es gibt die ersten Wandbilder Ende 18. Jahrhunderts, die von den Dessauer Philanthropisten zur „Versinnlichung" (anschauliches Lernen) genutzt wurden. Die Wandbilder erlebten dann bei der Reformbewegung Ende 19. Jahrhunderts einen Boom. Erstmals entstand ein Bewusstsein dafür, dass Bilder auch kulturelle Spezifika der Zielkultur vermitteln sollten. Im 20. Jahrhundert setzte eine starke Diversifizierung der Bildmotive ein, parallel zu einem moderneren Verständnis von Kultur.

Wandbilder wurden zu einem Steuerungsinstrument, weil die Lehrkraft durch das Großformat den Klassendiskurs gezielt lenken konnte (zum Beispiel durch Zeigen auf Details). Dies unterstützte die direkte Methode, also einen weitgehend einsprachigen Unterricht ohne Übersetzung. Trotz des Angebots durch Verlage blieb aber die Nutzung von Dias (ab 1930) lange Zeit auf vereinzelte landeskundliche Vorträge beschränkt und setzte sich nicht so flächendeckend durch wie das Wandbild.

Der Fremdsprachenunterricht erlebte verschiedene Etappen, in denen der Hauptwert auf Grammatik und Übersetzung, dann auf Schreiben und Lesen bis das Augenmerk auf Sprechen lag. Das hatte Auswirkungen auf die Gestaltung von Lehrwerken. Besonders die Lehrwerke mit einem kommunikativen Ansatz widmeten dem Prinzip der Anschauung größere Aufmerksamkeit. Die Wahrnehmungsforschung aus den 70-er Jahren in Amerika konnte die hohe Wirkung von Bildern bei der Wahrnehmung der fremdsprachlichen Information beweisen. Visuelles Wahrnehmen ist ein aktiver Vorgang. Wir interpretieren ständig, während wir etwas betrachten, und rekonstruieren die äußere Welt auf der Grundlage unserer eigenen Erfahrungen. Zunächst entwickeln wir, ausgehend von uns Bekanntem, ein globales Verständnis des Dargestellten, eine Gesamtaussage. Wir wählen aus und nehmen zuerst nur wahr, was wir auch sehen wollen [8, 26].

Die oben analysierten Einstellungen zum Einsatz von Bildern verdeutlichen einen entscheidenden Paradigmenwechsel: Bilder sind im modernen Fremdsprachenunterricht keine bloße Dekoration mehr, sondern ein aktives kognitives Werkzeug. Hier sind die zentralen Punkte, welche die Wichtigkeit dieser Entwicklung hervorheben. Zunächst geht es um Wandel der Lehrmethoden, in dem sich die Prioritäten im Sprachunterricht fundamental verschoben haben, was

die Gestaltung von Lehrwerken direkt beeinflusst hat und der zweite Punkt ist die wissenschaftliche Fundierung, die den Beweis lieferte, dass Bilder die Effizienz bei der Aufnahme fremdsprachlicher Informationen massiv erhöhen. Das Gehirn kann visuelle Reize oft schneller und tiefer verarbeiten als abstrakte Vokabellisten. Zuletzt möchte ich die Tatsache betonen, dass der aktive visuelle Prozess aus Rekonstruktion, Interpretation und Selektion besteht. Die Wichtigkeit dieses Vorgangs liegt darin, dass Bilder als Brücke zwischen der eigenen Lebenswelt und der neuen Sprache fungieren. Sie helfen Lernenden, komplexe Situationen sofort zu erfassen, ohne den Umweg über die Muttersprache nehmen zu müssen.

Andere wichtige Argumente für den Einsatz der Bilder im Fremdsprachenunterricht, insbesondere in der Landeskunde, finden wir bei D. Macaire und W. Hosch [3, 12-15]. In ihrer Fernstudieneinheit über Bilder in der Landeskunde nennen die Wissenschaftler 5 Argumente: pädagogisches, lernpsychologisches, fremdsprachendidaktisches, medienspezifisches und landeskundliches. Sie sind zu der Schlussfolgerung gekommen, dass sich Bilder positiv auf das Lernen und Behalten auswirken, weil wir die Informationen, die wir aufnehmen, unbewusst in Bildern speichern.

B.M. Härle [2, 6-7] ist der Meinung, dass Visualisierungen wie zum Beispiel Bilder, Zeichnungen oder Gesten Teilnehmenden mit geringen Deutschkenntnissen beziehungsweise mit wenig schriftkulturellen Ressourcen dabei helfen würden, dem Unterrichtsgeschehen zu folgen. Die Wissenschaftlerin betont die Rolle der nonverbalen Signale dort, wo die Sprache versagen könnte. Allerdings warnt sie vor kulturellen Unterschieden beim Verständnis dieser Signale. Sie klassifiziert die Visualisierungsmittel in drei Kategorien: a) Bilder und Realien, b) Gestik, Mimik, Pantomime und c) Skizzen, wobei die Bilder und Realien besonders gut für die Darstellung konkreter Wortbedeutungen geeignet seien. Mit Hilfe von Gestik, Mimik und Pantomime könnte man neue Wörter vorführen und vorspielen. Dort, wo das kaum möglich sei, könnten Skizzen zur Hilfe kommen.

Die Visualisierung und die nonverbale Unterstützung können am Anfang des Spracherwerbs besonders viel helfen. Sie dienen als Sicherheitsnetz, das es Teilnehmenden ermöglicht, dem Unterricht trotz geringer Vokabelkenntnisse aktiv zu folgen. Konkrete Bilder und Realien können Gegenstände ohne Übersetzung benennen. Skizzen kommen zum Einsatz, um abstrakte oder komplexe Inhalte zu veranschaulichen. Visualisierung ist also eine notwendige Inklusionsstrategie, die jedoch mit interkulturellem Bewusstsein eingesetzt werden muss.

Ein anderer wichtiger Aspekt in der Wortschatzdidaktik ist die Präsentation der Wörter im Zusammenhang. Der Wissenschaftler B.-D. Müller [4, 18-19] ist der Meinung, dass die Lehrer im Deutschunterricht nicht nur mit sogenannten Wortfamilien arbeiten sollten, sondern auch andere Methoden der Wortschatzarbeit einsetzen. Eine passende visuelle Methode wäre das Assoziogramm, das in verschiedenen visuellen Formen und Variationen (Überordnung, Nebenordnung, Unterordnung) vorkommen kann. Im Weiteren macht der Wissenschaftler darauf aufmerksam [4, 52], dass es in der Didaktik viele Präsentationstechniken gibt. Die Lehrer sollten durch die Erarbeitung dieser Techniken möglichst viele verschiedene Methoden der Bedeutungsvermittlung kennen und anwenden lernen, um dadurch den Unterricht abwechslungsreicher gestalten zu können. Demnächst sollten die

Lehrer durch die Anwendung verschiedener Techniken im Laufe der Zeit feststellen, welche Inhalte durch welche Erklärungen am besten vermittelt werden können und sich durch das Beherrschen dieser formalen Unterrichtstechniken besser auf die Inhalte der Erklärungen und die Reaktionen der Lernenden konzentrieren können.

Die Wissenschaftlerin M. Brinitzer [1, 148] ist der Meinung, dass Bilder sich auf vielfältige Art und Weise im Unterricht einsetzen ließen. In erster Linie spricht sie über den Einsatz der Bilder bei der Wortschatzarbeit. Mit farbigen Fotos können die Lernenden Wortschatzkarten anlegen oder Lernplakate gestalten. Für den Themeneinstieg und Vorentlastung sind Bilder sehr gut geeignet, weil die Teilnehmer und die Lehrkraft darüber sprechen können. Und zuletzt betont die Wissenschaftlerin, dass Bilder als Rede- und Schreibanlässe willkommen seien. Dafür passen aber Bilder, die kuriose oder ungewöhnliche Situationen darstellen.

Als relevantes Beispiel in diesem Sinne möchte ich die Lehrwerke Menschen A1, A2 und B1 nennen. Alle Lektionen beginnen mit einem großformatigen Bild auf der Anfangsseite. Dem Bild ist hier die Rolle zugeschrieben, den themenbezogenen Kontext bei den Lernenden zu schaffen, Vorwissen sowie Welt- und Kulturwissen zu aktivieren. Die Bilder werden in der Vorentlastung als Gesprächsgrundlage für das neue Thema genutzt. Außerdem sind die neuen Vokabeln in diesen Lehrwerken ausschließlich als Bildlexikon dargestellt und eingeführt. Die Bilder sind in der Didaktik als vielseitiges Instrument für den Unterricht zu sehen.

Ich habe auch im GER nach dem Einsatz von Bildern im Deutschunterricht gesucht und möchte die Ergebnisse in drei wichtige Richtungen klassifizieren. Erstens sind Bilder visuelle Stützen [7, 63] in der Kommunikation. Bilder dienen als Katalysatoren für die Sprachproduktion. Wenn Lernende über Inhalte sprechen oder schreiben, helfen strukturierte visuelle Mittel dabei, komplexe Gedanken zu ordnen und auszudrücken. Diagramme, Schaubilder und Fotos bieten einen roten Faden, an dem sich Sprechende orientieren können. Sie reduzieren die kognitive Belastung, da der Inhalt bereits visuell präsent ist und „nur noch" versprachlicht werden muss. Bei den schriftlichen Texten übernehmen Illustrationen, Tabellen und Skizzen eine sogenannte „paralinguistische" Rolle [7, 92]. Sie ergänzen den geschriebenen Text, verdeutlichen Zusammenhänge und machen das Geschriebene lebendiger und greifbarer. Zweitens geht es um soziokulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz [7, 145]. Hier sind Bilder Fenster in andere Kulturen. Sie helfen dabei, soziokulturelles Wissen aufzubauen und interkulturelle Fertigkeiten zu entwickeln. Dabei gilt es jedoch, achtsam zu sein bei der Abbildung der Vielfalt: Bilder können die erheblichen Unterschiede zwischen Ländern, sozialen Schichten oder ethnischen Gruppen sichtbar machen. Und achtsam zu sein beim Hinterfragen der Stereotype**:** Besonders malerische, archaische oder folkloristische Darstellungen prägen oft unsere Stereotype. Im Unterricht können diese Bilder genutzt werden, um Vorurteile zu analysieren und ein tieferes Verständnis für die Realität hinter dem Klischee zu entwickeln. Und der **dritte** Moment ist die effektive Unterstützung des Leseverstehens [7, 223]. Besonders in der Anfangsphase des Lernens (Niveau A1) sind visuelle Hilfen der Schlüssel zum Erfolg. Ein Lesetext auf A1-Niveau kann ohne Kontext einschüchternd wirken. Bilder liefern den nötigen Kontext, aktivieren das Vorwissen und erleichtern die Dekodierung der Wörter. Generell helfen visuelle Reize bei Verstehensaufgaben [7, 154-155], indem sie abstrakte Begriffe konkretisieren und die Motivation steigern.

Im Unterricht können wir verschiedene Arten von Bildern einsetzen, aber aus pragmatischen Gründen kommen meist statistische Bilder infrage. Um diese Idee zu unterstützen, möchte ich die Argumente mehrerer Wissenschaftler bringen, die dafür vier Bildfunktionen identifiziert haben [5, 141-142]. Statistische Bilder sind vielseitige didaktische Werkzeuge, die den Lernprozess auf unterschiedlichen Ebenen unterstützen und dabei vier zentrale Aufgabenbereiche darstellen: 1) **Semantisierende Funktion:** Bilder dienen der Veranschaulichung und Einführung von neuem Wortschatz. Da sie allein jedoch zu Missverständnissen führen können, sollten sie stets durch weitere Erklärungsverfahren ergänzt werden. 2) **Landeskundlich-interkulturelle Funktion:** Sie vermitteln Realitätsausschnitte der Zielkultur (zum Beispiel Architektur, Mimik, soziale Situationen). Durch eine schülerorientierte Analyse fördern sie die Auseinandersetzung mit fremden Lebensformen und kulturellen Normen. 3) **Zur Verbalisierung stimulierende Funktion:** Besonders „offene" Bilder (räumlich, zeitlich, sozial oder kommunikativ) regen die Fantasie an und dienen als Sprech- oder Schreibanlass, da sie Interpretationsspielraum lassen. 4) **Mnemotechnische Funktion:** Als visuelle Gedächtnisstützen erleichtern Bilder das Behalten und Abrufen von fremdsprachigen Begriffen. Sie unterstützen somit die nachhaltige Wortschatzarbeit.

Zusammenfassend möchte ich sagen, dass Bilder beim Aneignen einer Fremdsprache nicht nur als Anschauungsmaterial im Lehrbuch sind. Sie verbinden die abstrakte neue Sprache mit der alltäglichen Realität. Sie wirken oft weniger einschüchternd als lange Textpassagen und bieten einen niederschwelligen Einstieg in ein Thema. Ein interessantes Foto kann verschiedene emotional gefärbte Reaktionen provozieren, weil visuelle Reize Gefühle und persönliches Interesse wecken, was die Lernbereitschaft deutlich erhöht. Der zweite Vorteil besteht in der Förderung des globalen Textverständnisses. Bevor ein Text gelesen wird, helfen Bilder dabei, Hypothesen zu bilden. Lernende können den Inhalt antizipieren und Vorwissen aktivieren. Unbekannte Wörter lassen sich oft aus dem Bildzusammenhang erschließen, was die Frustration beim Lesen mindert. Einen besonderen Wert haben die Bilder in der Landeskunde. Bilder transportieren Landeskunde oft authentischer als Worte. Architektur, Gestik, Mimik oder Supermarktregale in anderen Ländern vermitteln ein Gefühl für die Zielkultur. Sie machen kulturelle Unterschiede (und Gemeinsamkeiten) sichtbar und diskutierbar.

Und zum Schluss möchte ich das mächtige Konzept aus der Kognitionspsychologie *Dual Coding* erwähnen, das im Grunde besagt: Zwei Kanäle sind besser als einer. Die Theorie wurde ursprünglich in den 1970er Jahren von Allan Paivio entwickelt. Die Kernidee ist, dass unser Gehirn Informationen über zwei separate, aber miteinander verbundene Systeme verarbeitet: eines für verbale Reize (Sprache, Text) und eines für non-verbale Reize (Bilder, Symbole). Wenn wir etwas Neues lernen, speichert unser Gehirn die Informationen durch das sprachliche Format und durch das visuelle Format. Diese zwei Wege beim Einprägen von neuen Wörtern miteinander zu verbinden, wäre die beste Lösung. Das wird effektiv und dauerhaft sein, weil unser Gehirn Bilder schneller als Text verarbeitet und versteht; weil durch das doppelte Format mehr Verknüpfungen mit bereits vorhandenem Wissen entstehen und weil komplexe Prozesse sich visuell oft präziser darstellen lassen als durch reine Textbeschreibungen.

BIBLIOGRAPHIE

1. BRINITZER, M. Medien- und Aktivitätenrepertoire. In DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik – Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Klett, 2018. ISBN 978-3-12-675309-8.
2. HÄRLE, B.M. Wortschatzvermittlung im DaZ-Unterricht. In KAUFMANN, S., ZEHNDER, E., VANDERHEIDEN, E., FRANK, W. Fortbildung für Kursleitende. Deutsch als Zweitsprache. Band 2 Didaktik, Methodik. Ismaning: Max Hueber Verlag, 2013. ISBN 978-3-19-111751-1.
3. MACAIRE, D., HOSCH, W. Bilder in der Landeskunde. FSE 11. München: Langenscheidt, 1999. ISBN 978-3-468-49660-8.
4. MÜLLER, B.-D. Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. Fernstudieneinheit 8. Tübingen: Langenscheidt, 2006. ISBN 978-3-468-49672-1.
5. NIEWELER, A. (Hrsg.) Fachdidaktik Französisch. Tradition. Innovation. Praxis. Stuttgart: Klett, 2006. ISBN 978-3-12-920222-7.
6. REINFRIED, M. Visuelle Medien. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 2002. ISBN 978-3-7720-8234-4.
7. TRIM, J., NORTH, B., COSTE, D. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München: Langenscheidt KG, 2001. ISBN 3-468-49469-6.
8. ZEKI, S.M. Das geistige Abbild der Welt. In: Spektrum der Wissenschaft, Spezial 1, Gehirn und Geist. Seiten 26-35. 1993 (https://www.buch-sammler.de/details/broschiert-spektrum-der-wissenschaft-spezial-1-gehirn-und-geist.15127)

LE MANUEL NUMERIQUE COMME LEVIER DE DYNAMISATION DU COURS DE FLE: FONDEMENTS THEORIQUES ET VALIDATION EXPERIMENTALE

MANUALUL DIGITAL CA PÂRGHIE PENTRU DINAMIZAREA CURSULUI DE FLE: FUNDAMENTE TEORETICE ȘI VALIDARE EXPERIMENTALĂ

THE DIGITAL TEXTBOOK AS A LEVER FOR DYNAMIZING THE FLE COURSE: THEORETICAL FOUNDATIONS AND EXPERIMENTAL VALIDATION

Ana BULAT-GUZUN, conf. univ., dr.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău
Ludmila RACU, profesor, grad didactic 1,
IPLT „Mălăiești", raionul Criuleni

Ana BULAT-GUZUN, PhD, Associate Professor,
„Ion Creanga" SPU of Chisinau,
ORCID 0000-0002-4882-5744
e-mail: bulat-guzun.ana@upsc.md
Ludmila RACU, teacher, first teaching grade,
High School „Malaiesti", district Criuleni
e-mail: ludmilaracu20@gmail.com

CZU: 811.133.1'243:37.018.43:004.9
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p478-486

Abstract. The integration of digital technologies in foreign language teaching has become a major issue in pedagogical innovation. In this context, the digital textbook emerges as a tool capable of transforming didactic practices in French as a Foreign Language (FLE) classrooms by fostering interactivity, learner motivation, and autonomy. The present study aims to analyze the theoretical and methodological foundations of the use of the digital textbook in FLE teaching and learning, as well as to experimentally validate its impact on lesson dynamization and the development of communicative competences. The research is based on a mixed-methods approach, combining document analysis, classroom observation, and experimentation in a school context. The results highlight that the digital textbook, when integrated in a thoughtful and structured manner into the didactic process, contributes to diversifying teaching strategies, enhancing learner engagement, and improving the quality of pedagogical interactions. It thus appears as a relevant lever for a more interactive, differentiated, and contemporary-oriented FLE pedagogy.
Keywords: digital textbook, FLE, pedagogical innovation, motivation, autonomy.

Rezumat. Integrarea tehnologiilor digitale în predarea limbilor străine constituie astăzi o miză majoră a inovării pedagogice. În acest context, manualul digital se impune ca un instrument capabil să transforme practicile didactice în cadrul orelor de limba franceză ca limbă străină (FLE), favorizând interactivitatea, motivația și autonomia elevilor. Prezentul studiu

își propune să analizeze fundamentele teoretice și metodologice ale utilizării manualului digital în predarea/învățarea FLE, precum și să valideze experimental impactul acestuia asupra dinamizării lecției și dezvoltării competențelor comunicative. Cercetarea se bazează pe o abordare mixtă, combinând analiza documentară, observația pedagogică și experimentarea în context școlar. Rezultatele evidențiază faptul că manualul digital, atunci când este integrat în mod rațional și structurat în demersul didactic, contribuie la diversificarea strategiilor de predare, la creșterea angajamentului elevilor și la îmbunătățirea calității interacțiunilor pedagogice. Astfel, acesta se conturează ca un instrument relevant pentru o pedagogie a FLE mai interactivă, diferențiată și adaptată cerințelor educației contemporane.
Cuvinte-cheie: manual digital, FLE, inovare pedagogică, motivație, autonomie.

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères s'est profondément renouvelé au cours des dernières décennies, marquant une transition des modèles transmissifs vers des approches centrées sur l'apprenant. Dans ce cadre, l'approche actionnelle, telle que définie par le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001, 2020), constitue aujourd'hui un référentiel méthodologique majeur, en concevant l'apprenant comme un acteur social engagé dans la réalisation de tâches porteuses de sens, bien choisies par le professeur qui, selon les chercheuses Pancenco N. et Puțuntean N. [4, 186] n'est plus le détenteur du savoir sur la méthode de grammaire-traduction, ni le technicien des méthodes audiovisuelles.

Les travaux de Christian Puren [6, 123] s'inscrivent pleinement dans cette perspective, en mettant en évidence le rôle actif de l'apprenant, appelé à agir, interagir et coopérer au sein de situations authentiques d'apprentissage. La classe de langue se transforme ainsi en un espace social d'expérimentation et de construction du sens, où se conjuguent savoirs linguistiques, compétences communicatives et dimensions interculturelles. Ces orientations méthodologiques visent, en définitive, une formation globale de l'apprenant, conçu comme un sujet autonome et responsable, capable de mobiliser ses compétences pour agir efficacement dans des contextes plurilingues et interculturels.

Toutefois, pour que ces principes prennent réellement forme dans la pratique quotidienne, il est indispensable de s'appuyer sur des outils pédagogiques adaptés, capables de répondre aux habitudes et aux attentes de la génération actuelle d'élèves. En effet, ces derniers grandissent dans un environnement profondément marqué par le numérique, où l'interactivité, la multimodalité et l'accès rapide à l'information font partie intégrante de leur façon d'apprendre et de percevoir le monde. C'est dans cette perspective que s'inscrit l'utilisation du manuel numérique dans l'enseignement/apprentissage des langues.

Du point de vue méthodologique, le manuel numérique représente un véritable levier pour enrichir et diversifier les pratiques pédagogiques en cours de FLE. Il permet d'articuler les différentes compétences – compréhension écrite et orale, expression orale et écrite – de manière interactive et contextualisée. Grâce à ses fonctionnalités multimédias (audio, vidéo, exercices interactifs, liens hypertextes), il favorise une approche actionnelle et communicative, plaçant l'apprenant au centre de son apprentissage et stimulant sa participation active.

L'intégration des manuels numériques dans les pratiques pédagogiques contemporaines s'impose aujourd'hui comme une nécessité, à la fois en raison de l'évolution technologique rapide et des transformations des modes d'apprentissage.

Plusieurs chercheurs soulignent que l'école du XXIe siècle ne peut ignorer la culture numérique des élèves, désormais caractérisée par une exposition constante aux écrans, aux réseaux interactifs et aux contenus multimédias.

Du point de vue pédagogique, l'usage des manuels numériques favorise une diversification des approches d'enseignement. Les utilisateurs montrent que le numérique enrichit l'apprentissage par la multimodalité, offrant aux élèves un accès combiné à des supports visuels, auditifs et interactifs. Cette multimodalité stimule l'engagement et facilite la mémorisation grâce à la variété des stimulations sensorielles.

Les observations de la chercheuse Ana Bulat-Guzun concernant le développement de nouvelles compétences chez les enfants s'inscrivent dans les perspectives contemporaines de la pédagogie centrée sur l'apprenant. Lorsqu'elle évoque des compétences telles que «l'autonomie, la responsabilité pour l'apprentissage, l'estime de soi, la curiosité, l'esprit d'exploration, la résolution collaborative de problèmes, la pensée critique, la diversité des stimuli, la personnalisation du parcours d'apprentissage et l'utilisation de différentes sources de connaissance» [1, p. 66] elle met en évidence les effets structurants d'un environnement éducatif moderne, dynamique et orienté vers le développement global de l'élève.

Son propos souligne un changement essentiel : l'enfant n'est plus un simple récepteur d'informations, mais devient un acteur actif, capable de prendre des décisions, de s'autoréguler et d'explorer. L'autonomie et la responsabilité témoignent d'un passage vers l'apprentissage autorégulé, fondement des compétences du XXIe siècle, où l'élève apprend à gérer son propre parcours et à construire ses savoirs. Ainsi, la nécessité d'utiliser les manuels numériques découle non seulement d'un impératif technologique, mais aussi d'enjeux pédagogiques, cognitifs et sociaux majeurs. Ils représentent un outil essentiel pour un enseignement moderne, inclusif et aligné sur les compétences du XXIe siècle.

En réunissant ces deux aspects — la richesse multimédia et la personnalisation —, elle affirme que le manuel numérique devient un outil qui soutient pleinement les objectifs pédagogiques actuels : rendre l'apprentissage plus motivant, plus accessible et plus centré sur l'élève. Ses propos montrent que l'efficacité du manuel numérique ne provient pas uniquement de la technologie en soi, mais de l'usage réfléchi que l'enseignant en fait pour adapter son enseignement, valoriser les forces de chaque apprenant et créer un environnement d'apprentissage plus interactif et plus inclusif.

Ainsi, l'analyse de Mme Bulat-Guzun repose sur une vision moderne de l'éducation, où le numérique est au service d'une pédagogie flexible, différenciée et profondément orientée vers le développement intégral de l'élève.

Cependant, l'intégration du numérique exige une réflexion critique : gestion de la distraction, surcharge cognitive, accès inégal aux ressources ou besoin de formation spécifique pour les enseignants. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant évolue vers celui de médiateur et de guide, chargé d'orchestrer les outils et de garantir un usage pédagogique pertinent. Ainsi, les approches méthodologiques contemporaines, enrichies par les outils modernes, offrent un cadre flexible, dynamique et motivant, capable de transformer l'apprentissage des langues étrangères en une expérience authentique, interactive et profondément engageante.

Dans cette perspective, le manuel numérique MDIR, développé au sein du projet institutionnel de recherche «La numérisation du processus de formation initiale

des enseignants en vue d'assurer une démarche didactique efficace, dans le contexte des exigences du marché du travail» (Proiect instituțional de cercetare „Digitalizarea procesului de formare inițială a cadrelor didactice pentru asigurarea unui demers didactic eficient, în contextul solicitărilor pieței muncii", cod 040102, Priorități strategice IV: Provocări societale, Direcția strategică: Valorificarea capitalului uman și social, pentru perioada 2024-2027) s'inscrit pleinement dans l'évolution moderne des pratiques d'enseignement/apprentissage des langues.

Grâce à sa structure interactive, ses supports multimédias variés et ses fonctionnalités d'auto-évaluation, il illustre de manière concrète comment les outils numériques peuvent enrichir l'approche communicative et actionnelle. MDIR ne se limite pas à remplacer le manuel imprimé: il propose un environnement d'apprentissage dynamique, adapté aux besoins actuels des élèves, favorisant l'autonomie, la motivation et l'engagement dans le cours de FLE.

Il faut souligner que la rigueur méthodologique de l'équipe a impose le respect fidèle au contenu du manuel imprimé tout en l'enrichissant grâce à l'interactivité. Cette démarche garantit à la fois la cohérence avec la version originale et l'ajout d'une valeur pédagogique significative, grâce aux activités interactives qui modernisent et dynamisent l'apprentissage. «L'équipe de chercheurs a respecté le règlement d'utilisation des manuels publiés sur la page ctice.md, en préservant entièrement la structure et le contenu du manuel imprimé, et en intervenant principalement au niveau de l'interactivité» [1, 66].

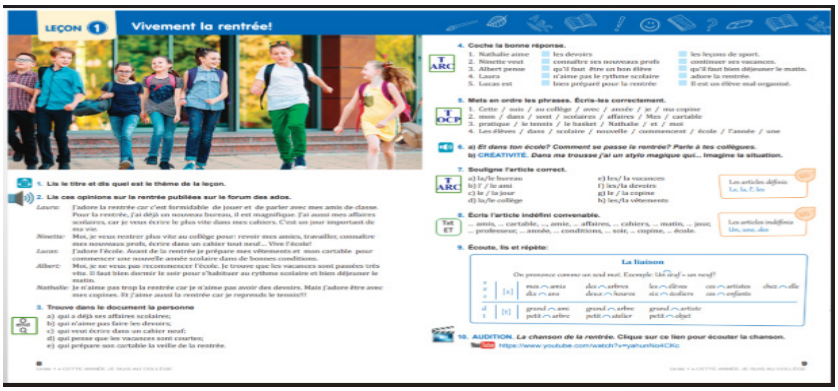


Figure 1. Capture d'écran du manuel de la 5e classe de FLE [3]

Dans la pratique, l'utilisation du manuel numérique permet de concevoir des activités interactives et motivantes pour les apprenants. Par exemple, les élèves peuvent réaliser des exercices de compréhension orale à partir de dialogues ou de vidéos intégrées, suivis de questions à choix multiples ou de jeux de rôle pour mettre en application les structures et le vocabulaire appris. Les activités collaboratives sont également facilitées : les élèves peuvent travailler en binômes ou en petits groupes pour créer des présentations, compléter des cartes conceptuelles ou élaborer des projets numériques, favorisant ainsi la coopération et le développement des compétences sociales et communicatives.

Dans ce contexte, le manuel numérique constitue un atout majeur, car il permet d'intégrer et de valoriser l'ensemble de ces types d'activités proposées par le curriculum national grâce à une large variété d'exercices interactifs. Il offre un feedback immédiat, intègre des enregistrements audio, propose des jeux éducatifs,

des exercices d'association, de classement, d'identification auditive, ainsi que des animations et des tâches qui encouragent la participation active et le mouvement.

Les activités proposées visent à développer simultanément la compréhension écrite et la production écrite des apprenants. Elles sont conçues pour renforcer la reconnaissance des mots, la maîtrise des structures linguistiques de base et la capacité à organiser un message écrit cohérent.

Les ressources audio, disponibles sous divers formats (mp3, m4a, wav), jouent un rôle fondamental dans le développement de la compréhension orale. Elles offrent aux élèves une exposition régulière à la langue cible, à travers des enregistrements authentiques ou semi-authentiques qui varient en termes d'accent, de débit et de registre. Elles permettent aux apprenants de bénéficier d'une exposition fréquente et structurée à la langue cible, en s'appuyant sur des documents sonores authentiques ou semi-authentiques. Ces supports se caractérisent par une diversité notable des paramètres phonétiques et discursifs, notamment en ce qui concerne les accents, la vitesse d'élocution et les registres de langue, contribuant ainsi à une familiarisation progressive avec la variété et la richesse des usages langagiers en contexte réel. Leur utilisation s'inscrit généralement dans une démarche structurée comportant trois étapes: la préparation à l'écoute, l'écoute guidée puis l'exploitation de la tâche communicative.

Les documents vidéo (mp4, avi, etc.) complètent cette approche en offrant un support multimodal particulièrement pertinent pour contextualiser les situations de communication. Ils permettent d'illustrer des aspects socioculturels, de soutenir la compréhension grâce à la combinaison du son et de l'image, et de favoriser une démarche inductive dans laquelle l'élève observe, analyse et formule lui-même les règles ou les usages linguistiques.

Les images (jpeg, png, gif) constituent également un outil pédagogique important. Elles facilitent l'introduction du lexique, soutiennent la mémorisation visuelle et servent de déclencheurs d'interactions orales ou écrites. Pour les niveaux débutants (A1–A2), elles jouent un rôle structurant dans la construction des compétences langagières selon le principe « voir – nommer – utiliser ».

Les documents textuels et bureautiques (docx, txt, rtf, pdf, xlsx) offrent des supports destinés à la lecture, à l'analyse, à l'entraînement ainsi qu'à l'évaluation formative. Ils permettent une distribution claire de contenus structurés, favorisent l'autonomie de l'élève et facilitent la mise en œuvre d'activités de compréhension écrite ou de production écrite guidée.

Les exercices interactifs constituent un atout majeur du manuel numérique. Grâce à des formats variés (ocpx, arcx, lbtt, sccx, rbsc, rbnd), ils proposent des tâches telles que l'ordonnancement de phrases, l'association d'éléments, le repérage d'intrus, la complétion de textes lacunaires ou des activités dynamiques avec rétroaction immédiate. Ils favorisent un apprentissage actif, ludique et personnalisé, tout en valorisant la pédagogie de l'erreur : l'élève teste, reçoit un feedback instantané, ajuste sa réponse et renforce sa compréhension.

Les ressources d'évaluation, incluant les QCM, les exercices de vrai/faux ou les activités d'association, permettent à l'enseignant d'assurer un suivi précis et objectif des progrès des apprenants. Elles soutiennent une évaluation formative rapide et équitable, conforme aux exigences du CECRL et adaptée aux compétences visées.

Enfin, *les textes et sujets d'écriture* disponibles au format numérique (oeqz, txt) soutiennent la production écrite. Ils servent de modèles ou de déclencheurs rédactionnels, accompagnant l'élève dans la structuration d'un discours cohérent et adapté à une tâche finale.

Dans l'ensemble, l'usage du manuel numérique contribue à installer une pédagogie dynamique, actionnelle et centrée sur l'apprenant. Il permet de varier les supports, de renforcer les compétences linguistiques par la multimodalité, de favoriser l'autonomie et de créer des conditions d'apprentissage adaptées aux pratiques contemporaines. En ce sens, il s'impose comme un outil essentiel pour un enseignement efficace, moderne et pleinement aligné sur les orientations méthodologiques actuelles.

L'expérimentation pédagogique que nous avons menée représente une démarche méthodique qui a testé, en conditions réelles de classe, le manuel numérique afin d'en évaluer son efficacité. Elle repose sur l'observation, la comparaison et l'analyse des résultats obtenus par les élèves. L'objectif était de vérifier si l'innovation proposée améliore les apprentissages, la motivation ou les compétences des apprenants. Cette démarche offre l'avantage de fournir des données objectives et comparables, ce qui renforce la validité des conclusions et oriente les ajustements ultérieurs.

Menée auprès d'un groupe d'élèves de 5e classe du Lycée Théorique Mălăiești (district de Criuleni), âgés de 10 à 11 ans pour lesquels le français représente la langue étrangère II, l'expérimentation pédagogique s'est déroulée pendant une période totale de huit mois. Deux modalités d'enseignement ont été successivement appliquées : Période 1 (4 mois : septembre-décembre) : utilisation exclusive du manuel imprimé de FLE et Période 2 (4 mois : janvier- avril) : utilisation expérimentale du manuel numérique, en complément du manuel traditionnel.

Cette organisation en deux périodes distinctes permet d'établir une base de comparaison fiable entre l'enseignement fondé sur le manuel imprimé et celui intégrant le manuel numérique. L'introduction progressive du manuel numérique en complément du support traditionnel facilite l'observation de ses effets sur la dynamique du cours et les apprentissages des élèves.

L'objectif principal de cette démarche était de comparer l'impact de ces deux modalités sur : la motivation des élèves ; leur participation en classe ; leurs progrès linguistiques (lexique, compréhension orale/écrite, production orale/écrite) ; la dynamique générale du cours de FLE.

Dans le cadre de l'expérimentation, l'enseignement s'est appuyé sur l'utilisation du manuel numérique interactif MDIR, complété par des activités multimédias variées, telles que des vidéos, des fichiers audio intégrés, des jeux linguistiques interactifs et des exercices autocorrectifs. Les contenus ont également été projetés afin de faciliter la compréhension et de dynamiser les séances. Ce dispositif numérique a permis de diversifier les supports pédagogiques et de favoriser l'implication active des apprenants.

La collecte des données a reposé sur une méthodologie mixte, combinant des outils quantitatifs et qualitatifs. Un test de niveau initial, évaluant la compréhension orale, la compréhension écrite et la production écrite, a été administré afin d'établir un point de référence.

Des observations directes en classe ont permis d'analyser la participation, l'engagement et le degré d'autonomie des élèves, tandis que des questionnaires ont été

utilisés pour recueillir leur perception du manuel numérique et leur motivation (Fig. 2). Un test final, identique au test initial, a ensuite permis de mesurer les progrès réalisés. Enfin, une grille d'évaluation formative portant sur le lexique, la compréhension et la production, ainsi que la comparaison des résultats aux évaluations écrites et orales, ont contribué à une analyse globale et nuancée des effets du dispositif numérique sur les apprentissages.



Figure 2. Sondage réalisé avant l'utilisation du manuel numérique

Les observations et mesures réalisées au moyen du manuel numérique interactif MDIR révèlent une évolution significative des performances et du comportement des élèves. Les données triangulées — tests, observations, questionnaires et évaluations formatives — montrent une progression mesurable tant sur le plan linguistique que sur celui de la motivation et de l'autonomie.

L'intégration des supports multimédia a renforcé l'engagement des apprenants et la qualité de leurs interactions en classe. Toutefois, certaines difficultés sont apparues, notamment des problèmes techniques ponctuels, une maîtrise inégale des outils numériques et un besoin accru d'accompagnement pour certains élèves. La comparaison entre les résultats initiaux et finaux confirme malgré cela l'efficacité de cette approche. Ainsi, l'expérimentation valide la pertinence du manuel numérique comme outil dynamique et enrichissant pour l'enseignement du FLE.

Résultats de l'utilisation du manuel imprimé

L'analyse des résultats obtenus durant la période d'utilisation exclusive du manuel imprimé permet d'établir un point de référence clair avant l'introduction du manuel numérique. Cette étape initiale a offert une vision précise du niveau de motivation, de participation et de performance linguistique des élèves dans un cadre d'enseignement traditionnel. Les données recueillies servent ainsi de base comparative essentielle pour évaluer l'impact réel des outils numériques sur le cours de FLE.

Pendant les quatre premiers mois, centrés sur le manuel imprimé, les observations montrent des aspects positifs: bonne structure et repères visuels clairs; suivi régulier des tâches; développement progressif du lexique de base. Mais, aussi et des limites observées: motivation fluctuante, surtout pour les activités répétitives; participation orale réduite chez plusieurs élèves; difficulté à maintenir l'attention sur des supports uniquement textuels; manque de diversité dans les modes d'apprentissage; lents progrès en compréhension orale; manque d'exposition régulière à l'input audio authentique. Ces constats ont confirmé la nécessité d'expérimenter une approche plus dynamique.

Au cours des quatre mois suivants, le manuel numérique a été introduit progressivement. Types d'activités réalisées: écoute et visionnage de vidéos intégrées; petits jeux interactifs (mémorisation, associations image–mot, quiz); enregistrements audio pour la prononciation; exercices autocorrectifs réalisés en temps réel en classe; travail de groupe autour d'activités projetées au tableau.

L'enseignant est devenu davantage un guide, facilitateur d'exploration, animateur d'activités interactives, soutien individuel lors des tâches sur dispositif numérique.

Les *effets* observés chez les élèves: motivation et attitude face au français; augmentation visible de l'intérêt pour le cours; les élèves attendaient les activités numériques avec impatience; les plus timides participaient davantage; l'ambiance générale est devenue plus active et enthousiaste. De manière générale, les élèves ont exprimé que «apprendre avec des images, des jeux et des sons » rend le français plus accessible et plus amusant.

La participation et l'engagement des élèves dus à l'interactivité du manuel numérique ont favorisé : un taux de participation plus élevé, davantage de prises de parole spontanées, une collaboration renforcée lors des activités de groupe.

Progrès linguistiques:

Lexique: les associations mot–image–son ont facilité la mémorisation. Les élèves ont acquis un vocabulaire plus varié, plus rapidement; *Compréhension orale*: progrès significatifs grâce: à l'écoute répétée de dialogues, à la présence de supports authentiques courts, aux exercices autocorrectifs immédiats; *Production orale:* prononciation améliorée; meilleure fluidité dans des échanges simples ; plus grande confiance en soi lors des jeux de rôle ou dialogues; *Compréhension écrite*: les textes accompagnés de ressources multimédia ont rendu la compréhension plus intuitive; *Production écrite*: l'enrichissement lexical et la motivation accrue ont facilité les tâches écrites simples (phrases, petites descriptions); *Gestion de l'attention*: le manuel numérique a permis de maintenir l'attention plus longtemps (alternance entre images, sons et exercices, rythme de cours plus vivant).

La comparaison (Figure 3) montre clairement que le manuel numérique dynamise le cours, augmente la motivation, et accélère les apprentissages.

Critère	Manuel imprimé	Manuel numérique
Motivation	Moyenne	Élevée
Participation	Sélective	Générale, active
Compréhension orale	Progrès lents	Progrès rapides
Acquisition lexicale	Bonne mais lente	Rapide grâce à l'interactivité
Production orale	Réservée	Décomplexée, spontanée
Implication des élèves faibles	Faible	Nettement améliorée
Attention	Variable	Stable, soutenue

Figure 3. Comparaison de l'utilisation du manuel imprimé vs m. numérique

Dans l'ensemble, l'usage du manuel numérique contribue à installer une pédagogie dynamique, actionnelle et centrée sur l'apprenant. Il permet de varier les supports, de renforcer les compétences linguistiques par la multimodalité,

de favoriser l'autonomie et de créer des conditions d'apprentissage adaptées aux pratiques contemporaines. En ce sens, il s'impose comme un outil essentiel pour un enseignement efficace, moderne et pleinement aligné sur les orientations méthodologiques actuelles.

Conclusions. L'analyse théorique et l'expérimentation pédagogique présentées dans cette étude confirment que le manuel numérique constitue un levier pertinent pour dynamiser le cours de français langue étrangère. Inscrit dans le cadre des approches actionnelles et communicatives promues par le CECRL, il favorise une pédagogie centrée sur l'apprenant, fondée sur l'interaction, la multimodalité et l'engagement actif.

Les résultats obtenus dans le cadre de l'expérimentation menée auprès des élèves de 5e classe démontrent une progression mesurable des compétences linguistiques, notamment en compréhension et en production orales, ainsi qu'une amélioration significative de la motivation et de la participation en classe. Comparativement à l'usage exclusif du manuel imprimé, l'intégration du manuel numérique MDIR a permis d'enrichir les supports pédagogiques, de diversifier les modalités d'apprentissage et de renforcer l'autonomie des apprenants. Toutefois, cette intégration ne saurait se limiter à une simple substitution technologique. L'efficacité du manuel numérique dépend étroitement d'un usage réfléchi, encadré par une scénarisation didactique cohérente et par l'accompagnement pédagogique de l'enseignant, dont le rôle évolue vers celui de médiateur et de facilitateur des apprentissages.

Enfin, le manuel numérique ne représente pas uniquement un outil technique, mais un dispositif méthodologique capable de transformer la dynamique du cours de FLE en un espace interactif, collaboratif et motivant, pleinement aligné sur les exigences éducatives contemporaines et sur le développement des compétences du XXIe siècle.

BIBLIOGRAPHIE

1. BULAT-GUZUN, A. Manualul digital – manualul noii generații de elevi. In: Revista Didactica Pro, nr. 2-3(138-139), 2023, pp. 65-68. ISSN 1810-6455.
2. Curriculum Național, Aria Curriculară Limbă și Comunicare, Disciplina Limba Străină, Clasele V – IX. Chișinău, 2019. 156p.
3. Manuel de français. A1.1. 5e. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. Autori: RUGINĂ, A., BULGARU, D. Chișinău: Editura Texter, 2024. ISBN 978-9975-3680-1-8, 77p.
4. PANCENCO, L.; N. PUȚUNTEAN. Communicative approach as a means of foreign language teaching through literature. In: Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice: Materialele Conferinței științifice, Ediția I, Bălți, 2015, pp. 186-192. ISBN 978-9975-132-36-7.
5. PUREN, C. La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. Les Langues Modernes, 2009. 137p.

DIDACTIQUE INTEGRÉE DES LANGUES ET FORMATION DE LA COMPÉTENCE PLURILINGUE: ENJEUX ET PERSPECTIVES EN FLE

DIDACTICA INTEGRATĂ A LIMBILOR ŞI DEZVOLTAREA COMPETENŢEI PLURILINGVE: PROVOCĂRI ŞI PERSPECTIVE ÎN PREDAREA LIMBII FRANCEZE CA LIMBĂ STRĂINĂ

INTEGRATED LANGUAGE DIDACTICS AND THE DEVELOPMENT OF PLURILINGUAL COMPETENCE: CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN TEACHING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE

Ana BULAT-GUZUN, conf. univ., dr.,
UPS „Ion Creangă" din Chişinău
Svetlana CIOBANU, profesor, grad didactic 2,
IPLT „Tudor Vladimirescu", mun. Chişinău

Ana BULAT-GUZUN, PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau,
ORCID 0000-0002-4882-5744
e-mail: bulat-guzun.ana@upsc.md
Svetlana CIOBANU, first teaching grade,
High School "Tudor Vladimirescu", Chisinau
e-mail: ciobanusvetlana125@gmail.com

CZU: 378.016:811.33.1
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p487-495

Abstract. In a context marked by globalization and increasing linguistic diversity, plurilingualism has become a central educational concern. This article explores the role of integrated language didactics in the development of plurilingual competence in French as a Foreign Language (FLE). Drawing on plural approaches and European reference frameworks, particularly the CEFR and CARAP, the study provides a theoretical analysis of the principles underlying plurilingual education. It highlights the contribution of interlinguistic transfer, metalinguistic awareness, and intercultural mediation to the construction of learners' linguistic repertoires. The paper also discusses the pedagogical and curricular conditions necessary for the effective implementation of this approach, outlining its potential for renewing language education in plurilingual and intercultural contexts.
Keywords: integrated language didactics, plurilingualism, French as a Foreign Language (FLE), plurilingual competence, plural approaches.

Rezumat. În contextul globalizării şi al diversificării accentuate a repertoriilor lingvistice, plurilingvismul devine o dimensiune esenţială a educaţiei contemporane. Prezentul articol analizează rolul didacticii integrate a limbilor în formarea competenţei plurilingve în predarea limbii franceze ca limbă străină (FLE). Bazându-se pe abordările plurale şi pe cadrele europene de referinţă, în special CECRL şi CARAP, studiul propune o reflecţie teoretică asupra principiilor educaţiei plurilingve. Sunt evidenţiate contribuţiile transferului interlingvistic, ale conştiinţei metalingvistice şi ale medierii interculturale în construirea rep-

ertoriului lingvistic al învățăcelului. De asemenea, sunt discutate condițiile pedagogice și curriculare necesare implementării eficiente a acestei abordări, subliniindu-se potențialul său în reconfigurarea educației lingvistice în contexte plurilingve și interculturale.
Cuvinte-cheie: didactica integrată a limbilor, plurilingvism, FLE, competență plurilingvă, abordări plurale.

Introduction

Dans un contexte marqué par la mondialisation et la diversification des parcours linguistiques, le plurilinguisme s'impose comme une réalité éducative et sociale centrale. Loin de constituer un obstacle, la pluralité linguistique représente une ressource pour l'apprentissage, dans la mesure où elle favorise les transferts, la réflexion métalinguistique et la construction d'un répertoire langagier intégré chez l'apprenant.

Selon les recommandations du Conseil de l'Europe [11], les compétences multilingues renvoient à la capacité de mobiliser plusieurs langues de manière pertinente dans des situations de communication variées, en intégrant des dimensions interculturelles et de médiation.

Dans cette perspective, l'éducation linguistique vise le développement d'attitudes d'ouverture, de curiosité et de respect envers la diversité culturelle et linguistique, inscrivant l'apprentissage des langues dans une dynamique de formation continue et interculturelle.

Le présent article se propose d'examiner la contribution de la didactique intégrée des langues à la formation de la compétence plurilingue en contexte de français langue étrangère, en articulant fondements théoriques et validation expérimentale.

Approche plurilingue et compétence communicative intégrée

L'approche plurilingue repose sur l'idée que les différentes expériences langagières d'un individu - depuis la langue familiale jusqu'aux langues acquises dans des contextes sociaux, éducatifs ou culturels variés - s'inscrivent dans une dynamique unifiée plutôt que dans une organisation cloisonnée. Elles participent ainsi à la construction d'une compétence communicative globale et évolutive. Dans cette perspective, les langues du répertoire individuel entretiennent des relations d'interaction et de complémentarité, permettant au locuteur de mobiliser de manière souple ses ressources linguistiques en fonction des situations de communication et des caractéristiques des interlocuteurs. Par ailleurs, une telle conception favorise les processus de médiation entre locuteurs ne partageant pas de langue commune et encourage l'usage de stratégies communicatives diversifiées, telles que l'adaptation du discours, l'alternance entre langues ou variétés linguistiques, ainsi que le recours à des indices non verbaux ou paralinguistiques.

Cette conception met en évidence le caractère à la fois cumulatif et intégrateur de l'éducation plurilingue, dans la mesure où chaque langue maîtrisée et chaque stratégie d'apprentissage développée constituent des ressources mobilisables pour l'appropriation de nouvelles compétences linguistiques. Un tel processus contribue simultanément au renforcement des capacités de compréhension et de production dans des situations de communication variées, tout en participant à l'émergence d'une compétence plurilingue effective et opérationnelle.

Comme le montrent Beacco et Byram [1, 28], l'éducation plurilingue et pluriculturelle favorise le développement de stratégies de communication variées, verbales et non verbales, que les apprenants peuvent adapter en fonction des situations d'interaction et des caractéristiques des interlocuteurs. Elle contribue ainsi à une plus grande souplesse communicative, au renforcement de la compétence interculturelle et à une utilisation plus réfléchie des ressources linguistiques et extralinguistiques.

Dans cette logique, l'éducation plurilingue et interculturelle participe au développement conjoint des compétences linguistiques et interculturelles en s'appuyant sur les ressources déjà présentes dans le répertoire des apprenants. Elle s'inscrit dans une vision globale de l'enseignement des langues, incluant les langues de scolarisation, les langues étrangères, régionales ou minoritaires, ainsi que les langues classiques, dans une dynamique d'enrichissement progressif.

La réalisation de cet objectif implique d'atteindre des objectifs, bien définis par la chercheuse Puțuntean N. [10, 58], tels que : la recherche d'une signification commune reconnue par différentes cultures ; la capacité de dialoguer ; les échanges interculturels et la communication ; la formation des connaissances ; la flexibilité cognitive, affective et comportementale comme condition d'adaptation aux nouvelles cultures ; la gestion des conflits générés par la confrontation de différentes cultures ; l'identification de solutions pour la coexistence de personnes d'origines différentes.

Les finalités éducatives sont dès lors définies de façon différenciée, en tenant compte des besoins spécifiques des apprenants, des langues impliquées et des contextes institutionnels d'apprentissage. Dans cette perspective, l'éducation plurilingue renforce la flexibilité communicative, développe la conscience interculturelle et favorise une mobilisation stratégique des ressources linguistiques dans des situations de communication diversifiées.

La didactique intégrée des langues s'insère dans cette perspective en visant une mise en relation cohérente de l'enseignement de plusieurs langues, fondée sur la valorisation des acquis antérieurs des apprenants et sur la promotion des transferts interlinguistiques. Une telle démarche contribue ainsi au développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle intégrée.

Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues [2, 3], la didactique intégrée des langues participe au développement de la conscience interculturelle en amenant l'apprenant à situer les langues dans leurs environnements sociaux et culturels spécifiques. Elle permet ainsi d'approfondir la compréhension des interactions entre langue, culture et pratiques sociales, contribuant à l'enrichissement et à la diversification du répertoire communicatif et culturel de l'apprenant.

Dans le champ de la didactique des langues, la didactique intégrée est généralement envisagée comme une démarche visant à mettre en relation l'enseignement de plusieurs langues afin d'éviter leur cloisonnement et de favoriser les transferts entre apprentissages [8, 92]. Elle repose sur l'articulation des contenus et des pratiques pédagogiques, permettant ainsi de mobiliser les acquis antérieurs des apprenants et de soutenir le développement de compétences transversales, notamment métalinguistiques et stratégiques, dans des contextes plurilingues et interculturels.

Dans cette perspective, plusieurs travaux [9, 47; 7, 52; 1 ; 4, 73], convergent vers l'idée d'une nécessaire cohérence curriculaire fondée sur la coordination des objectifs, des contenus et des démarches d'enseignement. Une telle organisation

favorise la continuité des apprentissages et contribue à une mobilisation plus efficace des ressources linguistiques déjà acquises, tout en soutenant les processus de transfert et la construction progressive d'une compétence plurilingue.

Cette approche repose également sur une conception des langues comme ressources complémentaires au sein d'un même répertoire, et non comme systèmes indépendants. Elle met ainsi en évidence l'importance des relations, des similitudes et des différences entre langues, qui peuvent être exploitées dans une perspective réflexive afin d'optimiser les apprentissages et de renforcer les compétences métalinguistiques des apprenants.

Dans cette perspective, le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP) [6] met à disposition des repères et des exemples destinés à favoriser une meilleure prise en compte de la diversité linguistique et culturelle dans les pratiques pédagogiques, en articulation avec le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

Dans ce cadre, les approches plurielles reposent sur la mise en relation de plusieurs langues et références culturelles au sein des activités d'apprentissage. Elles encouragent les apprenants à établir des correspondances, à comparer les fonctionnements linguistiques et culturels, et à développer progressivement des compétences plurilingues, métalinguistiques et interculturelles.

Dans une perspective contrastive, ces démarches se distinguent des approches dites monofocales, centrées exclusivement sur une seule langue ou une seule culture envisagée de manière autonome. Ce type de conception, dominant à l'époque des méthodologies structurales puis des approches communicatives, s'accompagnait notamment d'une prescription stricte limitant le recours à la traduction et à la mobilisation de la langue première dans le processus d'enseignement.

Les approches plurielles se traduisent par la mise en place de dispositifs pédagogiques mobilisant simultanément plusieurs langues et diverses références culturelles, constituant ainsi une concrétisation des compétences plurilingues et pluriculturelles promues par le Cadre européen commun de référence pour les langues.

Ces approches mettent également à disposition des ressources permettant de concevoir et d'organiser des démarches didactiques visant à accompagner le développement et la consolidation progressive de ces compétences chez les apprenants. Dans cette perspective, le CARAP s'inscrit dans la dynamique des apprentissages plurilingues et pluriculturels et contribue à compléter les outils élaborés par le Conseil de l'Europe dans ce domaine.

Au cours des dernières décennies, l'évolution de la didactique des langues a conduit à l'émergence de quatre principales formes d'approches plurielles [6] : (1) l'éveil aux langues ; (2) l'intercompréhension entre les langues parentes ; (3) l'approche interculturelle ; (4) la didactique intégrée des langues.

L'éveil aux langues, tel qu'il est défini dans le cadre des projets européens qui ont contribué à son développement, se caractérise par l'intégration, dans les activités scolaires, de langues qui ne relèvent pas nécessairement d'un enseignement formel. Cette orientation ne se limite toutefois pas à ces langues, puisqu'elle inclut également la ou les langues de scolarisation ainsi que celles en cours d'apprentissage. Elle favorise ainsi une prise de conscience progressive de la diversité linguistique et

le développement, dans une perspective réflexive, de compétences plurilingues et métalinguistiques.

Par ailleurs, cette approche s'étend au-delà des langues institutionnellement enseignées en prenant en compte la diversité des variétés linguistiques issues des environnements familial, social ou global. En raison de la multiplicité des langues mobilisées, parfois très élevée, elle constitue une illustration représentative des approches plurielles.

Initialement pensée pour des contextes éducatifs marqués par la diversité linguistique dès les premières années de scolarisation, elle vise à valoriser les langues des élèves allophones tout en jouant un rôle préparatoire pour les apprentissages ultérieurs. Elle peut également accompagner l'ensemble du parcours scolaire en soutenant le développement progressif des compétences plurilingues et interculturelles, ainsi que la structuration du répertoire linguistique et des stratégies métalinguistiques.

Développée à partir de la fin des années 1990 dans le cadre des programmes Evlang et Jialing, cette approche s'inscrit dans le prolongement du mouvement Language Awareness initié par E. Hawkins dans les années 1980, dont elle constitue aujourd'hui une déclinaison centrée sur la dimension pédagogique du contact avec plusieurs langues, désignée en anglais par Awakening to Languages.

L'intercompréhension entre langues apparentées repose sur un travail simultané portant sur deux langues ou davantage appartenant à une même famille linguistique (romane, germanique, slave, etc.). Elle mobilise la langue première, la langue de scolarisation ou une langue déjà acquise, en exploitant de manière systématique les proximités linguistiques facilitant l'accès au sens, tout en consolidant ces acquis par une pratique régulière et guidée.

Si cette approche vise prioritairement le développement des compétences de compréhension orale et écrite, elle peut également produire des effets positifs, indirects, sur les capacités d'expression.

L'approche interculturelle, aujourd'hui bien établie en didactique des langues, repose sur la mobilisation d'éléments issus d'une ou de plusieurs aires culturelles, envisagées comme dynamiques et perméables, afin de mieux comprendre d'autres phénomènes culturels. Elle encourage le recours à des démarches favorisant l'analyse critique des interactions interculturelles ainsi que le développement d'une posture réflexive face à la diversité culturelle.

Dans cette perspective, *la didactique intégrée des langues* (DIL) consiste à établir des liens entre les différentes langues du répertoire de l'apprenant, en s'appuyant sur les connaissances déjà acquises afin de faciliter l'apprentissage de nouvelles langues, tout en valorisant les langues d'origine. Comme le rappellent Candelier et Manno [5], cette approche prend en compte l'ensemble du répertoire linguistique et mobilise à la fois les transferts interlinguistiques et les stratégies issues des expériences antérieures.

Par ailleurs, le CARAP souligne que la didactique intégrée peut être mise en œuvre dans l'enseignement de toute langue, indépendamment de son statut, y compris dans des contextes bilingues marqués par la coexistence de plusieurs langues. Si elle exploite fréquemment les proximités linguistiques, à l'image de l'intercompréhension entre langues apparentées, elle ne se limite pas à la compréhension, mais inclut également le développement des compétences de production.

Les apports de la didactique intégrée des langues peuvent être envisagés sous plusieurs angles, tels que la promotion du plurilinguisme, le développement des compétences métalinguistiques, l'amélioration des processus d'apprentissage, le renforcement des compétences communicatives, la valorisation de la dimension pluriculturelle et la cohérence des enseignements linguistiques. Toutefois, malgré la richesse de ce cadre théorique, certaines limites d'ordre pédagogique et organisationnel sont soulignées par la recherche.

Ainsi, Michel Candelier [4, 83] insiste sur la complexité organisationnelle de cette approche, en montrant que la coordination de plusieurs langues suppose à la fois une planification rigoureuse des objectifs et des contenus, ainsi qu'un suivi continu permettant d'exploiter de manière pertinente les relations entre systèmes linguistiques. Sans une telle structuration, les interactions entre langues peuvent rester superficielles et réduire l'efficacité du dispositif.

Dans cette même logique, la mise en œuvre de la didactique intégrée requiert une cohérence curriculaire, une formation spécifique des enseignants et un soutien institutionnel adapté. En leur absence, les interactions entre langues risquent de générer des interférences ou de limiter les effets attendus.

Christian Puren [9, 102] souligne également les contraintes liées à l'organisation curriculaire, notamment dans des systèmes éducatifs où les disciplines restent cloisonnées. L'intégration des langues suppose alors une adaptation, voire une réorganisation des séquences d'enseignement, souvent freinée par des contraintes institutionnelles telles que les horaires ou le volume horaire attribué à chaque langue.

Par ailleurs, Beacco et Byram [1, 58] rappellent que l'efficacité de cette approche dépend fortement des compétences professionnelles des enseignants, qui doivent être en mesure de gérer des situations plurilingues complexes et de mobiliser des stratégies de transfert et d'intercompréhension adaptées à l'hétérogénéité des apprenants. À défaut, des confusions ou des interférences linguistiques peuvent apparaître.

Ainsi, la didactique intégrée des langues peut être considérée à la fois comme un cadre théorique riche et comme une démarche pédagogique exigeant des conditions de mise en œuvre adaptées. Sa pertinence dépend non seulement de la cohérence des principes didactiques mobilisés, mais aussi de l'existence d'un environnement institutionnel et professionnel favorable.

En l'absence de ces conditions, son efficacité peut rester limitée. En revanche, lorsqu'elles sont réunies, cette approche offre des perspectives intéressantes pour renouveler l'enseignement des langues et former des apprenants capables d'utiliser de manière souple leurs ressources linguistiques et culturelles dans des contextes plurilingues.

Dans cette optique, et en lien avec les orientations du CARAP et du Conseil de l'Europe, la didactique intégrée se présente comme une approche adaptée à l'enseignement du FLE, y compris aux niveaux débutants et intermédiaires, en encourageant un apprentissage actif, collaboratif et contextualisé, même dans un temps pédagogique restreint.

Dimension expérimentale : mise en œuvre en classe de FLE

L'expérimentation s'inscrit dans une démarche qualitative visant à analyser le rôle des transferts interlinguistiques, de la réflexion métalinguistique et des processus de médiation dans le développement des compétences en français langue étrangère.

Elle interroge plus précisément la manière dont les interactions plurilingues peuvent soutenir l'appropriation du français dans un contexte éducatif caractérisé par la diversité linguistique.

La séquence didactique, centrée sur la thématique interculturelle de la Saint Nicolas, mobilise différentes approches plurielles, notamment l'éveil aux langues, l'approche interculturelle et la didactique intégrée. Conçue pour des apprenants de niveau A1 à A2.2 et mise en œuvre dans un cadre temporel de quarante-cinq minutes, elle articule des objectifs linguistiques, culturels et métalinguistiques dans une perspective active et participative.

L'entrée dans la séquence repose sur l'exploitation d'un document audiovisuel authentique en langue espagnole, proposé sans indication préalable de son contenu. Ce choix vise à engager les apprenants dans une démarche de compréhension globale fondée sur l'inférence, l'anticipation et l'identification d'indices pluriels, qu'ils soient linguistiques, prosodiques ou visuels. L'activité favorise ainsi l'activation des connaissances antérieures et le recours à des stratégies de médiation, tout en valorisant une approche non normative de la compréhension.

Dans une perspective interculturelle, ce dispositif permet également d'établir des liens entre différentes représentations de la figure de Saint Nicolas, en incitant les apprenants à comparer les pratiques et les symboles issus de divers contextes culturels. Cette mise en relation contribue au développement d'attitudes d'ouverture et de réflexion critique face à la diversité.

La phase suivante s'appuie sur une construction collective du sens, fondée sur la mise en commun des hypothèses élaborées à partir du document initial. Cette démarche progressive permet de structurer la compréhension et d'orienter les apprenants vers l'identification du thème central de la séquence.

Le dispositif didactique est ensuite enrichi par une activité ludique structurée, intitulée « Jeu des trois boîtes », qui permet de passer progressivement de la mobilisation des connaissances existantes à la production en langue cible. Organisé en trois étapes complémentaires, ce jeu favorise l'interaction, la coopération et la co-construction des savoirs.

La première étape (« Je connais ») vise à activer le répertoire linguistique des apprenants en s'appuyant sur des éléments familiers liés à la thématique abordée, tout en autorisant le recours à plusieurs langues. La deuxième (« Je compare / je devine ») engage les apprenants dans une démarche de comparaison linguistique et culturelle, les amenant à formuler des hypothèses et à établir des correspondances entre langues. Enfin, la troisième (« J'utilise / je parle ») correspond à une phase de réinvestissement, centrée sur la production orale à travers des situations de communication simples et contextualisées.

L'ensemble de ces activités illustre les principes de la didactique intégrée des langues, notamment l'activation du répertoire plurilingue, la mise en relation des langues et des cultures, ainsi que l'importance d'un apprentissage actif et collaboratif. Les résultats de l'expérimentation mettent en évidence plusieurs effets significatifs: la mobilisation effective des ressources linguistiques des apprenants, le développement de compétences métalinguistiques et interculturelles, ainsi qu'une amélioration notable de l'engagement et de la motivation. Ils confirment également la pertinence d'un apprentissage contextualisé, même dans un temps pédagogique limité.

Ainsi, les résultats de cette mise en œuvre expérimentale montrent que la didactique intégrée des langues constitue un cadre pertinent pour l'enseignement du FLE aux niveaux débutants et intermédiaires. Elle permet d'articuler de manière cohérente les différentes activités de compréhension, d'analyse et de production, tout en favorisant une approche réflexive et plurilingue de l'apprentissage.

Conclusions. La didactique intégrée des langues constitue une réponse pertinente aux défis éducatifs liés à la diversité linguistique et culturelle des sociétés actuelles. En articulant les langues du répertoire des apprenants, en mobilisant les transferts interlinguistiques et les mécanismes de médiation interculturelle, elle favorise le développement d'une compétence plurilingue à la fois fonctionnelle, évolutive et adaptée aux exigences de la communication contemporaine.

Les résultats issus de l'expérimentation confirment l'intérêt formatif de cette approche dans l'enseignement du français langue étrangère, tout en soulignant l'importance de conditions de mise en œuvre adéquates. La cohérence du curriculum, la formation spécifique des enseignants ainsi que l'existence d'un cadre institutionnel de soutien apparaissent comme des éléments essentiels.

Dans cette perspective, la didactique intégrée des langues ouvre des voies significatives pour l'évolution de l'éducation plurilingue et interculturelle, en contribuant à la formation d'apprenants capables de mobiliser de manière réfléchie et flexible leurs ressources linguistiques et culturelles dans des contextes diversifiés.

BIBLIOGRAPHIE

1. BEACCO, J.-C.; BYRAM, M. Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2016. 182 p. ISBN 978-92-871-8233-3. Disponible : https://rm.coe.int/ CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae64a [accesat: 30.12.2025].
2. Cadre Européen Commun de Références pour les Langues. Volume complémentaire 2018. Disponible: https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270 [accesat: 30.02.2026].
3. Cadre Européen Commun de Références pour les Langues, 2001. Disponible: https://rm.coe.int/16802fc3a8 [accesat: 30.02.2026].
4. CANDELIER, M. Approche plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. In: Les Cahiers de l'Acedle, vol. 5, numéro 1, 2008. Disponible: https://www.academia.edu/81299733/Approches_plurielles_didactiques_du_plurilinguisme_le_m%C3%AAme_et_l_autre?email_work_card=view-paper [accesat : 30.02.2026].
5. CANDELIER, M.; MANNO, G.; ESCUDÉ, P. La didactique intégrée des langues. Apprendre une langue avec d'autres langues ? 2023. Disponible: http://www.adeb-asso.org/publications/brochure-didactiqueintegreedeslangues/[accesat: 30.02.2026].
6. CARAP. Un cadre de référence pour les approches plurielles. Disponible: https://carap.ecml.at/fr/Accueil [accesat: 28.02.2026].
7. COSTE, D. Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s)? In: AILE. Journals OpenEdition. 2002. Disponible: https://www.sudoc.abes.fr/cbs//DB=2.1/SET=1/TTL=1/REL?PPN=02680073X [accesat: 30.02.2026].
8. CUQ, J.-P. (dir.). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris: CLE International, 2003. 303 p. ISBN 978-2-09-033972-7. Disponible: https://

ru.scribd.com/document/582124967/Dictionnaire-de-Didactique-Du-Francais-Langue-Etrangere-Et-Seconde-Jean-Pierre-Cuq-Z-lib-org [accesat: 30.02.2026].
9. PUREN, Ch. La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme, 3ème édition. Paris: CRÉDIF-Didier, 2013, 138 p. Disponible : www.christianpuren.com [accesat: 13.02.2026].
10. PUȚUNTEAN, N. Approaching the issue of interculturality based on literary-artistic texts. Revistă de Științe Socio-Umane. 2022, nr. 1 (50), pp. 56-65. ISSN 1857-0119. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/56-65_9.pdf 0,6 c.a. Categoria B.
11. Recommandations du Conseil de l'Europe du 22 mai 2018. Journal officiel de l'Union européenne, 04.06.2018. Disponible: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01) [accesat: 11.01.26].

L'APPRENTISSAGE HEURISTIQUE DANS DES CONTEXTES ÉDUCATIFS MULTILINGUES

ÎNVĂȚAREA EURISTICĂ ÎN CONTEXTE EDUCAȚIONALE MULTILINGVE

HEURISTIC LEARNING IN MULTILINGUAL EDUCATIONAL CONTEXTS

Anastasia SAVA, lector univ., dr.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Anastasia SAVA, PhD, University Lecturer,
"Ion Creanga" SPU of Chișinău
ORCID: 0000-0002-0471-8648
e-mail: sava.anastasia@upsc.md

CZU: 378.02:81'246.3
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p496-501

Abstract. This article explores the application of heuristic learning in plurilingual educational contexts. It argues that linguistic diversity can become a valuable resource when strategically integrated into the learning process. Theoretical principles, practical methods, and pedagogical implications for teachers are presented, emphasizing how this approach fosters student autonomy, critical thinking, and motivation to learn. Furthermore, it highlights the role of interaction between languages in developing transferable skills and strengthening learners' awareness of their own learning processes. Open-ended learning situations are also emphasized as they encourage active engagement and the development of individual problem-solving strategies. In addition, the use of digital technologies is discussed as a supportive tool that enhances access to information, promotes collaboration, and facilitates independent learning. Overall, the approach contributes to a more flexible and learner-centered educational environment.
Keywords: heuristic learning, plurilingual education, pedagogical strategies, language skills, learner autonomy

Rezumat. Acest articol examinează modul în care învățarea euristică poate fi aplicată în contexte educaționale plurilingve. Se argumentează că diversitatea lingvistică poate fi transformată într-o resursă valoroasă atunci când este integrată strategic în procesul de învățare. Sunt prezentate principii teoretice, metode practice și implicații pentru profesori, evidențiind cum această abordare stimulează autonomia elevilor, gândirea critică și motivația de a învăța. În plus, se subliniază rolul interacțiunii dintre limbi în dezvoltarea competențelor transferabile și în consolidarea capacității de reflecție asupra propriului proces de învățare. De asemenea, utilizarea situațiilor de învățare deschise contribuie la implicarea activă a elevilor și la dezvoltarea unor strategii personale de rezolvare a problemelor. Integrarea tehnologiilor digitale este analizată ca factor de sprijin în accesarea și organizarea informațiilor, facilitând astfel învățarea autonomă și colaborativă.
Cuvinte-cheie: învățare euristică, educație plurilingvă, strategii pedagogice, competențe lingvistice, autonomie a elevului

Dans un contexte mondial marqué par la mobilité et la diversité culturelle, les classes deviennent de plus en plus plurilingues. Cette diversité linguistique nécessite des méthodes pédagogiques adaptées, capables de transformer les compétences linguistiques des élèves en ressources d'apprentissage. L'apprentissage heuristique, centré sur la découverte et la participation active, offre un cadre efficace pour répondre à ces défis, en développant la réflexion critique et l'autonomie des élèves.

Selon le savant russe Hutorskoi A.V. [11, 17-24], l'apprentissage heuristique, concept que l'on retrouve dans sa théorie de la didactique heuristique, a pour objectif de découvrir les possibilités individuelles de l'étudiant et de l'enseignant à travers les activités d'apprentissage qu'ils créent ensemble. Hutorskoi A.V. distingue plusieurs principes fondamentaux de l'apprentissage heuristique, parmi lesquels :

- Le but de chaque étudiant ;
- Le choix d'une trajectoire individuelle d'apprentissage ;
- La productivité de l'apprentissage ;
- La situativité de l'apprentissage ;
- La réflexion sur l'apprentissage.

L'apprentissage heuristique se différencie des autres types d'apprentissage par une approche méthodologique spécifique, qui suppose que l'étudiant construise ses propres connaissances dès le départ dans un environnement réel de recherche. Ainsi, on lui propose un sujet réel d'investigation (par exemple, un phénomène naturel ou un événement historique), et non des connaissances prédéterminées. Le résultat obtenu est ensuite confronté, avec l'enseignant, à d'autres réalités. Par ce processus, l'étudiant accumule des connaissances, des expériences, des sentiments et d'autres formes de compréhension.

La méthode de l'apprentissage heuristique repose sur des tâches ouvertes, qui n'ont pas de réponse clairement définie ou unique. Tout élément d'un thème proposé à l'apprentissage peut être présenté sous cette forme.

Par exemple : proposez une variante de l'origine de l'alphabet, composez un proverbe sur un thème donné, élaborez un cahier d'exercices, formulez une règle grammaticale, étudiez un phénomène, etc. Les résultats obtenus seront individuels, différents selon le potentiel créatif de chacun.

Cependant, la clé de l'apprentissage réside dans la situation heuristique, dont le but est le produit final individuel d'apprentissage (idée, problème, hypothèse, schéma, texte), qui peut être imprévu. L'enseignant problématise la situation, propose la technologie de résolution et guide le processus de recherche. Bocoș M. souligne que c'est précisément l'enseignement heuristique qui pose les bases de la formation de la réflexion indépendante et créative des étudiants. Dans le cadre d'un apprentissage fondé sur la méthodologie heuristique, l'étudiant découvre, construit et redéfinit les sens à travers le prisme de sa propre personnalité et mobilise les processus psychiques supérieurs de réflexion et de création. Celui-ci apparaît comme le résultat des efforts individuels et collectifs, ainsi que de l'interaction de l'enseignant avec les autres dans l'acquisition de nouvelles connaissances [3, 62].

Le pédagogue Oprea C.-L. partage la même opinion, en affirmant que l'apprentissage et la réflexion créative forment l'étudiant créatif, en mettant l'accent sur l'apprentissage par découverte, par effort personnel et sur l'imagination [8, 47]. Quant à l'enseignant, il doit posséder de vastes connaissances professionnelles,

des compétences pour les mettre en pratique et des aptitudes créatives permettant d'articuler les connaissances concrètes du processus éducatif global [9, 124].

Selon Patrașcu D. [Ibidem, 132], les fonctions heuristiques de la pensée se développent et se réalisent dans le cadre du processus d'instruction, c'est-à-dire dans le processus d'étude et d'apprentissage. L'activité heuristique d'instruction est un type d'activité dans lequel se développent les capacités suivantes :

- La capacité de comprendre les méthodes et les voies de l'activité de connaissance et d'apprentissage productif, de les reproduire de manière créative et d'apprendre de l'expérience personnelle et empruntée ;
- La capacité de systématiser et d'organiser l'information didactique, ainsi que de l'utiliser dans la recherche heuristique lors de l'exécution d'actions concrètes ;
- La capacité d'adaptation en cas de changement des types d'activités d'apprentissage et de prévision de leurs résultats ;
- La capacité de planifier et de prévoir l'activité intellectuelle sur la base d'opérations et de stratégies logiques et heuristiques ;
- La capacité de former et de prendre des décisions dans l'organisation des activités d'apprentissage, en se fondant sur des réflexions, des opérations et des stratégies heuristiques, avec leur vérification logique ultérieure.

Ainsi, nous développerons chez l'étudiant la capacité d'apprentissage, qui suppose l'aptitude à observer de nouvelles expériences, conformément au CECRL [5, 89], à y participer activement et à intégrer ces nouvelles connaissances, avec la possibilité de modifier, si nécessaire, les connaissances antérieures. Les aptitudes d'apprentissage se développent au cours du processus d'apprentissage, certaines d'entre elles sont de nature heuristique et correspondent à la capacité de l'étudiant :

- D'accepter une nouvelle expérience (de nouvelles personnes, une nouvelle langue, de nouvelles manières d'agir, etc.) et de mobiliser ses autres compétences (observation, interprétation, induction, mémorisation, etc.) pour la situation d'apprentissage donnée ;
- D'utiliser la langue cible pour rechercher, comprendre et transmettre une information nouvelle ;
- D'utiliser les nouvelles technologies (bases de données, hypertextes) pour rechercher des informations.

Aujourd'hui, dans l'étude des langues étrangères, les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont considérées comme un moyen d'enseignement efficace, qui optimise le processus d'enseignement-apprentissage et est largement utilisé dans l'apprentissage de la langue française. Il existe de nombreux sites pédagogiques proposant des fiches didactiques basées sur des documents authentiques, reflétant des problématiques de la société française. Ceux-ci visent non seulement l'apprentissage de la langue, mais aussi le développement de la communication et de la pensée, en particulier.

Ainsi, le développement de la capacité d'apprentissage de l'étudiant, fondé notamment sur la mobilisation de stratégies heuristiques et de ressources cognitives variées, s'inscrit pleinement dans le cadre d'une éducation plurilingue. En effet, celle-ci repose sur la valorisation des acquis linguistiques antérieurs et sur la capacité de l'apprenant à établir des liens entre les langues qu'il connaît déjà et celles qu'il est en

train d'apprendre. Ce processus de transfert et d'interaction entre les langues facilite non seulement la compréhension et l'expression, mais contribue également à une meilleure structuration des connaissances.

Dans cette optique, la diversité linguistique des apprenants ne constitue pas un obstacle, mais représente au contraire un atout pédagogique important, favorisant l'implication active et le développement de compétences transversales. Elle crée ainsi un contexte propice à la mise en œuvre d'approches centrées sur l'apprenant, notamment l'approche heuristique, qui encourage l'exploration, la réflexion et l'autonomie dans l'apprentissage.

D'après le CECRL, l'éducation plurilingue repose sur une conception intégrée des langues, considérées non pas comme des systèmes séparés, mais comme des composantes d'un répertoire global mobilisé par l'individu selon les besoins communicatifs [5, 28].

Dans cette perspective, l'apprentissage linguistique s'appuie sur les connaissances déjà acquises dans d'autres langues, facilitant ainsi les processus de compréhension et d'expression. Ce fonctionnement favorise le développement de compétences transversales, notamment la capacité à établir des liens entre les langues et à réfléchir sur leur fonctionnement [4, 11].

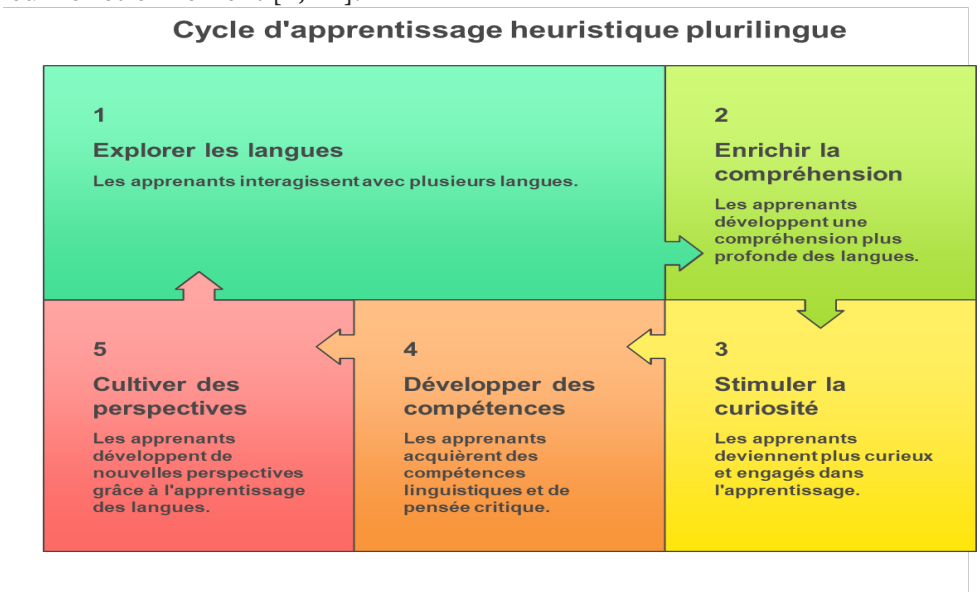


Figure 1. Cycle d'apprentissage heuristique plurilingue

Par cette figure nous voulons illustrer un cycle d'apprentissage heuristique en contexte plurilingue, organisé en cinq étapes reliées entre elles de manière dynamique. Dans un premier temps, les apprenants sont amenés à explorer différentes langues, en entrant en contact avec une diversité de formes linguistiques. Cette exploration favorise ensuite une compréhension plus approfondie des langues, en permettant de repérer des similitudes, des différences et des structures.

À partir de cette compréhension accrue, la curiosité des apprenants est stimulée, ce qui renforce leur motivation et leur implication dans le processus d'apprentissage. Cette dynamique conduit au développement de compétences, à la fois linguistiques et cognitives, notamment en matière de réflexion critique. Enfin, les apprenants

parviennent à élargir leurs perspectives, en développant une vision plus ouverte et nuancée du monde linguistique et culturel.

L'ensemble de ces étapes forme un cycle continu, où chaque phase nourrit la suivante et contribue à un apprentissage actif, progressif et réflexif.

Les recherches récentes en didactique mettent également en évidence l'importance de valoriser la diversité linguistique des apprenants, en la considérant comme un levier pédagogique et non comme un obstacle [2, 34]. Ainsi, dans les contextes éducatifs plurilingues, l'approche heuristique peut être mise en œuvre à travers diverses stratégies favorisant l'engagement actif des apprenants comme:

•*Apprentissage collaboratif et découverte guidée*

Les activités de groupe permettent aux apprenants d'échanger, de confronter leurs idées et de construire des connaissances communes. La diversité linguistique devient ainsi une ressource favorisant la compréhension et l'enrichissement mutuel [6, 215].

•*Développement de la conscience métalinguistique*

La mise en relation des langues connues par les apprenants facilite une meilleure compréhension des structures linguistiques. Cette réflexion consciente sur les langues contribue à renforcer l'efficacité de l'apprentissage [4, 19].

•*Résolution de problèmes et tâches ouvertes*

Les situations d'apprentissage ouvertes encouragent les apprenants à mobiliser leurs ressources linguistiques pour répondre à des tâches complexes. Cette approche favorise non seulement l'apprentissage des langues, mais aussi le développement de la pensée critique et de l'autonomie [10, 87].

L'intégration de ces approches implique une redéfinition du rôle de l'enseignant, qui devient un facilitateur du processus d'apprentissage. Il doit être capable de concevoir des activités adaptées à la diversité linguistique et de soutenir l'engagement des apprenants. La formation des enseignants joue un rôle essentiel dans ce processus. Elle doit inclure le développement de compétences liées à la gestion du plurilinguisme, à l'utilisation de stratégies pédagogiques actives et à la prise en compte des dimensions interculturelles [2, 102].

L'apprentissage heuristique offre un cadre particulièrement adapté aux contextes plurilingues, en mettant l'accent sur l'activité de l'apprenant et sur la valorisation de ses ressources linguistiques. En favorisant l'autonomie, la réflexion et l'interaction, cette approche contribue à former des apprenants capables de s'adapter à des environnements linguistiques et culturels variés. Elle répond ainsi aux exigences éducatives contemporaines, marquées par la diversité et la complexité des contextes de communication.

BIBLIOGRAPHIE

1. BEACCO, J.-C.; COSTE, D. L'éducation plurilingue et interculturelle: La perspective du Conseil de l'Europe. Paris : Didier, 2018. 296 p. ISBN**:** 978-2-278-08668-9
2. BLONS-PIERRE, C.; BANON, P. *Didactique des langues et diversité linguistique: approches et pratiques pédagogiques*. Paris: L'Harmattan, 2016. 224 p. ISBN**:** 978-2-343-09976-7
3. BOCOȘ, M. Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune. Cluj-Napoca: Presa universitară clujeană, 2002. 365 p. ISBN 973-610-067-7.

4. COSTE, D.; MOORE, D.; ZARATE, G. *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires.* Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, 2009. 49 p. ISBN**:** 978-92-871-6495-7.
5. CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs.* Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2018. ISBN 978-92-871-8613-3.
6. CUQ, J.-P.; GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Grenoble: PUG, 2017. 504 p. ISBN: 978-2-7061-2848-9.
7. OPREA, C. L. Pedagogie. Alternative metodologice interactive. București. 2003. 357 p. ISBN: 973-575-776-1.
8. PATRAȘCU D. Tehnologii educaționale. Chișinău: Tipog.centrală, 2005. 704 p., ISBN: 9975-78-379-1.
9. PUREN, Ch. Résolution de problèmes et tâches ouvertes, document de travail en didactique des langues-cultures, 2016, en ligne, disponible sur: https://www.christianpuren.com [consulté le 15.04.26].
10. ХУТОРСКОЙ, А.В. Педагогические средства реализации эвристического потенциала образования// Педагогика 2009 н.3. стр.17-24. ISSN: 0869-561X.

DE LA «TRADUCTION AUTOMATIQUE» À LA «MÉDIATION CRÉATIVE»: RECONFIGURATION DES COMPÉTENCES NUMÉRIQUES DES FUTURS ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS GRACE À LA LITTÉRATIE EN IA

DE LA „TRADUCERE AUTOMATĂ" LA „MEDIERE CREATIVĂ": RECONFIGURAREA COMPETENȚELOR DIGITALE ALE VIITORILOR PROFESORI DE LIMBA FRANCEZĂ PRIN ALFABETIZAREA ÎN DOMENIUL IA

FROM "TRADUCTION AUTOMATIQUE" TO "CREATIVE MEDIATION": RECONFIGURING THE DIGITAL COMPETENCIES OF FUTURE FRENCH TEACHERS THROUGH AI LITERACY

Natalia CELPAN-PATIC, lector univ., dr.,
UPS „Ion Creanga" din Chișinău

Natalia CELPAN-PATIC, PhD, University Lecturer,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau,
ORCID: 0000-0001-7266-6336
e-mail: celpan.patic.natalia@upsc.md

CZU: 811.133.1'25:37.011.3-051:004.8
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p502-510

Abstract. The integration of generative artificial intelligence (AI) in French as a Foreign Language (FLE) teaching goes beyond simple translation automation, requiring a transformation of future teachers' pedagogical competencies. AI is no longer merely an auxiliary tool; it provides a context in which digital literacy enables pre-service teachers to critically navigate between machine translation and the complex act of creative mediation. This case study involved undergraduate and graduate students enrolled in the courses "Designing digital teaching resources" and "Integrating educational and communication technologies in non-linguistic subjects." Participants engaged in hybrid mediation tasks, using large language models (LLMs) to adapt literary and contemporary texts for levels A1–B2, and were evaluated based on their ability to guide AI through successive prompts and adjustments. Findings demonstrate that AI literacy acts as a catalyst for professional autonomy. Pre-service teachers no longer perceive AI merely as a response generator but as a "co-mediator" that fosters linguistic creativity and pedagogical adaptability. Their digital competence is reconfigured, enabling them to transform automated translations into interactive, personalized, and pedagogically meaningful resources.
Keywords: AI literacy, creative mediation, digital skills, teacher education, pedagogical prompt engineering.

Rezumat. Integrarea inteligenței artificiale generative în predarea FLS (limbii franceze ca limbă străină) depășește simpla automatizare a traducerii, solicitând o transformare a competențelor pedagogice ale viitorilor profesori. IA nu mai este doar un instrument auxiliar, ci și un mediu în care alfabetizarea digitală permite profesorilor în formare să navigheze critic

între traducerea automată și actul complex de mediere creativă. Această cercetare, de tip studiu de caz, implică studenți și masteranzi din cadrul cursurilor „Elaborarea resurselor digitale didactice" și „Integrarea tehnologiilor didactice și de comunicare în predarea disciplinelor nonlingvistice". Participanții au realizat sarcini de mediere hibridă, folosind modele lingvistice mari (LLM) pentru a adapta texte literare și de actualitate pentru niveluri A1-B2, fiind evaluați pe baza abilității de a ghida IA prin interogări și ajustări succesive. Rezultatele arată că alfabetizarea în domeniul IA stimulează autonomia profesională, transformând percepția asupra IA: nu mai este un generator de răspunsuri, ci un „co-mediator" care susține creativitatea lingvistică și adaptabilitatea didactică. Profesorii în formare devin capabili să transforme traducerea automată într-o resursă pedagogică interactivă, personalizată și inovativă.
Cuvinte-cheie: alfabetizare în domeniul IA, mediere creativă, competențe digitale, formarea profesorilor, prompt engineering pedagogic.

Préliminaires. L'impact des LLM sur l'enseignement des langues

L'émergence de l'intelligence artificielle (IA) générative et des modèles de langage de grande taille (LLM), tels que GPT-4, Gemini ou Claude 3, marque un tournant paradigmatique majeur dans l'évolution des technologies éducatives appliquées à l'enseignement des langues. Dépassant les limites de la traduction automatique traditionnelle, les LLM permettent désormais une génération textuelle contextualisée, une reformulation adaptative et une co-construction de contenus [9]. Cette évolution transforme en profondeur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage du français langue étrangère (FLE).

À l'origine de l'intégration du numérique dans l'enseignement, l'intelligence artificielle servait principalement à la traduction automatique. Les étudiants recouraient à ces technologies pour identifier des équivalents lexicaux ou traduire des segments textuels intégraux, souvent au détriment d'une réflexion critique. Cette approche mécanique, centrée sur la substitution terminologique, limitait le développement des compétences communicationnelles en classe de langue.

Avec l'avènement des modèles de langage de grande taille, l'usage de l'IA transcende la simple traduction pour s'inscrire dans une logique de médiation linguistique et culturelle. Les apprenants ont désormais la possibilité de reformuler des textes, de les adapter à un public spécifique, de synthétiser des contenus ou de proposer des éclaircissements d'ordre métalinguistique. Ces applications s'inscrivent dans la notion de *médiation* telle que définie dans le *Volume complémentaire* du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, qui englobe la reformulation, la synthèse, l'adaptation et la co-création de sens [3, 104-108].

Le but de cet article est d'analyser la transition de la «traduction automatique» à la «médiation créative» à travers une étude qualitative menée auprès de deux publics distincts : des étudiants en licence de FLE (dans le cadre du cours de IIIe année *Conception de ressources didactiques numériques*) et des étudiants en master DNL (cours de Ire année *Intégration des technologies dans les disciplines non linguistiques*). L'étude porte sur l'usage de l'IA dans des tâches de médiation linguistique, effectuées lors de travaux pratiques dédiés à la conception de ressources pédagogiques numériques et à l'intégration des technologies éducatives dans l'enseignement.

Dans cette perspective, **la problématique centrale** de cette étude peut être formulée ainsi: comment accompagner les futurs enseignants de français langue

étrangère (FLE) dans le passage d'un usage passif de la traduction automatique à une utilisation créative, réfléchie et pédagogique de l'intelligence artificielle ?

Cette recherche poursuit **trois objectifs** principaux: 1) analyser la manière dont l'intelligence artificielle est utilisée dans des tâches de médiation linguistique ; 2) identifier comment les compétences numériques des étudiants se transforment dans ce contexte; 3) examiner le rôle de la littératie en IA dans la formation des futurs enseignants.

De la traduction automatique à la médiation créative :
un changement de paradigme

La traduction automatique traditionnelle repose principalement sur un principe de conversion entre langues. Cette approche tend à réduire la traduction à une recherche d'équivalences lexicales et syntaxiques. Dans ce cadre, la relation entre l'utilisateur et la machine est souvent linéaire : une entrée (*input*) produit directement une sortie (*output*) déjà stabilisée. Pour l'apprenant, cela peut conduire à une utilisation passive du résultat obtenu, ce qui limite le traitement approfondi de la langue, pourtant essentiel à l'apprentissage [1, 58].

À l'inverse, la notion de *médiation*, définie dans le *Volume complémentaire* du *CECRL* [3, 96-97], dépasse la simple transmission d'informations. Elle vise à rendre un contenu compréhensible et accessible à un autre public, en tenant compte du contexte linguistique et culturel. Elle mobilise plusieurs opérations cognitives importantes (figure 1):

- **la reformulation et la synthèse**: restructurer le sens pour l'adapter à une nouvelle situation de communication;
- **l'explicitation et l'adaptation**: clarifier certains éléments et réduire les écarts culturels ou conceptuels;
- **la transposition**: passer d'un registre, d'un genre ou d'un type de discours à un autre.

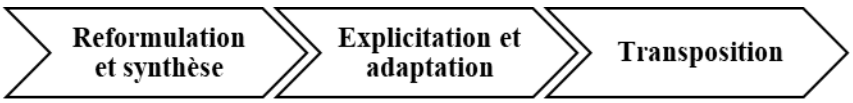


Figure 1. Opérations cognitives de la médiation

Avec l'émergence des grands modèles de langage (LLM), l'intelligence artificielle ne se limite plus à un simple outil de traduction, mais devient un véritable partenaire d'interaction. Contrairement aux outils classiques de traduction automatique, les LLM permettent une forme de dialogue continu :

1. **L'agentivité de l'utilisateur**: grâce au *prompt engineering*, l'utilisateur ne se contente plus de recevoir une traduction, il guide activement la production du texte [2].
2. **L'appui numérique**: l'IA peut jouer un rôle proche de la zone de développement proximal, en proposant des reformulations, des corrections ou des explications en temps réel [4].
3. **La dimension métalinguistique**: la possibilité d'interroger les choix linguistiques (« pourquoi ce mot ? », « quelle autre formulation ? ») transforme l'outil en support de réflexion sur la langue.

Le passage de la traduction automatique classique à l'intelligence artificielle générative marque, avant tout, une mutation profonde de l'attitude de l'apprenant. Auparavant, l'utilisateur adoptait une posture passive, se contentant souvent de valider les résultats d'un traducteur sans les remettre en question. Aujourd'hui, avec l'IA, cette relation est devenue interactive : l'apprenant ne reçoit plus passivement la réponse ; il l'analyse, la critique et la modifie selon ses besoins propres.

Dans ce nouveau paradigme, traduire ne se résume plus à un simple transfert linguistique, mais devient un véritable exercice d'adaptation contextuelle. La rédaction se transforme en une mission de médiation, où l'humain et la machine co-construisent le sens. En somme, nous quittons une logique de consommation de données pour entrer dans une ère de collaboration et de médiation linguistique active [6, p. 38]. Dans le tableau ci-dessous on peut voir cette différenciation.

Tableau 1. De la traduction automatique à la médiation assistée par l'IA

Modèle centré sur la traduction	Modèle centré sur la médiation
Utiliser un traducteur automatique	Interagir avec l'IA
Accepter une réponse	Évaluer et ajuster la réponse
Traduire	Adapter et reformuler
Produire un texte	Médiatiser le contenu

Ainsi, on passe progressivement d'une IA perçue comme une « boîte noire » à une IA médiatrice. L'enjeu ne réside plus uniquement dans la qualité du résultat final, mais dans la capacité de l'outil à accompagner le processus de construction du sens [7]. L'IA devient alors un espace de travail intermédiaire où le texte reste modulable, favorisant une compréhension plus fine et plus active de la complexité linguistique. L'enseignant de FLE ne doit plus être seulement: un utilisateur de traduction automatique, mais un médiateur créatif du sens, capable d'utiliser l'IA intelligemment.

De la littératie numérique à la littératie en IA :
vers une co-construction de la connaissance

L'avènement de l'intelligence artificielle (IA) ne marque pas une rupture, mais une extension cruciale de la *littératie numérique* [6, p. 30]. Si cette dernière concernait initialement la capacité à naviguer, évaluer et créer du contenu sur des supports numériques, la *littératie en IA* introduit une dimension relationnelle et réflexive nouvelle [5, 2]. Elle se définit comme un ensemble de compétences permettant à l'individu de comprendre, d'utiliser, de porter un regard critique et, surtout, de co-construire du sens en collaboration avec des systèmes algorithmiques complexes.

La littératie en IA dépasse la simple manipulation technique pour englober une compréhension fondamentale des capacités et des limites de la machine [6, 29]. Ce cadre vise quatre piliers fondamentaux :

1. La compétence technique : l'art du « prompt » et de l'interaction

Au-delà de la simple exécution, la compétence technique réside dans l'art de la médiation. Il s'agit de maîtriser l'ingénierie de requêtes (*prompt engineering*) pour établir un dialogue efficace avec les modèles de langage ou d'image. Cette compétence implique une compréhension fine de la manière dont les modèles traitent l'information [5, 3]. L'utilisateur ne se contente plus de «cliquer» ; il doit structurer sa pensée pour guider l'IA de manière optimale.

2. La compétence critique : l'éthique face à l'algorithme

Face à la propension des systèmes d'IA à l'hallucination ou à la reproduction de biais cognitifs, la compétence critique est un rempart indispensable. Elle exige de l'utilisateur une capacité à évaluer la pertinence et l'éthique des contenus générés. L'esprit critique permet de déconstruire la «boîte noire» de l'IA [5, 8], transformant une acceptation passive en un usage averti et responsable.

3. La compétence pédagogique: réinventer l'apprentissage

Pour les éducateurs, la littératie en IA devient un levier didactique majeur. Il ne s'agit pas seulement d'utiliser l'IA comme un outil d'assistance, mais de l'intégrer comme un partenaire cognitif dans le processus d'enseignement. Cette dimension permet d'individualiser les parcours d'apprentissage et de stimuler la métacognition chez les apprenants, en les questionnant sur la validité des apports de la machine [4].

4. La compétence créative: la synergie de la co-construction

Enfin, l'IA redéfinit la créativité. La compétence créative réside dans la capacité à utiliser les systèmes génératifs non pas comme des substituts à l'imagination humaine, mais comme des catalyseurs. C'est l'ère de la co-créativité : l'humain et l'IA collaborent dans une boucle itérative où l'originalité naît de la fusion entre l'intuition humaine et la puissance de calcul algorithmique [9].

Dans le contexte de l'apprentissage, l'Intelligence artificielle générative (IAG) change la façon dont les enseignants et les étudiants interagissent. L'IAG aide les apprenants à comprendre les informations de manière plus approfondie. Elle fait plus que transmettre des informations, elle aide les apprenants à comprendre le sens des choses et à développer leurs capacités de pensée. Elle leur permet de discuter et de comprendre les choses de différentes manières. Il y a quatre aspects importants à considérer lors de l'utilisation de l'IA pour l'apprentissage [8]:

1. Elle aide les étudiants à comprendre les concepts de manière plus claire en leur proposant des reformulations de texte. Cela les aide à assimiler les informations plus facilement.
2. L'IA aide les apprenants à analyser leur propre façon de penser et à comprendre comment ils apprennent. Cela les aide à devenir plus conscients de leur propre processus d'apprentissage.
3. Elle peut s'adapter aux besoins individuels de chaque apprenant. Elle peut fournir des explications plus simples ou plus complexes en fonction des besoins de l'étudiant.
4. L'IA peut aider les enseignants à créer des plans de cours personnalisés pour leurs apprenants. Cela leur permet de passer plus de temps à interagir avec les étudiants et à leur fournir un soutien plus personnalisé.

L'utilisation de l'IAG change également le rôle de l'enseignant. L'enseignant doit maintenant jouer le rôle d'architecte du dispositif d'apprentissage. Cela signifie qu'il doit concevoir des plans de cours qui intègrent l'IA de manière efficace. L'enseignant doit s'assurer que l'IA est utilisée pour aider les étudiants à devenir plus autonomes dans leur apprentissage, et non pour les remplacer. Il doit également veiller à ce que les étudiants maintiennent un lien avec les aspects humains et critiques de l'apprentissage [8; 9].

Effectivement, les enseignants doivent apprendre à utiliser l'IA de manière efficace pour aider les étudiants à atteindre leur plein potentiel. L'enseignant doit

devenir un expert en médiation, capable de combiner les ressources technologiques avec les exigences éthiques et pédagogiques de la formation.

Méthodologie de la recherche

Cette recherche adopte une approche qualitative exploratoire, structurée autour d'une étude de cas unique. Ce choix méthodologique permet d'analyser en profondeur la manière dont l'intelligence artificielle transforme la médiation linguistique et renouvelle les pratiques d'écriture chez les futurs enseignants.

L'expérimentation a réuni 20 étudiants de licence en FLE et de master DNL au sein de l'Université Pédagogique d'État «Ion Creanga » de Chisinau. Présentant des niveaux de compétence hétérogènes (de A2 à B2 selon le CECRL), ces futurs professionnels constituent un public approprié pour observer l'intégration concrète des outils technologiques dans la conception de ressources pédagogiques.

Le parcours a été conçu selon une progression logique en trois étapes, visant à faire évoluer l'étudiant d'une traduction « mot à mot » vers une véritable médiation créative :

phase 1: découverte de la traduction automatique pour appréhender les équiv alences lexicales de base ;

phase 2: travail de reformulation assistée par IA, l'accent étant mis sur la rich esse stylistique et la complexité syntaxique ;

phase 3: co-construction, où l'IA se constitue en véritable partenaire de création.

Afin de matérialiser cette démarche, les apprenants ont réalisé quatre tâches successives: la traduction d'un texte du roumain vers le français, son adaptation pour un niveau débutant (A2), la conception d'une fiche pédagogique et, enfin, l'ajustement du registre de langue pour un public scolaire.

Le cadre technique repose sur l'exploitation de modèles de langage (LLM) via des interfaces conversationnelles, complétée par l'usage d'outils de traduction automatique statistique ou neuronale. L'ensemble des travaux a été centralisé sur une plateforme collaborative (Google Docs) afin de favoriser l'émulation et l'amélioration continue des productions.

Pour garantir la fiabilité de l'étude scientifique, nous avons opté pour une combinaison des données (approche multimodale): les productions écrites finales des étudiants; l'historique des interactions (*prompts*) avec les IA; les observations directes consignées lors des séances; des questionnaires réflexifs permettant aux étudiants d'analyser leur propre cheminement cognitif.

Exemples de prompts utilisés par les étudiants :

Optimisation de traduction: « Examine cette traduction automatique du roumain vers le français: dépasse le mot-à-mot pour proposer une version proche d'un locuteur natif, tout en respectant les subtilités culturelles.»

Analyse pédagogique: «Identifie les imprécisions linguistiques ou les contresens culturels dans ce texte. Pour chaque erreur identifiée, propose une alternative expliquée avec une approche pédagogique claire.»

Médiation culturelle: «Transforme ce document en une activité de médiation : l'apprenant doit endosser le rôle d'ambassadeur culturel et expliquer les spécificités françaises du texte à un public étranger. »

Lexique et idiomatismes: «Conçois un glossaire culturel à partir de ce support. Ne te contente pas de traduire: explique l'image derrière chaque expression idiomatique et trouve son véritable équivalent en langue cible.»

Adaptation de niveau (FLE): «Réécris ce texte pour des apprenants de niveau [A2/B1]. Allège la syntaxe et simplifie le vocabulaire, tout en veillant à ce que le message et la saveur culturelle restent intacts.»

Exploration des registres: «Décline ce texte en trois versions: formelle, neutre et familière. L'objectif est de mettre en lumière la manière dont le style et le choix des mots transforment la perception du message. »

Analyse comparative: «Compare cette traduction automatique avec cette reformulation créative. Analyse précisément comment le sens, le style et les références culturelles évoluent entre les deux versions.»

L'analyse croise une approche thématique qualitative et une étude de l'ergonomie cognitive (interactions homme-machine). Cette double lecture permet d'identifier deux profils d'usage: la substitution simple (remplacement lexical) et la médiation augmentée. L'objectif ultime est d'évaluer l'incidence réelle de l'IA sur le développement des compétences rédactionnelles en langue étrangère.

Présentation et analyse des résultats

L'analyse des données met en lumière trois grandes dynamiques d'usage, révélant la diversité avec laquelle les étudiants s'approprient les outils technologiques:

- **L'usage instrumental:** à ce stade, l'IA est employée de manière purement fonctionnelle, souvent pour de la traduction littérale. L'étudiant recherche une efficacité immédiate, sans véritablement retravailler le résultat obtenu.
- **L'usage adaptatif :** ici, l'utilisateur intervient pour ajuster la production de la machine à des besoins précis. C'est le cas, par exemple, lorsqu'on sollicite l'IA pour simplifier la syntaxe ou le lexique afin d'atteindre un niveau spécifique du CECRL.
- **L'usage médiatif et créatif :** cette approche, plus sophistiquée, repose sur une véritable collaboration. L'étudiant et l'IA co-conçoivent des séquences entières en créant, par exemple, des activités pédagogiques innovantes à partir de documents bruts.

Bien plus qu'une simple maîtrise technique, l'usage de l'IA stimule des compétences transversales. Les participants ont notamment développé un regard critique et une plus grande finesse dans la reformulation, apprenant à évaluer la justesse des réponses de la machine. On note également un renforcement de leurs capacités en ingénierie pédagogique: l'IA agit comme un moteur de créativité, les incitant à explorer des pistes didactiques inédites.

Ce processus est, par nature, itératif et non linéaire. L'étudiant ajuste ses requêtes au fil des interactions, sélectionne les segments les plus pertinents et finit par fusionner les propositions de l'IA avec sa propre expertise.

En définitive, cette étude montre que la maîtrise de l'IA transforme profondément les pratiques. On assiste à un basculement majeur: l'étudiant ne subit plus la technologie, il en devient le co-concepteur actif. Cette mutation fait de l'IA un véritable «partenaire cognitif » et un levier d'accompagnement pour la réflexion, rejoignant ainsi la notion de *médiation* telle que définie par le CECRL [3, 96-97].

Il convient toutefois de nuancer ces observations. La taille réduite de l'échantillon, la durée limitée de l'expérience et le cadre institutionnel unique incitent à la prudence quant à la généralisation de ces résultats. Néanmoins, ces travaux soulignent trois priorités pour la formation des enseignants: 1) intégrer la littératie numérique comme pilier fondamental de leur parcours; 2) former à la médiation assistée par l'IA, pour que les futurs enseignants apprennent à piloter l'outil de manière réfléchie; 3) encourager les tâches hybrides dans les programmes, en conjuguant intelligemment l'expertise humaine et le potentiel des IA génératives.

Conclusion. Cette étude démontre que les futurs enseignants de français disposent désormais de compétences numériques hétérogènes. Loin de se limiter à des tâches purement techniques, ils intègrent désormais l'intelligence artificielle de manière créative dans leurs pratiques. La «littératie en IA» s'impose ainsi comme un élément clé de leur formation initiale [5]. Au-delà de la simple maîtrise technique, les futurs pédagogues doivent s'approprier des enjeux éthiques et didactiques, engageant une évolution majeure de leur posture professionnelle [8; 9].

Aujourd'hui, l'intelligence artificielle ne vise pas à substituer l'enseignant, mais à l'accompagner dans une pratique renouvelée de son métier. L'enseignant n'est plus un simple usager d'outils numériques, mais un médiateur essentiel qui accompagne l'élève dans sa démarche intellectuelle. En concevant des dispositifs pédagogiques hybrides, il collabore avec la machine pour enrichir l'apprentissage. L'ambition est double: stimuler la réflexivité des apprenants et les aider à donner du sens à leurs acquis. L'IA s'affirme ainsi comme un levier puissant pour accroître l'efficience pédagogique. Loin d'automatiser l'apprentissage, il s'agit de développer chez l'élève une capacité de médiation pour un usage créatif et critique des outils. De cette manière, l'apprenant s'émancipe de son rôle de consommateur passif d'informations pour devenir un acteur capable de maîtriser ces technologies afin d'approfondir ses savoirs. C'est précisément dans cette interaction entre l'intelligence humaine et artificielle que se développe une pédagogie modernisée.

BIBLIOGRAPHIE

1. BENTIFRAOUINE, J., & LIRIA, P. Apprendre et enseigner avec l'IA, un futur proche ? Le Français dans le monde. 2023, n° 449, pp. 58-59. ISSN ISSN: 1951-6916. Disponibil: https://www.fdlm.org/pdf/fdlm-449-112023.pdf [accesat 2024-08-12].
2. CAVILAM – Alliance Française. Utiliser l'intelligence artificielle en classe. Le plaisir d'apprendre. Vichy: CAVILAM, 2023. Disponibil: https://www.leplaisirdapprendre.com/portfolio/utiliser-lintelligence-artificielle-en-classe/ [accesat 2024-01-18].
3. CONSEIL DE L'EUROPE. Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, 2021. ISBN 978-92-871-8646-1. Disponibil : www.coe.int/lang-cecr [accesat 2022-02-25].
4. FENGCHUN, M.; WAYNE, H.; HUANG, R. & ZHANG H. IA et éducation : guide pour les décideurs politiques. UNESCO, 2021. ISBN: 978-92-3-200244-0. Disponibil: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380006 [accesat 2026-04-13].
5. LONG, D. & MAGERKO, B. What Is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. In Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. Association for Computing Machinery, 2020, pp. 1-16. Disponibil : https://doi.org/10.1145/3313831.3376727 [accesat 2026-04-13].

6. PLATTEAUX, H.; MOCCOZET, L.; LEVY, A.; MOLTENI, L.; ORTOLEVA, G.; ROTH, P.; SALIETTI, P.; SANCEY, E. Comment transformer un référentiel de littératie numérique en un outil de médiation pédagogique ? Analyse pratique. Revue hybride de l'éducation. 2022, nr. 2(5), pp. 28-48. https://doi.org/10.1522/rhe.v5i2.1237. ISSN 2371-5669. Disponibil : https://revues.uqac.ca/index.php/rhe/article/view/1237/1166 [accesat 2026-04-13].
7. ROMERO, M., HEISER, L., & LEPAGE, A. Enseigner et apprendre à l'ère de l'intelligence artificielle. Canopé, Livre blanc, 2023. Disponibil: https://hal.science/hal-04013223 [accesat 2024-11-15].
8. U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, OFFICE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY. Artificial Intelligence and Future of Teaching and Learning: Insights and Recommendations. Washington, DC, 2023. Disponibil: https://www.ed.gov/sites/ed/files/documents/ai-report/ai-report.pdf [accesat 2025-03-21].
9. UNESCO. Orientations pour l'intelligence artificielle générative dans l'éducation et la recherche. UNESCO, 2024. ISBN 978-92-3-200312-6. Disponibil: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389901/PDF/389901fre.pdf.multi [accesat 2026-04-13].

DEZVOLTAREA STRATEGIILOR DE AUTOÎNVĂȚARE PRIN CLIL ÎN STUDIUL LIMBII ITALIENE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SECUNDAR

DEVELOPING SELF-LEARNING STRATEGIES THROUGH CLIL IN THE STUDY OF ITALIAN IN SECONDARY EDUCATION

Veronica BOLDUMA, asistent univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău,
profesor de limbă italiană, gradul II,
IPLT„Ion Creangă" din Chișinău

Veronica BOLDUMA, University Assistant,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
IPLT „Ion Creangă" from Chisinau,
ORCID: 0000-0002-2306-4627
e-mail: bolduma.veronica@upsc.md

CZU: 373.5.016:811.131.1
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p511-516

Abstract. The development of self-learning strategies through the CLIL method (Content and Language Integrated Learning) in the study of the Italian language at the secondary education level highlights a significant impact on students' autonomy and on their linguistic and cognitive competences. CLIL involves the integration of subject content with foreign language learning, which stimulates critical thinking, transfer capacity, and the application of knowledge in varied contexts. In the study of Italian, students not only acquire linguistic competences but also develop metacognitive skills such as planning, monitoring, and evaluating their own learning process. Research shows that the use of CLIL fosters intrinsic motivation, increases active involvement, and promotes individual responsibility in relation to educational progress. Moreover, self-learning strategies supported by CLIL contribute to the formation of durable skills, useful for lifelong learning. Thus, the application of this method in secondary education not only improves the level of competence in the Italian language but also strengthens students' autonomy, preparing them for future academic and professional challenges.

Keywords: self-learning strategies, autonomy, linguistic competences, cognitive competences, monitoring, etc.

Curriculumul școlar contemporan promovează dezvoltarea competențelor-cheie, punând accent pe formarea unor elevi capabili să învețe pe tot parcursul vieții. În acest context, învățarea autonomă devine un obiectiv central, fiind asociată cu responsabilizarea elevului în raport cu propriul proces de formare. Studiul limbilor moderne, inclusiv al limbii italiene, oferă un cadru privilegiat pentru exersarea strategiilor de autoînvățare, deoarece implică nu doar acumularea de cunoștințe lingvistice, ci și dezvoltarea unor abilități metacognitive și interculturale.

La nivel gimnazial, curriculumul pentru limbi străine subliniază importanța utilizării metodelor active și centrate pe elev, care stimulează autonomia și capacitatea de autoevaluare. În acest sens, aplicarea principiilor de învățare autonomă în predarea

limbii italiene contribuie la consolidarea competențelor de comunicare, la creșterea motivației intrinseci și la formarea unor deprinderi de studiu independente. Lucrarea de față își propune să analizeze modul în care aceste principii pot fi integrate în practica didactică, în concordanță cu obiectivele și structura curriculumului școlar, evidențiind impactul lor asupra performanței și dezvoltării elevilor de gimnaziu.

Conceptul de „educație pentru libertate" ocupă o poziție centrală în reflecția pedagogică a Mariei Montessori și constituie unul dintre cele mai inovatoare și, în același timp, cele mai neînțelese elemente ale metodei sale. Când Montessori vorbește despre libertate, ea nu se referă la o absență totală a regulilor sau la o permisivitate necondiționată, dar la un parcurs gradual care conduce copilul spre atingerea autonomiei și responsabilității personale în drumul său spre cunoaștere. Un aspect fundamental al pedagogiei Montessori este că libertatea este posibilă doar atunci când există condițiile potrivite. Nu este suficient să „lăsăm" pur și simplu copilul să fie liber; este necesar să oferim un mediu de susținere, materiale care să-l stimuleze și un adult care știe cum să-l ghideze fără să-i ia locul. Prin urmare, educația în libertate nu este un proces spontan și haotic, ci rodul unei planificări educaționale atente, care combină autonomia și responsabilitatea. În acest sens, ideea Montessori anticipează multe reflecții contemporane asupra personalizării învățării și nevoii de a respecta ritmurile individuale.[4, 145]

În pedagogia Montessori, un mediu pregătit este un element cheie pentru atingerea libertății și autonomiei unui copil. Montessori a conceput mediul ca un „al treilea educator", alături de copil și adult, capabil să stimuleze inițiativa, observația și capacitatea de a alege. Nu este pur și simplu un spațiu ordonat și plăcut, ci un context conceput în mod conștient pentru a favoriza învățarea spontană, concentrarea și simțul responsabilității. Fiecare detaliu, de la mobilier la aranjamentul materialelor, este conceput pentru a permite copilului să se miște liber, să exploreze și să experimenteze, dezvoltându-și treptat independența.

Mediul pregătit autoînvățării nu se limitează la dimensiunea fizică: acesta integrează materiale de învățare specifice menționate pentru a stimula simțurile, gândirea logică, coordonarea și autocontrolul. De la materiale senzoriale la jocuri practice, de la limbaj la activități matematice, de la manual, caiete de lucru individuale la metode și strategii, fiecare element este conceput pentru a promova descoperirea independentă și auto-corectarea, permițând copilului să experimenteze cauza și efectul fără intervenția constantă a adultului. Această structură promovează libertatea responsabilă: copilul învață să facă alegeri, să își gestioneze timpul, să respecte regulile implicite și să dezvolte autodisciplina și simțul responsabilității.[2, 56]

Rolul adultului, în concepția lui Montessori, nu poate fi redus la cel de simplă educatoare sau supraveghetor. Rolul educatorului este complex și delicat, deoarece constă în facilitarea dezvoltării autonome a copilului, fără a interveni într-o manieră directivă sau autoritară. Adultul devine astfel un mediator între copil și mediul pregătit, un observator atent care știe când să intervină și când să lase loc pentru inițiativă spontană. Educația în libertate, așa cum este concepută de Montessori, nu se poate realiza fără această figură capabilă să-i moduleze comportamentul în funcție de nevoile și înclinațiile copilului. Montessori a subliniat că libertatea copilului este întotdeauna ghidată și susținută. Nu este vorba de a lăsa copilul să facă ce vrea, nici de a exercita un control rigid, ci de a crea condiții în care copilul să poată experimenta

și învăța prin experiență directă. Adultul, prin urmare, observă cu atenție gesturile, alegerile și reacțiile copilului, colectând informații valoroase despre momentul, interesele și potențialul fiecărui elev. Aceste observații permit o intervenție țintită, propunând activități în concordanță cu nivelul de dezvoltare al copilului și oferind materiale potrivite nevoilor sale.

Un aspect fundamental al rolului adultului este capacitatea sa de a susține libertatea responsabilă. Aceasta înseamnă că elevii își pot alege propriile activități, își pot gestiona timpul și își pot organiza munca, dar întotdeauna în limite clare și definite de către profesor. Prin urmare, libertatea nu este sinonimă cu permisivitatea, ci devine un instrument pentru dezvoltarea autonomiei, autodisciplinei și a simțului responsabilității. Adulții predau prin exemplu, arătând cum să utilizeze corect materialele, cum să respecte spațiile comune și cum să interacționeze cu ceilalți, fără a impune reguli cu forța. Un element important al rolului adultului se referă la intervenția calibrată. Nu este vorba despre oferirea constantă de explicații sau corectarea fiecărei greșeli, ci mai degrabă despre intervenția atunci când copilul are nevoie de sprijin, clarificări sau stimulare adecvată. Acest lucru necesită o mare atenție, sensibilitate și discernământ, deoarece intervenția excesivă poate limita autonomia, în timp ce intervenția insuficientă poate împiedica învățarea corectă. Montessori a subliniat că adultul trebuie să știe când să acționeze și când să se abțină, respectând procesul natural de descoperire și experimentare al copilului. Elevii lăsați liberi să-și aleagă activitățile și susținuți de adulți capabili să observe și să intervină doar atunci când era necesar au dezvoltat concentrare, simț al responsabilității, capacitatea de a coopera și luarea independentă a deciziilor. Dimpotrivă, intervențiile autoritare sau excesiv de directive au limitat inițiativa copiilor, împiedicând dezvoltarea libertății și a disciplinei interioare. Educatorul devine astfel figura care permite exercitarea conștientă a libertății, fără a înlocui vreodată copilul, ci mai degrabă însoțindu-l pe calea creșterii.[3, 235]

Fiecare persoană – copil, tânăr și adult – ar trebui să poată beneficia de oportunități educaționale concepute pentru a satisface dobândirea unor cunoștințe de bază care să îi satisfacă nevoile. Aceste nevoi includ instrumentele esențiale de învățare (atât lingvistice, cât și logico-matematice) și conținuturile specifice ale învățării de bază (cunoștințe, abilități, valori și...) „aptitudini individuale), toate instrumente indispensabile pentru ca ființele umane să supraviețuiască, să își dezvolte pe deplin potențialul individual, să poată trăi și munci cu demnitate și să participe la dezvoltare și la îmbunătățirea calității vieții lor, să poată, în cele din urmă, să ia decizii și să continue să învețe pe tot parcursul vieții.

Prin urmare, sistemul școlar a fost chemat să joace un rol nou și din ce în ce mai strategic: să reconcilieze importanța competitivității într-o societate care cerea din ce în ce mai mult performanțe excelente, eficacitate și eficiență, cu importanța cooperării, care era baza justiției sociale, a solidarității și a toleranței; să promoveze o educație care recompensează capacitatea de a dezvolta, reconstrui și recupera continuu abilitățile necesare din când în când pe parcursul vieții.

Evident, școlile tradiționale, cu structurile lor organizaționale și programele școlare învechite, nu au fost capabile să ofere un răspuns adecvat în termeni de eficiență și eficacitate cerințelor multiple și diverse ale lumii politice, culturale, sociale și economice de la sfârșitul celui de-al doilea mileniu. Sistemul școlar necesita

o reformare în întregime. Putem afirma, așadar, că școala enciclopedismului și a transmiterii repetitive a cunoștințelor a făcut loc școlii unui curriculum flexibil, divergent și diversificat, care prezintă drept fundament conceptul de competență.

Strategii de studiu și învățare independentă sunt două activități care ar trebui să ajute elevii să dobândească o mai mare conștientizare și să dezvolte nu doar abilități specifice disciplinei, ci și învățare independentă, pentru a „învăța să învețe" [5, 81-83]. Fiecare elev ar trebui să fie capabil să dobândească, să proceseze și să asimileze noi cunoștințe și abilități, învățând independent și cu autodisciplină. Toate acestea necesită însă o gestionare eficientă a propriilor planuri de învățare și studiu și, în special, capacitatea de a reflecta metacognitiv și de a persevera în învățare, de a se concentra pentru perioade lungi de timp și de a analiza critic obiectivele și scopurile studiului.

A fi independent în procesul realizării sarcinilor didactice școlare înseamnă a fi capabil să îți organizezi propriul timp și metodele de lucru, să finalizezi temele cu succes fără ajutor extern și să respecți termenele limită. Educația școlară se concentrează puternic pe construirea independenței și a autonomiei elevilor, dar trebuie recunoscut că, din păcate, se pune prea mult accent pe memorarea materiilor individuale, fără a preda metode eficiente de studiu. În „triunghiul magic" școală-elev- familie, părinții joacă un rol fundamental. Ei sunt cei care le pot da copiilor lor impulsul decisiv: învățându-i să-și gestioneze studiile independent și responsabil, implementând strategii adecvate.[1, 78]

Studiul independent înseamnă și viață independentă. Prin urmare, este important să începem să lucrăm pe acest front cât mai curând posibil. Într-o perioadă ca aceasta, închiderea școlilor și învățământul la distanță ar putea cauza o mare confuzie. Fără un studiu independent, gestionarea lecțiilor și a temelor poate deveni un adevărat coșmar atât pentru elevi, cât și pentru familii. Pentru ca atât elevul cât și familia să aibă rezultatele dorite în studii ar trebui de urmat câțiva pași esențiali:

- De a crea condiții ideale pentru studiu. În primul rând, este esențial de a se crea mediul și condițiile ideale pentru studiu. Un mediu ordonat înseamnă o minte ordonată. Pentru început, e nevoie de o masă (sau birou) liberă, suficient de mare pentru a se ține lucrurile esențiale la îndemână. E important să se studieze într-un mediu luminos, să se oprească telefonul pentru a evita distragerile, este mai important ca niciodată să se rămînă concentrați și să nu se profite de situație pentru a vă complace.
- De a organiza sarcinile de lucru cu ordine și consecvență. Înainte de a se apuca de studiu, elevul trebuie să se organizeze pe baza instrucțiunilor comunicate de școală, profesori. E important să se creeze propriul „calendar organizațional". Acest instrument se numește plan general: este un plan de acțiune care permite să se împartă munca de făcut în funcție de timpul disponibil. Cum se creează un plan general? Este nevoie de un calendar și o foaie de hârtie. Mai întâi, se marchează toate termenele limită în calendar. Apoi, se identifică zilele în care se poate studia cu siguranță, ținând cont de celelalte angajamente (aceasta este importa atunci când elevul are sarcini suplimentare în special la menținerea competențelor lingvistice la limba străină în timpul vacanței de vară spre exemplu). Apoi, se distribuie sarcinile pe parcursul zilelor disponibile, asigurându-se că se finalizează totul la timp. Elaborarea unui plan general poate părea descurajantă la început. Dar, cu puțină practică, poate

deveni un obicei sănătos pentru gestionarea oricărei munci și angajamente fără stres sau anxietate.

➢ De a adoptă o rutină de studiu. Crearea și respectarea unei rutine este o strategie câștigătoare pe toate fronturile, în special pentru consolidarea autonomiei de studiu. Pentru a aborda temele și proiectele școlare cu dreptul, este o idee bună să se împartă munca în funcție de nivelul său de complexitate și să se planifice sarcinile în planul general de la cel mai ușor la cel mai dificil (în funcție de termenele limită).

De ce? Ei bine, a începe cu cele mai complexe sarcini ar putea cauza stres, frustrare și demotivare. A continua treptat este întotdeauna cea mai bună opțiune. În primul rând, este important să se mențină o prezență punctuală și constantă la lecții. În al doilea rând, temele trebuie organizate în cicluri de studiu. Fiecare ciclu de studiu durează 45 minute de studii. Se poate repeta ciclul de studiu de câte ori se dorește, în funcție de angajamentele și obiectivele zilnice. Evident, programul trebuie inclus în planul general. Această metodă este valabilă în orice circumstanță și pentru orice elev. Copiii cu dificultăți specifice de învățare, cum ar fi dislexia, beneficiază în special de aplicarea ciclurilor de studiu: un instrument care îi face independenți și fericiți.

➢ De a folosi instrumente de studiu alternative. Obținerea independenței în studii depinde și de utilizarea unei metode de învățare eficiente. Este ușor de a spune: „Găsește-ți propria metodă de studiu". Adevărul este că fiecare persoană este diferită. Dar asta nu înseamnă că nu ar trebui să existe o tehnică eficientă pentru fiecare. Însă cu certitudine se poate de spus că învățarea vizuală, prin intermediul imaginilor, este cea mai eficientă tehnică în general. Un instrument de studiu pe care îl recomand cu fermitate este hărțile mentale.

Hărțile mentale (a nu se confunda cu hărțile conceptuale) sunt o reprezentare grafică a gândurilor noastre. Ele sunt personale și subiective. Organizarea vizuală a conceptelor și informațiilor facilitează învățarea și stimulează memorarea. Această strategie este de mare ajutor tuturor elevilor, în special copiilor dislexici, de orice vârstă. O hartă mentală este o imagine cuprinzătoare care, dintr-o privire, spune mai mult decât o mie de cuvinte. Deoarece este o reprezentare complet personală, hărțile mentale încurajează învățarea independentă într-un mod care nu este împovărător sau forțat. De fapt, este complet naturală, deoarece reflectă dezvoltarea gândirii radiale în creier.

➢ Dificultăți de învățare? Metoda este o salvare!

a. Învățarea prin resurse autentice

Accesul la materiale italiene autentice (articole, podcasturi, documentare) îi expune pe elevi la limbaj real și divers. Autonomia se dezvoltă prin selecția și adaptarea informației, iar dificultățile sunt depășite prin contact direct cu contextul cultural și lingvistic.

b. Portofoliul digital reflexiv

Elevii își construiesc portofolii digitale cu activități, reflecții și produse finale. Acest instrument favorizează autoevaluarea și responsabilitatea personală, transformând dificultățile în oportunități de progres.

c. Învățarea bazată pe proiect interdisciplinar

Proiectele CLIL (ex. „Geografia Italiei" sau „Istoria Romei") stimulează motivația și implicarea activă. Elevii depășesc dificultățile prin colaborare, dar își dezvoltă autonomia prin responsabilități individuale în cadrul proiectului.

d. Strategia autoevaluării formative

Utilizarea grilelor și rubricilor de evaluare îi ajută pe elevi să își identifice punctele forte și ariile de îmbunătățire. Această practică reduce anxietatea legată de dificultăți și consolidează învățarea autonomă.

e. Învățarea colaborativă cu responsabilitate individuală

În grupurile CLIL, fiecare elev are o sarcină distinctă. Dificultățile sunt depășite prin sprijin reciproc, dar autonomia se dezvoltă prin responsabilitatea individuală pentru propria contribuție.[6, 154-157]

Dezvoltarea strategiilor de autoînvățare în cadrul studiului limbii italiene la nivelul învățământului secundar reprezintă un demers esențial pentru formarea unor competențe durabile și transferabile. Elevii, ghidați să-și construiască propriile metode de explorare, selecție și organizare a informațiilor, dobândesc nu doar cunoștințe lingvistice, ci și capacitatea de a-și gestiona procesul de învățare într-un mod autonom și responsabil. Această orientare spre autoînvățare contribuie la dezvoltarea gândirii critice, la consolidarea motivației intrinseci și la crearea unui cadru favorabil pentru învățarea pe tot parcursul vieții. În plus, integrarea unor practici reflexive și metacognitive în studiul limbii italiene favorizează nu doar progresul individual, ci și adaptabilitatea elevilor la cerințele unei societăți dinamice și plurilingve. Prin urmare, accentul pus pe strategiile de autoînvățare nu trebuie privit ca un element secundar, ci ca o componentă fundamentală a procesului educațional, capabilă să transforme actul de predare-învățare într-o experiență complexă, orientată spre formarea unor indivizi autonomi, competenți și deschiși spre diversitate culturală.

BIBLIOGRAFIE

1. CACCIAMANI, S. Imparare cooperando. Dal cooperative learning alle comunità di ricerca. Carocci, 2008.
2. FROBEL F. Il gioco e l'educazione del bambino, La Nuova Italia, Firenze, 2000.
3. MAGNOLER, P., & SORZIO, P. Didattica e competenze. Pratiche per una nuova alleanza tra ricercatori e insegnanti. EUM, 2012.
4. MONTESSORI M. Educazione alla libertà. Garzanti, Milano, 1999.
5. PARMIGIANI D. L'aula scolastica. Come si insegna, come si impara. FrancoAngeli, 2013.
6. PESTALOZZI J.H. Lettere sull'educazione, Feltrinelli, Milano, 2003.

LIBERTATEA PEDAGOGICĂ ȘI RESPONSABILITATEA AXIOLOGICĂ ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR INTERCULTURALE ALE CADRELOR DIDACTICE DIN REPUBLICA MOLDOVA

PEDAGOGICAL FREEDOM AND AXIOLOGICAL RESPONSIBILITY IN DEVELOPING TEACHERS' INTERCULTURAL COMPETENCES IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA

Diana DONOAGĂ, asistent univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Diana DONOAGĂ, University Assistant,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCHID: 0000-0003-1114-116X
e-mail: donoaga.diana@upsc.md

CZU: 37.011.3-051:316.77:17(478)
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p517-522a

Abstract. The contextual analysis of educational policies in the Republic of Moldova highlights that, although pedagogical freedom is formally recognized by law, its effective implementation is conditioned by the teacher's axiological orientation, ethical awareness, and intercultural competence. The accelerated globalization, migration flows, and cultural diversity require teachers to evolve from knowledge transmitters to active mediators between values, cultures, and identities. In the Moldovan context, characterized by linguistic and ethnic pluralism, the teacher's role acquires particular significance, demanding heightened intercultural sensitivity. Pedagogical freedom must be accompanied by axiological responsibility, meaning the ability to act in accordance with moral and cultural values, ensuring education is both ethically grounded and socially meaningful. The article proposes an integrative model for developing intercultural competencies based on three interrelated pillars: axiological anchoring, deliberative autonomy, and public accountability. This model operationalizes theoretical concepts, connecting the teacher's autonomy with reflective practice and ethical responsibility. By fostering intercultural competence through continuous professional development, reflective self-formation, and ethical engagement, teachers become key agents of social cohesion, dialogue, and mutual respect. The study emphasizes the necessity of balancing professional freedom with ethical and civic responsibility to achieve inclusive and culturally sensitive education. Particular attention is given to the teaching of foreign languages, where intercultural mediation and argumentative dialogue become concrete manifestations of the teacher's pedagogical freedom.

Keywords: argumentative strategies, foreign language teaching, pedagogical freedom, axiological responsibility

Pe fondul globalizării accelerate, caracterizate prin migrație, mobilitate educațională și pluralism cultural, profesorul își reconfigurează rolul, trecând de la simplul transmițător de cunoștințe la un mediator activ între valori, culturi și identități. În Republica Moldova, această misiune capătă valențe particulare, determinate de diversitatea socio-lingvistică: română, rusă, găgăuză și ucraineană, și de compoziția etnică complexă, care solicită o sensibilitate interculturală accentuată.

Potrivit cadrului legislativ al Republicii Moldova, procesul educațional se întemeiază pe valori universale și naționale, promovând respectul față de demnitatea umană și diversitatea culturală. În acest context, libertatea pedagogică nu este doar un drept profesional, ci și o premisă esențială pentru asumarea unei responsabilități axiologice, orientate spre cultivarea unei culturi a respectului și dialogului. [10, art. 4, p. 2]

Așa cum subliniază Freire, adevărata libertate în educație nu poate exista fără o conștiință morală și democratică, iar actul educativ trebuie să fie o formă de eliberare și responsabilizare. [6, 53] Prin urmare, libertatea educațională atinge sensul său deplin doar atunci când este dublată de responsabilitatea axiologică, adică de capacitatea de a acționa în acord cu valorile morale și culturale ale societății. În acest sens, formarea profesorilor trebuie privită ca un proces complex, cu două dimensiuni complementare: una care vizează dezvoltarea profesională continuă, și alta care ține de autoformarea axiologică, prin care cadrul didactic își definește identitatea pedagogică prin reflecție critică și comportament etic.

Fundament teoretic: libertatea pedagogică și autonomia profesorului

Libertatea în educație reprezintă una dintre valorile esențiale, fiind strâns legată de dreptul și capacitatea profesorului de a face alegeri corecte privind conținuturile, metodele și strategiile de predare, în raport cu nevoile specifice ale elevilor și obiectivele curriculare. În acest sens, Sadovei afirmă că autonomia în educație constituie *un proces de dezvoltare a competențelor profesionale, care presupune asumarea deciziilor pedagogice într-un mod responsabil.* [11, 249] Prin urmare, autonomia didactică nu se traduce printr-o libertate nelimitată, ci printr-o libertate conștientă/ghidată de norme, principii și competențe profesionale.

Potrivit lui Day și Leitch, autenticitatea autonomiei cadrului didactic se construiește prin integrarea dimensiunii emoționale, a identității profesionale și a setului de valori care îi orientează deciziile [3, 408]. În aceeași perspectivă, Biesta consideră că educația autentică implică o *regândire a predării* ca relație dinamică între libertatea profesorului și responsabilitatea sa de a susține unicitatea fiecărui elev. Prin urmare, autonomia educațională trebuie concepută ca un echilibru între libertate și norme, între inițiativa individuală și angajamentul față de comunitate [1, 47].

Deși Codul Educației al Republicii Moldova consacră autonomia cadrelor didactice, transpunerea acesteia în practică este influențată semnificativ de cultura organizațională a școlii, de nivelul de încredere acordat instituțiilor educaționale și de climatul etic din interiorul unităților de învățământ. Realitățile din sistemul educațional arată că mulți profesori se confruntă cu tensiuni între exigențele standardizate ale sistemului (precum evaluările externe, criteriile de performanță sau sarcinile birocratice) și nevoia de a răspunde diversității culturale și sociale a elevilor [5, 130].

Responsabilitatea axiologică – fundamentul moral al libertății

Responsabilitatea axiologică reprezintă dimensiunea etică a libertății în educație, prin care autonomia profesională a cadrelor didactice este orientată de un sistem coerent de valori umaniste și democratice. Ea presupune nu doar dreptul de a decide, ci și capacitatea de a evalua consecințele acțiunilor pedagogice în raport cu binele elevului și cu obiectivele dezvoltării integrale a ființei umane. În absența

unei ancore axiologice, libertatea didactică riscă să se transforme într-un exercițiu arbitrar, lipsit de direcție morală și de finalitate socială.

Potrivit teoriei eticii grijii formulate de Noddings, esența procesului educațional rezidă în relația de îngrijire și responsabilitate pe care profesorul o stabilește cu elevul. A acționa „în spiritul grijii morale" înseamnă a recunoaște unicitatea elevului, a respecta demnitatea și potențialul său, orientând actul educațional dincolo de criteriile strict utilitariste și de constrângerile conformismului. [9, 63]

În Republica Moldova, aceste fundamente teoretice capătă o relevanță practică deosebită deoarece Curriculumul Național subliniază în mod explicit importanța valorilor civice și etice, promovând formarea competențelor interculturale și democratice prin relaționare, empatie și participare civică. [7, 40]

Competențele interculturale – de la modele globale la prtactici locale

Într-un context educațional caracterizat de mobilitate, interdependență și diversitate culturală, competența interculturală reprezintă o componentă esențială a educației contemporane. Aceasta nu se limitează la acumularea de informații despre alte culturi, ci vizează dezvoltarea capacității de a comunica eficient și responsabil în contexte multiculturale, de a recunoaște și valoriza diferențele culturale și de a construi relații bazate pe respect și înțelegere reciprocă.

Conform modelului propus de Deardorff, competența interculturală este un proces dinamic și continuu, fundamentat pe atitudini precum respectul, deschiderea și curiozitatea. Acestea se reflectă în abilități practice: ascultare activă, empatie, flexibilitate cognitivă și adaptabilitate, care conduc atât la rezultate interne, precum schimbarea perspectivei și dezvoltarea autocunoașterii, cât și la rezultate externe, manifestate prin comunicare eficientă și colaborare responsabilă. Caracterul circular al acestui proces evidențiază legătura sa directă cu învățarea pe tot parcursul vieții [4, 242].

Dintr-o perspectivă complementară, Byram conceptualizează competența comunicativ-interculturală ca un ansamblu integrat de cinci dimensiuni: *savoir-être* (atitudini și dispoziții relaționale), *savoirs* (cunoștințe culturale și sociale), *savoir-comprendre* (capacitatea de interpretare și relaționare interculturală), *savoir-apprendre* (învățarea din experiențele interculturale) și *savoir-s'engager* (angajament critic și etic față de diversitate) [2, 38]. Acest cadru evidențiază rolul profesorului ca facilitator al dialogului intercultural și promotor al reflecției critice și al responsabilității civice în rândul elevilor.

În Republica Moldova, aceste modele internaționale își găsesc o reflectare parțială în ariile curriculare *Limba și literatura română*, *Limbile moderne* și *Educație pentru societate*. Predarea limbilor străine, prin specificul dialogic și argumentativ, oferă un teren privilegiat pentru exersarea libertății pedagogice și a competențelor interculturale. Totuși, gradul de integrare a principiilor interculturale în procesul educațional variază semnificativ, fiind condiționat de autonomia profesorilor și de nivelul lor de competență interculturală. În acest sens, inițiativele Ministerului Educației și Cercetării, precum *Ghidul metodologic pentru dezvoltarea competenței interculturale*, reprezintă un pas important către transpunerea valorilor interculturalității în acțiune. Documentul promovează activități centrate pe cooperare, reflecție critică și soluționarea pașnică a conflictelor – elemente esențiale pentru transformarea clasei într-un spațiu al coexistenței și al învățării reciproce. [8, 24]

Totuși, evidențiem că aplicarea acestor principii este încă inegală la nivel regional, fiind condiționată de factori precum infrastructura școlară, nivelul de formare profesională al cadrelor didactice și implicarea managementului instituțional. În consecință, dezvoltarea competențelor interculturale în Republica Moldova se desfășoară la confluența dintre orientările educaționale internaționale și realitățile contextului local, necesitând o adaptare continuă la specificul cultural și social al fiecărei comunități școlare.

Analiză contextuală: libertatea și responsabilitatea profesorului în Republica Moldova

Sistemul educațional din Republica Moldova este marcat de o tensiune constantă între mecanismele de centralizare administrativă și autonomia profesională a cadrelor didactice, autonomie care rămâne incomplet valorificată. Manifestarea libertății pedagogice este neuniformă la nivel teritorial, fiind mai evidentă în zonele caracterizate prin diversitate lingvistică și etnică, unde abordările interculturale sunt integrate în mod funcțional în practica didactică.

În mediile educaționale cu un grad scăzut de diversitate, educația interculturală este frecvent abordată la nivel formal sau declarativ, ca urmare a lipsei unor programe coerente de formare continuă. În acest context, inițiativa personală a profesorului și cultura organizațională a instituției devin elemente esențiale în configurarea practicii pedagogice. Cadrele didactice orientate de un sistem axiologic bine conturat contribuie semnificativ la dezvoltarea competențelor interculturale ale elevilor și la întărirea coeziunii sociale, subliniind relația de complementaritate dintre libertate și responsabilitate în educație.

Cadru metodologic

Obiectivul metodologic al cercetării constă în elaborarea unui model integrator care corelează libertatea pedagogică cu responsabilitatea fundamentată pe valori, în vederea dezvoltării competențelor interculturale ale cadrelor didactice. Modelul propus urmărește nu doar clarificarea conceptuală a acestor dimensiuni, ci și operaționalizarea lor în practici educaționale concrete, aplicabile în contextul școlar. Modelul integrativ propus se structurează în trei etape interdependente, fiecare contribuind la articularea unei practici educaționale echilibrate între libertate, reflecție și responsabilitate:

- **Ancorare axiologică** – reprezintă momentul de **recunoaștere și asumare a valorilor fundamentale** ale educației, precum demnitatea umană, respectul, echitatea și solidaritatea. Această etapă presupune o **analiză critică** a cadrului valoric care ghidează deciziile pedagogice și asigură coerența între acțiunea didactică și finalitățile educației.
- **Autonomie deliberativă** – se referă la **exercitarea conștientă a libertății pedagogice**, adaptată contextului cultural, social și lingvistic al elevilor. Profesorul, în această ipostază, devine un **agent deliberativ**, capabil să selecteze metode și strategii adecvate diversității și să mențină un **echilibru între inovație și responsabilitate etică**.
- **Răspundere publică** – implică **evaluarea reflexivă și etică** a rezultatelor educaționale, prin raportare la impactul social. Această etapă transformă

libertatea pedagogică într-o **expresie a responsabilității civice și morale**, consolidând legătura dintre școală și societate.

În ansamblu, metodologia integrativă urmărește unificarea dimensiunilor normative, reflexive și practice ale procesului educațional, oferind cadrelor didactice un cadru conceptual solid pentru reconcilierea autonomiei profesionale cu exigențele etice ale educației interculturale.

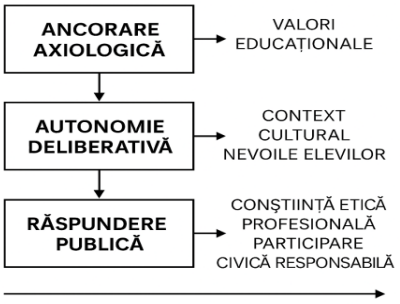


Fig.1. Model integrativ al libertății pedagogice și responsabilității axiologice în dezvoltarea competențelor interculturale

Concluzii și recomandări

Dezvoltarea competențelor interculturale implică un echilibru între autonomia profesională a profesorului, responsabilitatea etică și respectul pentru diversitatea culturală. Profesorul devine astfel un actor esențial al coeziunii sociale, promovând empatia, dialogul și respectul reciproc prin practica educațională.

Pentru consolidarea autonomiei profesionale și a dimensiunii interculturale în educație, se recomandă :

- integrarea formării interculturale în programele de dezvoltare profesională continuă;
- elaborarea unui Cod etic al libertății educaționale;
- dezvoltarea rețelelor de cooperare pentru diseminarea bunelor practici interculturale.

Aceste direcții susțin transformarea libertății educaționale într-un instrument al responsabilității sociale și culturale, întărind rolul profesorului ca promotor al dialogului și schimbării pozitive. În mod particular, în predarea limbilor străine, strategiile argumentative: dezbaterea, negocierea de sens, justificarea punctului de vedere, devin instrumente prin care profesorul își exercită simultan libertatea pedagogică și responsabilitatea axiologică.

BIBLIOGRAFIE

1. BIESTA, G. *The Rediscovery of Teaching.* London: Routledge, 2017, p.47. file:///D:/Documents/Downloads/591-Article%20Text-1170-1-10-20180928.pdf
2. BYRAM, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Clevedon: Multilingual Matters, 1997, p.38.
3. DAY, C. & Leitch, R. Teachers' and Teacher Educators' Lives: The Role of Emotion. *Teaching and Teacher Education*, 2001, 17(4), pp. 403–415.
4. DEARDORFF, D. K. *Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. Journal of Studies in International Edu-*

cation, 2006, 10(3), pp. 241–266. https://www.mccc.edu/~lyncha/documents/Deardorff-identificationandassessmentofinterculturalcompetenceasanoutcomeofInternationalizat.pdf

5. DONOAGĂ, D. Fundamente teoretice în studiul libertății autentice din perspectiva filosofiei educației. In: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*, 2022, nr. 4(30), pp. 130-140. ISSN 1857-0623. DOI: https://doi.org/10.36120/2587-3636.v30i4.130-140
6. FREIRE, P. *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Lanham: Rowman & Littlefield, 1998, ISBN:0-8476-9046-6, pp. 51–56.
7. MEC. *Curriculum Național: Educație pentru societate.* Chișinău, 2021, pp.32-40 https://www.mec.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf
8. MEC. *Ghid metodologic pentru dezvoltarea competenței interculturale.* Chișinău, 2020. https://mecc.gov.md/ro/content/invatamint-general
9. NODDINGS, N. *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education.* Berkeley: University of California Press, 2013, p.63.
10. *Codul Educației*. Monitorul Oficial 2014, nr. 319, p.2. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=112538&lang=ro
11. SADOVEI, L. Formarea competenței de autonomie educațională a cadrelor didactice din Republica Moldova. *Revista Științifică a USM*, 2020, pp. 247–251.

TRANSPOZIȚIA ADJECTIVULUI ȘI ADVERBULUI: STUDIU COMPARATIV

THE TRANSPOSITION OF ADJECTIVES AND ADVERBS: A COMPARATIVE STUDY

Angela COPACINSCHI, asistent univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Angela COPACINSCHI, University Assistant,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCHID: 0000-0001-8799-1043
e-mail: copacinschi.angela@upsc.md

CZU: 81'362:[811.135.1+811.133.1+811.131.1]
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p523-527

Abstract. The present study provides an extensive comparative and stylistic analysis of functional and semantic transposition between adjectives and adverbs in Romanian, French, and Italian languages. Central to this research is the mechanism of „adverbialization" and the stylistic shifts it produces within literary discourse. Drawing from the structuralist theories of Ch. Bally and L. Tesnière, the article examines how these Romance languages handle the transition of lexical units from one category to another without formal markers. The analysis is enriched with significant linguistic citations and examples from the works of authors such as I. L. Caragiale, V. Hugo, and I. Calvino. The findings underscore that while Romanian and Italian share a higher degree of morphological flexibility in using adjectives as adverbs, French utilizes this transposition as a deliberate stylistic device to break normative rigidity. This work contributes to the field of Romance philology by clarifying the boundaries between functional change and semantic evolution.
Keywords: transposition, adverbialization, Romance languages, stylistics, linguistic economy, literary discourse.

Acest studiu oferă o analiză comparativă și stilistică detaliată a transpoziției funcționale și semantice intre adjective și adverbe în limbile română, franceză și italiană. Lucrarea se concentrează pe mecanismul de „adverbializare" și pe schimbările stilistice pe care acesta le provoacă în discursul literar. Bazându-se pe teoriile structurale ale lui Ch. Bally și L. Tesnière, articolul analizează modul în care aceste limbi romanice tratează tranziția unităților lexicale de la o categorie la alta fără mărci formale. Analiza include citate lingvistice semnificative și exemple din lucrările autorilor precum I. L. Caragiale, V. Hugo și I. Calvino.

Rezultatele subliniază că, deși limba româna și limba italiana au o flexibilitate morfologică mai mare în utilizarea adjectivelor ca adverbe, limba franceza folosește transpoziția ca un dispozitiv stilistic pentru a rupe rigiditatea normei textului. Această lucrare aduce contribuții în domeniul filologiei romanice prin clarificarea limitelor dintre schimbarea funcțională și evoluția semantică.

Din punctul de vedere al dinamicii categoriilor gramaticale, fenomenul transpoziției este una dintre cele mai interesante manifestări ale flexibilității limbajului.

Acesta reprezintă procesul prin care un semn lingvistic trece de la o clasă gramaticală la alta pentru a răspunde nevoilor comunicaționale sau estetice, în special nevoii de eficiență a efortului lingvistic. În contextul limbilor romanice, această „tranziție" între adjectiv și adverb nu se reduce doar la sintaxă, ci implică și un aspect stilistic. Acest articol studiază această intersecție printr-o abordare comparativă a fenomenelor în limbile română, franceză și italiană, argumentând că transpoziția nu este un fenomen marginal, ci un motor esențial al evoluției lexicale. Așa cum spunea lingvistul E. Coșeriu, „limba este un sistem de posibilități, iar vorbirea este realizarea acestora", transpoziția fiind puntea dintre sistemul rigid și creativitatea individuală a autorului [18]

Pentru a înțelege teoretic și a pătrunde în adâncimea acestui mecanism, trebuie să ne referim la fundamentele stabilite de Charles Bally. Acesta subliniază că transpoziția este o formă de derivare implicită: „Orice unitate care trece dintr-o categorie în alta fără a folosi un sufix special suferă o transpoziție care îi modifică natura funcțională, dar îi păstrează nucleul conceptual." [2, 131]. Lingvistul francez L. Tesnière dezvoltă conceptul de translație, considerând că aceasta permite limbii să exprime idei complexe cu un inventar redus de cuvinte. Pentru L. Tesnière, adjectivul care devine adverb este o „translație de gradul întâi", unde adjectivul nu mai determină un substantiv, ci devine satelitul unui verb. [17, 125].

În lingvistica românească, T. Cotelnic observă că procesul este bidirecțional și deseori determinat de contextul comunicațional: „Transpoziția nu este o simplă substituție, ci o reîncărcare semantică a cuvântului în noul său mediu sintactic." [8, 15]. Această perspectivă ne ajută să analizăm cum, de exemplu, substantivul poate „aluneca" spre adverb prin procese metaforice. Limba română, fiind cea mai deschisă spre utilizarea adjectivului ca adverb, atestă frecvent cazuri similare. Gramaticile tradiționale definesc acest proces ca „adverbializarea adjectivului prin conversie". De exemplu, I.L. Caragiale folosește în schițele sale adjectivul adverbializat pentru a marca rapiditatea și tăioșia dialogului: „Am vorbit *scurt și drept*." În acest exemplu, *scurt și drept* nu descriu un obiect, ci calitatea acțiunii, eliminând nevoia unor adverbe derivate cu -mente, precum scurtamente, formă ieșită din uz.

M. Sadoveanu folosește această transpoziție pentru a crea atmosferă: „Apa *curgea lin* printre bolovanii lustruiți." Adjectivul *lin* preia funcția de circumstanțial de mod, oferind frazei o muzicalitate aparte. [16, 102]. Lingvistul român I. Coteanu subliniază că acest procedeu este o marcă a „stilului oral transpus în scris", oferind textului literar o notă de autenticitate și vigoare. [7, 156].

Dacă comparăm limba română cu limba franceză modernă, care a impus sufixul -ment ca marcă distinctivă a adverbului, observăm că adjectivul adverbializat, adesea numit „adjectif court", supraviețuiește ca o formă de rezistență stilistică. V. Hugo în „Les Misérables" folosește adjective cu valoare de adverb pentru a accentua trăsăturile personajelor: „*Il marchait fier*, les yeux fixés sur l'horizon." [12, 345]. Aici, *fier* (mândru) în loc de fièrement schimbă focalizarea: nu este doar modul de a merge, ci și o stare care influențează întreaga acțiune. La G. Flaubert în „Madame Bovary", găsim: „Elle *parlait bas*, comme si elle eût peur d'être entendue." Adjectivul *bas* (încet) funcționează aici ca un adverb de intensitate, o formă consacrată care creează un efect sintactic imediat. [10, 234]. H. Frei, în lucrarea sa „La grammaire des fautes", argumentează că aceste „greșeli" de transpoziție sunt, de fapt, semne ale viabilității limbii, care tinde spre simplificare: „Adjectivul tinde să invadeze sfera adverbului

ori de câte ori vorbitorul simte nevoia unei expresivități sporite." [11, 245]. În limba italiană, de la Dante la Calvino, procesul de adverbializare este frecvent, în special în textul poetic și cel jurnalistic, pentru a evita acumularea de cuvinte lungi terminate în *-mente*. D. Alighieri în opera sa „Divina Commedia" folosește adesea adjective cu funcție adverbială pentru a păstra metrica și forța imaginilor: „Ricorditi di me, che son la Pia; Siena mi fe', disfecemi Maremma: salsi colui che ,nnanellata pria..." Verbul *pria* (anterior) funcționează ca un pivot temporal, având o formă adjectivală transpusă. I. Calvino, de asemenea, în cartea „Il barone rampante" folosește adjectivul pentru a descrie mișcarea precisă: „Salì *alto* sui rami, dove l'aria era più tersa." *Alto* (înalt) definește aici direcția și punctul final al acțiunii, preluând funcția adverbului de mod. Lingvistul italian B. Migliorini observă că „limba italiană are o capacitate naturală de a transforma calitatea exprimată de adjectiv într-o modalitate exprimată de adverb, fără a altera substanța cuvântului." Un aspect esențial în analiza comparativă a celor trei limbi romanice este poziția unității transpuse în cadrul enunțului. [14, 144].

În limba română și italiană, libertatea topică permite adjectivului să oscileze între funcția atributivă și cea adverbială, adesea singura marcă a transpoziției fiind poziția postverbală și absența acordului. În literatura română, plasarea adjectivului imediat după verb semnalizează trecerea spre clasa adverbului. În opera lui C. Petrescu, întâlnim: „Inima îi bătea *neregulat,* dar *puternic*." [14, 176]. Deși *puternic* este formal un adjectiv, poziția sa și lipsa acordului cu substantivul *inima* (care ar fi cerut forma puternică) reflectă transpoziția funcțională completă. În limba franceză, rigiditatea ordinii cuvintelor (S-V-O) face ca transpoziția să fie mai ușor de identificat. Orice adjectiv plasat după un verb de acțiune (nu de stare) care nu se acordă cu subiectul este considerat transpus. M. Proust folosește acest mecanism pentru a rafina descrierea senzorială: „Les fleurs *sentaient fort* dans le jardin de Combray." [15, 347]. Aici, *fort* funcționează ca un adverb de intensitate, o structură preferată pentru densitatea ei.

Revenind la concepția lui Ch. Bally, transpoziția nu este doar o schimbare de categorie, ci un instrument de economie lingvistică. [2, 278]. Vorbitorul alege calea cea mai scurtă pentru a transmite un mesaj complex. „Limba tinde spre simplificarea formelor prin utilizarea polivalentă a unităților lexicale deja existente.

Adjectivul adverbializat evită redundanța sufixelor, oferind comunicării o viteză superioară." [9, 149]. Această teorie se confirmă, în special, în limbajul publicistic și cel beletristic contemporan din Italia. Lingvistul T. De Mauro subliniază că italiana modernă tinde să elimine adverbele lungi în -mente în favoarea formelor scurte, adjectivale: *viaggiare veloce* în loc de *viaggiare velocemente.* Această tendință apropie italiana de structura pragmatică a limbii române.

Dacă până acum am analizat migrarea spre adverb, nu trebuie ignorată transpoziția adjectivului spre substantiv, proces care în toate cele trei limbi este mediat de articol.

Tabelul 1. Procesul de substantivizare în context literar

Limba	**Adjectiv**	**Substantivizat (Exemplu literar)**	**Sursa**
Română	bine	„...să alegem **grâul** de **neghină**, **binele** de **rău**."	*Biblia / Folclor*
Franceză	vrai	„Le **vrai** peut quelquefois n'être pas vraisemblable."	*V.Hugo*
Italiană	bello	„Il **bello** di questo viaggio è l'incertezza."	*I. Calvino*

În aceste exemple, se observă că transpoziția semantică este mult mai puternică decât cea funcțională. „binele" sau „le vrai" (adevărul) nu mai sunt simple calități, ci devin concepte abstracte, categorii ontologice. Articolul hotărât (le, il, -le) funcționează ca un „operator de transpoziție", transformând o calitate fluidă într-un obiect al gândirii.

Cercetarea comparativă a evidențiat că sistemul limbilor romanice este guvernat de o lege a vaselor comunicante între categoriile gramaticale. Adjectivul, prin natura sa descriptivă, este cel mai susceptibil de a fi atras în sfera adverbului (pentru a califica acțiunea) sau în cea a substantivului (pentru a numi conceptul). Din punct de vedere stilistic, am demonstrat că autorii de beletristică din spațiul românesc, francez și italian folosesc transpoziția nu doar ca o metodă de exprimare, ci și ca o strategie de comunicare esențială.

Așa cum concluziona și A. Copacinschi în studiile sale anterioare, „delimitarea dintre funcțional și semantic în cadrul transpoziției rămâne un teren fertil pentru lingvistica modernă, demonstrând că limba este un organism viu, într-o continuă reconfigurare a propriilor granițe" [5, 301; 6, 109].

Analizând sinteza mecanismelor de adaptare lingvistică, observăm că schimbarea funcțională între adjective și adverbe nu este doar o rupere de la regulile gramaticale stricte, ci și o strategie cheie pentru eficiența lingvistică și exprimarea stilistică. Analiza comparativă a subliniat următoarele puncte cheie: În limba română, tendința firească de a transforma adjectivele în adverbe este adânc înrădăcinată în tradiția vorbită a limbii, dând textelor literare o energie unică și o exprimare naturală. În limba italiană, procesul este ajutat de un accent pe muzicalitate și densitatea semantică, favorizând formele concise în detrimentul structurilor analitice lungi. În limba franceză, în ciuda regulilor gramaticale mai stricte, construcția supraviețuiește ca „adjectiv scurt", pe care marii autori îl folosesc nu doar pentru a dezvălui starea interioară a unui personaj, ci mai degrabă decât pentru a descrie pur și simplu acțiunile lor, transpoziția fiind în continuare un motor al evoluției lexicale.

Fenomenul studiat arată că granițele dintre categoriile gramaticale nu sunt fixe. Prin versatilitatea sa, adjectivul servește ca o sursă lexicală pentru alte clase de cuvinte. Adverbul servește pentru a adăuga nuanță dinamicii acțiunii și a reduce redundanța morfologică. În același timp, pentru a transforma calitățile în concepte abstracte, folosim articolul.

În concluzie, sistemul limbilor romanice funcționează ca un ansamblu de „vase comunicante". Datorită caracterului său descriptiv, adjectivul este categoria cea mai predispusă să se transforme în adverb pentru a modifica acțiunea sau în substantiv pentru a denumi concepte abstracte. Această reconfigurare constantă a granițelor gramaticale confirmă faptul că limba este un organism dinamic, adaptabil nevoilor estetice și de comunicare ale vremurilor.

Cercetarea transpoziției este încă o zonă deschisă cu multe direcții posibile de explorare. Această cercetare evidențiază că tranziția funcțională între adjective și adverbe nu reprezintă doar o deviere de la normele gramaticale riguroase, ci constituie o strategie esențială pentru a eficientiza limbajul și exprimarea.

BIBLIOGRAFIE

1. ALIGHIERI, D. *La Divina Commedia*. Purgatorio, Canto V. Roma: Gramar, 1988. 190 p.
2. BALLY, Ch. Общая лингвистика и вопросы французского языка. Moscova: Izd-vo inostr. lit., 1955. 398 p.
3. CALVINO, I. *Il barone rampante*. Torino: Einaudi, 1957. 209 p.
4. CARAGIALE, I.L. *Momente și schițe*. București: Editura pentru Literatură, 1965. 300 p.
5. COPACINSCHI, A. *Similitudini și discrepanțe în realizarea fenomenului transpoziției în limbile comparate: română, franceză, italiană*. În: Multilingvism, interculturalitate și paradigme didactice. Chișinău: UPS „Ion Creangă", 2021, pp. 300-305.
6. COPACINSCHI, A. *Transpoziția și diferențierea semantică*. În: Revista de științe socioumane. 2018, nr. 2 (39), pp. 108-111.
7. COTEANU, I. *Stilistica limbii române*. București: Editura Academiei, 1973. 203 p.
8. COTELNIC, T. *Transpoziția adverbului*. Chișinău: Știința, 1968. 130 p.
9. DE MAURO, T. *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari: Laterza, 1963. 300 p.
10. FLAUBERT, G. *Madame Bovary*. Paris: Michel Lévy frères, 1857. 400 p.
11. FREI, H. *La grammaire des fautes*. Paris: Editions Nathan, 1982. 305 p.
12. HUGO, V. *Les Misérables*. Paris: Pagnerre, 1862. 1860 p.
13. MIGLIORINI, B. *Storia della lingua italiana*. Firenze: Sansoni, 1960. 300 p.
14. PETRESCU, C. *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război*. București: Cultura Națională, 1930.
15. PROUST, M. *À la recherche du temps perdu*. Paris: Grasset, 1913. 3000 p.
16. SADOVEANU, M. *Baltagul*. București: Cartea Românească, 1930. 178 p.
17. TESNIÈRE, L. *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Klincksieck, 1959.
18. COȘERIU, E. Întroducere în lingvistică. Online (20 mai 2000) Disponibil: https://coseriu.ch/wp-content/uploads/publications_coseriu/coseriu293.pdf[accesat 2026-03-29].

TRANSFORMACIONES PARADIGMÁTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: DEL MODELO ESTRUCTURAL AL ENFOQUE CONTEXTUAL-FUNCIONAL

TRANSFORMĂRI PARADIGMATICE ÎN PREDAREA LIMBILOR STRĂINE: DE LA MODELUL STRUCTURAL LA ABORDAREA CONTEXTUAL-FUNCȚIONALĂ

PARADIGMATIC TRANSFORMATIONS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: FROM THE STRUCTURAL MODEL TO THE CONTEXTUAL-FUNCTIONAL APPROACH

Marinela LUNGU, asistent univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Marinela LUNGU, University Assistant,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0004-6867-0999
e-mail: lungu.marinela@upsc.md

CZU: 378.016:81'242'36
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p528-533

Abstract. The article aims to investigate paradigm shifts in foreign language didactics, focusing on the transition from the traditional structural model to a contextual-functional approach in grammar teaching. Drawing on developments in applied linguistics and language pedagogy, the study highlights the essential role of communicative context in the interpretation and use of grammatical structures, redefining grammar as a set of linguistic resources for meaning construction in specific discourse situations. The research includes a case study on the opposition between the verbs "ser" and "estar" in Spanish, analyzed through authentic descriptive texts about Madrid selected from tourist guides and informational materials. The main results indicate that the proper understanding of these verb forms depends on the complex interaction of semantic, discourse, and pragmatic factors, confirming the limitations of a strictly formal approach. In conclusion, the article emphasizes the importance of integrating communicative context and authentic materials into grammar teaching, underlining their relevance for the development of learners' communicative competence and for more effective and applicable foreign language learning.
Keywords: foreign language teaching; contextual-functional approach; communicative competence; contextualized grammar; ser and estar; authentic texts.

Rezumat. Articolul are ca scop investigarea transformărilor paradigmatice din didactica limbilor străine, cu accent pe trecerea de la modelul structural tradițional la abordarea contextual-funcțională în predarea gramaticii. Pe baza evoluțiilor din lingvistica aplicată și didactica limbilor, studiul evidențiază rolul esențial al contextului comunicativ în interpretarea și utilizarea structurilor gramaticale, redefinind gramatica drept un ansamblu de resurse pentru construirea sensului în situații discursive concrete. Cercetarea include un studiu de caz privind opoziția dintre verbele „ser" și „estar" în limba spaniolă, analizată prin intermediul unor texte autentice descriptive despre Madrid, selectate din ghiduri turistice și materiale infor-

mative. Rezultatele principale indică faptul că înțelegerea adecvată a acestor forme verbale depinde de interacțiunea complexă dintre factori semantici, discursivi și pragmatici, ceea ce confirmă limitele unei abordări strict formale. În concluzie, articolul susține necesitatea integrării contextului comunicativ și a materialelor autentice în predarea gramaticii, subliniind relevanța acestora pentru dezvoltarea competenței comunicative a elevilor și pentru o învățare mai eficientă și aplicată a limbii străine.
Cuvinte-cheie: didactica limbilor străine; abordare contextual-funcțională; competență comunicativă; gramatică contextualizată; ser și estar; texte autentice.

En las últimas décadas, la didáctica de las lenguas extranjeras ha experimentado transformaciones profundas tanto en el plano teórico como en el metodológico. Estas transformaciones responden a la evolución de las teorías lingüísticas y pedagógicas, así como a los cambios en la comprensión del proceso de adquisición de una lengua extranjera. Diversos estudios señalan que la enseñanza de lenguas ha pasado progresivamente de modelos centrados en la estructura formal del sistema lingüístico hacia enfoques que consideran la lengua como una herramienta de interacción social situada en contextos comunicativos específicos [1; 2].

Durante buena parte del siglo XX, el paradigma dominante fue el modelo estructural, basado en la descripción sistemática de la lengua como un conjunto organizado de reglas gramaticales. En este marco, el aprendizaje se concebía fundamentalmente como la interiorización progresiva de estructuras lingüísticas a través de ejercicios controlados y prácticas repetitivas [3]. Este enfoque estaba estrechamente vinculado con las teorías del estructuralismo lingüístico y con la influencia del conductismo en la psicología del aprendizaje.

Sin embargo, a partir de la década de 1970 comenzaron a surgir críticas a la eficacia de los métodos exclusivamente estructurales. Diversos investigadores señalaron que el dominio de las reglas gramaticales no garantiza necesariamente la capacidad de utilizar la lengua en situaciones reales de comunicación [4]. Como respuesta a estas limitaciones, surgieron nuevas orientaciones metodológicas que enfatizan la dimensión funcional y social del lenguaje.

Uno de los conceptos clave en esta evolución teórica es el de **competencia comunicativa**, introducido por Dell Hymes. Este concepto amplía la noción de competencia lingüística propuesta por Chomsky al incluir no solo el conocimiento de las reglas gramaticales, sino también la capacidad de utilizarlas adecuadamente en contextos sociales concretos [4; 5]. Desde esta perspectiva, conocer una lengua implica saber **cuándo, cómo y con qué finalidad utilizar determinadas estructuras lingüísticas** dentro de una comunidad de habla determinada [1]. El desarrollo del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas se fundamenta precisamente en esta concepción del lenguaje como instrumento de interacción social. En este marco, el aprendizaje lingüístico se orienta hacia la participación activa de los estudiantes en situaciones comunicativas significativas que simulan o reproducen contextos reales de uso de la lengua [6].

En el ámbito del español como lengua extranjera, numerosos fenómenos gramaticales ilustran la importancia del contexto en la interpretación del significado. Uno de los casos más representativos es la oposición entre los verbos **ser y estar**, cuya comprensión requiere considerar factores semánticos, discursivos y pragmáticos que van más allá de la explicación tradicional basada en la distinción entre permanencia y temporalidad [7].

Partiendo de estas consideraciones, el presente artículo analiza el papel del enfoque contextual-funcional en la enseñanza de fenómenos gramaticales complejos, tomando como estudio de caso la enseñanza de la oposición *ser / estar* a través de textos descriptivos sobre la ciudad de Madrid. La evolución de la didáctica de las lenguas extranjeras refleja cambios significativos en la manera de concebir la naturaleza del lenguaje y su aprendizaje. En el modelo estructural tradicional, la lengua se analizaba como un sistema formal de reglas cuya adquisición dependía principalmente de la repetición y la memorización de patrones gramaticales.

Este enfoque se vio reforzado por la influencia de la gramática generativa, según la cual la competencia lingüística consiste en el conocimiento implícito de las reglas que permiten producir y comprender un número infinito de oraciones gramaticalmente correctas [8]. Sin embargo, este modelo ha sido criticado por centrarse principalmente en la estructura interna del lenguaje y prestar poca atención a su uso en contextos sociales reales.

En contraste, el enfoque comunicativo parte de la premisa de que el objetivo fundamental del aprendizaje de una lengua es la capacidad de comunicarse eficazmente. En este sentido, la enseñanza se orienta hacia el desarrollo de la competencia comunicativa, que incluye no solo la competencia gramatical, sino también las dimensiones sociolingüística, discursiva y estratégica del uso del lenguaje [9].

Según Canale y Swain, la competencia comunicativa se compone de varios elementos interrelacionados: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica. Estos componentes permiten a los hablantes utilizar la lengua de manera adecuada en función del contexto, del interlocutor y de la intención comunicativa [9].

Este cambio de perspectiva implica también una transformación en la concepción del proceso de aprendizaje. En lugar de centrarse exclusivamente en la forma lingüística, los enfoques comunicativos proponen actividades que implican la resolución de tareas comunicativas, la negociación de significado y la interacción entre los participantes [10]. Asimismo, diversos autores han señalado que la transición hacia enfoques comunicativos refleja un cambio más amplio en la concepción del aprendizaje lingüístico, que pasa de una visión mecanicista del lenguaje a una perspectiva más dinámica basada en la interacción y la negociación de significado entre los interlocutores [16; 19]. En consecuencia, el aula de lengua extranjera se concibe cada vez más como un espacio de interacción donde los estudiantes participan activamente en la construcción del discurso.

La incorporación del contexto en la enseñanza de la gramática constituye uno de los principios fundamentales de las orientaciones metodológicas contemporáneas. En este enfoque, las estructuras gramaticales se presentan dentro de situaciones comunicativas que permiten comprender su función discursiva y pragmática.

Desde la perspectiva de la lingüística funcional, el lenguaje se interpreta como un recurso para la construcción de significados en contextos sociales específicos. Halliday señala que las estructuras gramaticales no pueden analizarse únicamente como formas abstractas, sino que deben interpretarse en relación con las funciones comunicativas que cumplen en el discurso [11]. El uso de **textos auténticos** constituye una estrategia particularmente eficaz para integrar forma y significado en

el proceso de aprendizaje. A través del análisis de textos reales, los estudiantes pueden observar cómo las estructuras gramaticales se utilizan para describir situaciones, expresar opiniones o construir representaciones del mundo [12]. Además, este tipo de actividades contribuye al desarrollo de la **conciencia lingüística**, es decir, la capacidad de reflexionar sobre el funcionamiento del lenguaje en diferentes contextos comunicativos. Este proceso favorece una comprensión más profunda del sistema lingüístico y facilita la transferencia del conocimiento gramatical a situaciones de comunicación real.

Para analizar la aplicación del enfoque contextual-funcional en la enseñanza de la gramática, el presente estudio adopta una metodología cualitativa basada en el análisis de textos auténticos.El corpus utilizado está compuesto por fragmentos de descripciones de la ciudad de Madrid procedentes de guías turísticas, artículos periodísticos y materiales informativos disponibles en línea. Este tipo de textos resulta especialmente adecuado para observar el uso de estructuras descriptivas y para analizar el funcionamiento de los verbos *ser* y *estar* en contextos discursivos reales.

El análisis se centra en la identificación de patrones de uso de estos verbos en descripciones de lugares, ambientes y situaciones. A partir de estos ejemplos se examinan los factores semánticos y pragmáticos que influyen en la elección de una u otra forma verbal. Desde el punto de vista didáctico, esta metodología se inspira en los principios del aprendizaje basado en tareas (*task-based learning*), que propone situar a los estudiantes en el papel de actores sociales que utilizan la lengua para realizar actividades comunicativas significativas [10].

Las descripciones urbanas ofrecen un contexto particularmente rico para analizar el funcionamiento de las estructuras gramaticales del español. En este tipo de textos es frecuente encontrar construcciones con los verbos *ser* y *estar* utilizadas para caracterizar espacios, describir ambientes o expresar valoraciones.Por ejemplo, en textos turísticos se encuentran enunciados como:

• *Madrid es una ciudad vibrante y cosmopolita.*

En este caso, el verbo *Ser* se emplea para atribuir una característica considerada definitoria o identificadora del sujeto.

En cambio, en frases como:

• *El parque del Retiro está lleno de visitantes durante los fines de semana.*

El verbo *estar* describe una situación observada en un contexto determinado.

Estos contrastes muestran que la elección entre *ser* y *estar* depende en gran medida de la perspectiva desde la cual el hablante conceptualiza la relación entre el sujeto y la propiedad atribuida. Diversos estudios han señalado que esta oposición refleja diferencias semánticas relacionadas con la categorización conceptual y la interpretación contextual de los estados y propiedades [13]. Este tipo de observaciones confirma que el significado gramatical no puede interpretarse de forma aislada, sino que emerge de la interacción entre la estructura lingüística, el contexto discursivo y la interpretación pragmática del hablante. En este sentido, la oposición entre *ser* y *estar* constituye un ejemplo paradigmático de cómo las categorías gramaticales del español reflejan procesos de conceptualización y categorización de la experiencia [7; 13].

La incorporación de textos auténticos y de actividades contextualizadas en la enseñanza de la gramática puede contribuir significativamente al desarrollo de

la competencia comunicativa de los estudiantes. Este enfoque permite integrar tres dimensiones fundamentales del aprendizaje lingüístico:

- **La forma lingüística,**
- **El significado semántico,**
- **el uso pragmático en contextos reales.**

De este modo, los estudiantes no solo aprenden las reglas gramaticales, sino también las condiciones discursivas que determinan su uso en la comunicación.

Además de los factores semánticos y discursivos, la oposición entre *ser* y *estar* también puede analizarse desde una perspectiva pragmática. En numerosos contextos comunicativos, la elección entre estos dos verbos no depende únicamente de la naturaleza objetiva de la propiedad atribuida, sino también de la interpretación subjetiva del hablante y de su intención comunicativa. Desde esta perspectiva, el uso de *ser* o *estar* puede reflejar diferentes modos de conceptualizar la realidad y de presentar una determinada información dentro del discurso [21].

Diversos estudios en lingüística cognitiva han señalado que los hablantes no describen la realidad de manera neutra, sino que seleccionan y organizan la información en función de su perspectiva y de sus objetivos comunicativos. En este sentido, la elección de una estructura gramatical puede influir en la manera en que el interlocutor interpreta una determinada situación. Por ejemplo, la diferencia entre expresiones como *La conferencia es interesante* y *La conferencia está interesante* no solo implica una distinción gramatical, sino también una diferencia en la manera de evaluar o presentar la experiencia descrita [22].

En el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, esta dimensión pragmática resulta especialmente relevante, ya que permite explicar numerosos usos de *ser* y *estar* que no pueden interpretarse únicamente a partir de reglas gramaticales simplificadas. Por esta razón, diversos especialistas en didáctica del español recomiendan introducir estos verbos dentro de contextos comunicativos significativos que permitan a los estudiantes observar cómo se utilizan en el discurso real [23].

Asimismo, el análisis de ejemplos auténticos puede contribuir a desarrollar en los estudiantes una mayor sensibilidad hacia los matices pragmáticos del lenguaje. A través de actividades de observación y reflexión lingüística, los aprendientes pueden identificar cómo la elección entre diferentes estructuras gramaticales influye en la construcción del significado y en la interpretación del mensaje por parte del interlocutor. Desde el punto de vista pedagógico, este enfoque favorece el desarrollo de una competencia comunicativa más completa, ya que integra no solo el conocimiento de las reglas gramaticales, sino también la capacidad de utilizarlas de manera flexible y adecuada en distintos contextos discursivos. En consecuencia, la enseñanza de fenómenos gramaticales complejos, como la oposición entre *ser* y *estar*, se beneficia significativamente de estrategias didácticas que combinan el análisis contextual, la reflexión metalingüística y la práctica comunicativa [6; 10].

Las transformaciones paradigmáticas en la enseñanza de lenguas extranjeras reflejan una evolución significativa en la manera de concebir el aprendizaje lingüístico. El paso del modelo estructural a enfoques comunicativos y contextual-funcionales ha permitido integrar la dimensión social y pragmática del lenguaje en el proceso didáctico.

El análisis de fenómenos gramaticales complejos, como la oposición entre *ser* y *estar*, demuestra la importancia de considerar el contexto discursivo en la enseñanza de la gramática. La utilización de textos auténticos y de tareas comunicativas facilita una comprensión más profunda del funcionamiento del lenguaje y contribuye al desarrollo de una competencia comunicativa más completa.En este sentido, la enseñanza de la gramática en el aula de lenguas extranjeras requiere un equilibrio entre la explicación explícita de las estructuras y su integración en contextos comunicativos significativos. Esta combinación permite desarrollar una competencia lingüística sólida sin perder de vista la dimensión funcional y social del lenguaje [6; 10].

BIBLIOGRAFÍA

1. BACHMAN, L.; PALMER, A., *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
2. BLOOMFIELD, L., *Language*. Chicago: University of Chicago Press, 1933.
3. BOSQUE, I.; DEMONTE, V. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: EspasaCalpe, 1999.
4. BUTT, J.; BENJAMIN, C. *A New Reference Grammar of Modern Spanish*. London: Routledge, 2013.
5. BYRAM, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: MultilingualMatters, 1997.
6. CANALE, M.; SWAIN, M. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Language Teaching*. 1980.
7. CELCE-MURCIA, M.; DÖRNYEI, Z.; THURRELL, S. *Communicative Competence Framework*. 1995.
8. CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.
9. CORDER, S. Pit, *The Significance of Learners' Errors*. 1967.
10. ELLIS, R. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
11. ESCANDELL VIDAL, V., *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel, 2006.
12. FERNÁNDEZ LEBORANS, María, *Ser y estar*. Madrid: ArcoLibros, 1999.
13. HALLIDAY, M. A. K., *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward-Arnold, 1994.
14. HYMES, D., *Communicative Competence Theory*. 1972.
15. HYMES, D. *On Communicative Competence*. London: Penguin, 1972.
16. INSTITUTO CERVANTES. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes, 2006. Disponibil la: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
17. KRASHEN, S.; TERRELL, T. *The Natural Approach*. Oxford: Pergamon, 1983.
18. NUNAN, D. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press, 2004.
19. PÉREZ, M., *Communicative Language Teaching*. 2014. Disponibil la: https://psyjournals.ru/en/journals/langt/archive/2014_n3/72232
20. RICHARDS, J.; RODGERS, Th. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
21. SAVIGNON, S. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, MA: AddisonWesley, 1983.
22. STERN, H. H., *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
23. WIDDOWSON, H. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA ITALIANA PRESSO L'UNIVERSITÀ PEDAGOGICA DI STATO "ION CREANGĂ" DI CHIȘINĂU: DIFFICOLTÀ STRUTTURALI, DINAMICHE SOCIO-ECONOMICHE E PROSPETTIVE DI SVILUPPO

PREDAREA LIMBII ITALIENE LA UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ" DIN CHIȘINĂU: DIFICULTĂȚI STRUCTURALE, DINAMICI SOCIO-ECONOMICE ȘI PERSPECTIVE DE DEZVOLTARE

ITALIAN LANGUAGE TEACHING AT THE "ION CREANGĂ" STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF CHIȘINĂU: STRUCTURAL DIFFICULTIES, SOCIO-ECONOMIC DYNAMICS AND DEVELOPMENT PROSPECTS

Lorella FRANCARLI, lector universitar,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău,
Ministerul Afacerilor Externe și al Cooperării Internaționale al Italiei

Lorella FRANCARLI, University Lecturer,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
Ministry of Foreign Affair and International Cooperation
ORCID: 0009-0003-8678-2970
e-mail: lorella.francarli@gmail.com

CZU: 378.091:811.131.1
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p534-540

Abstract. The report highlights the main challenges related to teaching Italian at the Ion Creangă State Pedagogical University in Chișinău. In particular, the country's severe economic crisis is impacting students' learning conditions, many of whom, due to family financial difficulties, are forced to work after school, thus reducing the time available for individual study. Another critical factor is the unattractive nature of the teaching profession, which contributes to the decline in enrollment in academic Italian language courses. At the same time, however, there is a growing interest in Italian for cultural and personal reasons, often linked to previous work experience in Italy. Positive signs come from the interest of students in the Faculty of Fine Arts and Design, attracted by the Italian artistic tradition, and from the success of extra-academic courses for high school students (17–18 years old), which represent an important tool for promoting the Italian language and culture among younger generations.
Keywords: severe economic crisis, teaching profession, growing interest in Italian, students in the Faculty of Fine Arts and Design, extra academic courses for high school students.

Rezumat. Raportul evidențiază principalele provocări legate de predarea limbii italiene la Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă din Chișinău. În special, criza economică severă din țară are un impact asupra condițiilor de învățare ale studenților. Mulți dintre aceștia, din cauza dificultăților financiare familiale, sunt nevoiți să lucreze după școală, reducând

astfel timpul disponibil pentru studiul individual. Un alt factor critic este natura neatractivă a profesiei didactice, care contribuie la scăderea înscrierilor la cursurile academice de limba italiană. În același timp, există un interes tot mai mare pentru limba italiană din motive culturale și personale, adesea legate de experiența profesională anterioară în Italia. Semne pozitive provin din interesul studenților pentru Facultatea de Arte Frumoase și Design, atrași de tradiția artistică italiană și din succesul cursurilor extra-academice pentru elevii de liceu (17-18 ani), care reprezintă un instrument important pentru promovarea limbii și culturii italiene în rândul generațiilor tinere.

Cuvinte-cheie: criză economică severă, profesia didactică, interes tot mai mare pentru limba italiană, studenți pentru Facultatea de Arte frumoase și Design, cursuri extra-academice pentru elevii de liceu.

Introduzione

L'insegnamento delle lingue straniere nelle università europee contemporanee si colloca all'interno di contesti complessi nei quali fattori pedagogici, sociali ed economici interagiscono influenzando in maniera significativa i percorsi formativi degli studenti. L'apprendimento linguistico non dipende esclusivamente dalle metodologie didattiche adottate o dalle competenze dei docenti, ma è profondamente condizionato dalle condizioni materiali e culturali nelle quali gli studenti si trovano a vivere e studiare. Nel caso dell'insegnamento della lingua italiana presso l'Università Pedagogica di Stato "Ion Creangă" di Chișinău, tali dinamiche risultano particolarmente evidenti. Negli ultimi anni la società moldava ha attraversato importanti trasformazioni economiche e sociali che hanno avuto ripercussioni anche sul sistema universitario. La mobilità internazionale della popolazione, le difficoltà economiche diffuse e i cambiamenti del mercato del lavoro hanno modificato le motivazioni che spingono gli studenti a scegliere determinati percorsi di studio. In questo contesto, i corsi di lingua italiana, tradizionalmente collegati alla formazione degli insegnanti, si trovano ad affrontare nuove sfide. Come sottolinea Balboni (2012), l'insegnamento delle lingue nelle società contemporanee richiede una costante capacità di adattamento alle trasformazioni sociali e culturali. La presente relazione intende quindi analizzare le principali difficoltà che caratterizzano l'insegnamento dell'italiano presso l'Università "Ion Creangă", evidenziando al tempo stesso alcune dinamiche positive che testimoniano la persistenza di un interesse significativo per la lingua e la cultura italiana.

Il contesto socio-economico e le condizioni di studio degli studenti

Per comprendere la situazione dell'insegnamento della lingua italiana è necessario considerare il contesto socio-economico nel quale operano gli studenti universitari. La Repubblica di Moldova continua a confrontarsi con difficoltà economiche strutturali che influenzano direttamente le condizioni di vita delle famiglie. Molti studenti provengono da contesti nei quali le risorse economiche disponibili sono limitate e non sempre sufficienti a sostenere interamente il percorso universitario. Di conseguenza, un numero crescente di studenti è costretto a svolgere attività lavorative durante gli studi. Questa situazione comporta un notevole impegno quotidiano e riduce significativamente il tempo che può essere dedicato allo studio individuale. Nel caso dell'apprendimento linguistico, questa condizione rappresenta un elemento particolarmente critico. L'acquisizione di una lingua straniera richiede

infatti una pratica costante e un'esposizione prolungata alla lingua attraverso attività di lettura, ascolto e produzione orale e scritta. Gli studi di acquisizione linguistica evidenziano come la continuità dello studio rappresenti un fattore fondamentale per lo sviluppo delle competenze comunicative (Ellis, 2008). Quando lo studente non dispone di tempo sufficiente per consolidare autonomamente le conoscenze acquisite durante le lezioni, il processo di apprendimento può risultare più lento e meno efficace.

Studenti lavoratori e apprendimento linguistico

Il fenomeno degli studenti lavoratori rappresenta oggi una realtà diffusa nel contesto universitario moldavo. Molti studenti, dopo aver frequentato le lezioni, si recano direttamente sul luogo di lavoro, spesso svolgendo attività che richiedono un impegno significativo in termini di tempo ed energie. Questa situazione comporta inevitabilmente una riduzione del tempo dedicato allo studio individuale, che rappresenta invece una componente fondamentale nell'apprendimento delle lingue straniere. Nonostante tali difficoltà, molti studenti dimostrano un atteggiamento positivo nei confronti dello studio della lingua italiana, partecipando attivamente alle lezioni e mostrando interesse per gli aspetti culturali legati alla lingua.

La diminuzione delle iscrizioni ai corsi accademici di lingua italiana

Un fenomeno che merita particolare attenzione riguarda la progressiva diminuzione del numero di studenti iscritti ai corsi accademici di lingua italiana. Questa tendenza può essere spiegata attraverso diversi fattori. Da un lato, le difficoltà economiche del contesto sociale spingono molti studenti a orientarsi verso percorsi di studio percepiti come più direttamente collegati al mercato del lavoro. Dall'altro lato, la professione docente appare oggi meno attrattiva rispetto al passato.

La crisi della professione docente

La ridotta attrattiva della professione docente rappresenta un fenomeno osservabile in molti sistemi educativi europei. Secondo i rapporti della Commissione Europea (Eurydice, 2021), numerosi Paesi incontrano difficoltà nel reclutare nuovi insegnanti e nel mantenere elevato il livello di motivazione tra i giovani che intraprendono questa carriera. Nel contesto moldavo, tale problema si manifesta in modo particolarmente evidente e contribuisce alla riduzione delle iscrizioni nei corsi universitari destinati alla formazione degli insegnanti.

Migrazioni moldave e diffusione della lingua italiana

Accanto alle difficoltà sopra descritte, è importante considerare il ruolo delle dinamiche migratorie nella diffusione della lingua italiana. L'Italia rappresenta da molti anni una delle principali destinazioni dell'emigrazione moldava. Secondo i dati dell'ISTAT e del Ministero degli Affari Esteri, la comunità moldava costituisce una delle più numerose comunità straniere presenti in Italia. Molti cittadini moldavi hanno trascorso periodi più o meno lunghi lavorando in Italia, acquisendo durante questa esperienza una conoscenza pratica della lingua italiana. Una volta rientrati nel proprio Paese, essi manifestano spesso il desiderio di mantenere e migliorare le competenze linguistiche acquisite.

L'italiano nel mondo e le politiche di promozione linguistica

La diffusione della lingua italiana nel mondo rappresenta un fenomeno che negli

ultimi decenni ha assunto dimensioni sempre più significative. Secondo il Rapporto Italiano nel mondo della Società Dante Alighieri, milioni di persone studiano oggi la lingua italiana come lingua straniera per motivi culturali, professionali o personali. Un ruolo importante nella promozione della lingua italiana all'estero è svolto dal Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI), che sostiene programmi di insegnamento dell'italiano attraverso lettorati universitari, istituti di cultura e progetti educativi.

L'interesse degli studenti della Facoltà di Belle Arti e Design

Un segnale particolarmente positivo riguarda l'interesse dimostrato dagli studenti della Facoltà di Belle Arti e Design dell'Università "Ion Creangă". In questo ambito disciplinare la lingua italiana rappresenta uno strumento importante per accedere alla tradizione artistica italiana, che continua a esercitare una forte influenza nei campi dell'arte, dell'architettura e del design.

Ruolo della lingua italiana nel turismo culturale e gastronomico e nelle industrie creative

La lingua italiana occupa una posizione di particolare rilievo nel panorama internazionale grazie al forte legame che intrattiene con il patrimonio culturale, artistico e gastronomico dell'Italia. In molti contesti educativi e professionali, l'apprendimento dell'italiano è strettamente connesso all'interesse per ambiti quali il turismo culturale, l'arte, la cucina e le cosiddette industrie creative. Questi settori rappresentano infatti uno dei principali veicoli di diffusione della lingua e della cultura italiana nel mondo. Il turismo culturale costituisce uno degli ambiti nei quali la lingua italiana assume un valore significativo. L'Italia è universalmente riconosciuta come uno dei Paesi con la più alta concentrazione di beni artistici e storici al mondo, con città e siti culturali che attirano ogni anno milioni di visitatori. Lo studio della lingua italiana consente di accedere in maniera più diretta e autentica alla comprensione di questo patrimonio culturale, favorendo una fruizione più consapevole dei monumenti, delle opere d'arte e dei contesti storici che caratterizzano il territorio italiano. Un ruolo altrettanto rilevante è svolto dal settore della gastronomia. La cucina italiana rappresenta uno degli elementi più conosciuti e apprezzati della cultura italiana a livello internazionale. La diffusione globale della tradizione culinaria italiana ha contribuito in maniera significativa alla diffusione di termini e concetti legati alla lingua italiana, che spesso vengono mantenuti anche nei contesti linguistici stranieri. L'interesse per la cucina italiana porta molti studenti ad avvicinarsi allo studio della lingua per comprendere meglio le tradizioni gastronomiche, le ricette e il lessico specifico legato alla cultura alimentare italiana.

Infine, la lingua italiana svolge un ruolo importante anche nel campo delle industrie creative, che comprendono settori come il design, la moda, l'architettura e le arti visive. In questi ambiti l'Italia continua a esercitare una notevole influenza culturale e professionale, grazie alla tradizione artistica e alla qualità delle produzioni creative italiane. La conoscenza della lingua italiana può quindi rappresentare uno strumento utile per gli studenti che intendono approfondire tali discipline o intraprendere percorsi professionali nei settori culturali e creativi. In questo senso, lo studio dell'italiano non si limita all'acquisizione di competenze linguistiche, ma si

configura come un accesso privilegiato a un insieme articolato di esperienze culturali, artistiche e professionali che contribuiscono a rafforzare l'interesse internazionale per la lingua e la cultura italiana.

I corsi extra accademici per gli studenti dei licei

Nel corso dell'attuale Anno Accademico sono stati organizzati con successo corsi extra accademici di lingua italiana destinati agli studenti delle scuole secondarie superiori. Questi corsi, rivolti a studenti di età compresa tra i diciassette e i diciotto anni, hanno suscitato un notevole interesse e hanno rappresentato per molti giovani il primo contatto con la lingua e la cultura italiana.

La cooperazione culturale tra Italia e Repubblica di Moldova

Le relazioni culturali tra l'Italia e la Repubblica di Moldova rappresentano un ambito di cooperazione particolarmente significativo nel quadro dei rapporti bilaterali tra i due Paesi. Nel corso degli ultimi decenni, tali relazioni si sono sviluppate attraverso numerose iniziative volte a promuovere la conoscenza reciproca delle rispettive tradizioni culturali, artistiche e linguistiche. La presenza di una numerosa comunità moldava in Italia ha contribuito in modo determinante a rafforzare questi legami. Molti cittadini moldavi hanno infatti avuto l'opportunità di entrare in contatto diretto con la cultura italiana durante periodi di lavoro o di permanenza nel territorio italiano. Questa esperienza ha favorito la diffusione della lingua italiana anche al di fuori dei contesti accademici tradizionali, trasformando l'italiano in una lingua percepita non soltanto come oggetto di studio, ma anche come strumento di comunicazione e di integrazione sociale.

Allo stesso tempo, le università moldave hanno svolto un ruolo importante nel consolidare la cooperazione culturale tra i due Paesi, promuovendo programmi di studio, progetti educativi e iniziative culturali dedicati alla lingua e alla cultura italiana. In questo contesto, l'Università Pedagogica di Stato "Ion Creangă" di Chișinău si inserisce in una tradizione di scambi accademici e culturali che contribuisce alla diffusione del patrimonio linguistico e culturale italiano nello spazio educativo moldavo.

Il ruolo dell'educazione linguistica nella cooperazione culturale

L'insegnamento della lingua italiana nelle università moldave rappresenta uno strumento fondamentale di cooperazione culturale tra i due Paesi. La lingua, infatti, non costituisce soltanto un mezzo di comunicazione, ma anche un veicolo privilegiato di trasmissione di valori culturali, tradizioni artistiche e modelli di pensiero. Attraverso lo studio dell'italiano, gli studenti hanno la possibilità di accedere a un vasto patrimonio culturale che comprende letteratura, arte, storia e pensiero filosofico. In questo senso, l'educazione linguistica contribuisce a rafforzare il dialogo interculturale e a favorire una più profonda comprensione reciproca tra le società italiana e moldava. Nel contesto universitario, tale funzione assume un'importanza ancora maggiore. Le università rappresentano infatti luoghi privilegiati di formazione culturale e di sviluppo delle competenze critiche degli studenti. L'insegnamento della lingua italiana, inserito in un quadro più ampio di cooperazione educativa e culturale, può contribuire in modo significativo alla formazione di nuove generazioni di studenti capaci di muoversi in contesti internazionali e di partecipare attivamente

agli scambi culturali tra i due Paesi.

Conclusioni

L'analisi della situazione dell'insegnamento della lingua italiana presso l'Università Pedagogica di Stato "Ion Creangă" di Chișinău evidenzia un quadro complesso nel quale fattori economici, sociali e culturali interagiscono influenzando il numero delle iscrizioni e le modalità di partecipazione ai corsi. Le difficoltà economiche che caratterizzano il contesto sociale moldavo, la necessità per molti studenti di svolgere attività lavorative durante gli studi e la ridotta attrattiva della professione docente rappresentano elementi che incidono in maniera significativa sullo sviluppo dei corsi accademici di lingua italiana.

Allo stesso tempo, tuttavia, la relazione mette in luce la presenza di diversi segnali positivi. L'interesse per la lingua e la cultura italiana continua infatti a manifestarsi attraverso molteplici forme di partecipazione: dalla presenza di studenti che desiderano mantenere e perfezionare competenze linguistiche acquisite durante esperienze lavorative in Italia, fino al crescente interesse proveniente da ambiti disciplinari come quello artistico e del design. Anche le iniziative extra accademiche rivolte agli studenti delle scuole secondarie superiori dimostrano l'esistenza di un potenziale significativo per lo sviluppo futuro dello studio dell'italiano nel contesto educativo moldavo. In questo quadro, è importante sottolineare anche l'impegno dell'Università Pedagogica di Stato "Ion Creangă" nel miglioramento continuo delle proprie strutture e dei servizi destinati agli studenti. Negli ultimi anni l'università ha intrapreso un significativo processo di modernizzazione e ampliamento delle infrastrutture, con particolare attenzione allo sviluppo delle dotazioni informatiche e alla creazione di ambienti di studio sempre più adeguati e confortevoli. Questi interventi contribuiscono a migliorare la qualità dell'esperienza accademica e a offrire agli studenti condizioni sempre più favorevoli per il loro percorso formativo.

Un ulteriore elemento di forza dell'università è rappresentato dalla qualità del suo corpo docente. I professori e i ricercatori dell'istituzione si distinguono per competenza scientifica, dedizione all'insegnamento e costante impegno nel sostenere la crescita culturale e professionale degli studenti. Grazie alla loro esperienza e al loro interesse per l'innovazione didattica, essi contribuiscono in maniera significativa allo sviluppo dell'università come luogo di formazione, ricerca e dialogo culturale. Nel complesso, nonostante le difficoltà strutturali che caratterizzano il contesto socio-economico, l'insegnamento della lingua italiana presso l'Università "Ion Creangă" continua a rappresentare un importante spazio di incontro tra culture e un'opportunità di crescita accademica e personale per gli studenti che scelgono di intraprendere questo percorso di studio.

BIBLIOGRAFIA

1. BALBONI, P. E. Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse. Torino: UTET Università, 2012.
2. BARNI, M., VEDOVELLI, M., & Bagna, C. (a cura di). Italiano lingua nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano. Roma: Bulzoni, 2004.
3. BECHERI, E., & MAGGIORE, G. Turismo culturale e valorizzazione del patrimonio. Milano: FrancoAngeli, 2018.

4. BERRUTO, G. Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo. Roma: Carocci, 2017.
5. DE MAURO, T., VEDOVELLI, M., BARNI, M., & Miraglia, L. Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri. Roma: Bulzoni, 2002.
6. ELLIS, R. (2008). The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
7. Eurydice – Commissione Europea. Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Bruxelles: European Commission, 2021.
8. MONTANARI, M. Il cibo come cultura. Roma-Bari: Laterza, 2004.
9. RICHARDS, J. C., & RODGERS, T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press, 2014.
10. Società Dante Alighieri. Italiano nel mondo. Rapporto 2020. Roma: Società Dante Alighieri, 2020.
11. VEDOVELLI, M. Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo. Roma: Carocci, 2017
12. UNWTO – World Tourism Organization. Tourism and Culture Synergies. Madrid: UNWTO, 2018.

SEMANTISCHE UND PRAGMATISCHE ASPEKTE DER MODALPARTIKELN UND IHRE DARSTELLUNG IN LEHRWERKEN FUR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE (DAF)

ASPECTE SEMANTICE ȘI PRAGMATICE ALE PARTICULELOR MODALE ȘI REPREZENTAREA ACESTORA ÎN MATERIALELE DIDACTICE PENTRU LIMBA GERMANĂ CA LIMBĂ STRĂINĂ (DAF)

SEMANTIC AND PRAGMATIC ASPECTS OF MODAL PARTICLES AND THEIR REPRESENTATION IN TEACHING MATERIALS FOR GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE (DAF)

Alina-Maria ȚURCANU, asistent universitar,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Alina-Maria ȚURCANU, University Assistant,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0008-5839-220X
e-mail: turcanu.alina_maria@upsc.md

CZU: 811.112.2'36
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p541-548

Abstract. Modal particles represent a central yet often underestimated component of the German language, especially in the field of German as a Foreign Language (DaF). This article examines the lexical, syntactic, and pragmatic characteristics of German modal particles, explores the challenges of teaching and acquiring them, and analyzes their didactic representation in two widely used DaF textbooks: *Momente A2.2* and *Vielfalt C1.1*. The study aims to investigate the frequency, contextual use, and pedagogical treatment of modal particles in these materials. The research is based on a qualitative and quantitative analysis of reading and listening texts. The findings reveal that modal particles are present in both textbooks but are predominantly introduced implicitly and rarely explained systematically. Interestingly, the lower-level textbook (*Momente A2.2*) contains a higher frequency of modal particles than the advanced-level textbook (*Vielfalt C1.1*). Furthermore, explicit exercises targeting their usage are limited. These results highlight a gap in the systematic teaching of modal particles and emphasize the need for a more structured, context-based approach in DaF instruction to enhance learners' pragmatic competence and communicative fluency.
Keywords: modal particles, German as a foreign language, textbook analysis, teaching materials, lexical aspects.

Rezumat. Particulele modale reprezintă un element esențial al limbii germane, însă sunt frecvent subestimate în predarea limbii germane ca limbă străină (DaF). Acest articol examinează caracteristicile lexicale, sintactice și pragmatice ale particulelor modale germane, explorează provocările legate de predarea și achiziționarea acestora și analizează reprezentarea lor didactică în două manuale de germană ca limbă străină (DaF) utilizate frecvent: *Momente A2.2* și *Vielfalt C1.1*. Scopul studiului este de a investiga frecvența, contextul de utilizare și tratamentul didactic al acestor elemente lingvistice. Analiza se bazează pe o abordare calitativă și cantitativă a textelor de lectură și audiere. Rezultatele arată că

particulele modale apar în ambele manuale, însă sunt introduse în principal implicit și rareori explicate sistematic. În mod surprinzător, manualul de nivel inferior (*Momente A2.2*) conține o frecvență mai mare a acestora decât manualul de nivel avansat (*Vielfalt C1.1*). De asemenea, exercițiile dedicate ale utilizării lor sunt limitate. Aceste constatări evidențiază necesitatea unei abordări didactice mai sistematice și orientate spre context, pentru a sprijini dezvoltarea competenței pragmatice și a fluenței comunicative a elevilor.
Cuvinte-cheie: particule modale, limba germană ca limbă străină, analiza manualelor, materiale didactice, aspecte lexicale.

Schon beim Deutschlernen fiel mir auf, dass kleine Wörter wie „denn" oder „mal" schwierig zu verstehen sind, da sie den Satzinhalt verändern können. Diese Modalpartikeln sind zentral für Verständlichkeit und Natürlichkeit der Kommunikation. Obwohl sie häufig verwendet werden, wurden sie lange linguistisch kaum untersucht; erst ab den 1970er- und 1980er-Jahren gab es systematische Analysen. Besonders im DaF-Unterricht sollten sie eine wichtige Rolle spielen, da sie pragmatische Kompetenz fördern. Dennoch werden sie oft vernachlässigt oder von Lehrenden gemieden. Daher ist es wichtig, sie methodisch in Lehrmaterialien einzuführen und regelmäßig im Unterricht zu behandeln.

Modalpartikeln (MPn) stellen eine Gruppe von Funktionswörtern dar, die als typisch für die deutsche Sprache angesehen werden [6, 97]. Sie sind „kleine Wörter" wie „ja", „doch" oder „mal", die die emotive Modalität ausdrücken und die subjektive Einstellung des Sprechers gegenüber dem Gesagten markieren [3, 31]. Hentschel listete die zehn am häufigsten verwendeten Modalpartikeln im Deutschen auf*: ja, doch, mal, auch, eben, denn, schon, eigentlich, wohl* und *erst*. Sie wirken auf den ersten Blick unscheinbar, übernehmen aber eine wichtige funktionale Rolle in der Kommunikation [11]. Der zentrale Verwendungsbereich liegt folglich in der gesprochenen Alltagssprache. Je umgangssprachlicher ein Text ist, desto partikelreicher ist er in der Regel auch [9, 12].

Modalpartikeln (MPn) sind unflektierbar, können nicht eigenständig als Antwort auf eine Frage stehen und nehmen nicht die Satzanfangsposition ein; sie beziehen sich stets auf den gesamten Satz, sind prosodisch unbetont und besitzen keinen eigenständigen Satzgliedstatus [9]. Sie treten nur in bestimmten Satztypen auf, folgen typischerweise dem finiten Verb und sind nicht negierbar. Viele MPn weisen homonyme Formen mit anderen Wortarten auf, wie Adjektive, Adverbien, Konjunktionen oder Antwortpartikeln, während bestimmte Partikeln, wie *halt*, keine Entsprechung in anderen Wortarten haben [15, 173].

Ihre Distribution ist überwiegend auf das Mittelfeld beschränkt; sie sind weder erweiterbar noch koordinierbar und nehmen keine Argumente an [19, 153]. Dieselbe MP kann in verschiedenen Satztypen unterschiedliche kommunikative Funktionen haben.

Pragmatisch gesehen tragen MPn keine propositionale Bedeutung, sondern geben Hinweise darauf, wie eine Äußerung im jeweiligen Gesprächskontext verstanden werden soll. Sie können auf gemeinsames Wissen, Schlussfolgerungen oder Bezug auf vorherige Gesprächsbeiträge hinweisen und fungieren als metapragmatische Instruktionen, die die Beziehung zwischen Sprecher und Hörer strukturieren und Erwartungen oder Annahmen des Sprechers markieren [13]. Eine Analyse sollte sowohl den sprachlichen Kontext als auch den Satzmodus berücksichtigen, um zwischen konventioneller Bedeutung und kontextabhängiger Funktion zu unterscheiden.

Blühdorn entwickelt ein semantisch-pragmatisches Modell zur Analyse von Modalpartikeln, das zwischen einer semantischen Komponente (SK) und einer pragmatischen Komponente (PK) unterscheidet [2]. Die SK verknüpft den Satz mit dem Wissens- oder Wollenshintergrund des Sprechers oder dem gemeinsamen Wissen der Gesprächspartner, während die PK die sprachliche Handlung im Interaktionskontext beschreibt. So signalisiert etwa die MP *wohl* sowohl eine mögliche Schlussfolgerung aus dem Hintergrundwissen (SK) als auch eine Einladung an den Adressaten zur aktiven Mitwirkung bei der Antwortfindung (PK) [2, 293].

MPn drücken die Einstellung der Sprechenden zu situativen Gegebenheiten, Vorwissen und erwarteter Reaktion der Hörenden aus und ermöglichen eine Positionierung innerhalb der Äußerung [4, 22]. Sie übertragen nicht nur sachliche Information, sondern auch subjektive Perspektiven, emotionale Färbung und zwischenmenschliche Nuancen.

Gutzmann und Turgay unterscheiden semantisch zwischen Satzmodus-MPs (*wohl*, *halt*), die den Satzmodusoperator modifizieren, und propositionalen MPs (*ja*, *denn*), die unabhängige Gebrauchsbedingungen hinzufügen [6, 100]. MPs sind nicht wahrheitskonditional, polysem und kontextabhängig [17, 12]. So markiert *ja* geteiltes Wissen, *doch* reagiert auf Widerspruch oder betont Bekanntes, *halt* oder *eben* heben Selbstverständlichkeit hervor, *schon* mildert Aussagen ab, *mal* schwächt Aufforderungen, und *wohl* signalisiert Unsicherheit. Verstärkende Partikeln wie *nur* oder betontes *ja* intensivieren Fragen, Wünsche oder Aufforderungen.

Wie Rösler betont, gehören Modalpartikeln zu den sprachlichen Mitteln, die im Deutschunterricht ausdrücklich vermittelt werden müssen, da sie einen wichtigen Beitrag zur pragmatischen Gestaltung von Äußerungen leisten [16, 236]. Sie können beispielsweise dazu dienen, Aufforderungen abzuschwächen oder Aussagen beiläufig erscheinen zu lassen, wodurch diese höflicher wirken. So klingen Äußerungen wie „Wie spät ist es denn (eigentlich)?“ durch die Verwendung der Modalpartikeln *denn* und *eigentlich* höflicher als die neutrale Frage „Wie spät ist es?“. Nach Helbig und Kötz zählen Abtönungspartikeln trotzdem zu den komplexesten Bereichen der deutschen Sprache im DaF-Unterricht, da selbst fortgeschrittene Lernende häufig Probleme mit ihrem Gebrauch haben [10, 7]. Der sichere Umgang mit MPn stellt für sie eine besondere Herausforderung dar. Deshalb werden sie oft noch als Nicht-Muttersprachler erkannt, weil sie bei der Verwendung von MPn gelegentlich Unsicherheiten zeigen [17, 14].

Abtönungspartikeln wirken zunächst so, als könnten sie weggelassen werden, ohne die Grundbedeutung eines Satzes wesentlich zu verändern. Kemme weist jedoch darauf hin, dass Lernende, die diese Partikeln nicht erwerben, ein Deutsch sprechen, das unnatürlich oder untypisch klingt [12, 3]. Daher sollten Abtönungspartikeln möglichst früh in Lehrwerken berücksichtigt werden. In authentischen Dialogen treten sie häufig auf, werden jedoch selten systematisch erklärt oder geübt. Dies liegt unter anderem daran, dass selbst Muttersprachler, Lehrkräfte oder Lehrwerksautoren Schwierigkeiten haben, ihre Funktion verständlich zu erklären, und geeignete Übungsformen komplex zu entwickeln sind. Lernende verweigern teilweise imitatives oder intuitives Lernen, erwarten aber explizite Erklärungen, die oft fehlen. Zudem besteht zu wenig Gelegenheit, die Partikeln zu üben, und es kommt häufig zu Verwechslungen mit formal identischen Wörtern anderer Wortarten [16, 236].

Im Zweitspracherwerb wird ein sogenannter „Partikelmangel“ festgestellt. Lernende des Deutschen als L2 unterschätzen oft die kommunikative Bedeutung von Modalpartikeln. Während Muttersprachler das Fehlen als unnatürlich empfinden, bevorzugen viele Lernende eine partikelfreie Sprache, da sie als klarer und sachlicher wahrgenommen wird. Partikelhaltige Sprache wird hingegen mit Flüssigkeit, Freundlichkeit und Emotionalität verbunden. Studien von Kutsch zeigen, dass Sprache ausländischer Kinder durch reduzierten Partikelgebrauch gekennzeichnet ist, besonders wenn ihre Erstsprache keine vergleichbare Wortklasse kennt [14, 320]. Ungesteuerter Erwerb scheint hier geeigneter als gesteuerter Unterricht; Alter und kognitive Fähigkeiten beeinflussen ebenfalls den Erwerb.

Giráldez Sánchez schlägt ein fünfphasiges Modell zur Vermittlung vor, das deduktive und induktive Methoden kombiniert [5]:

1. **Vermittlungsphase:** Lernende werden auf die Existenz der Partikeln aufmerksam gemacht, z. B. durch den Vergleich von Texten mit und ohne Partikeln, um deren kommunikative Funktion zu erkennen.
2. **Darbietungsphase:** Die Verwendung der Partikeln in verschiedenen Kontexten wird exploriert. Übungen wie Multiple-Choice oder das Sortieren von Dialogteilen sensibilisieren für den situativen Gebrauch.
3. **Bewusstmachungsphase:** Die Partikeln werden induktiv analysiert, Homonyme und illokutive Werte erklärt, um die Bedeutungen in unterschiedlichen Satzarten zu erschließen.
4. **Festigungsphase/Transferphase:** Lernende erstellen eigene Dialoge und üben Partikeln aktiv in realistischen Kommunikationssituationen; Lückentexte dienen zur Wiederholung.
5. **Freie Anwendungsphase:** Ziel ist, dass Lernende Modalpartikeln flexibel einsetzen können, um ihre eigenen Ideen in Diskussionen zu vertreten.

Silberstein betont die Bedeutung eines „partikelfreundlichen Klimas“: partnerschaftliches Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, Ausdruck von Gefühlen, Bereitstellung natürlicher, partikelreicher Sprache. Partikeln sollten in einen kommunikativen Handlungsrahmen eingebettet werden, wobei zwischen leicht nachvollziehbaren MPn (*aber, doch, eigentlich*) und komplexeren MPn (*denn, ja*) unterschieden wird. Authentische Sprachbeispiele verdeutlichen Funktionen und situative Wirkungen. Die L1 der Lernenden kann unterstützend genutzt werden, um kognitive Ressourcen zu schonen [19, 439-458]. Ein systematischer, stufenweiser Ansatz empfiehlt sich:

- ❖ Frühzeitig (A1) Partikeln in typischen Sprechhandlungen einführen (*aber* beim Loben, *denn* beim Kennenlernen, *doch* zum Widersprechen, *mal* in festen Wendungen).
- ❖ Auf A2-Niveau differenzierter Einsatz, z. B. *doch* in Bitten, *ja* in Vorschlägen.
- ❖ B1-B2-Niveau: bewusster Einsatz zur Gesprächsführung, Meinungäußerung, Betonung von Gemeinsamkeiten oder Widersprüchen.

Feste Wendungen und wiederkehrende Muster (*das ist doch egal*, *guck mal*, *ich denke ja auch*) geben Sicherheit beim Sprechen. Kombination von Bewusstmachung und Automatisierung durch Übungen, spielerische Aktivitäten und offene kommunikative Aufgaben unterstützt langfristige Verankerung. Audiovisueller Input wie Kurzfilme, Serien oder Talkshows verdeutlicht Prosodie, Gestik und Kontextabhängigkeit der Partikeln und bereitet auf authentische Verwendung vor.

Modalpartikeln werden in DaF-Lehrwerken meist schrittweise und subtil eingeführt. Aus meiner Unterrichtserfahrung stellt sich die Frage, ob sie ausreichend genutzt werden, um eine lebendige und authentische Sprache zu vermitteln. Die Schwierigkeit ihrer Erklärung ist nachvollziehbar, da vergleichbare Formen im Rumänischen kaum existieren. Konkrete Unterrichtsaktivitäten zur systematischen Verwendung von Modalpartikeln fehlen daher größtenteils.

Untersuchungen zum Vorkommen von Modalpartikeln in Lehrwerken sind selten. Gutwil zeigt, dass sie in vielen Lehrwerken entweder gar nicht oder nur oberflächlich behandelt werden [7]. In Lehrwerken wie *Schritte*, *Em – Abschlusskurs* oder *Prüfungstraining Goethe-Zertifikat C1* erscheinen sie vor allem in Dialogen, ohne explizite Erklärung oder systematische Einordnung. Auch in gängigen Grammatiken (z. B. Dreyer/Schmitt, Fleer) werden Modalpartikeln kaum thematisiert, wodurch der Eindruck entsteht, sie seien für Anfänger- und Mittelstufenunterricht nicht zentral. Detailliertere funktionale Beschreibungen finden sich im *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*, allerdings fehlt dort die produktive Übung.

Ausgehend von der pragmatischen Bedeutung von Modalpartikeln für Deutschlernende untersucht diese Arbeit, wie sie in ausgewählten Lehrwerken vermittelt werden. Folgende Forschungsfragen wurden formuliert:

1. Welche Modalpartikeln kommen am häufigsten vor und wie häufig treten sie auf?
2. Treten sie hauptsächlich in Lese- oder Hörtexten auf?
3. Werden sie thematisiert und erläutert oder unkommentiert verwendet?
4. Gibt es Übungen oder Aufgaben, die explizit auf die Verwendung von Modalpartikeln abzielen?
5. Welche linguistischen Aspekte der Modalpartikeln werden behandelt?

Die Arbeitshypothese lautet, dass Modalpartikeln zwar vorkommen, jedoch häufig nicht systematisch thematisiert oder didaktisch ausführlich behandelt werden und vor allem auf höheren Niveaus erscheinen, da Lernende dort stärker mit authentischer und umgangssprachlicher Sprache vertraut sind.

Untersucht wurden die Lehrwerke *Momente A2.2* und *Vielfalt C1.1* vom Hueber Verlag. Die Auswahl basiert auf ihrer Verbreitung in DaF-Kursen, meiner Unterrichtserfahrung und der Möglichkeit, unterschiedliche Niveaustufen zu analysieren. *Momente* deckt bis B1.2 ab, *Vielfalt* von B1+ bis C1.2.

Analysiert wurden Lese- und Hörtexte der Kursbücher, um das Vorkommen von Modalpartikeln zu erfassen. Jede erstmalige Verwendung einer Partikel in einer Struktur wurde gezählt, Wiederholungen derselben Struktur nicht erneut. Zusätzlich wurde geprüft, ob die Partikeln explizit thematisiert und in Übungen behandelt werden.

Momente A2.2 ist ein handlungsorientiertes Grundstufenlehrwerk, das vom BAMF für Integrationskurse zugelassen ist. Der Fokus liegt auf kompetenzorientiertem Lernen, kombiniert Print- und Digitalmedien, inklusive interaktiver Hördateien und Erklär-Clips.

Die Modalpartikeln werden hier implizit eingeführt, z. B. in Dialogen:

- „Sieht ja super aus“ → *ja* zeigt positive Überraschung.
- „Komm doch rein!“ → *doch* mildert den Imperativ ab.
- „Da arbeiten eben Menschen zusammen.“ → *eben* signalisiert Selbstverständlichkeit.

❖ „Wohin muss Alex Grammer wohl fahren?“ → *wohl* zeigt Vermutung an.
❖ „Was schaut ihr denn so?“ → *denn* verstärkt Neugier.

Mal ist die häufigste Partikel, z. B. „Kannst du mir mal deinen Teller geben?“. Auf A2-Niveau wird ein impliziter Zugang empfohlen, indem Lernende Chunks wiederholen, bevor sie pragmatische Funktionen bewusst analysieren. Aufgaben im Arbeitsbuch fehlen größtenteils.

Vielfalt C1.1 ist für fortgeschrittene Lernende konzipiert, inklusive Prüfungsvorbereitung für Goethe-Zertifikat, ÖSD- und telc-Zertifikate. Es legt besonderen Wert auf kommunikative Handlungsfähigkeit, Mediation und plurilinguale Kompetenzen.

Hier werden Modalpartikeln explizit eingeführt, z. B. in Lektion 1 im Podcast *Generationengespräche*. Lernende analysieren eine Tabelle wichtiger Partikeln (*denn, eben/halt, ja, mal/doch mal, schon*) und wählen sie in Übungssätzen aus. Weitere Übungen fördern Aussprache und informelle Nutzung in Online-Diskussionen. Trotz dieser expliziten Behandlung bleibt der aktive Einsatz herausfordernd, da Unsicherheiten bezüglich kommunikativer Kontexte bestehen.

Ein Vergleich zeigt Unterschiede in Frequenz und Verteilung:

Tabelle 1. Frequenz der Modalpartikeln in Lesetexten

	Momente A2.2	**Vielfalt C1.1**
ja	15	16
doch	30	17
mal	26	8
eben	1	6
wohl	2	3
halt	0	6
denn	13	8
MPn insgesamt	87	64

In Hörtexten zeigt sich ein noch deutlicherer Unterschied: Momente A2.2 (153 MPn) vs. Vielfalt C1.1 (105 MPn). Besonders *mal, ja, doch* treten im A2-Lehrwerk häufig auf, während das C1-Lehrwerk eine größere funktionale Streuung weniger frequentierter Partikeln aufweist.

Tabelle 2. Frequenz der Modalpartikeln in Hörtexten

	Momente A2.2	**Vielfalt C1.1**
ja	36	34
doch	36	25
mal	47	18
eben	3	12
wohl	1	1
halt	2	3
denn	28	12
MPn insgesamt	153	105

Die Analyse zeigt, dass Modalpartikeln bei der Konzeption des Lehrmaterials didaktisch einbezogen wurden. Im Lehrwerk Momente A2.2 wird ein Ansatz verfolgt, der Modalpartikeln vor allem über Chunks vermittelt. Sie erscheinen in alltagsnahen

Dialogen und typischen Redemitteln, die natürlich und authentisch klingen. Im Gegensatz dazu werden die Modalpartikeln im Lehrwerk Vielfalt C1.1 ausdrücklich behandelt. Dort werden ihre Funktionen erklärt und die Lernenden werden dazu angeregt, über ihre Wirkung im Gespräch nachzudenken.

Meiner Meinung nach ist eine Kombination aus formelhafter Vermittlung und bewusster Reflexion besonders sinnvoll. Welche Vorgehensweise angemessen ist, hängt jedoch von mehreren Faktoren ab, zum Beispiel vom Sprachniveau, vom Alter der Lernenden, von ihren Lernzielen, ihren individuellen Bedürfnissen sowie von ihrer Bereitschaft, sich mit sprachlichen Feinheiten auseinanderzusetzen. Auf niedrigeren Niveaustufen bietet es sich an, Modalpartikeln zunächst als feste Wendungen einzuüben. So können Lernende sie direkt anwenden, ohne sich mit belastenden Erklärungen beschäftigen zu müssen. Auf höheren Niveaus ist es dann möglich, ihre pragmatischen Funktionen genauer zu analysieren und bewusster einzusetzen.

Insgesamt wäre es wünschenswert, wenn Lehrwerke der Behandlung von Modalpartikeln mehr Aufmerksamkeit schenken würden, da sie für die Natürlichkeit und Angemessenheit der gesprochenen Sprache eine wichtige Rolle spielen.

BIBLIOGRAPHIE

1. BAYER, J. și H.-G. OBENAUER. Discourse particles, clause structure, and question types. The Linguistic Review, 28, 2011.
2. BLÜHDORN, H. Modalpartikeln und Akzent im Deutschen. Linguistische Berichte, 2019.
3. BUBLITZ, W. Ausdrucksweisen der Sprechereinstellung im Deutschen. Tübingen: Niemeyer, 1978.
4. DOHERTY, M. Epistemische Bedeutung. Berlin: Akademie-Verlag, 1985.
5. GIRÁLDEZ SÁNCHEZ, O. Valor ilocutivo de las partículas modales alemanas und ihre didaktische Anwendung. Dissertation. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2003.
6. GUTZMANN, D. și K. TURGAY. Zur Stellung von Modalpartikeln in der gesprochenen Sprache. Deutsche Sprache, 44(2), 2015.
7. GUTWIL, J. A. SÁNCHEZ. Zur Behandlung der Modalpartikeln im DaF-Unterricht. Hausarbeit. Freiburg: Albert-Ludwigs-Universität, 2016.
8. HARDEN, T. și D. RÖSLER. Partikeln und Emotionen – zwei vernachlässigte Aspekte des Fremdsprachenerwerbs. In: WEYDT, H. (Hrsg.), 1981.
9. HELBIG, G. Lexikon deutscher Partikeln. Leipzig: Enzyklopädie, 1990.
10. HELBIG, G. și W. KÖTZ. Die Partikeln. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, 1981.
11. HENTSCHEL, E. Funktion und Geschichte deutscher Partikeln. Tübingen: Max Niemeyer, 1986.
12. KEMME, H. „Ja“, „denn“, „doch“ usw. Die Modalpartikeln im Deutschen. München: Goethe-Institut, 1979.
13. KWON, M.-J. Modalpartikeln und Satzmodus. Dissertation. München: Ludwig-Maximilians-Universität, 2005.
14. KUTSCH, S. Zweitsprache Deutsch – ungesteuerter Erwerb. Tübingen, 1985.
15. PITTNER, K. Modalpartikeln in neueren Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: Festschrift für Wolfgang Boettcher, 2010.
16. RÖSLER, D. Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung. 2. Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler, 2023.
17. SCHOONJANS, S. Schwierige Wörtchen leicht übersetzt! Wien: Böhlau Verlag, 2022.

18. SCHWITALLA, J. Gesprochenes Deutsch. 4. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2012.
19. SILBERSTEIN, D. Modalpartikeln als Lerngegenstand. Berlin: Erich Schmidt, 2024.

LEHRWERKE

1. BRAUN-PODESCHWA, J., HILA, A., PUDE, A., SPECHT, F., WEERS, D., & SCHÜMANN, A. Momente A2.2: Kursbuch. München: Hueber Verlag, 2022.
2. BREITSAMETER, A., BUCHWALD-WARGENAU, I., GLAS-PETERS, S., HAELBIG, I., & PUDE, A. Momente A2.2: Arbeitsbuch. München: Hueber Verlag, 2022.
3. GIERSBERG, D., DAMMANN, A., SEUTHE, C., WARNECKE, C., LUGER, U., MAYRHOFER, L., BUCHWALD-WARGENAU, I., & NIEBISH, D. Vielfalt C1.1: Kurs- und Arbeitsbuch. München: Hueber Verlag, 2024.

VALENȚELE FORMATIVE ALE ERORII ÎN PROCESUL DIDACTIC: PERSPECTIVE TEORETICE ȘI APLICAȚII PEDAGOGICE

THE FORMATIVE VALENCES OF ERROR IN THE DIDACTIC PROCESS: THEORETICAL PERSPECTIVES AND PEDAGOGICAL APPLICATIONS

Ninela BIVOL, drd.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Ninela BIVOL, PhD Student,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0002-4518-2891
e-mail: cnc.bivol.ninela@gmail.com

CZU: 378.091:81'243
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p549-553

Abstract. In language didactics, error plays a central role in French language teaching. Over time, the educational system has undergone significant transformations regarding the status and treatment of errors. Within traditional approaches, the notion of error was perceived as a deviation from the norm and was frequently sanctioned, often leading to a decrease in learners' motivation. However, this perspective has evolved considerably, and today the production of errors is considered both acceptable and even necessary within the learning process. In contrast to earlier views, contemporary pedagogical theories promote a constructivist perspective, according to which error is regarded as a relevant indicator of the process of acquisition and development of linguistic competences. From this standpoint, making errors becomes not only acceptable but essential, being integrated as a natural stage in the dynamics of learning. In this context, error is addressed in the teaching–learning process of the French language as a key component for regulation and self-regulation, acquiring a new status that provides teachers with a positive pedagogical orientation. In order to integrate error within the learning process, it must be considered a formative tool rather than a product to be sanctioned at all costs. A positive treatment of learners' errors in the process of foreign language acquisition fosters tolerance and encourages the development of learners' self-monitoring abilities. Modern pedagogical approaches consider error as a means through which learners develop by analyzing their own gaps. Evidently, a positive and constructive approach to error has a significant impact on learners' motivation and contributes to increasing the effectiveness of the learning process, facilitating the development of autonomy and self-confidence.
Keywords: error, teacher, learning gaps, deviation, self-monitoring.

Abordarea pedagogică modernă conferă termenului de eroare exclusiv un indicator al progresului și nu un semn al insuficienței în procesul de învățare a limbilor străine. Redefinirea semnificativă a statutului erorii în procesul de însușire a limbilor străine își deplasează accentul de la o perspectivă sancționatorie la una formativă. Apariția erorilor comise de elevi semnalează implicarea lor activă în procesul cognitiv și exprimă trecerea de la o etapă de înțelegere la alta. Această schimbare de paradigmă este susținută de cercetările din domeniul didacticii limbilor

care prin depistarea, analiza și valorificarea erorilor permit identificarea obstacolelor și reglarea demersului didactic. În acest context apariția erorilor devine un semnal al implicării active în procesul de învățare a limbii franceze. Rolul cadrului didactic nu reprezintă eliminarea imediată a erorilor, ci stabilirea unui model de remediere prin valorificarea pedagogică a lacunelor identificate. Un moment foarte important este climatul educațional favorabil în care elevii sunt motivați în a fi activi la ore, fără a avea bariere și riscuri lingvistice. Astfel, reinterpretarea statutului erorii a condus la recunoașterea valențelor sale formative, aceasta devenind un instrument esențial în reglarea procesului de predare-învățare. Analiza erorilor permite nu doar identificarea dificultăților întâmpinate de elevi, ci și adaptarea demersului didactic la nevoile reale ale acestora, contribuind la dezvoltarea autonomiei și a reflecției metacognitive. În viziunea pedagogiei moderne, relația profesor–elev este concepută ca o relație de mare complexitate, care implică un dialog permanent între cei doi actori educaționali, educat și educator, o comunicare reciprocă, angajând toate laturile personalității acestora. Astfel, profesorul, pentru a-și realiza rolul său de a organiza și a stabili strategia acțiunii educaționale, de a media accesul la informații, de a se armoniza cu sistemul de decodaj al elevului, de a urmări sistematic achizițiile comportamentale și de a evalua randamentul școlar, trebuie să cunoască psihologia elevului și să se transpună în psihologia acestuia. Prin aceasta, profesorul trebuie să urmărească schimbarea locului și rolului elevului în actul educațional, să stimuleze activitatea și angajarea lui în procesul propriei sale formări. Dialogul deschis între profesor și elev trebuie să solicite spontaneitatea și receptivitatea acestora, să dezvolte gândirea divergentă, spiritul de investigare, curiozitatea științifică și creativitatea în rezolvarea problemelor [9, 41].

Relația dintre cadru didactic–elev reprezintă un element esențial în eficiența procesului didactic, mai ales în contextul valorificării formative a erorii. Aceasta trebuie să se bazeze pe un climat de încredere, respect reciproc și siguranță emoțională, în care elevul să nu perceapă eroarea doar ca un eșec, ci ca pe o oportunitate de învățare. Profesorul are rolul de facilitator și ghid al învățării, adoptând o atitudine deschisă și non-punitivă față de greșeli, încurajând exprimarea liberă și asumarea riscurilor lingvistice. O relație pedagogică eficientă presupune, de asemenea, promovarea dialogului autentic și a cooperării, în care feedbackul oferit este constructiv, adaptat nivelului elevului și orientat spre progres. În acest sens, profesorul contribuie la dezvoltarea autonomiei elevului, stimulând autocorectarea și reflecția asupra propriilor erori. Prin urmare, calitatea relației profesor–elev influențează în mod direct modul în care eroarea este percepută și valorificată în procesul de învățare.

Profesorul care dorește să stimuleze motivația elevilor pentru activitatea de învățare trebuie să înceapă prin a analiza și autoevalua propria motivație, precum și modul în care își desfășoară activitățile de predare-învățare-evaluare [4, 12]. Cercetătorii Ștefan Popenici și Ciprian Fartușnic identifică motivația ca un set de resorturi care ne determină să facem un anumit lucru, și exprimă următoarea idee: în context școlar, motivația nu este altceva decât procesul care conduce, ghidează și menține un anumit comportament dezirabil statutului de elev: participarea la ore, implicarea în activitățile de învățare din clasă și de acasă, rezolvarea cu succes a sarcinilor etc. Fără motivație, de orice tip, o persoană nu se angajează (sau nu ajunge să se angajeze) în efectuarea unei acțiuni. Această simplă sintagmă conține în sine

unul dintre cele mai importante aspecte ale învățării: pentru a avea succes în școală, dar mai ales pentru a asigura eicienţa învățării, este necesar să existe un nivel optim de motivație pentru angajarea în respectivul tip de activități [7, 47-48]. Motivația reprezintă unul dintre cele mai importante mistere din știință, totodată, fiind unul dintre factorii determinanți pentru succesul școlar. [3, 97]

Rolul cadrului didactic pe parcursul predării este de a orienta activitatea elevilor spre a obține un produs final în baza unor sarcini interactive pe care profesorul include la lecție. Este bine cunoscut că în didactica tradițională predarea a funcţionat ca scop în sine, centrată pe transmiterea, expunerea şi comunicarea cunoştinţelor. Prin urmare, învățământul modern caută să păstreze un echilibru dintre munca individuală și lucrul în grup, să îmbine învățarea individuală cu învățarea interdependentă prin cooperare sau colaborare, să asocieze exercițiul individual exercițiului prin interacţiunea cu ceilalți.

Starea de bine a elevilor în mediul școlar este o variabilă decisivă în procesul educațional. Este esențial ca toți participanții în demersul educațional să lucreze într-un climat agreabil procesului de studiu. Școala este locul în care elevii petrec cea mai mare parte a timpului, de aceea colegii și cadrele didactice sunt responsabili de a crea acest spațiu educațional agreabil pentru toți participanții în procesul educațional. Opinăm că un cadru didactic este cel care motivează, organizează și utilizează metode moderne de învățare pentru o finalitate cu rezultate care vor ghida elevii în parcursul său educațional. [5, 27]

Fiecare profesor aspiră la experiențe de învățare lipsite de prea multe dificultăți sau obstacole. Cauzele erorilor și ale dificultăților pe care le întâmpină elevii, oricât de diverse ar fi, presupun necesitatea unei clarificări și analize. Fie că sunt imprevizibile, erorile sunt indicatorii din care se învață. Erorile comise de elevi în procesul de învățare pot fi determinate de o varietate de factori, atât interni, cât și externi. Printre cauzele frecvente se numără neatenția, care conduce la omiterea sau deformarea unor elemente lingvistice deja cunoscute. De asemenea, absența de la ore poate genera lacune în achiziția cunoștințelor, afectând coerența și corectitudinea producțiilor ulterioare. Un alt factor important îl constituie nivelul scăzut de concentrare sau oboseala, care influențează negativ capacitatea de procesare și aplicare a regulilor învățate. Emoțiile, precum anxietatea sau teama de a greși, pot bloca exprimarea corectă și pot favoriza apariția erorilor.

Scala opinează că „eroarea nu este ignoranță; nu ne înșelăm în legătură cu ceea ce nu cunoaștem, ci ne putem înșela în legătură cu ceea ce credem că știm. Un elev care nu știe să adune nu face greșeli de adunare, iar cel care nu știe să scrie nu comite greșeli de ortografie. Este o banalitate. Orice eroare presupune și dezvăluie o anumită formă de cunoaștere. [8, 19]

La rândul său, Christine Tagliante afirmă că „erorile nu sunt inconveniente inseparabile ale procesului de învățare. Ele sunt, într-adevăr, inseparabile de acesta, dar trebuie considerate de către profesor mai degrabă ca o oportunitate decât ca un inconvenient. Ele reprezintă, de fapt, dovada că elevul își pune în funcțiune interlimba și că sistemul este în curs de formare. [10, 151]

În acest sens, cercetătorul J.P. Astolfi susține că „de câțiva ani, cercetările în educație, și mai ales în didactică, au permis trecerea de la o concepție negativă a erorilor, care ducea la sancționare, la o concepție nouă în care acestea apar mai

degrabă ca un indiciu al modului în care funcționează procesul de învățare și ca un martor prețios pentru identificarea dificultăților elevilor." [1, 38]

Rolul formativ al erorii în procesul de învățare, devine necesară printr-o analiză a modalităților de corectare a acesteia. Așadar, valorificarea acestora prin corectarea diferențiată, autocorectarea și corectarea între colegi, precum și utilizarea erorii ca punct de placare pentru lecție sunt indispensabile procesului educațional. În continuare menționăm unele aplicații pedagogice care vizează optimizarea procesului didactic și formarea competențelor necesare în activitatea educațională. După cum am menționat, erorile sunt direct implicate în procesul de învățare a elevilor. Totuși, există criterii care sunt destinate spre a fi corectate. Conform lui Demirtaș și Gümüș (2018), erorile pot fi clasificate în funcție de impactul lor asupra comunicării în trei categorii: erori care afectează inteligibilitatea mesajului, erori frecvente (comune elevilor) și erori cu impact pragmatic, susceptibile de a genera reacții negative din partea vorbitorilor nativi. Autorul propune o categorie de corectare după 3 niveluri de competență. Pentru nivelul elementar A1/A2 conform CERL de a corecta erorile care împiedică comunicarea. Pentru nivelul intermediar B1/ B2 după CERL obiectivul este de a corecta cele mai frecvente deviații. Pentru nivelul avansat C1/C2 se pune accent pe corectarea erorilor care sunt iritante. [6, 25]

Autorul precizează importanța de a face ipoteze în ceea ce privește cauza erorilor cu scopul de a identifica factorii. Propunerea de a chestiona elevul și de a depista abaterea de la regulă. După părerea autorului este important de a corecta imediat erorile în clasă, prin urmare instaurând un sistem de corectare. Demitraș opinează că erorile necesită a fi analizate și explicate. Cercetătorul constată încurajarea și formarea autoevaluării.

Învățarea prin cooperare (*cooperative learning*) se înscrie în paradigma constructivistă a educației și presupune organizarea activităților didactice în grupuri mici, în cadrul cărora elevii colaborează pentru atingerea unor obiective comune de învățare. În predarea limbii franceze, această metodă capătă o importanță deosebită, deoarece favorizează dezvoltarea competențelor de comunicare orală și scrisă, oferind elevilor contexte autentice de utilizare a limbii. Prin activități de grup, elevii au posibilitatea de a negocia sensuri, de a-și corecta reciproc erorile și de a învăța unii de la alții, contribuind astfel la consolidarea competențelor lingvistice și la reducerea anxietății în comunicare.

„Învățarea prin cooperare (cooperative learning) reprezintă utilizarea, ca metodă instrucțională, a grupurilor mici de elevi, astfel încât aceștia să poată lucra împreună, urmând ca fiecare membru al grupului să-și îmbunătățească performanțele proprii și să contribuie la creșterea performanțelor celorlalți membri ai grupului." [2, 25]. După părerea noastră, aceste tehnici adaptate conform nivelului elevilor sunt esențiale pentru reducerea obstacolelor.

În concluzie, afirmăm cu certitudine că remedierea lacunelor elevilor în cadrul orelor de limba franceză reprezintă un demers esențial pentru asigurarea progresului real în achiziția competențelor lingvistice. Identificarea timpurie a dificultăților de învățare permite cadrului didactic să intervină prin strategii adaptate, orientate spre nevoile individuale ale elevilor. Utilizarea unor metode interactive, precum învățarea prin cooperare, exercițiile diferențiate, autocorectarea și feedbackul constructiv, contribuie semnificativ la consolidarea cunoștințelor și la prevenirea perpetuării

erorilor. În același timp, crearea unui climat educațional pozitiv, în care greșeala este valorificată ca etapă firească a învățării, stimulează participarea activă și reduce blocajele emoționale ale elevilor. Astfel, procesul de remediere nu trebuie privit ca o activitate izolată, ci ca o componentă integrată a actului didactic, care susține dezvoltarea progresivă a competențelor de comunicare în limba franceză.

BIBLIOGRAFIE

1. ASTOLFI Jean-Pierre. L'Erreur, un outil pour enseigner, Issy-les-Moulineaux, éd. ESF, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques. Paris, 1997
2. AUSBEL, D., Robinson, F. Învățarea în școală. O introducere in psihologia pedagogică, Ed. Didactică si Pedagogică, București, 1981
3. BASMA, F.-J. Learning Motivation: A self-determination theory perspective. În: Studia Universitatis Moldaviae, Seria Științe ale educației, 2014, nr.5(75), p.97-101. ISSN 1857-2103,
4. REDECKER Christine. Cadrul european pentru Competența digitală a profesorilor: DigCompEdu Traducere și adaptare în limba română: Fundația EOS România și Coaliția pentru Educație Digitală 2020
5. COJOCEA Magda, Irina-Elena PETCU. Starea de bine a profesorilor si elevilor resurse, impact si idei practice. Bucuresti, 2021. Edumi.ro. ISBN 978-973-0-34588-9
6. DEMITRAȘ, L., & GÜMÜȘ, H. Tipologia erorilor în procesul de învățare a limbilor străine. În *Noi tendințe în predarea limbilor străine*. Chișinău: USM, 2018. ISBN 978-9975-71-949-7
7. POPENICI Ș., FARTUȘNIC C. Motivația pentru învățare. De ce ar trebui să le pese copiilor de ea și ce putem face pentru asta. București, Didactica Publishing House, 2009. ISBN 978-973-47-0857-6
8. SCALA, A. Le prétendu droit à l'erreur , in : Collectif, Le rôle de L'erreur dans la relation pédagogique. Villeneuve d'Ascq : UDREFF., 1995, p. 19.
9. STROE M., DAVID T., PREDESCU A. Empatia și relația profesor – elev. București: Editura Academiei, 1987. ISNN 1857-2103
10. TAGLIANTE, C. *La classe de langue*. Paris: CLE International, 1994. ISBN 20 90331127

INTEGRAZIONE SCOLASTICA TRAMITE ALLINEAMENTO QCER: VALUTAZIONE INIZIALE E INTERVENTI REMEDIALI PER ALUNNI REPATRIATI DALL'ITALIA IN CLASSI CON ITALIANO COME LINGUA STRANIERA (L2) – LIVELLO 2.

SCHOOL INTEGRATION THROUGH CEFR ALIGNMENT: INITIAL ASSESMENT AND REMEDIAL INTERVENTIONS FOR REPATRIATED STUDENTS FROM ITALY IN CLASSES WITH ITALIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (L2) – LEVEL 2

Irina BORDEI, profesoară,
LT „Lucian Blaga", Chișinău

Irina BORDEI, teacher,
Theoretical Lyceum „Lucian Blaga", Chisinau
ORCID: 0000-0001-7471-1073
e-mail: bordeiirina4@gmail.com

CZU: 811.131.1'243:37.091.26:376.68:81'24
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p554-560

Abstract. The intensification of moldo-italian migration flows has generated a growing number of repatriated students whose school reintegration critically depends on the assessment and development of communicative competence in Italian as a foreign language (L2), aligned with CEFR descriptors. The study primarily aims to design and implement an initial Level 2 assessment that captures students' linguistic, cognitive and socio-affective profiles, as well as the continuity/discontinuity of their educational pathways. Based on assessment outcomes, differentiated remedial interventions are devised, focusing on enhancing receptive, productive and interactive oral and written skills, alongside linguistic and intercultural mediation. These initiatives seek to mitigate school failure risk, foster a sense of belonging and facilitate transition to functional and autonomous use of Italian in school and community contexts, in line with inclusive education principles and the action-oriented approach promoted at the European level.
Keywords: school integration, curricular alignment, differentiated and inclusive remedial interventions.

Rezumat. Intensificarea fluxurilor migratoare moldo-italiene a generat un număr tot mai mare de elevi repatriați, a căror reintegrare școlară depinde în mod esențial de evaluarea și dezvoltarea competenței comunicative în limba italiană ca limbă străină (L2), în conformitate cu descriptorii Cadrului European Comun de Referință (CECR). Studiul își propune ca obiectiv principal proiectarea și aplicarea unei evaluări inițiale la nivel A2, care să surprindă profilul lingvistic, cognitiv și socio-afectiv al elevilor, precum și continuitatea sau discontinuitatea parcursului lor educațional anterior. Pe baza rezultatelor evaluării, sunt concepute intervenții remediale diferențiate, centrate pe dezvoltarea competențelor de receptare, producere și interacțiune orală și scrisă, precum și pe medierea lingvistică și interculturală. Aceste inițiative urmăresc reducerea riscului unei tranziții dificile către un nivel funcțional și autonom de utilizare a limbii italiene în contexte școlare și comunitare, în acord cu principiile educației incluzive și ale abordării orientate spre acțiune (action-oriented approach) promovate la nivel european.
Cuvinte-cheie: integrare școlară, aliniere curriculară, intervenții remediale diferențiate și incluzive.

Introduzione

Il fenomeno della migrazione moldo-italiana, segnato da uno stock stimato di circa 200.000 cittadini moldavi in Italia all'inizio degli anni 2010, ha indotto flussi di rimpatrio significativi, con rilevanti implicazioni educative. Secondo il Profilo Migratorio Esteso della Repubblica di Moldova (2017-2021), l'emigrazione annuale autorizzata ha coinvolto migliaia di persone, inclusi bambini (es. 2.422 emigrazioni nel 2017, con una proporzione di bambini del 2,6% nei rimpatri 2021), generando sfide di reintegrazione scolastica. Nell'anno scolastico 2023-2024, 24.798 studenti moldavi erano iscritti nelle scuole italiane, con la seguente distribuzione: 36,3% primaria, 27,4% secondaria di II grado. Il loro rimpatrio evidenzia discrepanze tra il sistema italiano – caratterizzano da un'educazione inclusiva e programmi obbligatori di italiano L2 per migranti tramite i CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti) – e quello moldavo, dove l'italiano L2 rimane opzionale, con un'allocazione limitata (2 ore/settimana nel regime bilingue).

L'importanza del tema deriva dalla necessità impellente di trasformare il capitale linguistico e culturale accumulato degli studenti rimpatriati, che e un patrimonio plurilingue unico, frutto di un'immersione prolungata nel contesto italiano – in una risorsa strategica per l'educazione inclusiva e l'equità scolastica. In assenza di interventi remediali mirati, basati sull'allineamento ai descrittori del QCER, questi studenti rischiano di essere emarginati nel loro stesso sistema educativo, perpetuando un circolo vizioso di sottoperformance accademica, alienazione socio-affettiva e perdita irreversibile del potenziale cognitivo. Studiando la valutazione iniziale e gli interventi differenziati al livello 2 (B1), questa ricerca propone un modello paradigmatico che non solo ripara le discrepanze, ma valorizza l'esperienza migratoria come vantaggio competitivo, promuovendo un'educazione action-oriented, centrata sull'uso funzionale della lingua italiana in contesti autentici e consolidando l'identità ibrida degli studenti come ponte interculturale tra Moldova e Italia.

1.1 Quadro teorico: QCER e italiano L2 nel contesto migratorio

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue, operacionalizza la competenza comunicativa come un insieme pluridimensionale – linguistica (lessico, grammatica), sociolinguistica (registri, variazioni dialettali), pragmatica (discorso, cortesia), socio-affettiva (identità, motivazione), strutturato sui livelli di competenza (A1-C2), con descrittori empiricamente validati per oltre 40 lingue, inclusa l'italiana. Il livello B1 (utente indipendente pragmatico), obiettivo di questo studio, postula la capacità di comprendere le idee principali in messaggi chiari su temi familiari (scuola, lavoro, tempo libero), produrre testi semplici e coerenti con la descrizione di esperienze ed esprimere opinioni con argomentazioni elementari, nonché interagire con parlanti nativi senza tensione maggiore per l'interlocutore. Questa architettura action-oriented centrata su compiti autentici e mediazione plurilingue - facilita il trasferimento interlinguistico positivo, essenziale per i rimpatriati con esposizione informale prolungata.

In Repubblica Moldova, l'integrazione del QCER nel paradigma educativo è ancorata a riforme curricolari sostenute legislativamente: l'Ordine del Ministero dell'Istruzione e della Ricerca n.244/2010 approva il curriculum modernizzato per le lingue straniere nel ciclo II (classe V-XII), instroducendo i descrittori QCER come riferimento obbligatorio per competenze progressive.

1.2 Profilo linguistico ed educativo degli studenti repatriati dall'Italia

Gli studenti repatriati dall'Italia si caratterizzano per un profilo linguistico complesso, specifico dei processi di bilinguismo emergente e di contatto culturale prolungato. La maggior parte ha trascorso una parte significativa dell'infanzia nell'ambiente italiano, dove la lingua dominante di scolarizzazione e socializzazione è stata l'italiano, mentre la lingua rumena è rimasta spesso limitata alla sfera familiare. Al momento del ritorno nel sistema educativo moldavo, questi studenti si posizionano tra due sistemi linguistici e culturali, un aspetto che influenza sia le loro performance scolastiche sia il modo di rapportarsi al processo di apprendimento.

1.3 Caratteristiche del bilinguismo funzionale (rumeno-italiano)

Il bilinguismo degli studenti rimpatriati è prevalentemente funzionale e asimmetrico. Essi utilizzano la lingua italiana con fluidità in contesti accademici, sociali e digitali, dimostrando automatismi in strutture sintattiche e lessicali specifiche dell'italiano. La lingua rumena, pur presente nell'ambiente familiare, è spesso passiva – il riconoscimento delle parole supera la capacità di produzione attiva. Si osservano interferenze lessicali e grammaticali tra le due lingue, come l'uso di articoli postposti, confusioni di preposizioni o trasferimento di strutture discorsive. Allo stesso tempo, il bilinguismo conferisce loro una flessibilità cognitiva elevata, ma anche una certa insicurezza identitaria tra i due spazi culturali.

1.4 Difficoltà di reintegrazione nel contesto della lingua rumena come L1 e italiana come L2

Una delle principali sfide è la riconfigurazione dello status linguistico: la lingua rumena, considerata L1 dal punto di vista amministrativo, si trasforma praticamente in una lingua „quasi straniera" per molti di questi studenti. Essi possono comprendere la lingua, ma incontrano difficoltà nell'espressione coerente, nella redazione di testi e nell'uso del linguaggio accademico. Allo stesso tempo, la lingua italiana – pur essendo L2 dal punto di vista curricolare rappresenta per loro la lingua base del pensiero e dell'apprendimento. Questa inversione di ruoli crea discrepanze tra le competenze cognitive e quelle linguistiche, influenzando negativamente le performance nelle discipline teoriche insegnate in rumeno. L'assenza di una valutazione differenziata al momento della reintegrazione fa sì che gli studenti siano spesso collocati in gruppi e programmi che non corrispondono al loro reale livello din competenza linguistica.

2.1 Valutazione iniziale secondo il QCER

La valutazione iniziale rappresenta una fase essenziale nel processo di integrazione linguistica degli studenti rimpatriati dall'Italia. Essa ha il ruolo di determinare il reale livello delle competenze di ricezione, produzione e interazione in lingua italiana (L2), secondo la griglia stabilita dal QCER, ma anche di indentificare le discrepanze tra le competenze acquisite nel sistema italiano e i requisiti curricolari della scuola moldava.

2.2 Obiettivi della valutazione iniziale: identificazione della competenze e della discrepanze

L'obiettivo principale della valutazione iniziale è realizzare una radiografia linguistica dello studente al momento della reintegrazione. La valutazione mira a:

- Delimitare il livello QCER corrispondente (di solito tra A2 e B2), a secondo della durata della scolarizzazione in Italia);

- Evidenziare le competenze solide (ricevitive e produttive) e le aree che richiedono intervento rimediale;
- Identificare le discrepanze tra le competenze linguistiche e quelle scolastiche, soprattutto nella comprensione di testi accademici e del lessico specifico disciplinare.

Così, la valutazione iniziale non si limita al test dello studente, ma diventa uno strumento di orientamento pedagogico per l'intero percorso di apprendimento.

2.3 Strumenti di valutazione calibrati sul livello QCER

Per garantire la coerenza metodologica si utilizzano strumenti costruiti sulla base dei descrittori QCER per le quattro competenze fondamentali:

Tabella 1. Quattro competeneze fondamentali

Competenza	Descrizione
Comprensione orale	Compiti basati su registrazioni autentiche (brevi, dialoghi, messaggi, annunci) seguiti da domande a scelta multipla o di ricostruzione del significato.
Comprensione scritta	Testi di difficoltà progressiva (e-mail, brevi resti narrativi, articoli semplici) con esercizi di riconoscimento delle idee principali.
Espressione scritta	Redazione di messaggi, brevi narrazioni o opinioni, valutati sulla base della coerenza, correttezza grammaticale e adeguatezza lessicale.
Interazione orale	Mini-dialoghi guidati, giochi di ruolo e brevi presentazioni per misurare la fluidità, la pronuncia e la capacità di adattamento all'interlocutore,

Fonte: Creato dall'autore

Ogni prova deve essere contestualizzata – ancorata alla vita quotidiana dello studente e alla sua esperienza interculturale, per evitare valutazioni artificiali e stressanti.

2.4 Esempi di schede di diagnosi linguistica e griglie di performance

Una scheda di diagnosi linguistica dovrebbe includere:

- Un profilo sintetico per competenze (A2/B1 per comprensione orale, B1+ per espressione);
- Osservazioni qualitative riguardanti pronuncia, coerenza del discorso e sicurezza nell'espressione;
- Rubriche per la valutazione delle strategie di compensazione utilizzate dallo studente (perifrasi, riformulazioni).

Le griglie di performance devono essere correlate direttamente ai descrittori QCER, offrendo criteri chiari: fluidità, correttezza, varietà lessicale, adeguatezza alla situazione. Ad esempio, uno studente B1 nell'interazione orale può „partecipare attivamente a conversazioni familiari, esprimendo chiaramente opinioni e intenzioni, anche se talvolta cerca le espressioni appropriate".

Tabella 2. Scheda di diagnosi linguistica

Dominio di competenza	Compito applicato	Osservazioni qualitative	Livello stimato QCER
Comprensione orale	Ascolta due dialoghi semplici (al supermercato e a scuola) e	Identifica le idee principali e le parole-chiave, ma incontra	A2+

Dominio di competenza	Compito applicato	Osservazioni qualitative	Livello stimato QCER
	sceglie le risposte corrette da un elenco.	difficoltà con le espressioni idiomatiche.	
Comprensione scritta	Legge un breve testo informativo („Una giornata a scuola in Italia") e completa frasi lacunari.	Comprende globalmente il testo, ma perde dettagli; riconosce strutture familiari.	B1
Espressione scritta	Scrive un testo de 80-100 parole su hobby e amici.	Buona coerenza, vocabolario vario; piccoli errori di accordo e influenze della lingua rumena („mi piace giocare a calcio")	B1
Espressione orale / Interazione	Realizza un mini-dialogo su routine quotidiana e preferenze.	Si esprime fluentemente, talvolta esitante; correttezza grammaticale parziale, ma comprensibile; pronuncia chiara.	B1
Mediazione linguistica	Riformula in rumeno il breve testo italiano „La mia famiglia".	Riproduce il significato corretto, ma con interferenze lessicali e calchi strutturali italiani.	A2+

Fonte: Creato dall'autore.

Tabella 3. Griglia di performance

Criterio	Descrittore QCER adattato	Livello A2	Livello B1
Comprensione orale	Può comprendere espressioni comuni e conversazioni lente su temi familiari.	Ricezione globale, alcune perdite di senso.	Comprende i messaggi essenziali anche a ritmo naturale.
Comprensione scritta	Può leggere testi semplici e riconoscere informazioni familiari.	Identifica idee generali.	Estrae dettagli e inferenze da testi brevi.
Espressione orale	Può comunicare in compiti semplici e routinari, descrivendo esperienze.	Usa frasi semplici, vocabolario limitato.	Può raccontare eventi, esprimere opinioni con correzioni spontanee.
Espressione scritta	Può scrivere messaggi e testi brevi su temi personali.	Strutture semplici, alcuni errori di coesione.	Testo chiaro e coerente, vocabolario vario.
Interazione	Può partecipare a scambi brevi, chiedendo chiarimenti.	Richiede supporto costante.	Gestisce conversazioni di media durata, formula risposte spontanee.

Fonte: Creato dall'autore.

3.1 Pianificazione degli interventi rimediali

La fase degli interventi rimediali rappresenta l'applicazione pratica del processo di integrazione linguistica. Dopo la valutazione iniziale secondo il QCER, l'insegnante

linguista elabora un piano individualizzato di supporto,, adattato al profilo di ciascun studente repatriato. L'obiettivo non è l'uniformizzazione delle competenze, ma il loro sviluppo equilibrato, attraverso attività funzionali centrate sulla comunicazione autentica e sul progresso misurabile.

3.2 Corrispondenza dei risultati della valutazione con il piano individualizzato di supporto linguistico

I risultati della valutazione iniziale forniscono la base per delineare la scheda individuale di intervento. Essa include:

- Le competenze raggiunte (es. B1 per comprensione orale, A2+ per produzione scritta);
- Le aree deficitaria (grammatica, coerenza, vocabolario);
- Obiettivi di apprendimento specifici, espressi in termini QCER („Lo studente sarà in grado di raccontare esperienze recenti utilizzando i tempi passati");
- Attività rimediali pianificate progressivamente, con periodi di rivalutazione ogni 6-8 settimane.

Il piano deve essere personalizzato, ma anche integrato nel programma collettivo della classe, per evitare l'isolamento sociale dello studente.

3.4 Strategie differenziate per lo sviluppo delle competenze ricevitive e produttive

Il progresso linguistico si realizza equilibrando le competenze ricevitive (ascolto, lettura) e produttive (parlato, scritto).

Esempi di strategie:

- Per le competenze ricevitive – utilizzo di materiali audio-visivi autentici (clip educativi italiani, canzoni leggere, dialoghi quotidiani), accompagnati da attività di riconoscimento del vocabolario e di estrazione delle informazioni globali.
- Per le competenze produttive – esercizi di ricostruzione testuale, giochi di ruolo, dibattici guidati o diari linguistici in cui gli studenti descrivono attività quotidiane in italiano.
- Per supporto differenziato – gruppi per livello A2/B1 all'interno della stessa classe, dove i compiti sono adattati, ma l'obiettivo comunicativo rimane comune.

3.5 Interventi basati sull'apprendimento integrato di contenuti e lingua (CLIL)

L'approccio CLIL (Content and Language Integrated Learning) offre una via efficace per stimolare la motivazione e attivare le competenze linguistiche attraverso contenuti disciplinari. **Ad esempio**:

- Gli studenti possono studiare nozioni di scienze, arte o geografia in lingua italiana, attraverso testi semplici e attività interattive;
- L'insegnante formula obiettivi duali – linguistici („utilizzo corretto degli aggettivi di colore") e di contenuto („identificazione degli elementi di un paesaggio naturale");
- La valutazione combina aspetti di comprensione tematica es espressione corretta.

Il CLIL permette agli studenti rimpartiati di valorizzare le competenze acquisite nella scuola italiana, offrendo continuità e senso di competenza.

4.1 Attività rimediali applicabili in classi miste (rumeno + italiano L2)

Negli ambienti multiculturali, dove convivono studenti madrelingua rumeni e studenti repatriati italofoni, le attività rimediali devono favorite la collaborazione e l'interazione:

- Progetto bilingue = realizzazione in coppie di una presentazione tematica (es. „tradizioni pasquali in Moldova e Italia"), con traduzioni reciproche.
- Gioco dei ruoli culturali = simulazioni di situazioni reali (ristorante, viaggio, acquisti) per esercitare il linguaggio funzionale.
- Laboratorio video = creazione di brevi clip bilingui, in cui gli studenti alternano rumeno e italiano.
- Quaderno di progresso = file condiviso insegnante-studente, dove si annotano osservazioni, obiettivi e autoriflessioni sull'evoluzione linguistica.

Attraverso tali attività, gli studenti non solo recuperano le discrepanze linguistiche, ma acquisiscono fiducia, senso di appartenenza e competenze interculturali reali.

4.2 Risorse pedagogiche e strumenti digitali:

I materiali autentici italiani – articoli da Focus Junior, podcast RAI o clip LearnAmo – creano un ponte emotivo con il passato scolastico dei rimpatriati, integrandosi perfettamente in progetti interdisciplinari moldavi. Queste risorse stimolano la motivazione intrinseca e l'autonomia, con il ruolo dell'insegnante di facilitatore nell'adattarli alla classe mista, dove la collaborazione bilingue diventa strumento di integrazione autentica.

Conclusione: l'integrazione scolastica degli studenti rimpatriati dall'Italia attraverso l'allineamento al QCER dimostra che il successo educativo dipende da un approccio olistico, che pone al centro del processo il profilo linguistico unico di ciascun studente. La valutazione iniziale rigorosa, gli interventi rimediali personalizzati e l'utilizzo di risorse autentiche italiane trasformano le discrepanze in opportunità di sviluppo, valorizzando il bilinguismo funzionale rumeno-italiano come risorsa cognitiva. Questa metodologia non solo facilita la reintegrazione, ma costruisce competenze interculturali durature, essenziali in una società europea plurilingue. L'implementazione pratica richiede però un impegno sistemico: formazione degli insegnanti linguisti sui descrittori QCER, creazione di protocolli standardizzati di diagnosi e allocazione di risorse per piattaforme digitali accessibili. Le scuole moldave, specialmente quelle con classi miste, devono adottare modelli CLIL adattati, coinvolgendo famiglie e comunità nel processo. Solo così il bilinguismo dei rimpatriati diventa un ponte, non una barriera, tra i sistemi educativi italiano e moldavo.

BIBLIOGRAFIA

1. Ufficio Migrazione e Asilo del MAI. *Profilul Migrațional Extins al Republicii Moldova 20217-2021.* Chișinău: Inspectorato Generale per la Migrazione. 2024. Disponibile su: https://igm.gov.md/wp-content/uploads/2024/04/PME_RM_2017-2021.pdf. [acceduto 2026-03-15]
2. Consiglio d'Europa. *Common European Framework of Reference for Languaes: Learning, teaching, assessment*. Companion volume with new descriptors. Strasburgo: Council of Europe Publishing, 2020. ISBN: 978-92-871-8863-3.
3. Eurydice Italia (2024). *Istruzione e formazione degli adulti.* Commissione Europea. Disponibile su: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/it/eurypedia/italy/istruzione-e/formazione-degli-adulti . [acceduto 2026-03-15]

ABORDĂRI INTERDISCIPLINARE ÎN ARTELE VIZUALE ȘI DESIGN ÎN CONTEXTUL GLOBALIZĂRII

INTERSECȚII CREATIVE ÎN DESIGNUL TEXTIL ALTERNATIV ÎN ERA GLOBALIZĂRII

CREATIVE INTERSECTIONS IN ALTERNATIVE TEXTILE DESIGN IN THE ERA OF GLOBALISATION

Eugen REABENCHI, asistent univ., drd.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău
Ana SIMAC, dr., prof. univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Eugene REABENCHI, University Assistant, PhD Student,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0001-2819-0411
e-mail: reabenchi.eugen@upsc.md
Ana SIMAC, PhD, University Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0002-2627-6756
e-mail: simac.ana@upsc.md

CZU: 745.52
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p562-570

Abstract. The article analyses the role of digital photography in the process of developing textile prints, highlighting its importance as an innovative tool in fashion design and contemporary decoration. In the context of accelerated technological progress and digitalisation, photography has become an essential resource for generating complex visual motifs that extend the traditional possibilities of textile design. The study emphasises the impact of the evolution of photographic equipment, from analogue technologies to high-resolution digital cameras, on the quality of details, chromatic fidelity, and the visual expressiveness of textile prints. Furthermore, the contribution of specialised digital image-processing software to the adaptation and optimisation of photographs for their integration into textile print structures is examined. Applications such as Adobe Photoshop, Adobe Illustrator, NEWArc and CorelDRAW enable advanced control over composition, colours, and textures, ensuring visual coherence and compatibility with printing technologies. The article also highlights the correlation between the use of digital photography and the development of modern direct textile printing technologies, which facilitate the transfer of high-quality images onto textile substrates. The integration of photography into textile print design significantly contributes to the diversification, personalisation, and adaptation of products to current market demands.
Keywords: digital photography, modern textile design, methodology, digital printing technologies, software, visual personalisation.

Implementarea fotografiei în procesul de elaborare a imprimeurilor textile reprezintă o direcție de cercetare și dezvoltare importantă în domeniul designului vestimentar și al decorului contemporan. În contextul progresului tehnologic și al digitalizării accelerate, fotografia digitală devine un instrument fundamental pentru crearea de motive și texturi complexe, ce depășesc limitele tradiționale ale designului

textile [3, 12; 10, 18]. Această integrare are implicații semnificative atât din punct de vedere estetic, cât și tehnologic, oferind noi posibilități de expresie creativă și adaptabilitate la cerințele pieței [6, 22]. Evoluția aparatului foto, de la echipamentele analogice la camerele digitale cu rezoluții foarte înalte, a permis capturarea detaliilor fine și a gamei largi de nuanțe cromatice, elemente esențiale pentru calitatea imprimării textile [3, 20; 10, 28]. Mai mult, avansul tehnic în domeniul software-urilor de prelucrare a imaginii digitale a facilitat manipularea, adaptarea și optimizarea fotografiilor în scopul integrării lor în structura imprimeului textile [7, 21]. Programe specializate precum Adobe Photoshop, Adobe Illustrator, CorelDRAW, NewArc și alte aplicații dedicate designului digital permit controlul precis asupra compoziției, previzualizării, contrastului culorilor și texturilor, asigurând o coerență vizuală și o reproducere fidelă în procesul de imprimare [7, 27]. În plus, dezvoltarea tehnologiilor de imprimare digitală directă pe textile (Direct-to-Garment, sublimare, imprimare inkjet) a corelat cu utilizarea fotografiei digitale, facilitând transferul imaginii de înaltă calitate de pe suportul digital pe material textil fără pierderi semnificative de detaliu [14, 55]. Acest fapt contribuie la diversificarea și personalizarea produselor vestimentare și decorative, răspunzând cerințelor pieței actuale, caracterizate prin tendințe dinamice și preferințe individualizate [6, 44; 14, 46]. Prin urmare, analiza cadrului tehnologic și creativ al utilizării fotografiei în elaborarea imprimeurilor textile, evidențiind rolul echipamentelor foto moderne și al software-urilor avansate în procesul de design, precum și impactul acestora asupra calității și expresivității produselor finite destinate industriei vestimentare și de decorului cu implicarea metodei alternative *Cianotipia* care reprezintă una dintre cele mai poetice și expresive tehnici alternative de imprimare, valorificată în contextul designului contemporan, al artei decorative și al creației textile [2, 37; 5, 66; 8, 56].

Inventată în 1842 de omul de știință englez John Herschel, tehnica se bazează pe reacția fotochimică a sărurilor de fier și este cunoscută pentru imaginile sale în nuanțe de albastru intens (*cian*) [2, 58; 8, 45]. Deși a fost folosită inițial pentru reproducerea planșelor tehnice, cianotipia a fost consacrată artistic de botanista Anna Atkins, considerată prima femeie fotograf, care a creat albume ilustrate cu siluetele plantelor [2, 36; 9, 88].

În prezent, tehnica este redescoperită și reinterpretată ca un mijloc ecologic, accesibil și expresiv de imprimare pe hârtie, pânză și material textil, fiind tot mai prezentă în designul vestimentar, designul de interior și în arta contemporană [12, 76; 13, 122]. *Cianotipia* este un procedeu de imprimare de contact, care implică aplicarea unui amestec de două substanțe chimice (citrați de fier și fericianură de potasiu) pe o suprafață absorbantă [2, 12; 8, 58; 13, 55]. După uscare, imaginea se formează prin expunere la razele UV (naturale sau artificiale), iar părțile neexpuse se clătesc cu apă rece, dezvăluind o imagine albastră, cu un contrast specific. Procesul este simplu, nu necesită echipamente costisitoare și permite o mare libertate creativă în manipularea negativelor, obiectelor fizice sau șabloanelor. Această caracteristică transformă cianotipia într-un instrument valoros în învățământul artistic, ca metodologie în cercetarea aplicată și experimente în proiectele de autor [9, 126; 11, 39; 12, 72]. Pe hârtie, *cianotipia* este folosită pentru a crea lucrări grafice, ilustrații, afișe artistice, coperți de cărți și albume vizuale [2, 19; 9, 133; 12, 78]. Tehnica permite imprimarea

obiectelor reale – frunze, dantelă, texturi textile – sau a negativelor digitale, generând rezultate cu un puternic impact vizual, uneori imprevizibil. În arta decorativă, este combinată adesea cu broderie, colaj, pictură sau tipar manual, devenind o metodă interdisciplinară de expresie vizuală. Aplicată pe țesături naturale. cum ar fi bumbacul, inul sau mătasea, cianotipia deschide noi perspective în designul textil. Designerii vestimentari valorifică această tehnică în colecții-capsulă, piese artistice, costume de scenă, panouri decorative, obiecte de decor sau în moda sustenabilă, unde fiecare imprimeu este unic [8, 66; 12, 90]. Procesul poate fi aplicat atât pe metraj textil înainte de croit, cât și pe obiecte vestimentare finite, permițând o personalizare profundă [8, 68; 12, 156]. Imprimeurile rezultate păstrează textura originală a țesăturii și oferă un caracter atemporal, poetic și manual pieselor vestimentare. În designul interior, *cianotipia* este folosită la proiectarea artistică a decorului, de pildă perne decorative, draperii, huse, panouri textile. Suprafețele tratate cu soluția fotosensibilă capătă un efect artistic autentic, contribuind la o atmosferă unică în spațiile locuibile sau comerciale. Pânza imprimată prin cianotipie poate deveni un element central în amenajarea interioară, iar colaborarea dintre artiști și designeri de interior este tot mai frecventă în realizarea unor concepte personalizate și multisenzoriale. Tehnica are și o dimensiune ecologică semnificativă: nu presupune utilizarea solvenților toxici, nu poluează apa- implică doar lumină solară ori UV și apă pentru fixarea imaginii [2, 66; 8, 79; 12, 98]. Acest lucru face ca cianotipia să fie adoptată în contextul producției sustenabile și al economiei circulare, dar și în cadrul atelierelor educaționale.

În școlile de arte, universități și centre de cercetare artistică, metoda este folosită ca mijloc de explorare a imaginii analogice, a compoziției și a interacțiunii directe cu materialul. Este un instrument valoros pentru dezvoltarea gândirii vizuale, a sensibilității artistice și a abilităților tehnice. Printre avantajele majore ale cianotipiei se numără caracterul ei accesibil, estetica distinctă, posibilitatea aplicării pe diverse suporturi (hârtie, pânză, lemn, textile, sticlă), precum și unicitatea fiecărui exemplar, ceea ce îi conferă valoare artistică. În același timp, tehnica are și unele limitări: paleta cromatică este redusă (predominant nuanțe de albastru), imaginea imprimată poate fi sensibilă la lumină în lipsa unei protecții adecvate, iar aplicarea pe materiale sintetice este dificilă. În plus, procesul este manual și necesită timp, fiind mai puțin potrivit pentru producția în serie.



Figura 1. Cianotipia pe textile, autor Reabenchi Eugen, 2024

Cianotipia nu este doar o tehnică istorică, ci și un limbaj vizual uitat, astăzi redescoperit și implicat contemporan, capabil să unească tradiția cu inovația. Prin aplicabilitatea sa pe hârtie, textile sau pânză, tehnica oferă un mediu expresiv pentru

designeri, artiști și cercetători care caută o estetică autentică și o metodă sustenabilă de exprimare [2, 45; 8, 12; 12, 77]. În contextul designului vestimentar, al decorului interior și al artelor decorative, cianotipia își reafirmă relevanța ca formă creativă, educațională și ecologică, ce poate genera obiecte cu identitate vizuală puternică și sensibilitate artistică rafinată. Mai jos este prezentat un tabel comparativ al dezvoltării tehnicii cianotipia și a altor tehnici de imprimare pe textile mai cunoscute (DTF, DTG, serigrafie, batic, ecoprint) în diverse regiuni: Republica Moldova, România, Ucraina, Europa de Vest, Rusia și China. Compararea se face în funcție nivelului de dezvoltare, aplicabilitatea în design vestimentar și educație, accesibilitate, grad de inovare și popularitate în rândul tinerilor creatori.

Tabel 1. Comparativ. Tehnici de imprimare textile și dezvoltarea lor regională

Sursă: [6, 7, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25]

Țară/ Regiune	Cianotipia	DTF	DTG	Serigrafie	Batic	Ecoprint
Moldova	Utilizată ocazional în ateliere artistice individuale și educație (UPSC); dezvoltare emergentă în design alternativ, masterclass-uri și design textile experimental	Răspândită în ateliere mici și în producție personalizată locală; accesibilă	În creștere, dar costisitoare; folosită în ateliere de print urban și modă adolescenți	Clasică, utilizată frecvent în fabrici de producere, imprimare publicitară și ateliere handmade mai rar	Tradițional în unele zone; rar integrat în design contemporan, valorificat de meșteri individual	Populară în rândul artizanilor și studenților (upsc/ amtap) arte; practică ecologică susținută
România	Prezentă în școli de arte, festivaluri masterclass-uri; folosită în artă contemporană și design textil experimental	Tehnologie populară în sectorul custom-fashion și print promoțional	Prezentă în centre urbane, folosită în colecții de streetwear	Foarte dezvoltată, integrată în industriile creative și ateliere de producție	Prezentă în educație și artizanat, rar în fashion	Dezvoltată; parte din mișcarea slow fashion și în proiecte ecologice educaționale
Ucraina	În dezvoltare, utilizată în cercuri artistice și universități de artă; populară în regiunile vestice	Foarte populară în ateliere independente și magazine online	Aplicată pe scară largă în segmentul urban fashion; susținută tehnologic	Dezvoltată, adaptată la piața creativă și promoțională	Folosită în design etnic și revalorificare culturală	Susținută de mișcări ecologice și ateliere artistice independente

Țară/ Regiune	Cianotipia	DTF	DTG	Serigrafie	Batic	Ecoprint
Europa de Vest	Foarte bine dezvoltată în școli de artă, muzee, ateliere contemporane; apreciată ca tehnică artistică alternativă și sustenabilă	Larg utilizată în producția de modă personalizată; integrată în comerțul online	Standard în industria modei digitale și urbanwear; echipamente de ultimă generație	Matură, aplicabilă atât industrial, cât și artizanal	Redescoperită ca element decorativ și cultural	Puternic promovată în contextul sustenabilității; foarte dezvoltată în designul textil
Rusia	Limitată la cercuri artistice și academice; populară în rândul fotografiilor analog și artizanilor	Larg răspândită; folosită la scară mică și medie, inclusiv DIY	Accesibilă în marile orașe; utilizată în ateliere urbane	Tehnică tradițională puternic prezentă; adaptată producției de serie	Parte din patrimoniul cultural; prezentă în modă etno-modernă	Practicată limitat, dar în creștere în cercurile ecologice, meșteri individuali
China	Folosită în cercuri academice și experimente artistice; nu este comună în industrie	Extrem de dezvoltată; industrie competitivă la nivel global	Larg utilizată în sectorul fast-fashion și în comerțul online	Industrializată complet, standardizată pentru producție în masă	Redescoperită recent în zona de turism cultural; prezentă în muzee și workshop-uri, meșteri individuali	Populară în regiunile cu turism ecologic și în proiecte educaționale artizanale

Observații generale:

- Tehnica cianotipiei este mai dezvoltată în Europa de Vest și România, unde este susținută de educația artistică și cultura vizuală contemporană.
- În Moldova și Ucraina, există o mișcare de revitalizare a tehnicilor alternative, însă infrastructura și accesul la resurse rămân provocări.
- DTF și DTG sunt cele mai răspândite tehnici industriale moderne, fiind folosite intens în China și Ucraina, dar și în creștere în România și Moldova.
- Serigrafia are aplicabilitate industrială și artizanală în toate regiunile.
- Baticul și ecoprintul sunt prezente mai ales în contexte educaționale și artizanale, câștigând popularitate în rândul designerilor/ pictorilor orientați spre sustenabilitate.

Graficul de mai jos ilustrează evoluția estimativă a patru tehnici de imprimare pe textile în ultimele patru decenii:

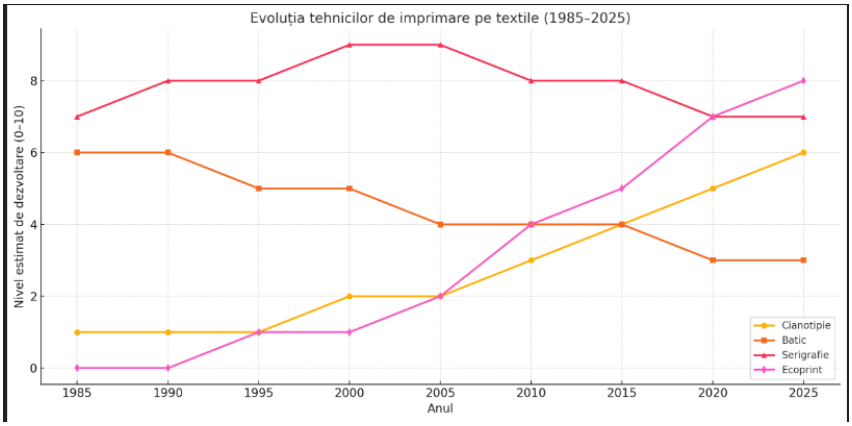


Figura 2. Graficul evoluției tehnicilor de imprimare pe textile pentru 40 ani

- **Cianotipia** a cunoscut o creștere lentă, dar constantă, cu o accelerare semnificativă după 2010, odată cu accentul pus pe sustenabilitate și tehnici artistice alternative.
- **Baticul**, foarte popular în anii ‚80-'90, a cunoscut un declin treptat în designul contemporan, rămânând totuși prezent în zonele etno și artizanale.
- **Serigrafia** a atins un vârf în anii 2000, fiind stabilă și utilizată în continuare în producția de serie și pictori, deși pierde teren în fața tehnologiilor digitale.
- **Ecoprintul** a apărut relativ recent, dar a crescut rapid în ultimii ani, în special în mediile educaționale, slow fashion și proiectele ecologice.

Datele comparative au fost sintetizate pe baza literaturii de specialitate privind tehnicile de imprimare textilă [15; 16], rapoartelor industriale [19; 20] și analizelor privind sustenabilitatea în designul textil [6; 7], corelate cu observații asupra practicilor educaționale și creative regionale. Dezvoltarea tehnologiilor de imprimare textilă digitală este susținută de creșterea cererii pentru personalizare și producție sustenabilă [19], în timp ce politicile europene evidențiază rolul digitalizării în modernizarea industriei textile [18].

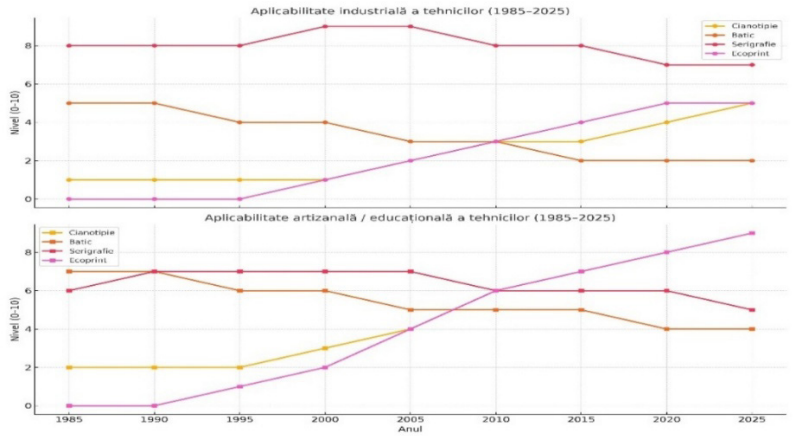


Figura 3. Graficul dezvoltărilor extinse a tehnicilor de imprimare pe textile; aplicabilitatea industrială, artizanală și educațională

Graficul extins prezintă două dimensiuni esențiale ale dezvoltării tehnicilor de imprimare pe textile:

1. Aplicabilitatea industrială:
   - **Serigrafia** rămâne dominantă în producția de serie datorită adaptabilității sale la volume mari.
   - **DTF/DTG** nu sunt incluse aici, dar ar figura la scoruri ridicate în industrie în ultimii 10–15 ani.
   - **Cianotipia** și ecoprintul au o aplicabilitate industrială modestă, dar în creștere treptată în segmente de nișă și educațional, design de autor.
   - **Baticul** a cunoscut un declin semnificativ în industrie, fiind înlocuit de metode mai rapide, experiment și reproductibile.
2. Aplicabilitatea artizanală și educațională:
   - **Cianotipia** și **ecoprintul** au crescut spectaculos, fiind promovate în școli de artă, universități și ateliere creative.
   - **Baticul** rămâne stabil în mediile tradiționale și artizanale.
   - **Serigrafia** are o prezență echilibrată, dar ușor în scădere în context educațional, în favoarea tehnicilor ecologice și low-tech.

Implicarea tehnicii *cianotipiei* în educația universitară, postuniversitară și în atelierele de creație ca metodologie de dezvoltarea a creativității poate contribuie semnificativ la formarea unei gândiri critice și explorare în rândul viitorilor designeri. Ca metodă alternativă de imprimare pe textile, cianotipia stimulează învățarea prin experiment, dezvoltarea sensibilității artistice și înțelegerea profundă a proceselor fotografice analogice. Într-un context educațional, această tehnică oferă o punte între tradiție și inovație, între știință și artă, între procese lente și sustenabilitate. Valorificarea cianotipiei și a altor metode alternative — precum ecoimprimeul, serigrafia artizanală sau imprimeul manual — devine tot mai relevantă în designul contemporan, întrucât răspunde cerințelor de unicitate, autenticitate și responsabilitate ecologică [8, 78; 12, 113]. Astfel, introducerea acestor practici în curricula academică și în mediile de învățare non-formală nu doar îmbogățește experiența educațională, ci și cultivă o nouă generație de creatori capabili să reinterpreteze materialitatea textilă în cheia sustenabilității și expresivității vizuale [9, 67; 12, 89].

BIBLIOGRAFIE

1. IONESCU, M. Procese fotografice istorice în arta contemporană. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2014. ISBN 978-973-30-2845-7.
2. POPESCU, A. Tehnici fotografice alternative: cianotipia și alte metode vechi. București: Editura ART, 2019. ISBN 978-606-8541-30-5.
3. BERNS, R. S. Billmeyer and Saltzman's Principles of Color Technology. Hoboken, NJ: Wiley-Interscience, 2019. ISBN 978-1119418501.
4. BRIGGS-GOODE, A. și K. TOWNSEND. Textile Design: Principles, Advances and Applications. Cambridge: Woodhead Publishing, 2011.
5. COOTE, J. The Cyanotype: The History, Science and Art of Photographic Printing in Prussian Blue. London: Science Museum Press, 2006. ISBN 978-1903680247.
6. FLETCHER, K. Sustainable Fashion and Textiles: Design Journeys. Ed. a 2-a. London: Routledge, 2014.
7. FLINT, I. Eco Colour: Botanical Dyes for Beautiful Textiles. Loveland, CO: Interweave Press, 2008.

8. GORDON, C. Digital Textile Printing. Cambridge: Woodhead Publishing, 2012. ISBN 978-1845696967.
9. HOLLANDER, S. Fabric for Fashion: The Complete Guide. London: Laurence King Publishing, 2016. ISBN 978-1780673993.
10. KAWAMURA, Y. Fashion-ology: An Introduction to Fashion Studies. Oxford: Berg Publishers, 2005. ISBN 978-1845200131.
11. MILLER, D. Adobe Photoshop for Textile Designers. New York: Fairchild Books, 2018. ISBN 978-1501309766.
12. SATO, T. Photography and Digital Image Processing in Textile Design. Manchester: Textile Institute Publications, 2015. ISBN 978-1855738239.
13. SHORE, S. Alternative Photographic Processes: Cyanotype and Beyond. New York: Routledge, 2017. ISBN 978-1138632938.
14. UJIIE, H. Digital Textile Printing. Cambridge: Woodhead Publishing, 2015.
15. VANDERBILT, L. Cyanotype: The Blueprint in Contemporary Practice. New York: Focal Press, 2012. ISBN 978-0240811005.
16. WILKINS, E. Digital Printing Technologies for Textiles. Cambridge: Woodhead Publishing, 2020. ISBN 978-0081020430.
17. PETROVA, N. Fotohimija i al′ternativnye processy pečati: Cianotipija i drugie metody. Sankt-Peterburg: Izdatel′stvo „Nauka", 2015. ISBN 978-5-02-039414-8.
18. VASIL′EV, I. Cianotipija: Tehnika i tvorčestvo. Moskva: Izdatel′stvo „Art-Press", 2018. ISBN 978-5-9909562-3-7.

ARTICOLE pe site-web

19. ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Industry, business and entrepreneurship. Site web. [f.a.]. Disponibil: https://www.oecd.org/en/topics/industry-business-and-entrepreneurship.html [accesat 2026-02-18].
20. DIRECTORATE-GENERAL FOR INTERNAL MARKET, INDUSTRY, ENTREPRENEURSHIP AND SMEs (EUROPEAN COMMISSION). Transition pathway for the textiles ecosystem. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2023. ISBN 978-92-68-04390-5. DOI 10.2873/86186. Disponibil: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6392f189-0416-11ee-87ec-01aa75ed71a1/language-en [accesat 2025-05-18].
21. SMITHERS. The Future of Digital Textile Printing to 2028. Site web. [f.a.]. Disponibil: https://www.smithers.com/en-gb/services/market-reports/printing/the-future-of-digital-textile-printing-to-2028 [accesat 2026-03-20].
22. WORLD TEXTILE INFORMATION NETWORK (WTiN). Digital Textile Market Review 2024. Online (12 mai 2025). Disponibil: https://www.wtin.com/article/2025/may/12-05-25/digital-textile-market-review-2024/ [accesat 2026-03-18].
23. UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ" DIN CHIȘINĂU. Facultatea Arte și Design. Site web. [f.a.]. Disponibil: https://arte.upsc.md/ [accesat 2026-01-10].
24. ACADEMIA DE MUZICĂ, TEATRU ȘI ARTE PLASTICE. Site web. [f.a.]. Disponibil: https://amtap.md/ [accesat 2026-02-12].
25. UNIVERSITATEA TEHNICĂ A MOLDOVEI. Site web. [f.a.]. Disponibil: https://utm.md/ [accesat 2026-03-24].
26. UNIVERSITATEA DE VEST DIN TIMIȘOARA. Site web. [f.a.]. Disponibil: https://www.uvt.ro/ [accesat 2026-03-25].

27. KYIV NATIONAL UNIVERSITY OF TECHNOLOGIES AND DESIGN. Site web. [f.a.]. Disponibil: https://en.knutd.edu.ua/ [accesat 2026-03-24].
28. MOSCOW ARTS AND BUSINESS INSTITUTE. Site web. [f.a.]. Disponibil: https://mabiu.ru/ [accesat 2026-02-17].
29. MOD'ART INTERNATIONAL SHANGHAI, SHANGHAI UNIVERSITY. Site web. [f.a.]. Disponibil: https://modarte.shu.edu.cn/index.htm [accesat 2026-03-24].
30. CLOTH BOTANICALS. Experimenting with Cyanotypes. Online. Disponibil: https://clothbotanicals.substack.com/p/experimenting-with-cyanotypes [accesat 2026-03-24].
31. WIKIPEDIA CONTRIBUTORS. Cyanotype. Wikipedia: The Free Encyclopedia. Disponibil: https://en.wikipedia.org/wiki/Cyanotype [accesat 2026-02-19].

CREAȚIA SCULPTORILOR CLAUDIA COBIZEV ȘI LAZĂR DUBINOVSCHI ÎN VIZIUNEA CRITICILOR DE ARTĂ DIN REPUBLICA MOLDOVA[5]

THE CREATIVITY OF SCULPTORS CLAUDIA COBIZEVA AND LAZAR DUBINOVSKY AS VIEWED BY ART CRITICS FROM THE REPUBLIC OF MOLDOVA

Ana MARIAN, dr.,
Institutul Patrimoniului Cultural

Ana MARIAN, PhD,
The Institute of Cultural Heritage
ORCID: 0000-0002-1530-0765
e-mail: anamarian1974@gmail.com

CZU: 730(478)
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p571-576

Abstract. The work of sculptor Claudia Cobizeva (1905-1995) has been the subject of numerous scholarly articles, notably those by Ludmila Toma (1978) and Sofia Bobernaga (1988). From 1926 to 1931, Claudia Cobizeva studied sculpture at the School of Fine Arts in Chisinau of the Professor Alexandru Plamadeala. There, also her teachers were Shneer Cogan and Auguste Baillayre. From 1931 to 1934, she studied at the Royal Academy of Fine Arts in Brussels, at the monumental and decorative sculpture section, in the workshops of sculptors Victor Rousseau and Egide Rombauh. Lazar Dubinovsky studied at the drawing circle of I.V.Savin, then at the Academy of Fine Arts in Bucharest, then at the Académie Grande Chaumière in Paris, in the studio of Antoine Bourdelle. He then returned to the Academy of Fine Arts in Bucharest and studied sculpture at the studios of Dimitrie Pachuri and Oscar Hahn. The artistic aspects of the work of monumental sculptor Lazar Dubinovsky (1910-1982) have consistently attracted the attention of art historians: Matus Livshits (three studies for 1960, 1961 and 1987), Evgeny Barashkov (the study for 1980), and Vladimir Bulat (the study for 2005). These works reflect the creative traces of these two sculptors that despite are connected with the period of socialist realism in the art of the Moldavian Soviet Socialist Republic, they contain a profound artistic message.
Keywords: sculptor, biographical information, art historical research, socialist realism

Traseele artistice al celor doi mari sculptori ai perioadei realismului socialist, Claudia Cobizev și Lazăr Dubinovschi, au fost, în repetate rânduri, studiate de criticii de specialitate din Republica Moldova. Dezvăluind aspecte mai puțin cunoscute din biografia și creația acestor mari personalități, criticii de artă, totuși, au rămas tributari epocii în care au activat.

Născută la 14 martie (după alte date la 20 martie) 1905, în satul Sadova, raionul Călărași, Claudia Semionovna Cobizev a fost, din copilărie, pasionată de modelaj.

[5] Articol realizat în cadrul Proiectului: *Cercetarea și valorificarea patrimoniului cultural construit, etnografic, arheologic și artistic din Republica Moldova în contextul integrării europene* (2024-2027) al Institutului Patrimoniului Cultural al Ministerului Culturii din Republica Moldova.

Făcând referire la începuturile creației Claudiei Cobizev, Sofia Bobernaga remarcă: „Pentru toată viața i s-au întipărit chipurile oamenilor muncii, care ulterior vor deveni eroii operelor viitoarei sculptorițe” [2, 3]. Astfel, criticii de artă Ludmila Toma (1978) și Sofia Bobernaga (1988) au elaborat două studii de specialitate, în care s-au referit la creația Claudiei Cobizev (1905-1995), sculptoriță de referință, care și-a început parcursul artistic în perioada interbelică și l-a continuat cu succes în perioada artei realismului socialist. Inițial, în anii 1926-1931, tânăra plasticiană Claudia Cobizev studiază la Școala de Arte Plastice din Chișinău. Primele sale deprinderi în domeniul sculpturii academice i-au fost oferite de celebrul sculptor Alexandru Plămădeală, de Șneer Cogan și Auguste Baillayre. În 1931-1934 studiază la *Académie royale des Beaux-Arts de Bruxelles*, secția de sculptură monumental-decorativă, în atelierele profesorilor Victor Rousseau și Égide Rombaux. În acest context, putem aminti că, în aceeași perioadă, la academia din Bruxelles au învățat mai mulți artiști originari din Basarabia, printre care Moisei Gamburd, Afanasie Modval, Nina Grach-Jascinsky și alții. Unii dintre aceștia nu au mai revenit în țară. De la Bruxelles, Claudia Cobizev se transferă la București, unde-și continuă studiile la Academia de Arte Frumoase (1934-1936), la profesorii Cornel Medrea și Constantin Baraschi [2]. Sofia Bobernaga remarcă în studiul său: „De la Cornel Medrea Claudia Cobizev a moștenit predilecția pentru arhitectonica armonioasă a formelor. De la Constantin Baraschi, cunoscut practician și teoretician al sculpturii – predilecția pentru finalizarea structurilor plastice” [2, 3]. Sunt constatări pertinente care subliniază influențele, tehnice și plastice, exercitate de acești profesori asupra creației sculptoriței noastre.

După terminarea războiului, ea devine profesoară de sculptură la Școala de Arte Plastice din Chișinău, unde educă generația tânără de sculptori, printre aceștia fiind: Brunhilda Epelbaum-Marcenco, Naum Epelbaum, Dumitru Rusu-Scvorțov, Alexandra Picunov-Târțău, Valentin Kuznețov, Iosif Chitman ș.a. Astfel, se cere evidențiată contribuția Claudiei Cobizev la perpetuarea și transmiterea experienței acumulate de ea.

Un prim studiu de specialitate, complex și valoros, la care vom face referire aici, este cel al criticului de artă Ludmila Toma cu denumirea *Claudia Cobizeva* (Chișinău: *Literatura artistică*, 1978, 32 p., il., în limbile română și rusă) [7]. De la bun început, Ludmila Toma formulează crezul artistic al sculptoriței: „Indiferent de genul în care excelează: compoziții figurative, portrete sau reliefuri decorative monumentale, cu conținut dramatic, epic sau liric – laitmotivul tuturor lucrărilor îl constituie tema muncii și libertății” [7, 5]. Din perioada sa de studii la Școala de Arte Plastice din Chișinău, Claudia Cobizev a deprins secretele măiestriei de la Alexandru Plămădeală, profesor de sculptură, și de la Șneer Cogan, profesor de desen. În perioada studiilor sale în Belgia, ea este impresionată de operele lui Auguste Rodin, Antoine Bourdelle, Constantin Meunier, Charles Despiau. Iar referitor la perioada studiilor la București, Ludmila Toma reproduce cuvintele sculptoriței: „Dacă de la sculptorul Medrea am moștenit tendința de a modela figuri cu volume masive, forme monolite și dure, mișcări euritmice, apoi sculptorul Baraschi mi-a cultivat dragostea pentru detaliu și forme finisate” [7, 6-7]. În continuare, în studiul său, Ludmila Toma urmărește traseul și evoluția concepțiilor artistice în creația Claudiei Cobizev, recurgând la descrieri, analiză, analiză comparată. Criticul de artă descrie exhaustiv materialele și tehnicile de execuție ale operelor, acordă o atenție deosebită mesajului artistic specific lor. De

asemenea, Ludmila Toma relevă trăsăturile specifice contemporanilor, în special în portrete, dar și predilecția pentru tradiție, care trece ca un fir roșu prin întreaga creație a sculptoriței.

Un al doilea studiu pertinent aparține criticului de artă Sofia Bobernaga: *Claudia Cobizev. Sculptură* (Moscova: *Sovetskii hudojnik*, 1988, 17 p., il, în limba rusă) [2]. Sofia Bobernaga remarcă următoarele: „…studiile serioase făcute de sculptoriță ne vorbesc despre calea sigură de evoluție a creației sale, care conține suflul epocii, chipul omului – constructor al societății noi, socialiste" [2, 3]. Prin această afirmație, criticul de artă Sofia Bobernaga a subliniat mesajul umanist al creației sculptoriței. Ea remarcă adaptarea limbajului plastic și al compoziției, al concepțiilor artistice la exigențele diferitor genuri ale artelor, cum ar fi, spre exemplu, relieful decorativ, portretul, compoziția tematică.

La sfârșit, Sofia Bobernaga conchide: „Creația Claudiei Cobizev a absorbit cele mai bune tradiții ale sculpturii moldovenești din trecut, de rând cu cele mai bune tradiții ale plasticii sovietice din perioada cristalizării principiilor realismului socialist. Lucrările Claudiei Cobizev rezistă comparației cu cele mai ilustre modele ale sculpturii sovietice contemporane. Procedeele moștenirii clasice și căutările novatoare se combină în creația ei dezinvolt și organic" [2, 17].

Complexitatea și polivalența aspectelor artistice în creația sculptorului-monumentalist Lazăr Dubinovschi (1910-1982) s-a aflat mereu în atenția criticilor de artă. Destinul său de om al artelor plastice începe să fie reflectat, filă cu filă, încă în copilărie, când modela figurine din lut la Fălești, baștina sa. A urmat studiile la cercul de desen al lui I.V. Savin, apoi studiile la Academia de Belle-Arte din București, apoi la Academia *Grande Chaumière* din Paris, în atelierul lui Antoine Bourdelle, după care revine la Academia de Belle-Arte din București și studiază în atelierul lui Dimitrie Paciurea și în cel al lui Oscar Han. Urmează susținerea cu succes a lucrării de licență cu titlul sugestiv *Prometeu încătușat.* Apoi au venit câțiva ani de incertitudine în soarta sculptorului, care continuă să muncească pe tărâmul profesional, ani care se soldează, în 1939, cu prima sa expoziție personală la Iași, o expoziție de succes, care îl determină să lucreze cu și mai multă pasiune. După 1940, Lazăr Dubinovschi participă activ la viața artistică din RSS Moldovenească, fiind membru al UAP.

Sculptorul Lazăr Dubinovschi s-a bucurat de atenția criticului de artă Matus Livșiț, care, în studiul său *Lazăr Isaacovici Dubinovschi* (Chișinău: Editura *Cartea moldovenească*, 1960) [4], începe cu menționarea meritelor acestui mare sculptor (la acel moment el era deja membru-corespondent al Academiei de Arte a URSS și Artist Emerit al RSSM). În continuare, sunt date biografice despre locul și anul nașterii – Fălești, 1910, despre studiile în România și Franța, dar și despre activitatea sa din perioada reîntoarcerii în patrie, în 1940, și prima sa expoziție personală la Iași, în 1939. Referitor la operele din acea perioadă, Matus Livșiț remarcă, în spiritul criticii de artă sovietice, denaturarea proporțiilor și stilizarea specifică modernismului, dar, în același timp, prezența temelor sociale în creația sculptorului, și succesul evident al acestuia în genul portretului sculptural.

Desigur, în concordanță cu clișeele criticii de artă sovietice, Matus Livșiț vorbește despre discrepanța dintre activitatea sculptorului înainte de anexarea Basarabiei la URSS și după aceasta.

Importanța subiectelor legate de cel de-al Doilea Război Mondial, când sculptorul se afla, fiind rănit în lupte, în spatele frontului, la Irkutsk, este menționată

de Matus Livşiţ, care vine cu o descriere a ciclului de lucrări *Moldova în foc.* Criticul observă continuitatea acestei teme şi în anii postbelici în opere sculpturale care nu mai reprezintă *omul suferind, ci luptătorul pentru eliberarea poporului* [4, 11]. Tot aici, naturalismul specific creaţiei sculptorilor moldoveni este trecut cu vederea de către autorul studiului, în schimb menţionează doar *claritatea ideii şi simplitatea soluţiilor compoziţionale* [4, 12], în special, în compoziţia *Vinificatorii,* şi *volumul calului în raport cu volumul călăreţului, gestul expresiv şi energic* [4, 14] în statuia ecvestră a lui G.I. Kotovski. Un loc aparte în analiză revine portretului de eroi ai celui de-al Doilea Război Mondial.

Compoziţia *Părinţi şi copii*, dedicată aniversării a 40-a de la revoluţia din octombrie, corespunde perfect cerinţelor ideologice ale timpului şi este reflectată detaliat în critica de artă de atunci. În încheiere, criticul de artă Matus Livşiţ remarcă tendinţa sculptorului de a reda faptele şi aspiraţiile oamenilor muncii.

În cel de-al doilea studiu-monografie, *Lazăr Isaacovici Dubinovschi* (Moscova, Editura *Sovetskii hudojnik,* 1961) [5], criticul de artă are în faţă sarcina de a populariza arta din RSS Moldovenească în întreaga Uniune Sovietică. De la bun început, el remarcă familiarizarea sculptorului, alături de alţi plasticieni, cu metoda realismului socialist. Relatarea începe cu biografia artistului Lazăr Dubinovschi, anii de studii, primele lui expoziţii. Analiza critică făcută de Matus Livşiţ se bazează pe principiile de construire a compoziţiei, pe descrierea fabulei. Autorul vorbeşte în special despre latura socială, ancorată în realismul socialist, a sculpturilor.

În afară de aceste caracteristici, vine limbajul, specific lui Matus Livşiţ în descrierea lucrărilor de sculptură. Simbioza dintre limbajul relatării şi referinţele la principiile compoziţiei plastice, la limbajul specific al sculpturii, creează propria sa manieră de analiză artistică. Deşi, sub aspectul continuităţii relatării, acest studiu-monografie repetă parţial firul logic din primul studiu, de această dată, Matus Livşiţ extinde considerabil aria operelor abordate şi spaţiul dedicat analizei lor. Astfel, ciclul de lucrări *Moldova în foc* este caracterizat ca fiind important pentru întreaga artă plastică sovietică, în care erau create opere dedicate celui de-al Doilea Război Mondial preponderent în genul portretului de erou.

Descrierea sub aspect estetic a lucrării *Strâmbă-Lemne*, dar şi a plasticii formelor anatomice ale corpului atletic al personajului lărgeşte semnificativ diapazonul studiului.

În ceea ce priveşte portretul sculptural, Matus Livşiţ recurge la o analiză comparativă, urmărind evoluţia şi schimbările care se produc în portretele sculptate de Lazăr Dubinovschi, divizate în perioade distincte. El observă laturile pozitive, dar scoate în evidenţă şi nereuşitele sculptorului, cum ar fi, în opinia sa, *Relieful frontonului clădirii Teatrului de Stat de Operă şi Balet din Moldova*, din anul 1953.

Spre sfârşitul acestui studiu, Matus Livşiţ relatează despre călătoria sculptorului în R.P. România şi despre operele care au apărut în urma acestei călătorii, dar evită să spună ceva despre rolul important al sculptorului în crearea Aleii Clasicilor din Chişinău.

În cel de-al treilea studiu *Lazăr Dubinovschi. Sculptura.* (Moscova: Editura *Sovetskii hudojnik,* 1987) [6], Matus Livşiţ urmează aceeaşi schemă în prezentarea materialului informaţiei: el începe cu datele din biografia lui Lazăr Dubinovshi,

urmând, în ordine cronologică, evenimentele artistice și crearea de către sculptor a operelor sale. Autorul menționează influența exercitată asupra creației sculptorului Lazăr Dubinovshi de școala românească, influențată și aceasta, la rândul ei, de sculptura franceză. De fapt, multe opinii referitoare la aceleași evenimente, la distanță de 25 de ani de la ultimul studiu, cel din anul 1961, capătă aici, în studiul din 1987, contururi mai clare, formulări mai concise și mai consistente.

O deosebită importanță au avut evenimentele și operele sculpturale de după 1961, în special portretele despre care Matus Livșiț spune că în ele „capătă dezvoltare interesul lui [al sculptorului – n.n.] față de specificul individualității, caracterul și lumea interioară a omului" [6, 14]. În încheiere, Matus Livșiț scrie următoarele despre sculptorul Lazăr Dubinovschi: „Tot ce a fost creat de el timp în mai mult de jumătate de secol constituie o parte considerabilă a acelei contribuții, pe care o aduce arta Moldovei în cultura artistică a țării noastre [a URSS – n.n.]" [6, 15].

Spre deosebire de abordările lui Matus Livșiț, studiul criticului de artă Evghenii Barașcov cu titlul *Lazăr Dubinovschi* (Chișinău: Editura *Literatura artistică,* 1981) [1] are o structură mai complexă, fiind constituit din patru capitole, care vizează diverse domenii ale activității sculptorului, începând cu devenirea lui, continuând cu tratarea sculpturii monumentale, compozițiilor tematice și plasticii memoriale, a portretului sculptural. Această divizare în segmente conceptual bine definite îi permite lui Evghenii Barașcov să supună unei analize comparative riguroase operele care aparțin aceluiași gen al artelor și să urmărească evoluția lor, subliniind caracteristicile lor stilistice și artistice. Studiul lui Evghenii Barașcov este completat cu mărturii ale sculptorului Lazăr Dubinovschi despre creația sa, comentarii care sunt plasate pe marginea paginilor studiului și care lărgesc foarte mult diapazonul problemelor de creație abordate. Este important dialogul dintre opera lui Lazăr Dubinovschi și cititori sau spectatori, legătura dintre aceștia fiind pusă în valoare cu mult talent de către criticul de artă Evghenii Barașcov.

În rândul acestor abordări critice se înscrie și studiul criticului de artă Vladimir Bulat, cu titlul *Lazăr Dubinovschi* din seria *Maeștri basarabeni din secolul XX* (Chișinău: Editura ARC, 2005) [3]. Acesta este un studiu modern, cu o structură viguroasă științifică și de limbaj, care conține detalii subtile în analiza creației sculptorului. Este de menționat că monografia lui Vladimir Bulat nu mai este subordonată concepțiilor criticii de artă sovietice și de aceea se bucură de libertate în tratarea subiectului și analiza critică propriu-zisă. Acest fapt îi permite criticului de artă Vladimir Bulat să dialogheze cu cititorul, oferindu-i din cugetările și aprecierile sale. Studiul, apărut după trecerea în neființă a sculptorului, este bine documentat arhivistic și oferă detalii mai puțin cunoscute din activitatea sculptorului.

Astfel, aceste cinci studii sunt asemenea fațetelor unui diamant, care, strălucind, pun în valoare prin parte întregul, prin segment – totalitatea. În ele se reflectă traseul artistic al sculptorului Lazăr Dubinovschi sub diverse aspecte, toate importante pentru a descoperi valoarea artistică a operei sale.

În concluzie, se cere remarcat că criticii de artă, fiind tributari ideologiei și epocii în care au activat, reflectă, totuși, veridic apartenența creației sculptorilor la fenomenul artistic din Republica Moldova.

BIBLIOGRAFIE

1. BARAȘCOV, E. Lazăr Dubinovschi. Chișinău: Literatura artistică, 1980, 142 p.
2. BOBERNAGA, S. Claudia Cobizev. Sculptură. Moscova: Sovetskii hudojnik, 1988, 17 p. (în limba rusă).
3. BULAT, V. Lazăr Dubinovschi. Maeştri basarabeni din secolul XX. Chișinău: Editura ARC, 2005, 67 p. ISBN 9975-61-340-3
4. LIVȘIȚ, M. Lazăr Isaacovici Dubinovschi. Chișinău: Cartea moldovenească, 1960, 19 p.
5. LIVȘIȚ, M. Lazăr Isaacovici Dubinovschi. Moscova: Sovetskii hudojnik, 1961, 64 p.
6. LIVȘIȚ, M. Lazăr Dubinovschi. Sculptura. Moscova: Sovetskii hudojnik, 1987, 59 p.
7. TOMA, L. Claudia Cobizeva. Chișinău: Literatura artistică, 1978, 32 p. (în limbile română și rusă).

ICOANA PE LEMN DIN SECOLELE XVIII-XIX: STIL, ȘCOALĂ, CIRCULAȚIE ICONOGRAFICĂ[6]

THE WOODEN ICON IN THE 18TH–19TH CENTURIES – STYLE, SCHOOL, AND ICONOGRAPHIC CIRCULATION

Cristina TAMAZLÎCARI, asistent universitar,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Cristina TAMAZLÎCARI, University Assistant,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0009-4410-2766
e-mail: tamazlicari.cristina@upsc.md

CZU: 75.046.3"17/18".
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p577-583

Abstract. The article analyzes the evolution of wooden icons in the territory of the Republic of Moldova during the 18th–19th centuries, from the perspective of style, the organization of workshops (schools), and iconographic circulation. The study highlights that this period marks a stage of transition between the post-medieval Byzantine tradition and Western influences, mediated especially through contacts with the Russian, Ukrainian, and Central European cultural spheres. From a stylistic point of view, the icons preserve the canonical structure of composition and established typologies, while gradually integrating elements of naturalism, more pronounced volumetric modeling, and a diversified chromatic palette, indicating an openness toward Baroque and Neoclassical artistic language. Regarding the organization of artistic production, the article emphasizes the role of local workshops and itinerant painters, who contributed to the formation of regional centers of painting. These "schools" did not function as formalized institutions, but rather as environments for the transmission of practices and iconographic models, often through family lineage or apprenticeship. A standardization of certain iconographic types can be observed, alongside local adaptations determined by social, economic, and confessional contexts. Iconographic circulation represents an essential aspect of the study, being analyzed through the mobility of artists, the exchange of models (engravings, religious books), and the influences coming from major Orthodox artistic centers. This phenomenon fostered both the preservation of tradition and the diversification of the visual repertoire, generating stylistic syntheses specific to the region. In conclusion, wooden icons from the 18th–19th centuries in the Republic of Moldova reflect a dynamic balance between continuity and innovation, constituting a relevant visual document for understanding the evolution of religious art in this space.

Keywords: wooden icon, iconographic style, painting schools, iconographic circulation, 18th–19th centuries.

I. Context istoric și artistic al icoanei pe lemn (secolele XVIII-XIX)

Secolul al XIX-lea reprezintă o perioadă dificilă pentru teritoriul dintre Prut și Nistru, marcată de conflicte repetate ruso-turce [12, 214]. În urma războiului din 1806–1812 și a Tratatului de la București, Basarabia este anexată de Imperiul Rus și

[6] Articol elaborat în cadrul proiectului *Valorificarea meșteșugurilor populare în contextul inovației moderne și a educației pentru dezvoltare durabilă*, cifrul proiectului 25.80012.0807.23TC, susținut de Agenția Națională de Cercetare și Dezvoltare.

organizată ca gubernie, fapt ce schimbă profund structura politică, socială și culturală a regiunii [14, 131]. Aceste confruntări militare au afectat dezvoltarea culturală, determinând o anumită întârziere în raport cu evoluțiile artistice din spațiul central și occidental european [14, 89]. Cu toate acestea, în plan artistic, secolul al XIX-lea devine o perioadă de tranziție: formele tradiționale ale artei medievale – icoana, catapeteasma, pictura murală – intră într-un proces de transformare [21, 56]. Se constată simultan o diminuare a rigorii canonice și o deschidere către influențe laice și occidentale, care modifică limbajul plastic tradițional [12, 77]. Această metamorfoză este vizibilă și în arhitectura religioasă, unde bisericile de lemn sunt treptat înlocuite de edificii din piatră, iar decorul pictural se adaptează noilor spații [12, 102]. În mod paradoxal, această perioadă considerată uneori de declin cunoaște o amplificare a producției iconografice, atât în mediul monastic, cât și în cel rural [19, 148]. Icoana populară capătă un rol semnificativ, dezvoltându-se în mediul rural ca formă de expresie religioasă directă, mai puțin constrânsă de normele canonice stricte [13, 59]. În paralel, icoana mănăstirească rămâne fidelă tradiției bizantine și normelor stabilite prin erminii și tipicuri, care reglementează atât iconografia, cât și tehnica execuției [6, 33]. Coexistența acestor două direcții reflectă dinamica societății basarabene din secolul al XIX-lea, aflată între tradiție și influențe moderne [14, 145]. Zugravul de icoane are rolul de mediator între lumea vizibilă și cea divină, fiind nu doar un meșter, ci și un interpret al mesajului teologic [26, 71]. Activitatea sa este ghidată de reguli precise, dar acestea nu anulează individualitatea artistică, ci o canalizează [6, 41]. În icoană, realitatea este transfigurată simbolic: figurile sunt frontale, alungite și dematerializate, sugerând spiritualizarea [25, p. 83]. Chipurile, caracterizate prin ochi mari și expresivi, stabilesc o relație directă cu privitorul, iar mișcarea este redusă la esențial, sugerată prin ritmul faldurilor [20, 92]. Spațiul este organizat simbolic, iar culoarea devine purtătoare de sens teologic și compozițional [26, 95]. Narațiunea iconografică nu urmează logica temporală realistă, ci una spirituală [6, 52]. Icoana populară se distinge prin expresivitate, simplitate și caracter narativ, apropiat de universul cotidian al comunității rurale [8, 118]. Figurile sunt adesea disproporționate, desenul simplificat, dar încărcat de forță expresivă [23, 66]. Această categorie artistică reprezintă o sinteză între tradiția bizantină, influențele artei culte și elementele artei populare [13, 64]. Meșterii iconari reinterpretau modelele consacrate, adaptându-le sensibilității locale [8, 121]. În secolul al XIX-lea, icoana populară cunoaște o dezvoltare deosebită: tematica se diversifică, iar influențele gravurii de carte devin evidente în conturul desenului și în organizarea compoziției [23, 72]. Unele icoane sunt semnate, indicând o conștientizare a statutului autorului [19, 152].

Icoanele populare se remarcă printr-o viziune narativă liberă, unde temele biblice sunt reinterpretate cu abateri de la canon [8, 125]. Exemple precum Visul lui Iacov sau Bunul Păstor ilustrează această tendință, printr-un limbaj plastic simplificat, uneori naiv, dar autentic [23, 75]. Compozițional, icoanele sunt adesea organizate pe registre verticale, cu element central și decor lateral (inclusiv motive florale de influență occidentală) [22, 81]. Caracteristicile frecvente includ: disproporții ale figurilor, frontalitate rigidă, desen simplificat, cromatică intensă și contrastantă [8, 130]. Un element definitoriu este integrarea peisajului local, care apropie scena sacră de realitatea rurală basarabeană [14, 153]. În plan iconografic, apar teme rare sau adaptări necanonice, precum reprezentări particulare ale sfinților sau influențe directe ale gravurii religioase [23, 78]. Se pot distinge două direcții principale: linia popular-naivă – liberă, expresivă, cu deformări evidente [8, 132]; linia influențată

de modele culte – mai riguroasă, apropiată de prototipurile bizantine [23, 80]. În ansamblu, icoana populară reprezintă o formă de sinteză artistică și spirituală, în care tradiția bizantină este reinterpretată prin filtrul sensibilității rurale [26, 102]. Deși imperfectă din punct de vedere tehnic, aceasta impresionează prin autenticitate și forță expresivă [13, 70].b

II. Stil și școală în icoana pe lemn: între canon și expresivitate populară în spațiul Republicii Moldova (sec. XVIII–XIX)

Icoana pe lemn din secolele XVIII-XIX, realizată în spațiul dintre Prut și Nistru, se definește printr-o tensiune fertilă între stabilitatea canonului bizantin și dinamica expresivității populare. Teza acestui capitol susține că evoluția stilistică a icoanei nu trebuie interpretată ca o simplă „degradare" a tradiției sau ca o occidentalizare mimetică, ci ca un proces de adaptare culturală stratificată, în care comunitățile locale negociază permanent între normă și trăire, între modelul teologic și sensibilitatea cotidiană. În secolul al XVIII-lea, icoana pe lemn din această regiune păstrează o fidelitate semnificativă față de canonul bizantin, transmis prin intermediul erminiilor și al atelierelor monahale. Structura compozițională, frontalitatea figurilor și caracterul hieratic reflectă o concepție teologică solidă asupra icoanei ca prezență sacramentală, nu ca simplă imagine [26, 45, 78]. Cu toate acestea, analiza pieselor păstrate în colecțiile muzeale din Chișinău și din regiune indică o flexibilizare progresivă a limbajului plastic: cromatica devine mai intensă, iar fundalurile aurite sunt înlocuite adesea cu soluții cromatice plate sau decorative [2, 112]. Aceste modificări nu indică o ruptură, ci o adaptare contextuală la resursele și sensibilitatea comunităților rurale. Secolul al XIX-lea aduce o schimbare de paradigmă vizuală, în contextul integrării Basarabiei în Imperiul Rus (după 1812). Contactul cu gravura religioasă occidentală și cu pictura academică rusă introduce elemente noi: modelajul volumetric, sugestia de perspectivă și o expresivitate mai accentuată a chipurilor [26, 156; 5, 64]. Această influență nu este însă adoptată mecanic. Meșterii locali operează o selecție și o adaptare, integrând noile elemente într-un cadru încă fidel tradiției ortodoxe. Astfel, apare un stil hibrid, în care rigoarea compozițională bizantină coexistă cu o sensibilitate mai apropiată de devoțiunea occidentală. Această transformare reflectă nu o secularizare, ci o schimbare a modului de receptare: icoana devine mai narativă, mai accesibilă și mai apropiată de experiența credinciosului [11, 162]. Circulația gravurilor și a manualelor iconografice contribuie la standardizarea anumitor tipuri iconografice. Reprezentările Maicii Domnului, ale Sfântului Nicolae sau ale Sfântului Gheorghe urmează modele recognoscibile, repetate în numeroase variante [17, 93].

În același timp, această standardizare generează un cadru stabil pentru diversificare. În lipsa unei academii formale, fiecare atelier sau meșter introduce variații subtile: în cromatică, în ornamentație sau în expresivitatea figurilor. Studiile de etnografie artistică arată că aceste diferențe reflectă identitatea locală și gustul comunității [21, 201]. Rezultă astfel un fenomen tipic artei tradiționale: unitate în diversitate, unde modelul comun este reinterpretat continuu. Din perspectivă teologică, icoana rămâne un obiect liturgic fundamental, însă accentul se deplasează treptat spre o relație mai directă și afectivă cu credinciosul. Sfinții capătă trăsături mai umane, iar expresia lor devine mai accesibilă emoțional [26, 102; 9, 175]. Această „umanizare" nu contrazice teologia icoanei, ci o traduce într-un limbaj vizual adaptat contextului social. Icoana continuă să fie o „fereastră spre absolut", dar devine în același timp și o prezență familiară, integrată în viața cotidiană. Icoana pe lemn din această perioadă reflectă un sistem de formare artistică bazat pe tradiție și ucenicie.

Lipsa unei academii nu exclude existența unor „școli" locale, definite prin stil, tehnică și repertoriu iconografic. Analiza comparativă a icoanelor din nordul și centrul Moldovei evidențiază diferențe stilistice semnificative: de la sobrietatea cromatică la decorativism accentuat, de la rigiditate la expresivitate liberă [7, 134]. Aceste variații indică existența unor centre de producție și a unor tradiții locale distincte. Din perspectivă antropologică, icoana este mai mult decât un obiect de cult: ea este un element constitutiv al identității comunitare. Prezența sa în interiorul casei, în spațiul sacru domestic, îi conferă un rol esențial în viața spirituală și socială. În contextul schimbărilor politice din secolele XVIII-XIX, icoana devine și un instrument de conservare identitară. Ea păstrează continuitatea tradiției ortodoxe și românești într-un spațiu supus presiunilor externe [4, 219]. Evoluția icoanei pe lemn în spațiul Republicii Moldova în secolele XVIII–XIX trebuie înțeleasă ca un proces complex de adaptare și reinterpretare. Tranziția spre influențe occidentale, standardizarea iconografică și diversificarea stilistică nu sunt fenomene contradictorii, ci expresii ale unei culturi vii, capabile să integreze schimbarea fără a-și pierde identitatea.

III. Circulația iconografică și sinteza culturală în icoana pe lemn din spațiul Republicii Moldova (sec. XVIII-XIX)

Icoana pe lemn din secolele XVIII-XIX, în spațiul dintre Prut și Nistru, nu poate fi înțeleasă în absența fenomenului de circulație iconografică. Teza acestui capitol este că această circulație – de modele, tehnici și sensibilități – nu a produs o uniformizare sterilă, ci a generat o sinteză culturală originală, în care tradiția bizantină a fost reinterpretată prin filtrul contextului local și al influențelor externe. Icoana devine astfel un loc de convergență: între Răsărit și Apus, între normă și invenție, între comunitate și istorie. În secolul al XVIII-lea, circulația modelelor iconografice se realizează în principal prin intermediul erminiilor, al manuscriselor și al tradiției orale din atelierele monahale și laice. Aceste surse asigură o continuitate a canonului bizantin, dar și o anumită flexibilitate în interpretare [26, 52]. Începând cu sfârșitul secolului al XVIII-lea și mai ales în secolul al XIX-lea, gravura tipărită devine principalul vector de difuzare a imaginilor. Provenind din centre precum Kiev, Lvov, Viena sau Sankt Petersburg, aceste imagini introduc un nou tip de vizualitate: mai narativă, mai detaliată și mai apropiată de sensibilitatea occidentală [17, 118]. Această schimbare nu este doar tehnică, ci și structurală. Gravura standardizează compozițiile, dar în același timp le face mai accesibile, multiplicabile și adaptabile. Meșterul iconar nu mai este doar un copist al tradiției, ci un interpret al unei imagini deja mediate.



Figura 1. Arhanghelul Mihail (înc. sec. XVIII), tempera, lemn, fundal aurit și ștanțat, nimb incrustat, autor anonim, colecția MNAM din Chișinău



Figura 2. Isus Hristos Pantocrator (sec. XVIII) Tempera, lemn, autor anonim, colecția MNAM, Chișinău

Studiu comparativ a două icoane pe suport de lemn din sec. al XVIII-lea. Cele două icoane ilustrează două direcții distincte ale picturii pe lemn din spațiul tradițional. *Icoana cu Hristos Pantocrator* (fig. 2) se remarcă printr-un stil expresiv și auster: chip frontal, privire intensă, desen dominant și modelare simplificată. Execuția sugerează un context rural, unde funcția devoțională primează, iar impactul vizual se bazează pe forță și directitate. În contrast, icoana *Arhanghelului Mihail* (fig. 1) este mai echilibrată și rafinată: proporții mai corecte, drapaje fluide și o cromatică armonizată. Figura este calmă și idealizată, indicând influența unor modele iconografice mai stabile și a unui mediu artistic mai organizat. În esență, prima icoană impresionează prin intensitate și expresie, iar a doua prin echilibru și eleganță formală.



Figura 3. Isus Hristos pe tron (1808) Tempera, lemn, zugrav Gherasim, colecția MNAM



Figura 4. Bunul păstor (1822) Tempera, lemn, autor anonim, colecția MNAM, Chișinău

În urma acestei circulații intensificate, icoana pe lemn cunoaște o tranziție vizibilă de la structura simbolică și sintetică a tradiției bizantine la o reprezentare mai narativă și mai descriptivă. Dacă în secolul al XVIII-lea predomină compozițiile riguroase, cu figuri hieratice și o economie a detaliului, în secolul al XIX-lea se observă o deschidere spre spațialitate, volum și expresivitate. Chipurile devin mai individualizate, gesturile mai naturale, iar scenele mai încărcate de detalii [10, 161]. Această evoluție nu trebuie interpretată ca o „pierdere" a sacralității, ci ca o mutație de accent: de la contemplare la participare. Icoana nu mai este doar un obiect de venerație, ci și unul de identificare emoțională. Circulația gravurilor și a modelelor iconografice conduce la o standardizare evidentă a anumitor teme. Tipuri precum „Maica Domnului Îndurerată", „Hristos Pantocrator" sau „Sfântul Nicolae" sunt reproduse după scheme relativ fixe, recognoscibile în întreg spațiul ortodox [10, 97]. Totuși, în această aparentă uniformitate, se manifestă o diversitate remarcabilă.

Studiu comparativ a două icoane pe suport de lemn din sec. al XIX-lea.

Cele două icoane ilustrează două direcții distincte ale artei religioase din secolul XIX. Icoana *„Isus Hristos pe tron"* (fig. 3) prezintă o compoziție hieratică și simetrică, fidelă canonului bizantin: Isus Hristos apare ca suveran cosmic, înconjurat de îngeri și lumină, cu o policromie bogată și accente de aur și argint, sugerând autoritate și transcendență. În schimb, icoana *„Bunul Păstor"* (fig. 4) oferă o imagine simplificată și umanizată a lui Isus Hristos, plasată într-un cadru apropiat de lumea rurală, cu decor vegetal și culori mai directe. Accentul cade pe relația afectivă și accesibilitatea mesajului. Prima icoană impune prin monumentalitate și rigoare canonică, a doua comunică prin simplitate și sensibilitate populară.

Meșterii locali adaptează modelele în funcție de resurse, de gustul comunității și de propria sensibilitate. Cromatica devine mai vie, ornamentația mai bogată, iar expresia chipurilor capătă nuanțe specifice. Această coexistență între standard și variație definește specificul icoanei populare: nu reproducerea fidelă a unui model, ci reinterpretarea lui continuă. Din perspectivă teologică, icoana rămâne ancorată în tradiția ortodoxă, respectând principiile fundamentale ale reprezentării sacre. Totuși, modul în care aceste principii sunt traduse vizual suferă transformări. Influențele occidentale introduc o anumită sensibilitate afectivă, vizibilă în expresia chipurilor și în dramatismul scenelor. Această tendință nu anulează dimensiunea teologică, ci o reconfigurează într-un limbaj mai accesibil credincioșilor [7, 178]. În acest sens, icoana devine un instrument de mediere nu doar între om și divinitate, ci și între tradiție și prezent. Din punct de vedere artistic, icoana pe lemn din această perioadă reflectă o sinteză între tehnici tradiționale și influențe noi. Utilizarea tempera pe lemn coexistă cu încercări de modelaj mai sofisticat, inspirat din pictura occidentală. Analiza stilistică evidențiază o varietate de soluții plastice: de la compoziții rigide, aproape arhaice, la imagini dinamice, cu o evidentă influență barocă sau neoclasică [4, 134]. Această diversitate nu este un semn de incoerență, ci de vitalitate artistică. În plan antropologic, icoana trebuie înțeleasă ca un obiect integrat în viața cotidiană. Ea nu aparține exclusiv spațiului liturgic, ci și celui domestic, unde devine parte a ritualurilor zilnice, a memoriei familiale și a identității comunitare. Circulația icoanelor, fie prin comerț, fie prin moștenire, contribuie la formarea unui imaginar comun, dar și la transmiterea valorilor religioase și culturale [4, 205]. În contextul schimbărilor politice din secolele XVIII-XIX, icoana pe lemn devine un instrument de conservare identitară. Deși influențată de modele externe, ea păstrează un nucleu stilistic și tematic care reflectă apartenența la tradiția ortodoxă și la cultura românească. Această capacitate de a integra influențe fără a-și pierde identitatea constituie una dintre trăsăturile definitorii ale icoanei din acest spațiu. Circulația iconografică din secolele XVIII-XIX nu a condus la uniformizare, ci la o sinteză culturală complexă. Icoana pe lemn din spațiul Republicii Moldova devine expresia unei culturi de frontieră, capabilă să negocieze între tradiție și schimbare. Tranziția spre influențe occidentale, standardizarea iconografică și diversificarea stilistică nu sunt fenomene opuse, ci complementare. Ele reflectă dinamica unei societăți care își redefinește identitatea prin intermediul imaginii sacre.

BIBLIOGRAFIE

1. BELTING, H. A History of the Image before the Era of Art. Chicago: University of Chicago Press, 1994. ISBN 978-0226042145
2. BRANIȘTE, E.; BRANIȘTE, E. Dicționar enciclopedic de cunoștințe religioase. București: Editura Diecezană, 2001.
3. BRATU, C. Pictura religioasă românească în epoca modernă. București: Meridiane, 1981.
4. CIUBOTARU, I. H. Etnografia și folclorul Moldovei. Iași: Junimea, 1998.
5. COLESNIC, I. Basarabia necunoscută. Chișinău: Cartier, 2002.
6. CRISTACHE-PANAIT, I. Icoane pe sticlă din România. București: Meridiane, 2003.
7. DANCU, D. Icoane țărănești din Transilvania. București: Meridiane, 1975.
8. DIONISIE din Furna. Erminia picturii bizantine. București: Sophia, 2000. ISBN 973-99692-0-8

9. DRĂGUȚ, V. Arta românească. București: Meridiane, 1982.
10. EVDOKIMOV, P. Arta icoanei. O teologie a frumuseții. București: Meridiane, 1993.
11. GOROVEI, Ș. Istoria Moldovei. Iași: Polirom, 1997.
12. GRABAR, A. Les voies de la création en iconographie chrétienne. Paris: Flammarion, 1979. ISBN 978-2-08-122065-2
13. HITCHINS, K. Românii 1774 –1866. București: Humanitas, 1998. ISBN 978-973-506-339-9
14. IONESCU, G. Arhitectura pe teritoriul României. București: Academiei, 1982.
15. IONESCU, G. Arta în România. Secolele XVIII–XIX. București: Editura Academiei Române, 1985.
16. LAZAREV, V. History of Byzantine Painting. London: Phaidon, 1986.
17. NISTOR, I. Istoria Basarabiei. București: Humanitas, 1991. ISBN 978-973-50-5663-6
18. POPESCU, P. Iconografia ortodoxă românească. București: Editura Bizantină, 2001.
19. PORUMB, M. Dicționar de pictură veche românească. București: Editura Academiei, 1998. ISBN 978-973-270-572-8
20. RĂDULESCU, V. Influențe occidentale în pictura religioasă românească. București: Meridiane, 2005.
21. THEODORESCU, R. Civilizația românilor între medieval și modern. București: Meridiane, 1987.
22. ULEA, S. Pictura românească în secolul al XVIII-lea. București: Meridiane, 1979.
23. USPENSKY, L. Teologia icoanei în Biserica Ortodoxă. București: Editura Anastasia, 1994. ISBN 973-9613-04-7
24. USPENSKY, L. Teologia icoanei. București: Sophia, 1994.
25. USPENSKY, L.; LOSSKY, V. The Meaning of Icons. New York: St. Vladimir's Seminary Press, 1982.
26. VĂTĂȘIANU, V. Istoria artei feudale în Țările Române. București: Editura Academiei RPR, 1959.

CERAMICA TRADIȚIONALĂ DIN REPUBLICA MOLDOVA: IDENTITATE, CONTINUITATE ȘI PERSPECTIVE INTERDISCIPLINARE[7]

TRADITIONAL CERAMICS OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA: IDENTITY, CONTINUITY, AND INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVES

Anatol FORNEA, master în arte plastice, cercetător științific,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Anatol FORNEA, Master of Visual Arts, Researcher,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0006-0018-6062
e-mail: tolea.fornea@gmail.com

CZU: 738(478)
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p584-590

Abstract. Traditional ceramics from the Republic of Moldova represent an essential segment of the national cultural heritage, reflecting the identity of local communities and the continuity of craftsmanship practices passed down through generations. This article analyzes the role of folk ceramics as a significant expression of national cultural heritage and as a form of artistic manifestation with identity value. The study highlights the historical evolution of the pottery craft within the Moldovan space, technical and aesthetic particularities of ceramic production and specific decorative symbolism and its meanings. The utilitarian, ritualistic, and aesthetic functions of ceramic objects are examined, emphasizing their contribution to shaping collective memory and transmitting traditional values. Furthermore, the paper addresses the continuity of the craft in a contemporary context, analyzing the processes of conservation, adaptation, and revitalization in relation to current socio-cultural transformations. From an interdisciplinary perspective, traditional ceramics are explored at the intersection of art, education, cultural anthropology, and heritage studies, highlighting their formative and cultural potential. The conclusions underscore the necessity of supporting and promoting this traditional craft as an essential element of the cultural identity of the Republic of Moldova.
Keywords: traditional ceramics, pottery, craftsmanship, interdisciplinary perspectives.

Introducere. De-a lungul secolelor, în spațiul pruto-nistrean, dar și în tot arealul românesc s-au conturat mai multe îndeletniciri cu caracter artizanal, utilitar și artistic, care au demonstrat dibăcia și viziunile meșterilor populari din zonă. Printre cele mai reprezentative meșteșuguri este ceramica tradițională, care rămâne și astăzi un reper identitar și cultural al poporului nostru. Obiectele de artizanat din ceramică sunt o carte de vizită a Republicii Moldova, fiind des prezente în spații expoziționale, târguri, muzee, instituții de cultură, magazine, iar atelierele meșterilor populari sunt incluse în trasee turistice.

[7] Articol elaborat în cadrul proiectului *Valorificarea meșteșugurilor populare în contextul inovației moderne și a educației pentru dezvoltare durabilă*, cifrul proiectului 25.80012.0807.23TC, susținut de Agenția Națională de Cercetare și Dezvoltare.

Actualitatea cercetării este determinată de necesitatea documentării, conservării și valorificării patrimoniului imaterial, în condițiile în care meșteșugurile tradiționale se confruntă cu riscul dispariției sau al transformării excesive sub presiunea producției industriale. În contextul actual, dominat de tehnologizarea accelerată și de expansiunea proceselor de industrializare, se observă o tendință de marginalizare a meșteșugurilor tradiționale, precum olăritul, acestea fiind adesea disociate de dinamica spațiului cultural contemporan și limitate la contexte de nișă. Diminuarea numărului de artizani specializați, dar și interesul scăzut al noilor generații față de acest domeniu, periclitează continuitatea ceramicii tradiționale. Astfel, există riscul ca această formă de manifestare culturală să își piardă vizibilitatea și relevanța în spectrul îndeletnicirilor artistice și utilitare actuale. Relevanța temei este amplificată și de interesul contemporan pentru integrarea tradiției în designul modern și în economia creativă. Scopul lucrării constă în evidențierea ceramicii tradiționale din Republica Moldova ca expresie a identității culturale și ca formă de continuitate a unui meșteșug tradițional important și valoros. Obiectivele cercetării vizează:

1. analiza evoluției istorice a ceramicii tradiționale;
2. identificarea elementelor estetice și simbolice definitorii;
3. evidențierea rolului său identitar;
4. explorarea perspectivelor interdisciplinare de valorificare contemporană.

Repere istorice ale ceramicii tradiționale din Republica Moldova. Ceramica, ca formă de prelucrare artistică a lutului ars, are rădăcini adânci pe teritoriul actual al Republicii Moldova, fiind o practică meșteșugărească cu o continuitate milenară. Dovezi arheologice indică faptul că producția de ceramică în zona Moldovei se înscrie în tradițiile vechilor comunități neolitice și eneolitice, cum ar fi cultura Cucuteni-Tripolie (aproximativ 5500-2750 î.Hr.), renumită pentru ceramica sa elaborat decorată, considerată una dintre cele mai rafinate din Europa preistorică [fig.1]. Aceasta demonstrează o experiență timpurie în modelarea și arderea lutului, precum și utilizarea motivelor ornamentale complexe, care marchează începuturile artei ceramice în spațiul carpato-danubiano-pontic.



Fig. 1. Ceramica în cultura Cucuteni-Tripolie

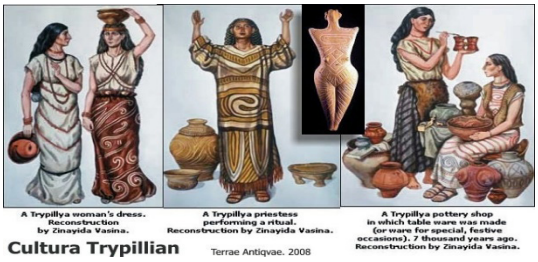


Fig. 2. Ceramica în cultura Cucuteni-Tripolie

Ceramica Cucuteni–Tripolie se distinge prin rafinamentul execuției și bogăția ornamenticii, reprezentând una dintre cele mai dezvoltate tradiții ceramice ale Neoliticului european. Atelierele neolitice practicau modelarea manuală a vaselor, urmată de arderea lor în cuptoare controlate, ceea ce atestă cunoștințe tehnice avansate în prelucrarea lutului. [2] Decorațiile sunt realizate prin aplicarea de motive geometrice complexe, precum spirale, zig-zaguri, triunghiuri, dar și în unele cazuri simboluri zoomorfe stilizate, sugerând semnificații ritualice și cosmologice în cadrul comunității.

Pe parcursul Evului Mediu și în epoca modernă timpurie, olăritul continuă să fie un meșteșug important în comunitățile rurale ale Basarabiei [1]. Începând cu secolul al XIV-lea, atelierele locale au produs atât obiecte utilitare, cât și vase pentru comerț și export în regiunile învecinate, cum ar fi Țara Românească și Polonia. Vasele medievale moldovenești se caracterizează prin forme simple și robuste, dar cu decorațiuni care combină simboluri tradiționale cu influențe din arta bizantină și slavo-balcanică. Centre tradiționale de olărit, precum cele de la Iurceni (raionul Nisporeni) și Hoginești (raionul Călărași), au constituit noduri meșteșugărești semnificative, contribuind la alcătuirea colecțiilor muzeale etnografice din secolele XIX–XX. În perioada respectivă, olarilor le revenea rolul de a produce vase pentru depozitarea alimentelor, ulcioare pentru lapte și vin, dar și obiecte pentru sărbători și ritualuri religioase.

Tehnici tradiționale de prelucrare a lutului. Prelucrarea lutului în meșteșugul tradițional moldovenesc este caracterizată prin metode care pun în valoare materia primă locală și de peste hotare, dar și priceperea olarilor, transmise din generație în generație. Procesul începe cu selecția și pregătirea argilei, care este frământată pentru a elimina impuritățile și a obține o pastă omogenă, pregătită pentru modelare. De exemplu, olari precum frații Lilian și Ruslan Scutelnic importă materia primă din România și Germania.

Modelele ceramice sunt realizate prin tehnici variate: modelarea manuală, coaserea prin spiralat (coil) sau folosirea roții olarului, această din urmă tehnică oferind o precizie sporită în formarea vaselor rotunde. Decorarea se realizează prin incizii, impresiuni, aplicare de motive plastice sau pictură cu oxizi minerali înainte de ardere, reflectând estetica locală și repertoriul simbologic tradițional.

Următorul pas tehnologic esențial este arderea în cuptor, care conferă durabilitate și aspectul final caracteristic ceramicii tradiționale. Tipurile de ardere, în mediu oxidant sau reducător, influențează culoarea finală a vaselor, de la tonuri roșiatice la nuanțe mai închise și cenușii, în funcție de compoziția lutului și a tehnicii de ardere folosite. Un element tehnologic esențial este *glazurarea*, tehnică introdusă în Moldova în perioada medievală târzie și folosită pe scară largă în epoca modernă. Glazura, aplicată pe suprafața vaselor înainte de ardere, protejează ceramică împotriva uzurii și conferă un finisaj lucios sau mat, de diverse culori, în funcție de compoziția minerală și temperatura de ardere.

Tipologia obiectelor ceramice produse tradițional în Republica Moldova reflectă atât funcționalitatea, cât și expresia artistică a meșteșugului. Printre cele mai frecvente categorii se numără:

- *Vase utilitare*: oale, ulcioare, străchini, căni și căldări folosite pentru gătit, depozitarea alimentelor și servirea lichidelor;
- *Vase ritualice și ceremoniale*: obiecte folosite în sărbători, obiceiuri religioase sau ritualuri agricole, deseori decorate cu simboluri solare, zoomorfe sau geometrice;
- *Obiecte decorative*: vase ornamentale, figurine, statuete și obiecte cu caracter simbolic, realizate pentru expoziții, cadouri sau colecții, reflectând creativitatea olarilor și diversitatea repertoriului estetic;
- *Vase pentru comerț și schimb*: obiecte produse în centre specializate, cu forme standardizate și decorațiuni caracteristice, destinate circulației în alte regiuni sau exportului.

Așadar, ceramica tradițională constituie o activitate seculară ce s-a perpetuat până în prezent prin respectarea tehnicilor autentice, fiind punctată, pe alocuri, de îmbunătățirea și eficientizarea metodelor de lucru.

Ceramica tradițională ca expresie a identității culturale. Ceramica tradițională din Republica Moldova constituie un mijloc complex de exprimare a identității culturale a comunităților rurale, prin viziunea artizanilor. Obiectele ceramice sunt încărcate de elemente simbolice și decorative care reflectă credințele, valorile și estetica locală. Motivele ornamentale, precum spiralele, zig-zagurile, romburile sau simbolurile solare, nu sunt simple decoruri, ci reprezintă coduri vizuale ale tradițiilor spirituale și ritualice ale comunităților.




Fig. 3 – 4. Vase cu spirale și linii ondulate (Iurceni)

De exemplu, pe oalele și ulcioarele din satul Iurceni [7] se regăsesc frecvent spirale duble și triunghiuri în combinație cu linii ondulate, care simbolizează legătura omului cu natura și ciclurile vieții: fertilitate, prosperitate și continuitate a comunității. Aceste simboluri sunt reproduse cu strictețe tehnică, demonstrând conștiința olarului privind funcția ritualică și identificarea vizuală a obiectului.

Cromatica ceramicii tradiționale este, de asemenea, un indicator al identității culturale. Tonurile roșiatice, maronii și cenușii, obținute prin ardere controlată și, în unele cazuri, glazurare, sunt caracteristice fiecărei regiuni și reflectă legătura olarilor cu resursele naturale locale.

Continuitatea meșteșugului: între tradiție și modernitate. Transmiterea meșteșugului se realizează prin familii de olari, dar și prin mentorat în cadrul atelierelor tradiționale, unde tinerii învață tehnici precum modelarea manuală, coaserea prin spiralat, glazurarea și decorarea simbolică a vaselor. Această continuitate intergenerațională este esențială pentru păstrarea repertoriului ornamental și a tradițiilor funcționale, asigurând perpetuarea cunoștințelor și abilităților specifice ceramicii moldovenești.

Un factor important în integrarea ceramicii în economia creativă îl constituie participarea la târguri, festivaluri și ateliere publice, unde meșterii populari își prezintă creațiile și împărtășesc tehnicile cu publicul larg. În acest context, câțiva artiști se evidențiază ca figuri reprezentative ale ceramicii tradiționale moldovenești contemporane:

Zaharia Triboi este un meșter popular deosebit de cunoscut, originar din satul Ciorești, raionul Nisporeni. A deprins meseria încă din anii 1980, lucrând inițial la o fabrică de ceramică din Ungheni și deschizând în 1988 propriul atelier de olărit. Triboi este recunoscut ca unul dintre puținii artizani din Republica Moldova specializați în ceramica neagră tradițională, tehnică rară în prezent (și considerată

moștenire culturală de origine geto-dacică). El deține titlul onorific de „Meșter Faur” și este considerat „Purtător al tezaurului uman viu”, iar lucrările sale au fost expuse în contexte internaționale și au ajuns în colecții din țări precum SUA, Franța, China sau Emiratele Arabe Unite.

Frații **Lilian și Ruslan Scutelnic** reprezintă un alt exemplu de continuitate și inovare în domeniul ceramicii tradiționale. Colecțiile lor includ obiecte precum ulcioare, căni, figurine și, mai ales, căsuțe miniaturale din lut, care au devenit un simbol al creației lor și sunt foarte apreciate în rândul vizitatorilor și turiștilor. Atelierul „Ceramica Scutelnic” funcționează și ca spațiu educațional, unde publicul poate învăța tehnici tradiționale de modelare și decorare a lutului. Frații participă frecvent la expoziții, târguri și evenimente culturale, promovând atât tradiția ceramicii, cât și creativitatea personală. [9]

Vasile Goncear este un alt meșter popular de seamă, cunoscut pentru atelierul său din satul Hoginești, raionul Călărași, unul dintre bastioanele tradiției ceramice moldovenești. Atelierul său funcționează ca un muzeu viu al ceramicii, cu cuptoare tradiționale, roți de olar funcționale și o colecție impresionantă de obiecte. În Hoginești, Goncear organizează anual Târgul Internațional „La vatra olarului Vasile Gonciar”, unde meșteri din întreaga țară și din străinătate expun creații, oferind demonstrații și masterclassuri participanților, inclusiv copiilor și turiștilor interesați de arta ceramicii populare.

Cu toate acestea, meșteșugul ceramic se confruntă cu probleme actuale semnificative. Industrializarea, migrația populației și scăderea interesului tinerilor pentru ocupațiile tradiționale amenință continuitatea unor centre istorice de olărit. În lipsa unor politici de susținere, unele tradiții riscă să dispară sau să fie reduse la obiecte decorative fără funcție culturală autentică.

Pentru a contracara aceste riscuri, au fost inițiate programe de revitalizare și conservare a meșteșugului ceramic, inclusiv ateliere de formare pentru tineri, expoziții itinerante și colaborări cu muzeele și instituțiile culturale. Festivaluri de artă populară și târguri tematice permit promovarea ceramicii tradiționale, iar documentarea tehnicilor și motivelor decorative contribuie la protejarea patrimoniului imaterial. Pe 16 ianuarie 2026, în Republica Moldova a fost lansată oficial „Ruta Ceramicii”, un nou traseu turistic dedicat valorificării tradiției ceramicii și a meșteșugului olăritului în țară. Ruta străbate 9 raioane din cele trei regiuni ale țării și cuprinde 18 obiective turistice, printre care: 9 muzee (inclusiv 2 ateliere de restaurare a ceramicii), 8 meșteri populari ceramiști cu ateliere deschise pentru vizitatori – unde pot fi descoperite diverse tehnici de lucru, inclusiv unicul atelier de ceramică neagră –, un sit arheologic și un festival dedicat meșterilor populari în ceramică, „Bâlciul Olarilor”. Tema centrală a rutei este diversitatea tradițiilor ceramice, de la cele mai vechi timpuri până în prezent. Cu o lungime de aproximativ 635 km, Ruta Ceramicii poate fi parcursă în circa 7 zile, în funcție de obiectivele vizitate și popasurile alese pe traseu.

În cadrul evenimentului de lansare a fost semnat și un document ce vizează dezvoltarea și implementarea unei noi rute Cultural-Istorice Europene „Cucuteni–Trypillia”, care va conecta România, Republica Moldova și Ucraina. Proiectul urmează să fie realizat în următorii doi ani și își propune să valorifice patrimoniul arheologic și cultural comun al celor trei țări, oferind vizitatorilor o experiență autentică și educativă.

Perspective interdisciplinare. Analiza ceramicii tradiționale din Republica Moldova depășește cadrul strict al istoriei artei populare, deschizând un câmp amplu de interpretare interdisciplinară. Meșteșugul olăritului poate fi examinat la intersecția dintre educație artistică, antropologie culturală, istoria artei și design contemporan, demonstrând complexitatea sa ca fenomen cultural și social.

În mediul universitar, ceramica poate fi studiată în cadrul specialității arte decorative aplicate, care este predată în instituții cu profil artistic (Facultatea Arte Vizuale și Design UPSC; Facultatea Arte Plastice, Decorative și Design AMTAP). În procesul de studiu a artelor decorative aplicate accentul este pus mai mult pe ceramica artistică. Totuși, ceramica tradițională este promovată în rândul studenților prin intermediul unor ateliere și masterclassuri extracurriculare. Printre tinerii artizani care promovează activ acest meșteșug se numără Nicu Scutelnic, fiul olarului Lilian Scutelnic, actualmente student la Facultatea de Arte Vizuale și Design a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă".

Din perspectivă pedagogică, ceramica funcționează ca instrument didactic interdisciplinar, facilitând conexiuni între arte vizuale, istorie, antropologie și educație tehnologică. De exemplu, analiza unui vas tradițional poate include studierea contextului istoric al producerii sale, a simbolismului decorativ și a tehnicilor utilizate, oferind o abordare integrată a învățării. În acest sens, activitățile practice de modelare în ateliere școlare sau universitare contribuie la dezvoltarea competențelor transversale: gândire creativă, rezolvare de probleme, răbdare, precizie și colaborare în echipă.

Din perspectiva antropologiei culturale, ceramica tradițională este un indicator al structurilor sociale, al sistemelor de credințe și al relației dintre om și mediul natural. În cadrul istoriei artei, ceramica este analizată atât ca produs artizanal, cât și ca formă de expresie estetică. Evoluția formelor, a tehnicilor de decorare și a cromaticii evidențiază transformările stilistice și influențele interculturale de-a lungul timpului. Astfel, ceramica tradițională poate fi interpretată ca parte integrantă a patrimoniului artistic regional, situându-se la granița dintre artă aplicată și artă populară.

Relația cu designul contemporan reprezintă o altă direcție importantă de cercetare. Mulți meșteri și designeri actuali reinterpretează motivele și formele tradiționale, adaptându-le la gusturile și cerințele pieței moderne. Această sinteză între tradiție și inovație contribuie la revitalizarea meșteșugului și la integrarea lui în economia creativă. Obiectele ceramice devin astfel produse culturale cu valoare adăugată, capabile să circule pe piața internă și internațională.

Concluzii. Dimensiunea interdisciplinară a cercetării a demonstrat că ceramica poate fi analizată din perspective multiple: istorică, antropologică, estetică, pedagogică și economică. În domeniul educației artistice, aceasta constituie un instrument didactic valoros, facilitând învățarea experiențială și consolidarea identității culturale a tinerilor. În contextul designului contemporan și al economiei creative, reinterpretarea formelor tradiționale deschide noi posibilități de valorizare și integrare pe piața culturală internă și internațională. Continuitatea meșteșugului depinde de susținerea instituțională, de integrarea sa în sistemul educațional și de recunoașterea valorii sale în cadrul politicilor culturale naționale

BIBLIOGRAFIE

1. BĂNĂȚEANU, T., FOCȘA, M. *Ornamentul în arta populară românească*. București: Meridiane, 1963.
2. DUMITRESCU, V. *Arta culturii Cucuteni*. București: Meridiane, 1979.
3. GODEA, I. *Ceramica: tehnologii tradiționale*. Timișoara: Editura de Vest, 2007.
4. GUȚU, E. *Ceramica populară din Moldova*. Chișinău: Timpul, 1971.
5. MOISIL, Iuliu. *Arta decorativă în ceramica românească*. București: Institutul de Arte Grafice „E. Marvan", 1931.
6. ONOFRIESCU, V. Ceramica de la Iurceni, Nisporeni, în colecția Muzeului Național de Etnografie și Istorie Naturală. În: *Rezumatele Conferinței Aniversare*. Chișinău: Editura MNEIN, 2024.
7. SLĂTINEANU, B. *Ceramica românească*. București: Editura de Stat pentru Literatură și Artă, 1958.
8. AGORA.MD. *De acasă: Atelierul fraților Scutelnic, locul care transmite valori autentice și pasiunea pentru arta ceramicii* [online]. 25 februarie 2021 [consultat la 27 februarie 2026]. Disponibil: https://agora.md/stiri/84039/de-acasa-atelierul-fratilor-scutelnic-locul-care-transmite-valori-autentice-si-pasiunea-pentru-arta-ceramicii-video
9. COMISIA NAȚIONALĂ A REPUBLICII MOLDOVA PENTRU UNESCO. *Ruta Ceramicii – o nouă atracție turistică culturală în Republica Moldova* [online]. 19 noiembrie 2021 [consultat la 27 februarie 2026]. Disponibil: https://unesco.md/ruta-ceramicii-o-noua-atractie-turistica-culturala-in-republica-moldova/

DE LA ORNAMENT LA STRUCTURĂ VIZUALĂ: RECONFIGURAREA MOTIVELOR TRADIȚIONALE ÎN PICTURA CONTEMPORANĂ

FROM ORNAMENT TO VISUAL STRUCTURE: RECONFIGURING TRADITIONAL MOTIFS IN CONTEMPORARY PAINTING

Alexandr ALAVAȚCHI, asistent univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău
Ecaterina ALAVAȚCHI, critic de artă

Alexandr ALAVAȚCHI, University Assistant,
„Ion Creanga" SPU of Chișinău
ORCID: 0009-0003-0907-6319
e-mail: alavatchi.alexandru@upsc.md
Ecaterina ALAVAȚCHI, art critic
ORCID: 0009-0009-3740-5910
e-mail: savitchi@gmail.com

CZU: 745:75.03
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p591-594

Abstract. Traditional ornamentation can be understood not merely as decoration, but as a structured visual language shaped over generations. In contemporary visual culture, this language gains new relevance, as artists increasingly seek stable yet flexible systems for organizing visual space and expressing cultural identity. This paper explores how traditional motifs from Romanian contexts can function as generative structures in contemporary painting. Rather than being used as decorative references, these motifs are approached as compositional frameworks based on rhythm, repetition, symmetry and spatial organization. Through reinterpretation, stylization and structural translation, ornament becomes an active element in shaping pictorial space. The study highlights the transformation of ornament from surface embellishment into a compositional principle. It also examines the interdisciplinary movement of traditional motifs across painting, design and visual education, emphasizing both their creative potential and the risks of superficial appropriation. Ultimately, the paper argues that traditional ornamentation remains a dynamic resource. When understood structurally rather than imitatively, it offers a way to connect cultural memory with contemporary artistic practice, enabling forms of visual expression that are both rooted and innovative.
Keywords: traditional ornamentation, contemporary painting.

În cultura vizuală contemporană, ornamentul tradițional nu mai poate fi privit doar ca un adaos decorativ, aplicat pe suprafața unui obiect. El a devenit, treptat, un mod de organizare a imaginii și un instrument prin care sunt exprimate apartenența culturală, continuitatea și memoria colectivă. Într-un spațiu dominat de circulația rapidă a formelor vizuale și de tendința de uniformizare estetică, revenirea la motivele tradiționale nu înseamnă întoarcerea la trecut, ci căutarea unui limbaj mai stabil, mai recognoscibil și mai profund ancorat în experiența culturală locală.

În Republica Moldova, această problemă are o relevanță specială, deoarece ornamentica tradițională a fost cercetată tocmai ca limbaj cu funcție identitară.

Studiile consacrate țesăturilor și motivelor decorative arată că ornamentul nu este separat de sens, ci îl conține și îl transmite. În această perspectivă, motivele geometrice, vegetale, zoomorfe sau simbolice nu sunt simple forme frumoase, ci semne care organizează percepția și poartă în ele moduri istorice de a vedea lumea. Cercetarea asupra ornamenticii țesăturilor tradiționale din Republica Moldova a confirmat că aceste structuri decorative au valoare semantică, iar ornamentul poate fi înțeles ca o formă de comunicare vizuală, nu doar ca înfrumusețare a suprafeței.

În același timp, materialele didactice și lucrările recente dedicate meșteșugurilor tradiționale arată o direcție clară de actualizare: patrimoniul nu mai este prezentat izolat, ci pus în relație cu designul contemporan, cu educația artistică și cu noile practici de creație. Aceste abordări confirmă că meșteșugul și ornamentul pot funcționa ca surse de inspirație pentru artistul de azi, dar și ca instrumente pedagogice pentru formarea unei gândiri vizuale ordonate și sensibile.

Articolul de față pornește de la această premisă: ornamentica tradițională nu este un element secundar al imaginii, ci o formă de structură care poate fi activată în pictura contemporană. Scopul este de a arăta cum motivele tradiționale pot fi reinterpretate ca principii de compoziție și cum această reconfigurare deschide un dialog fertil între tradiție, artă și design.

Pentru a înțelege rolul ornamentului în arta contemporană, este necesar să renunțăm la ideea că ornamentul este doar „ceva frumos" adăugat pe o suprafață. Cercetările etnologice și studiile despre arta populară din Republica Moldova arată că ornamentul are o funcție mai complexă: el organizează spațiul, distribuie atenția, creează ritm și transmite mesaje simbolice [2]. În această logică, ornamentul poate fi privit ca un limbaj vizual, format din semne care se repetă, se combină și se transformă în interiorul unei structuri coerente.

Motivul ornamental este unitatea de bază a acestui limbaj. El poate fi geometric, vegetal, zoomorf sau simbolic, dar în toate cazurile rămâne recognoscibil printr-o anumită ordine internă [2]. Repetarea motivului nu produce monotonie, ci ritm. Alternanța nu produce dezordine, ci echilibru. Simetria nu înseamnă rigiditate, ci stabilitate. Tocmai de aceea ornamentica tradițională oferă un model de organizare care poate fi folosit și în pictura contemporană, unde compoziția are nevoie de tensiune, echilibru și claritate.

În studiile asupra ornamenticii țesăturilor tradiționale din Republica Moldova se observă că modelele decorative nu sunt întâmplătoare, ci construite după principii care se repetă și se rafinează în timp. Motivul decorativ, în acest cadru, devine o unitate de sens și de formă. Cercetarea arată totodată că ornamentica tradițională se află la intersecția dintre tradiție și inovație: ea păstrează o memorie stabilă, dar acceptă variații locale și reinterpretări noi [2].

Această dublă natură explică și interesul actual pentru ornament în domeniul designului vizual. Lucrările recente despre meșteșuguri și identitatea vizuală a acestora insistă asupra faptului că simbolurile străvechi, ordinea formelor și cromatica tradițională alcătuiesc un limbaj vizual din care creatorii de azi pot extrage structuri și soluții compoziționale [1]. Cu alte cuvinte, ornamentul tradițional nu este un depozit de forme fixe, ci un sistem deschis, capabil să genereze imagini noi.

Dacă privim mai atent ornamentica tradițională, observăm că ea funcționează asemenea unei gramatici. Are unități de bază, are reguli de combinare și are moduri diferite de organizare a suprafeței. Motivele geometrice, vegetale, zoomorfe și

simbolice nu apar întâmplător, ci sunt așezate în raport cu un centru, cu o margine sau cu mai multe registre. Bordura delimitează, câmpul central concentrează, iar repetiția creează coerență. În acest sens, ornamentul nu este periferic, ci structural [3].

În tradiția românească, aceste principii se întâlnesc frecvent în covoare, în ii, în ceramică, în lemnărie sau în alte forme de artă populară. Modelul vizual este adesea construit prin benzi, registre și alternanțe de motive. Într-un covor, de exemplu, bordura nu este doar cadru, ci parte integrantă a compoziției. Într-o ie, distribuția ornamentului pe mâneci, piept și poale creează nu doar decor, ci ierarhie vizuală. În ceramică, raportul dintre suprafața centrală și registrul periferic conferă obiectului echilibru și identitate.

Cercetările asupra ornamenticii au arătat de mult că motivele nu trebuie citite separat de funcția lor culturală. Ele sunt legate de credințe, de obiceiuri, de modul în care comunitatea își ordonează lumea [4]. Ornamentul este, prin urmare, o formă de gândire vizuală. În acest sens, el se apropie de ceea ce am putea numi o logică a imaginii: o regulă care permite organizarea spațiului prin repetiție, echilibru și relație între părți.

Această observație este foarte importantă pentru pictura contemporană. Artistul care preia un motiv tradițional nu trebuie să îl copieze mecanic. Mai interesant este să preia principiul său intern și să îl transforme într-o soluție compozițională. Un motiv geometric poate deveni axă. O bordură poate deveni limită activă a imaginii. O succesiune de motive vegetale poate deveni ritm cromatic. Un semn simbolic poate funcționa ca punct de tensiune vizuală. Aici ornamentul trece de la statutul de formă decorativă la statutul de structură generativă.

În pictura contemporană, transferul ornamentului din obiectul tradițional în câmpul artistic se produce prin mai multe operații: stilizare, fragmentare, abstractizare, suprapunere și recontextualizare [4]. Artistul nu mai reproduce fidel motivul, ci îl reformulează. Această reformulare poate păstra recunoașterea sursei, dar schimbă logica de funcționare a imaginii. Astfel, motivul tradițional devine fundal activ, schemă de compoziție sau chiar nucleu al întregii lucrări.

Această mutație este esențială. Ea arată că ornamentul nu mai este limitat la margine, la decorul unui suport sau la un rol strict secundar. În pictura contemporană, el poate structura tot câmpul vizual. Repetiția unui modul produce ritm. Modificarea scării produce ierarhie. Alternanța cromatică produce puls. Liniile de bordură, registrele și centrele de greutate pot construi un spațiu pictural clar, dar viu, în care tradiția nu este copiată, ci reinterpretată.

Această abordare este susținută și de literatura recentă din Republica Moldova, unde meșteșugurile sunt prezentate ca punte între moștenirea culturală și inovația actuală. Suporturile didactice elaborate în ultimii ani pun accent pe învățarea prin practică, pe combinarea tehnicilor vechi cu mijloace noi și pe înțelegerea simbolurilor străvechi ca sursă de creație contemporană. În aceste lucrări, identitatea vizuală a meșteșugurilor este privită ca resursă pentru educație și pentru design, nu doar ca patrimoniu de conservat.

Această perspectivă este foarte utilă și pentru practica picturală. Atunci când un artist preia o structură ornamentală, el poate să o transforme în compoziție plastică prin culoare, textură și raporturi de densitate. În locul repetiției exacte, poate apărea variația. În locul simetriei absolute, poate apărea o simetrie tensionată. În locul unei borduri rigide, poate apărea o margine care respiră și care comunică cu centrul. În acest mod, ornamentul își păstrează energia formală, dar capătă un nou rol în imagine.

Valoarea actuală a ornamenticii tradiționale constă și în faptul că ea circulă astăzi între mai multe domenii. Motivele tradiționale trec din textile în pictură, din pictură în design, din design în educație vizuală și chiar în proiecte culturale interdisciplinare [2]. Această circulație arată că ornamentul are o vocație de limbaj transversal. El poate funcționa în mai multe medii, cu condiția să fie înțeles în structura lui și nu redus la un simplu efect vizual.

În educația artistică, acest lucru este deosebit de important. Lucrările didactice recente din Republica Moldova subliniază că meșteșugurile și ornamentica pot fi folosite pentru formarea competențelor vizuale, a răbdării, a atenției la structură și a capacității de a transforma observația în compoziție [1]. Elevii și studenții învață astfel că forma nu apare întâmplător, ci se construiește. Ei descoperă că un motiv tradițional poate deveni punct de pornire pentru o lucrare contemporană, dar numai dacă este citit corect și adaptat cu inteligență vizuală. Aceeași idee este susținută și de literatura etnologică mai veche, în care ornamentica este descrisă ca parte a unei culturi vii, în care utilul și frumosul nu sunt separate. Ornamentul reflectă modul în care comunitatea își organizează existența și percepția. De aceea, transformarea lui în artă contemporană nu trebuie să rupă legătura cu sensul său originar, ci să îl continue într-o formă nouă.

Ornamentul tradițional nu este o relicvă a trecutului, ci o formă de memorie activă. El păstrează reguli de organizare vizuală care rămân productive și astăzi. În pictura contemporană, aceste reguli pot fi transformate în principii de compoziție, în structuri modulare și în câmpuri expresive care dau lucrării coerență și densitate. Ceea ce oferă ornamentica tradițională nu este doar un repertoriu de motive, ci un mod de a construi imaginea. De aceea, ea poate susține atât cercetarea artistică, cât și practica pedagogică și designul vizual. Într-o cultură dominată de viteză și de supraabundență vizuală, revenirea la structura ornamentului aduce claritate, memorie și identitate.

Prin urmare, reconfigurarea motivelor tradiționale în pictura contemporană nu înseamnă o întoarcere la forme închise, ci o deschidere către un limbaj viu. Ornamentul devine astfel un teritoriu de întâlnire între tradiție și invenție, între patrimoniu și creație, între memorie culturală și expresie personală.

BIBLIOGRAFIE

1. BUJOREAN, T. *Ritmul în sistemul ornamental și cel structural al portului popular.* Studiu de caz: cămașa femeiască. În: Tradiție și contemporaneitate în artele vizuale și culturologi.: Studii interdisciplinare, 25 iunie 2020, Iași – Chișinău: 2020, p. 219-230. ISSN 2558 – 894X.
2. MOISEI, L. *Ornamentica țesăturilor tradiționale din Republica Moldova*. Chișinău: Pontos, 2017.
3. MUNTEANU, A. *Stilistica morfologică în designul interior, arhitectură și artele plastice din Moldova*. Teza DH, Chișinău, 2025. Disponibil: www.anacec.md [accesat 15.03.2026].
4. SUTCLIFFE, P. *Re-conceptualising ornamentation within a fine art painting practice.* Teză/practice-based research. Auckland University of Technology, 2004. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication [accesat 21.03.2026].

NARAȚIUNEA VIZUALĂ CA INSTRUMENT DIDACTIC INTERDISCIPLINAR ÎN CONTEXTUL GLOBALIZĂRII

VISUAL NARRATIVE AS AN INTERDISCIPLINARY DIDACTIC TOOL IN THE CONTEXT OF GLOBALISATION

Stela RAILEAN, drd., asistent univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Stela RAILEAN, PhD, University Assistant,
„Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0007-2133-0059
e-mail: railean.stela@upsc.md

CZU: 37.091:7.01
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p595-600

Abstract. This article explores how visual storytelling can be used as an interdisciplinary teaching tool in the context of globalization. In an increasingly interconnected world, interdisciplinary learning is becoming essential, and visual storytelling plays a key role in integrating knowledge from various fields. The article highlights the importance of visual storytelling for developing students' critical and creative skills, by combining image and text, facilitating the understanding of complex concepts. Through visual techniques (comics, animations, interactive graphics), arts students can explore cultural diversity, sustainable development, and technological innovations. This approach not only stimulates active learning, but also supports the understanding and application of knowledge in a globalized context. In addition, visual storytelling contributes to the development of critical thinking, by challenging students to interpret and create meanings from images and symbols. The article also highlights the educational benefits of using these techniques in artistic and interactive education, demonstrating how visual storytelling can support the formation of global citizens, able to understand and actively participate in a diverse and ever-changing world.
Keywords: visual narrative, interdisciplinarity, globalization, critical thinking, creativity.

Introducere. Globalizarea a intensificat provocările societale și a oferit soluții inedite pentru procesul de predare-învățare-evaluare, transformând modul în care educația se desfășoară la nivel global și local. Într-o lume tot mai conectată, artificială și globalizată, unde ideile și cunoștințele circulă rapid peste granițe, educația și didactica disciplinelor nu poate fi limitată la modele pedagogice tradiționale. Un instrument pedagogic deosebit este narațiunea vizuală – formă de comunicare în care imaginile, simbolurile, graficele, fotografiile, videoclipurile, lecțiile video și alte elemente vizuale sunt tot mai des utilizate pentru a construi idei și mesaje. Narațiunea vizuală constituie o derivată a narațiunii tradiționale constituită din texte și discursuri, dar valorifică reprezentările vizuale, în special, imaginile, pentru a transmite idei, emoții și mesaje cu impact profund.

Narațiunea vizuală amplifică impactul narațiunii tradiționale. De exemplu, o poveste scrisă este însoțită de desene sau ilustrații pentru a adânci comprehensiunea subiectului și a adăuga o dimensiune vizuală poveștii. Narațiunea vizuală, prin puterea

sa de a comunica instantaneu idei complexe prin imagini, simboluri și videoclipuri, nu doar că face concepte abstracte mai accesibile, dar și sprijină învățarea activă și participativă. Aceasta creează un cadru didactic în care elevii nu sunt doar receptori pasivi ai informației, dar devin actori ai procesului educațional. Într-un mediu interdisciplinar, unde se îmbină domenii precum științele, artele, literatura și istoria, narațiunea vizuală permite integrarea unor concepte care sunt mai ușor de înțeles și mai ușor de reținut atunci când sunt prezentate într-o formă vizuală. Prin urmare, narațiunea vizuală contribuie la dezvoltarea unor abilități esențiale necesare pentru viață, în special gândirea critică, creativitatea, cooperarea, colaborarea, rezolvarea de probleme, care pot fi încadrate în abilitățile secolului XXI.

Problema constă în modul în care utilizarea narațiunii vizuale poate influența procesul didactic astfel încât educabilii să poată răspunde provocărilor societale și oportunităților aduse de globalizare prin analiza critică a provocărilor societale și transformarea lor în oportunități de dezvoltare pe parcursul întregii vieți. Una din întrebările fundamentale este: *Cum poate narațiunea vizuală să sprijine învățarea interdisciplinară în contextul provocărilor societale a căror natură este globală?*

Scopul acestui articol este de a explora rolul narațiunii vizuale ca instrument didactic care susține învățarea interdisciplinară în contextul globalizării. Articolul își propune să demonstreze și să argumenteze modul în care narațiunea vizuală poate facilita înțelegerea profundă a conceptelor și principiilor fundamentale ale animației din perspectiva didacticii cursului „Istoria animației", explorând căile de dezvoltare a gândirii critice, creativității și colaborării și răspunzând provocărilor educaționale ale unei lumi interconectate. Scopul este realizat prin două obiective specifice:

1) Examinarea efectelor narațiunii vizuale asupra dezvoltării abilităților de gândire critică, creativității și a capacității de a rezolva probleme complexe.
2) Identificarea unor strategii de învățare ale studenților de la arte cu accent pe narațiunii vizuale focusat pe interactivitate și interdisciplinaritate.

În fond, articolul vizează argumentarea importanței narațiunii vizuale ca instrument didactic în context interdisciplinar pornind de la ideea că narațiunea vizuală poate transforma educația dintr-un fenomen global într-o tehnologie educațională adaptată cerințelor unei lumi globalizate, favorizând învățarea activă, gândirea interdisciplinară și dezvoltarea competențelor esențiale ale secolului XXI.

Metoda de cercetare. Obiectivele cercetării sunt atinse prin metoda calitativă, axată pe analiza vizuală și interpretarea semnificației structurii grafice, în contextul secvențialității și percepției vizuale, valorificând două metode complementare:

1) *analiza structurii narațiunii vizuale* pentru a identifica modul în care elementele grafice din diverse culturi contribuie la eficacitatea procesului de învățare a studenților de la arte;
2) *analiza perceptuală* pentru a explora modul în care studenții de la arte analizează critic și interpretează narațiunile vizuale elaborate în diverse contexte istorice și lingvistice, investigând organizarea vizuală a narațiunilor proprii vizuale asupra înțelegerii și interpretării narațiunii-model.

Rezultatele cercetării

1. Structura narațiunii vizuale.

N. Cohn [2] afirmă că narațiunea vizuală semnifică un obiect, un proces etc. Omul decodează narațiunile vizuale din perspectiva structurii grafice, constituită

din linii și forme care formează baza recunoașterii obiectelor desenate într-un mod perceptual semnificativ. La un nivel mai profund omul este capabil a recunoaște vizualul nu ca o simplă imagine, dar ca o secvență de imagini, facilitată de formele specifice ale marginilor panourilor. În același timp, perceperea profundă creează pentru educabil situații-problemă pentru care caută soluții. Din această perspectivă, structura specifică a narațiunii vizuale, impune creierul uman să identifice ancore pentru a identifica cele mai relevante soluții la situația problemă constituită narativ.

În același timp, narațiunea vizuală are o structură specifică ce transmite un mesaj valoric sau conceptual. Cum creăm sens din narațiunile vizuale? La această întrebare, cognitivii vor răspunde în felul următor: prin conectarea semnelor grafice la structurile conceptuale decodate în creier, care codifică sensul narațiunii în memoria de lucru și pe termen lung. La aceeași întrebare, adepții constructivismului în didactica artei vor sublinia importanța creării unui mediu inovativ de învățare, în care elevii/studenții vor demonstra, prin opere noi create, comprehensiunea narațiunii vizuale prezentate de profesor și vor putea să le argumenteze.

Însă, structura narațiunii vizuale este complexă și foarte diferită cultural. De exemplu, banda desenată ca narațiune vizuală este un mediu de învățare care combină desene, ilustrații, culori și text (dialoguri, gânduri, descriere) pentru a relata o idee sau a transmite un mesaj. Banda desenată folosește secvențe de imagini dispuse în ordine temporală, în panouri sau cadre, care se citesc într-o direcție specifică – de exemplu, stânga-dreapta în multe culturi sau dreapta-stânga în cultura japoneză. Această structură creează un flux narativ și, totodată, generează situații interesante pentru cititorii din alte culturi. Alte diferențe dintre manga și benzile desenate în stil american sunt prezentate în tabel.

Tabelul 1. Diferențele dintre manga și benzile desenate în stil american

Manga	**Benzile desenate în stil american**
Manga este, de obicei, imprimată în alb și negru.	Majoritatea benzilor sunt colorate. Comercianții de benzi desenate nu privesc bine titlurile alb-negru.
Toate revistele manga săptămânale și titlurile compilate sunt economice, fiind tipărite pe hârtie reciclată.	Tot mai multe tipografii folosesc hârtie reciclată. Cu toate acestea, până la postarea recentă, pentru benzile desenate se folosea hârtie costisitoare (ceea ce a atras comercianții cu amănuntul și colecționarii).
Manga este publicată inițial în reviste săptămânale sau lunare voluminoase, înainte de a fi în final compilată într-o singură serie sau un număr.	Editurile americane publică titluri ca numere independente. În funcție de vânzări, editura poate opta să completeze numerele individuale ale ziarelor sau revistelor pentru a forma un roman grafic.
Majoritatea editurilor competitive lansează reviste manga săptămânal – termenele limită nu sunt niciodată ratate. Editorii nu ar vrea să-și supere cei peste 1 milion de cititori fideli.	Editurile americane încearcă să lanseze titluri lunar. Ocazional, unele titluri ratează termenele limită, deranjând comercianții cu amănuntul și cititorii care trebuie să le comande prin cataloagele de distribuție. Cele mai bune titluri au o medie de 40.000 până la 50.000 de exemplare pe serie lunară.

Manga și revistele manga pot fi cumpărate de la chioșcuri de ziare, librării, magazine de dulciuri, magazine de cadouri și aproape oriunde altundeva. Seria compilată (de obicei 180 de pagini) apare pe raftul librăriei locale și o puteți comanda cu ușurință dacă nu o vedeți.	Dacă vrei să găsești selecția ta de titluri preferate și nu este un titlu cu super eroi, trebuie să vizitezi magazinul local de benzi desenate unde l-ar putea avea. Dacă nu îl au, mult succes în a comanda povestea pentru a recompensa numărul listat în catalogul de distribuție de luna trecută. E timpul să-ți testezi norocul pe eBay.

© traducere după Okabayashi, 2015

Benzile desenate se pot ajusta specificului cultural. În opinia lui N. Rohman și A. Rosyidna [6], manga, ca narațiune vizuală originară din Japonia, reprezintă o bandă desenată secvențial, de obicei alb-negru. Totodată, manga poate deveni un instrument educațional valoros în proiectarea mediilor inovative de învățare, contribuind la predarea limbilor străine, înțelegerea culturii japoneze, dezvoltarea empatiei și abordarea unor teme complexe precum identitatea, etica și altele.

Un exemplu aparte îl reprezintă benzile desenate digitale, distribuite în mediul online. Aceste benzi au o structură spațială specifică, ce combină elemente geometrice cu concepte abstracte, având un impact valoric, chiar și în condițiile în care privitorii și analizatorii lor pot proveni din culturi diferite. Din această perspectivă, în didactica artei pot fi utilizate unele aspecte ale morfologiei grafice. De exemplu, manga asociată cu cultura japoneză, are un impact semnificativ asupra culturi învățării, inclusiv asupra elevilor din Republica Moldova. Un argument în acest sens îl constituie cărțile ilustrate promovate și distribuite prin intermediul librăriilor "Cărturești", „Elefant" și altele. În învățământul artistic, stilul manga este utilizat pentru a ajuta elevii și studenții să înțeleagă modul în care artiștii din diferite culturi folosesc grafica de carte pentru a transmite mesaje și valori.

Desenul animat este la fel o formă de narațiune vizuală. Caracteristice distinctive ale desenului animat ca narațiune vizuală sunt secvențialitatea, prin care se subînțelege, prezentarea unei secvențe de imagini (cadre sau scene) într-o anumită ordine pentru a crea un flux narativ prin mișcare care dezvoltă acțiunea, conflictele și rezolvările într-un moment de rezolvare creativă. În acest context, comunicarea prin imagini, simboluri vizuale și mișcare are un rol important în transmiterea mesajului. Timpul și mișcarea logică a personajelor face ca narativul să fie structurat nu doar în termeni de secvențe vizuale, dar și în ritm dinamic cu accent pe flexibilitatea interpretării conștiente a acțiunii. Adițional, sunetul, dialogurile și muzica contribuie la completarea narațiunii vizuale, ajutând la crearea atmosferei și a contextului narativ, constituit din multiple secvențe narative. Secvența narativă este o structură temporală a narațiunii vizuale, care ilustrează fluxul de evenimente sau imagini printr-o idee prezentată sau prin ordinea în care se succed evenimentele, scenele sau acțiunile, pentru a crea un sens coerent și o evoluție a firului narativ.

2. Strategii de învățare ale studenților de la arte cu narațiuni vizuale

Strategiile de învățare reprezintă procedee, metode, abordări sau tehnici pe care elevii sau studenții le folosesc pentru a-și organiza și a-și eficientiza procesul de învățare pentru înțelegerea, reținerea și aplicarea cunoștințelor, precum și pentru

dezvoltarea unor abilități cognitive, afective, sociale și metacognitive esențiale pentru învățare pe termen lung. În același timp, abordarea strategiilor de învățare pentru studenții la arte trebuie să fie adaptată specificității acestui domeniu, care implică dezvoltarea abilităților tehnice, gândirii critice, creativității, cooperării și colaborării. În acest context, strategiile de învățare nu se limitează doar la tehnici academice standard, dar includ și metode de explorare artistică și de auto-reflecție, esențiale pentru formarea unui artist.

Modalitățile de învățare ale studenților din domeniul artistic sunt adesea centrate pe narațiuni vizuale complexe și reprezintă o experiență de reflecție critică și explorare creativă. Totodată, o componentă esențială este autoevaluarea care se produce în procesul de creare a Artbookurilor sau portofoliilor vizuale, acestea fiind instrumente de analiză utilizate în combinație cu tehnologiile sau softurile grafice. Prin aceste modalități studenții de la arte sunt încurajați să facă o analiză valorică de conținut a propriilor abilități și competențe practice, și astfel să identifice limitările existente din proiectele lor de studiu.

Într-un mediu educațional artistic, practicile de învățare de succes au o finalitate practică. Acestea se realizează în majoritatea cazurilor printr-o învățare colaborativă care sprijină feedback-ul constructiv atât din partea mentorului, profesorului, cât și din partea colegilor prin metode de definire și analiză a lacunelor în dezvoltarea narațiunii vizuale de exemplu, sau al erorilor tehnice observate în procesul de producție. Totodată, un feedback constructiv poate avea loc și prin comentarii sau sugestii de îmbunătățire. În cele mai dese cazuri, se practică și feedback-ul peer review, care este o experiența de evaluare structurată pe criterii clare. Spre deosebire de feedback-ul constructiv, feedbackul peer review este un proces organizat care are scopul de a facilita procesul de învățare prin abordarea unei analize critice în grup, ca o evalu-are între egali. Inter-evaluarea în cadrul grupului este un demers de analiză critică reciprocă care sprijină practicile de reflecție și evaluare colectivă și contribuie la dezvoltarea competențelor artistice ale studenților de la arte. Evaluarea colegială, prin componenta de interacțiune socială, are o importanță majoră în procesul de învățare, iar strategiile de învățare

Strategiile de învățare ale studenților de la arte vizuale pot fi clasificate în:

- strategii de explorare și experimentare artistică
- strategii de învățare prin observare și analiză critică
- strategii de dezvoltare a gândirii critice și a creativității
- strategii metacognitive pentru auto-reflecție și dezvoltare continuă
- strategii sociale, cooperative și colaborative
- strategii de integrare a tehnologiei în procesul artistic

Astfel de strategii pot fi dezvoltate prin *exerciții bazate pe arte vizuale/narațiuni vizuale*, după cum observă M. Mars [3]. Unicitatea acestor exerciții este demonstrată nu doar pentru studiul artei. De exemplu, N. A. Ashafa [1] observă importanța exerciții bazate pe arte vizuale/narațiuni vizuale în studierea biologiei, iar M. Purkat et al. [5] – pentru învățarea elevilor din clasele primare. Pedagogia învățării bazată pe narațiuni vizuale este, în primul rând, o pedagogie a constructivismului comunitar, prin care educabilii pot construi sensul realității prin realizarea benzilor desenate sau a desenelor animate individual și în grup și analiza acestora. Învățarea este un proces de construire a sensului prin narațiuni vizuale, individual sau în echipă. Contextul

în care se produce învățarea influențează modul în care este percepută și înțeleasă narațiunea vizuală, sensul acesteia fiind „construit" și „argumentat" de studenți, nu predat de profesor în scopul obținerii unei note. În arte, imaginile, simbolurile, reprezentările vizuale și alte narațiuni vizuale sunt necesare pentru a facilita învățarea durabilă pe termen lung.

Mediul inovativ de învățare este centrat pe educabil, iar învățarea activă se bazează pe experimentare, descoperire și realizarea de proiecte. Într-un asemenea mediu se pune accent pe colaborare și cooperare, fapt care permite dezvoltarea competențelor sociale și relaționale. În plus, este esențial ca spațiile de învățare, timpul, strategiile și metodele didactice să fie adaptate ritmului necesar pentru învățarea profundă și demonstrare a rezultatelor învățării. Raportarea la teorie și practică în proiectarea didactică a mediilor inovative de învățare cu narațiuni vizuale este o condiție necesară pentru dezvoltarea metodologiei specifice acestor medii.

În concluzie, narațiunea vizuală se dovedește a fi un instrument didactic extrem de eficient în promovarea învățării interdisciplinare într-un context globalizat. Prin utilizarea imaginilor, simbolurilor și tehnologiilor vizuale, această abordare nu doar că facilitează înțelegerea conceptelor complexe, dar stimulează și dezvoltarea abilităților critice și creative ale elevilor. Acestea pot interpreta și crea semnificații dintr-o gamă largă de medii vizuale, contribuind astfel la formarea unor gânditori flexibili și inovativi. În plus, narațiunea vizuală ajută la integrarea cunoștințelor din diverse domenii, oferind un cadru de învățare activ și colaborativ care reflectă diversitatea culturală și provocările globale. Aplicarea acestui tip de învățare în educația artistică și în alte domenii permite elevilor să aplice teoria în practică și să dezvolte soluții creative pentru problemele globale actuale. Prin urmare, narațiunea vizuală devine nu doar un mijloc de învățare eficient, dar și un instrument fundamental în formarea unui cetățean global capabil să înțeleagă și să participe activ în societatea contemporană, caracterizată prin diversitate și interconectare. Aceasta reprezintă un pas esențial în adaptarea educației la realitățile și nevoile unei lumi în continuă schimbare.

BIBLIOGRAFIE

1. ASHAFA, N. A. The Art of Teaching Methods in Biology: Strategies, and Aids in a Narrative View. International Research Journal of Arts, Humanities and Social Sciences, 2026, 4(1), pp. 17-25.
2. COHN, N. Visual narrative structure. Cognitive science, 2013. 37(3), pp. 413-452. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/cogs.12016
3. MARS, M. Analogical and metaphorical thinking, storytelling, and entrepreneurial identity and narrative development: A visual art-based learning innovation. Entrepreneurship Education and Pedagogy, 2021, 4(1), pp. 64-81.
4. OKABAYASHI, K. *Manga for dummies*. 2015. John Wiley & Sons.
5. PURKAT, M., DEVETAK, I., VOSNJAK, M., POTOCNIK, R. From Scientific Inquiry to Visual Expression: Developing a Sustainable Worldview Through Science and Fine Art in Primary Education. Education Sciences, 2026, 16 (1), pp. 58-69.
6. ROHMAH, N., ROSYIDHA, A. *Educational Content in Japanese Manga: Learning Science, History, and Ethics through Pop Culture*. KIRYOKU. 2025, 9 (2), pp. 431-441.

SIMBIOZA DINTRE MEȘTEȘUGURILE ARHAICE ȘI DESIGNUL SUSTENABIL AL SECOLULUI XXI[8]

THE SYMBIOSIS BETWEEN ARCHAIC CRAFTS AND 21ST-CENTURY SUSTAINABLE DESIGN

Ludmila MOISEI, conf. univ., dr.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Ludmila MOISEI, PhD, Associate Professor,
„Ion Creanga" SPU of Chisinau,
ORCID: 0000-0003-0856-7186
e-mail: moisei.ludmila@upsc.md

CZU: 745/749
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p601-606

Abstract. This paper investigates the intersection between archaic production techniques and the imperatives of contemporary sustainable design, proposing an alternative to the environmental crisis through the lens of „living heritage". At the core of this research lies the hypothesis that genuine sustainability depends not only on material efficiency but also on combating psychological obsolescence. By analyzing case studies such as the Cămașa cu altiță and traditional ceramics, the study demonstrates how traditional craftsmanship integrates ‚encoded time' and the ‚human trace' into the finished object, generating a profound emotional attachment that prevents the premature disposal of the product. From a technical perspective, concepts such as zero-waste, modularity, and aesthetic reparability are explored elements native to archaic manufacturing that can be optimized through modern technologies. The conclusions highlight that the symbiosis between the archaic and the modern transforms the consumer from a passive user into a custodian of the object. This work advocates for a regenerative design methodology in which craftsmanship is viewed not as a relic, but as a technology of high emotional precision, essential for the transition toward an authentic circular economy.
Keywords: living heritage, sustainable design, traditional craftsmanship.

În peisajul industrial al secolului XXI, marcat de o criză climatică fără precedent și de o epuizare accelerată a resurselor naturale, paradigma designului contemporan traversează o perioadă de reevaluare radicală. Modelul liniar de producție, bazat pe extracție, consum masiv și eliminare rapidă, și-a atins limitele sustenabilității, lăsând în urmă o cultură a efemerului și a alienării față de obiect. În acest context, simbioza dintre meșteșugurile arhaice și designul sustenabil nu reprezintă o simplă întoarcere nostalgică spre trecut, dar devine o strategie prospectivă de inovare regenerativă.

Meșteșugul arhaic, prin însăși natura sa, încorporează principii fundamentale ale economiei circulare: utilizarea resurselor regenerabile locale, procese de producție cu amprentă de carbon redusă și o durabilitate structurală remarcabilă. Cu toate acestea, valoarea sa cea mai profundă în lupta împotriva degradării mediului rezidă în

[8] Articol elaborat în cadrul proiectului *Valorificarea meșteșugurilor populare în contextul inovației moderne și a educației pentru dezvoltare durabilă*, cifrul proiectului 25.80012.0807.23TC, susținut de Agenția Națională de Cercetare și Dezvoltare.

dimensiunea sa ontologică. Spre deosebire de produsele industriale generice, obiectul artizanal posedă o „biografie" și o „urmă umană" (human trace), care generează un atașament emoțional profund între utilizator și posesiune. Această conexiune devine un mecanism psihologic esențial în combaterea obsolescenței psihologice, fenomenul prin care obiectele perfect funcționale sunt abandonate prematur din cauza lipsei de relevanță afectivă.

Prezentul articol investighează modul în care elemente de patrimoniu viu, precum ceramica, lemnul, cămașa cu altiță, pot servi drept „cod sursă" pentru un design modern care prioritizează longevitatea și reparabilitatea. Vom analiza cum tehnologiile emergente ale secolului XXI pot potența tehnicile ancestrale, transformând meșteșugul dintr-o relicvă muzeală într-o tehnologie de înaltă precizie emoțională și ecologică. Scopul acestei cercetări este de a propune un cadru metodologic în care designul produce obiecte, dar în același timp, cultivă și responsabilitatea, transformând consumatorul într-un custode al patrimoniului material și natural. Tema abordată presupune explicarea conceptului de obsolescență psihologică [2], căruia îi revine un rol enorm în designul sustenabil al secolului XXI.

Conceptul de obsolescență psihologică, definit în 1954 de designerul industrial Brooks Stevens drept „instalarea în mintea cumpărătorului a dorinței de a poseda ceva puțin mai nou, puțin mai bun și puțin mai devreme decât este necesar", [3, 56], a servit drept motor ideologic pentru producția de masă a secolului XX. Această strategie, criticată ulterior de criticul social american Vance Packard în lucrarea „The Waste Makers" (1960) sub denumirea de „obsolescență a dezirabilității", [6, 34] a transformat designul dintr-un instrument al durabilității într-un mecanism de accelerare a deșeurilor, forțând consumatorul să abandoneze obiecte perfect funcționale din motive pur estetice sau de statut social. Vance Packard a împărțit obsolescența în trei categorii, oferind o bază teoretică solidă pentru ceea ce numim astăzi obsolescență psihologică [6, 37]:

1. Obsolescența funcției: Apariția unui produs nou care îndeplinește funcția mai bine.
2. Obsolescența calității: Produsul se strică la un timp prestabilit.
3. Obsolescența dezirabilității (psihologică): Produsul devine „demodat" în mintea consumatorului din cauza schimbărilor de stil sau a marketingului.

Simbioza propusă în lucrarea lui Vance Packard utilizează meșteșugul ca antidot direct la teoriile lui Stevens. Prin urma umană și simbolistica atemporală, obiectul artizanal reușește să suspende ciclul de înlocuire forțată, transformând actul posesiei într-un act de conservare culturală și ecologică. Astfel, designul sustenabil al secolului XXI nu mai caută noul cu orice preț, dar caută semnificativul, redefinind luxul prin prisma longevității emoționale [7].

În antiteză cu acest model tranzacțional, meșteșugul arhaic propune o paradigmă a relevanței continue. Acolo unde designul industrial postbelic căuta să devalorizeze trecutul pentru a vinde viitorul, obiectele de patrimoniu viu, precum Cămașa cu altiță, țesăturile sau ceramica tradițională, inversează această logică. În cazul acestora, uzura estetică și vechimea nu sunt semne ale inadecvării, ci atribute ale valorii și ale autenticității.

În această ordine de idei amintim concepția esteticianului Moisei Kagan despre „iradiere artistică", conform căruia, arta este percepută ca proces de emisie și

transmitere a unei energii estetice/emoționale dinspre creator (și opera) către public: arta „iradiază" afecte, idei și valori, transformând percepțiile și comportamentele receptorilor [3]. Esteticianul Moisei Kagan susține ideea precum că opera nu e obiect, ci sursă activă de influență, iar tonul, ritmul și simbolurile amplifică această iradiere; iradierea se realizează atât la nivel micro (impact estetic imediat asupra individului), cât și la nivel macro (difuzie socială, modelare culturală); arta poate orienta gusturi, atitudini și morală prin calitatea și forța iradierii, iar tehnicile de potențare s-ar regăsi în concentrare formală, claritate expresivă, autenticitatea meșteșugului pentru a spori intensitatea transmisiei.

Contextul social și receptivitatea publicului influențează eficacitatea iradierii prin responsabilitatea artistului de a direcționa această forță etic. Integrarea meșteșugurilor arhaice în designul sustenabil al secolului XXI, reprezintă o oportunitate reală de obținere a produselor și practicii cu amprentă ecologică redusă, valoare culturală sporită și beneficii socio-economice locale. Succesul acestei simbioze depinde de abordări etice, colaborative și de politică care să susțină atât conservarea patrimoniului, cât și inovația responsabilă. Întrebările care ne vizează în acest sens ar fi următoarele: Care sunt elementele esențiale ale meșteșugurilor tradiționale relevante pentru sustenabilitate? Cum pot fi adaptate aceste elemente în procesele contemporane de design, fără a le trivializa sau comercializa neadecvat? Ce bariere și oportunități există pentru a integra la nivel de practică, politică și piață? Relevant în acest sens este tabelul 1, care ne permite să constatăm că, prin prisma designului sustenabil, nimic nu se pierde, totul se transformă (economia circulară); produsele se întorc în pământ fără să polueze (biodegrabilitate); minimalism funcțional: „Mai puțin, dar mai bun". Remarcăm astfel că designul modern preia etica meșteșugarului și o adaptează nevoilor urbane

Tabelul 1. Bariere și oportunități ale meșteșugurilor populare [6]

Nivel	Bariere	Oportunități
Practică	Timpul lung de execuție; lipsa tinerilor ucenici; costuri ridicate de producție manuală.	Standarde de calitate superioară; unicitate; inovație prin materiale hibride
Politică	Lipsa protecției legislative pentru drepturile intelectuale ale artizanilor; lipsa subvențiilor pentru atelierele mici.	Recunoașterea meșteșugului ca „economie verde"; includerea în politicile de turism cultural și dezvoltare rurală.
Piață	Concurența produselor industriale ieftine; percepția meșteșugului ca fiind „învechit".	Creșterea segmentului de „lux conștient"; platforme digitale de nișă care conectează direct producătorul cu clientul global.

Idei de design sustenabil prin promovarea meșteșugurilor populare aparțin designerului industrial Mihai Stamati [7], care aduce colecții originale în care tradiționalul se îmbină armonios cu notele de modernitate, oferind obiectelor caracter autentic intensificat de naturalețea materialelor. Exemplu în acest sens este colecția „Quintessence", expusă în cadrul Bienalei Internaționale de Design Saint-Etienne 2017. Prin această colecție, designerul vorbește despre designul contemporan ca instrument de reabilitare a tradițiilor meșteșugărești, integrându-se impecabil și la tematica bienalei „Le mutation de travails" [8].

Referindu-ne mai exact la aspectele tehnice ale proiectului, este de precizat că prin prisma obiectelor din colecție, autorul revitalizează și readuce în uz tradiția croșetatului, prelucrarea lemnului, reabilitarea fibrelor naturale (cânepa, inul), stuful, pune accent pe folosirea materiei prime naturale care se găsește în gospodăria țărănească (pene, lână). Toate acestea se readuc într-un context de design modern care să dea naștere unor obiecte de mobilier (canapea, balansoar, puf), menite să dureze în timp prin autenticitate, calitate și impact pozitiv asupra ecologiei mediului în care trăim. În acest fel, se produce o simbioză tehnică: utilizarea algoritmilor generativi pentru a optimiza structurile de lemn îmbinate tradițional (fără cuie); revitalizarea vopsirii naturale (plante/minerale) prin procese chimice non-toxice de laborator, iar rezultatul oferă produse cu suflet arhaic și precizie digitală.



**Fig. 1. Obiecte din colecția „Quintessence”,
autor Mihai Stamati, Mariana Bubuioc (2017)**

sursa: https://bigsee.eu/quintessence-furniture-collection/

Dincolo de aprecierea aspectului estetic al produselor, apreciem experiența senzorială la contactul cu materialele. Textura și factura pânzei de cânepă, foșnetul și mirosul stufului, difuzia luminii prin culoarea firului de in, dau colecției o notă autentică care ne apropie de natură, ne emoționează și ne excită toate simțurile în descoperirea ei. Perceperea obiectele într-o manieră atât de complexă aduce cu sine o atitudine profundă în aprecierea fiecărui obiect în parte dincolo de rostul său utilitar.

Asocierea cu natura și tradiția ca o componentă temporală, lasă senzația de déja-vu în sensul în care și mirosurile, și sunetul, și culoarea materialelor folosite sunt însușiri pe care le-am mai simțit anterior într-un mediu natural. Stimulând astfel de reacții considerăm esențială fuziunea designului contemporan cu valori.

O altă colecție, în care designerul repune în dialog lemnul și ceramica, este setul pentru ceai „Negru” [8]. Prin această lucrare, observăm îmbinarea funcțională a volumelor simple din lut cu elemente fine arcuite din lemn ce au ca rezultat un produs ce pune în contrast mase vizuale, texturi și culori, excelând prin natura materialelor autentice atât de aproape omului și tradiției. Astfel, constatăm că meșteșugurile au nevoie de design pentru a fi revitalizate și integrate la stilul modern de viață.

Realizată în spiritul simbiozei dintre tradițional și modern este colecția „Chihlimbar” (2017). Colecția are la bază ideea de a „conserva” valorile tradiționale. Folosind buturuga în forma ei naturală și făcând uz de materiale precum sunt rășinile sintetice, s-a recurs la umplerea găurii buturugii cu astfel de soluții. Drept rezultat, s-a reușit „conservarea” în interiorul găurii fiecărei buturugi a câte o bucată de textil cu motive brodate, preluate din simbolistica tradițională. În consecință, are loc sensibilizarea generației de vârsta a treia – prin stimularea unor asocieri și amintiri din copilăria lor, iar pe de altă parte, să transmită noilor generații mesaje cu esență tradițională, amplificate prin mijloace clare de revitalizare a formelor autentice, folosirea simbolurilor, plus integrarea materialelor contemporane.



Fig. 2. Ceramică neagră, „Negru”, set petru ceai. Mihai Stamati (2017)



Fig. 3. Detaliu din colecția „Chihlimbar” autor Mihai Stamati (2017). Sursa: https://locals.md/2016/designerul-mihai-stamati-

Element de bază în explicarea simbiozei dintre tradițională și modern și combaterea obsolescenței psihologice este cămașa cu altiță. Sau, într-o industrie care produce tricouri în secunde, o ie necesită sute de ore de muncă manuală. Respectiv, timpul investit de artizan devine o proprietate intrinsecă a obiectului. Utilizatorul nu percepe doar bumbacul sau inul, ci „cristalizarea timpului”, iar din acest moment, este psihologic dificil să arunci un obiect care conține trei luni din viața unui om. Valoarea percepută migrează de la preț de achiziție la sacrificiu de timp. Codificarea timpului, devine astfel un antidot pentru fast-fashion. La fel, motivele cusute nu sunt doar decorative; în paradigma arhaică, ele aveau rol apotropaic.

Simboluri precum coloana, rombul, coarnele berbecului oferă purtătorului o identitate narativă [1]. Designul sustenabil al secolului XXI poate prelua această „funcție de protecție emoțională” [5]. Când o haină „spune o poveste” despre strămoșii tăi sau despre forțele naturii, ea încetează să mai fie un bun de larg consum și devine un talisman. Nu arunci un talisman pentru că a ieșit din modă. Exemplul este relevant, inclusiv cu referire la arhitectura adaptabilității. Ia este construită din dreptunghiuri de pânză, fără deșeuri de croială. Structura cu „cheițe” (cusături de îmbinare manuală) permite desfacerea și recalibrarea cămășii. Dacă o parte se uzează, aceasta poate fi înlocuită fără a distruge întregul. Tocmai această „modularitate arhaică” este exact ceea ce designul sustenabil modern încearcă să reinventeze. Ia ne învață că un obiect de patrimoniu este un organism viu, capabil de reparație și evoluție. Obsolescența psihologică apare când obiectul este „mut”. Ia de patrimoniu este „vocală”, deoarece o ie lăsată moștenire poartă urmele purtătorilor anteriori. Uzura nu este un defect, ci o dovadă a existenței. Designul bazat pe atașament în secolul XXI trebuie să creeze obiecte care „știu să îmbătrânească” [2, 47]. Materialele naturale (in, mătase, bumbac) capătă o patină frumoasă, spre deosebire de poliester care devine pur și simplu deșeu. Vorbim aici și de o estetică a reparabilității [4]. Designul sustenabil trebuie să combată frica de uzură. Meșteșugurile arhaice (broderia peste ruptură) celebrau reparația, prin branduri de haine moderne care ofereau kituri de broderie tradițională pentru ca utilizatorul să-și repare singur haina, transformând „defectul” într-un element de design unic. Astfel, repararea prin meșteșug este un act de rebeliune împotriva consumerismului, iar beneficiile sociale, psihologice și ecologice sunt pe termen lung.

Cercetarea de față demonstrează că simbioza dintre meșteșugurile arhaice și designul sustenabil al secolului XXI nu se dă doar în laboratoarele de reciclare, dar și în structura psihologică a consumului. Sustenabilitatea reală apare atunci când

utilizatorul încetează să mai fie un simplu posesor de obiecte și devine un păstrător al lor. Designul modern trebuie să împrumute din meșteșugul arhaic capacitatea de a genera respect. Obiectul care poartă „urma mâinii" și „timp codificat" anulează impulsul de înlocuire rapidă, creează atașamentul senzorial și previne obsolescența psihologică. Patrimoniul viu ne învață că un obiect nu moare când se rupe, ci evoluează. Simbioza dintre design și meșteșug trebuie să promoveze o estetică a reparabilității.



Fig. 4. Copacul de la bibliotecă Bănci create din Platanul doborât de ninsoarea din aprilie 2017. Autor Mihai Stamati Sursa: https://moldova.europalibera.org/a/29313028.html

BIBLIOGRAFIE

1. CHEVALIER, J, GHEERBRANT, A. Dicționar de simboluri. Iași: Polirom. ISBN: 978-973-46-1286-4.
2. GUNTHER, A. Obsolescența omului. Vol. II. Cluj-Napoca: Tact, 2016.
3. KAGAN, M. Morfologia artei. București: Meridiane, 1979. ISBN 465IPFBMO
4. MAIER, R. Sustenabilitate în psihologie. Elemente de noutate în domeniu. București: Editura Universitară, 2025. ISBN: 978-606-28-2001-5.
5. MOISEI, L. Ornamentul- fenomen artistico-estetic. Chișinău: Pontos, 2017. ISBN 978-9975-51-905-2.
6. PACKARD, V. The Waste Makers. Great britain, Longmans: 1960. Disponibil: www.soilandhealth.org [accesat 2026-03-01]. ISBN 978-014-020-5-89-3.
7. POHOAȚĂ, I, DIACONAȘU, D, CRUPENSCHI, V. Teoria dezvoltării sustenabile. Iași: Polirom, 2022. ISBN: 978-9734- 6908-0
8. STAMATI, Mihai. Interferențe artistice și tehnice raportate la tendințele actuale în creația de design industrial și de produs în Republica Moldova (mijlocul secolului al XX-lea – începutul secolului al XXI-lea). Teză de doctor, 2025. Disponibil: https://www.anacec.md/files/Stamati-rezumat1.pdf [accesat 2026-10-03].
9. TEODORESCU, C. Turism cultural. București: Transversal, 2009. ISBN 978-606-8042-14-15.

DIMENSIUNI ALE IDENTITĂȚII CULTURALE ÎN UNIVERSUL SCULPTURAL AL LUI CONSTANTIN BRÂNCUȘI[9]

DIMENSIONS OF CULTURAL IDENTITY IN THE SCULPTURAL UNIVERSE OF CONSTANTIN BRANCUSI

Ludmila MOKAN-VOZIAN, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Ludmila MOKAN-VOZIAN, PhD, Associate Professor,
„Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-5350-4921
e-mail: mokan-vozian.ludmila@upsc.md

CZU: 730(498)
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p607-612

Abstract. This study investigates the exegetical universe of Brancusi, proposing a reassessment of the archetypal foundations that configure the work of one of the most influential sculptors of 20th-century modernism. The analytical approach aims to decipher the cultural codes and ancestral symbolism hidden behind formal rigor and aesthetic minimalism, elements that define the transition from figurative to essence. By exploring the convergence between the Romanian spiritual identity and the imperatives of the European avant-garde, the article examines the way in which Constantin Brancusi managed to transpose the ethnographic particular into a universal visual language, highlighting the fact that his work does not represent only a rupture with academic tradition, but a masterful synthesis between the archaic and the innovative. The study demonstrates that Brancusi transcended the status of a simple modern sculptor, becoming a landmark of "local universality". The paper argues that the harmony between vernacular tradition and structural innovation gives his work a perenniality that continues to generate new paradigms of interpretation in universal contemporary art.
Keywords: creation, archetype, identity, culture, tradition, modernity.

Constantin Brâncuși, un nume sinonim cu sculptura modernă, este adesea perceput ca un artist universal, ale cărui opere transcend granițele culturale și temporale. Cu toate acestea, o analiză mai profundă a creației sale dezvăluie un strat subtil, dar profund, de influențe culturale românești. Prin acest studiu ne propunem să explorăm aceste influențe, investigând modul în care originile sale românești au modelat viziunea sa artistică și au contribuit la crearea unui limbaj sculptural unic.

Menționăm că nu încercăm să reducem complexitatea operei lui Brâncuși la o simplă expresie a identității românești. Dimpotrivă, intenția este de a evidenția modul în care această identitate s-a împletit cu viziunea sa universală, îmbogățind-o și oferindu-i o profunzime unică. După cum observa criticul de artă Cristian-Robert Velescu, „Brâncuși nu este un sculptor de tip european, ci unul care a adus în inima Europei o dimensiune metafizică străină tradiției clasice, dar proprie spațiului carpatic." [7, 82].

[9] Articol elaborat în cadrul proiectului *Stimularea excelenței cercetărilor științifice 2025–2026,* 25.80012.0807.55SE Dimensiuni culturale și identitare ale valorificării artelor vizuale în învățământul artistic superior, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău.

Deși Brâncuși a petrecut cea mai mare parte a vieții sale la Paris, departe de meleagurile natale, spiritul său a rămas profund legat de România. El a crescut într-un mediu rural, în Hobița, un sat pitoresc din Oltenia, unde a absorbit de timpuriu folclorul, tradițiile și ritmurile vieții țărănești. Barbu Brezianu sublinia importanța acestui spațiu în formarea geniului: „Hobița nu este pentru Brâncuși un simplu loc de naștere, ci un rezervor de arhetipuri. Artistul nu reface lumea, ci o readuce la puritatea originară pe care a cunoscut-o în pridvorul casei părintești." [1, 45]. Aceste experiențe timpurii au fost cruciale în formarea sa ca artist, lăsând o amprentă inconfundabilă asupra operei sale.

Satul românesc, cu casele sale modeste, dar pline de farmec, cu bisericuțele vechi și cu oamenii muncitori, a fost prima sa școală de artă. Aici a învățat să observe, să simtă și să înțeleagă frumusețea simplă a lucrurilor. Formele curbate ale dealurilor, siluetele copacilor bătrâni, liniile fluide ale apelor curgătoare – toate acestea s-au imprimat adânc în memoria sa vizuală, urmând să reapară, mai târziu, în sculpturile sale. Așa cum afirma exegetul Barbu Brezianu: „Izvoarele artei lui Brâncuși trebuie căutate în acea *geometrie intuitivă* a țăranului român, care știe să dea lemnului o formă ce pare extrasă direct din legile naturii." [1, 48].

Astfel, mediul rural a avut o influență covârșitoare asupra formării sale artistice, modelându-i viziunea și inspirându-i multe dintre formele primare care îi vor caracteriza opera. Copilăria lui Brâncuși a fost marcată de contactul direct cu natura, de observația atentă a formelor organice și de participarea la viața cotidiană a satului.

Una dintre cele mai importante influențe ale satului românesc asupra operei lui Brâncuși a fost *simplitatea formelor*. Artistul a fost fascinat de obiectele utilitare create de țărani, de uneltele agricole, de vasele de lut și de mobilierul tradițional. Aceste obiecte, realizate cu pricepere și cu dragoste, se remarcau prin simplitatea și funcționalitatea lor. Brâncuși a înțeles că frumusețea nu se află în ornamentație excesivă, ci în armonia dintre formă și funcție. Această înțelegere l-a ghidat în procesul său creativ, determinându-l să elimine detaliile inutile și să se concentreze asupra esenței formei.

Un alt aspect important al influenței satului românesc asupra operei lui Brâncuși este legat de *utilizarea materialelor autohtone*, în special lemnul și piatra. Alegerea acestor materiale nu a fost una întâmplătoare sau doar o chestiune de preferință artistică; a fost o modalitate de a rămâne conectat la rădăcinile sale, de a exprima o identitate culturală profundă.

Această abordare reflectă o întreagă filosofie de viață. Brâncuși credea că arta trebuie să fie simplă, autentică și indisolubil legată de natură. Așa cum sublinia criticul Sidney Geist, „Brâncuși nu a văzut în material un simplu suport pentru o idee, ci un partener de dialog. Pentru el, cioplirea directă era singura cale de a elibera esența ascunsă în interiorul blocului de piatră sau al trunchiului de lemn." [3, 144].

Lemnul, un material cald și organic, a fost fundamental pentru multe dintre sculpturile sale. Brâncuși a învățat de timpuriu să respecte acest material omniprezent în viața țărănească: de la grinzile caselor până la uneltele agricole și stâlpii porților. Fascinația sa pentru textura, culoarea și „istoria" fiecărei bucăți de lemn l-a determinat să nu forțeze materia să se conformeze unei viziuni rigide, ci să lucreze cu ea, urmând liniile naturale ale fibrelor.

Sculpturile sale în lemn evocă adesea atmosfera caldă și primitoare a gospodăriei tradiționale. Formele rotunjite și suprafețele lucioase, finisate cu o minuțiozitate artizanală, ne amintesc de lemnul șlefuit de timp și de utilizarea constantă a

obiectelor de artă populară. Prin această tehnică, Brâncuși a reușit să transpună în sculptura modernă esența culturii românești. În acest sens, cercetătoarea Doina Lemny observa: „Lemnul este pentru Brâncuși materialul *viu*, purtătorul de mituri. În el regăsim verticalitatea stâlpului de pridvor și ritmul arhaic al ciopliturii care transformă cotidianul în sacru." [4, 89].

Piatra, spre deosebire de lemn, i-a oferit lui Brâncuși posibilitatea de a explora permanența și eternitatea. El a fost atras de forța și stabilitatea acestui material capabil să reziste timpului. Lucrările sale monumentale, precum cele din *Ansamblul de la Târgu Jiu*, utilizează piatra pentru a exprima idei profunde și universale, dar care sunt, în esență, simboluri ale valorilor tradiționale ale satului românesc.

Opere precum *Poarta sărutului* (1938) sau *Masa tăcerii* (1937) evocă ideea de comunitate, solidaritate și respect pentru trecut. Piatra devine aici materialul ideal pentru a sugera durabilitatea legăturilor umane și continuitatea generațiilor. Vasile Georgescu Paleolog, prieten apropiat al artistului, nota despre această relație: „Brâncuși privea piatra ca pe un element primordial. Când lucra în piatră, el nu scotea doar o formă, ci o stare de spirit – acea tăcere plină de înțeles a monumentelor megalitice sau a pietrelor funerare de la sate." [6, 112].

Alegerea lemnului și a pietrei a reprezentat pentru Brâncuși o modalitate de a rămâne conectat la rădăcinile sale, exprimând o identitate culturală profundă fără a cădea în regionalism. Aceste materiale, omniprezente în peisajul românesc, au devenit în mâinile sale vehicule ale unui mesaj universal.

De asemenea, putem observa influența satului românesc în *alegerea anumitor teme și motive sculpturale.* Analizăm, așadar, modul în care miturile și legendele au reverberat în creațiile sale, transformând motivele culturale într-un limbaj modern. Ne aplecăm asupra sculpturilor iconice precum *Măiastra* (1912), *Coloana infinitului* (1938), *Poarta sărutului* (1938) etc., identificând elementele care trădează această identitate spirituală. Aceste sculpturi ne invită să reflectăm asupra originilor vieții. Brâncuși a valorificat resursele basmului pentru a crea un univers în care realitatea și fantezia se împletesc armonios, oferind o voce subtilă identității românești într-un context global.

Una dintre cele mai evidente legături între opera lui Brâncuși și folclorul românesc este reprezentată de figura *Măiestrei,* 1912 (Figura 1). Această pasăre fabuloasă, prezentă în legendele populare ca mesager al luminii, este un simbol al frumuseții, înțelepciunii și libertății. *Măiastra* brâncușiană nu este doar o pasăre, ci o expresie a credinței artistului în puterea spiritului uman de a se ridica deasupra greutăților. Brâncuși o extrage din narațiune și o transformă într-o formă care aspiră la verticalitate.

După cum afirmă criticul de artă Barbu Brezianu, „măiastra lui Brâncuși nu mai este o pasăre de curte, ci însăși ideea zborului întrupată. Ea vine din basmele noastre pentru a vorbi lumii despre setea de absolut." [1, 154]. *Măiastra* brâncușiană nu este doar o pasăre, ci și un simbol al aspirațiilor umane de a depăși limitele terestre.

Un alt motiv folcloric central este cel al *Coloanei infinitului,* 1938 (Figura 2). Această sculptură monumentală, alcătuită din module romboidale suprapuse, este o metaforă a legăturii dintre pământ și cer. Se consideră că lucrarea are rădăcini adânci în stâlpii funerari din cimitirele tradiționale din Oltenia și în porțile sculptate din lemn. Brâncuși a preluat aceste elemente vernaculare și le-a transformat într-o formă artistică ce transcende limitele temporale.



Figura 1. Măiastra, 1912
Sursa: https://ro.wikipedia.org/wiki/M%C4%83iastra



Figura 2. Coloana infinitului, 1938
Sursa: https://www.infotravelromania.ro/obiectiv-coloana-infinitului-15.html

Coloana este o metaforă a legăturii dintre pământ și cer, sugerând o ascensiune continuă. Mircea Eliade identifică aici o structură mitică universală, menționând că Brâncuși a regăsit arhetipul *Coloanei Cerului*. Pentru el, observă autorul, Coloana Infinitului nu este doar un monument, ci și un Axis Mundi, menit să susțină bolta cerească și să asigure comunicarea cu divinitatea [2].

Motivele folclorice se regăsesc și în organizarea spațiului ritualic din ansamblul de la Târgu Jiu:

Masa tăcerii, 1937 (Figura 3) evocă masa joasă, rotundă, în jurul căreia se aduna familia țărănească pentru cină, transformând un obiect utilitar într-un altar al meditației și al comuniunii. Cele 12 scaune-clepsidră care o înconjoară sugerează scurgerea timpului și ideea de comuniune tăcută, specifică marilor momente de trecere din viața satului.

Poarta sărutului, 1938 (Figura 4), inspirată de arhitectura porților monumentale, marchează trecerea către o altă stare de spirit. Simbolul ochilor-îmbrățișați pe stâlpii porții este o stilizare extremă a motivelor geometrice de pe furcile de tors și lăzile de zestre. Doina Lemny explică această viziune: „Poarta nu este un simplu monument, ci o barieră simbolică între profan și sacru, o reinterpretare a porții de sat care protejează spațiul interior al spiritualității." [5, 142].



Figura 3. Masa tăcerii, 1937
Sursa: https://ganditinromania.ro/patrimonium-detalii/10/masa-tacerii



Figura 4. Poarta sărutului, 1938
Sursa: https://ro.wikipedia.org/wiki/Fi%C8%99ier:Brancusi-Poarta_sarutului-Targu_Jiu.jpg

În opera lui Brâncuși putem identifica, de asemenea, ecouri ale mitului creației prin motivul Oului, prezent în opera *Începutul lumii,* circa 1920 (Figura 5). Acesta reprezintă germenele vieții, simbolul fertilității, al renașterii și al potențialului infinit, motive des întâlnite în arta populară și în ritualurile pascale românești.

Opera *Cuminția pământului,* 1907 (Figura 6) face trimitere la arhaismul precreștin, amintind de figurile totemice și de tăcerea ancestrală a pământului-mamă.



Figura 5. Începutul lumii, circa 1920
Sursa: https://www.observatorcultural.ro/articol/brancusi-sublimarea-formei/



Figura 6. Cuminția pământului, 1907
Sursa: https://ro.wikipedia.org/wiki/Cuminția_pământului

Or, simplitatea formelor și atmosfera poetică a sculpturilor sale evocă adesea lumea magică a basmelor. Brâncuși nu a copiat basmele, ci le-a reinterpretat ca depozitare ale înțelepciunii populare. Referitor la această esențializare, artistul însuși afirma: „Simplitatea nu este un scop în artă, dar se ajunge la ea fără voia ta, pe măsură ce te apropii de sensul real al lucrurilor." [apud 6, 89].

Dacă privim ansamblul operelor sale, observăm o traiectorie coerentă: Brâncuși a luat „rădăcinile" din pământul Hobiței și le-a oferit aripi universale. El a demonstrat că un artist poate aparține întregii lumi tocmai prin faptul că știe să exprime cel mai bine spiritul locului din care provine.

În această ordine de idei, observăm că influența satului românesc asupra formelor primare din opera lui Brâncuși este incontestabilă. Mediul rural în care a crescut a fost un izvor nesecat de inspirație, modelându-i viziunea artistică și determinându-l să creeze o operă unică și profundă. De la simplitatea formelor până la utilizarea materialelor autohtone, precum lemnul și piatra, Brâncuși a transpus în sculptură esența culturii românești, oferind lumii întregi o imagine autentică și emoționantă a rădăcinilor sale.

Brâncuși nu a fost un simplu imitator al tradițiilor, ci un creator care a reușit să transforme motivele culturale într-un limbaj modern, accesibil publicului internațional. Prin această utilizare magistrală a resurselor autohtone, artistul a demonstrat că simplitatea și autenticitatea sunt limbaje înțelese dincolo de granițe. Constantin Brâncuși a transformat motivele vernaculare într-o estetică a esențelor. El a preluat elemente din folclor și meșteșuguri și le-a integrat perfect în contextul avangardei artistice internaționale, creând o operă care este, în egală măsură, o odă adusă satului natal și un pilon al modernității. Studiul acestor influențe ne permite să apreciem modul în care o identitate locală asumată profund poate deveni sursa unei viziuni cu adevărat universale.

BIBLIOGRAFIE

1. BREZIANU, B. Brâncuși în România. București: Ed. Academiei RSR, 1976.
2. ELIADE, M. Insula lui Euthanasius. Ediția a III-a. București: Humanitas, 2012. ISBN 978-973-50-2241-9
3. GEIST, S. Brâncuși: Un studiu asupra sculpturii. București: Meridiane, 1973.
4. LEMNY, D. Constantin Brâncuși. Iași: Junimea, 2005. ISBN 973-37-1091-1
5. LEMNY, D. Brâncuși: artistul care transgresează toate hotarele. București: NOI Media Print, 2012. ISBN 9786065720121
6. PALEOLOG, V.G. Tinerețea lui Brâncuși. București: Ed. Tineretului, 1967.
7. VELESCU, C. R. Brâncuși și modernismul. București: Humanitas, 2004.

UTILIZAREA PLATFORMEI GOOGLE ARTS & CULTURE CA RESURSĂ INTERACTIVĂ ȘI INTERDISCIPLINARĂ ÎN EDUCAȚIA ARTISTICĂ

LEVERAGING GOOGLE ARTS & CULTURE AS AN INTERACTIVE AND INTERDISCIPLINARY RESOURCE IN ARTS EDUCATION

Cristina PASCALOVA, asist. univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Cristina PASCALOVA, University Assistant,
„Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0000-6699-3752
e-mail: pascalova.cristina@upsc.md

CZU: 37.091:7:004.738.5
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p613-620

Abstract. The present article analyzes the pedagogical potential of the Google Arts & Culture platform as a resource that supports experiential and interdisciplinary learning within artistic education, highlighting its role in enhancing the efficiency of the educational process. Current processes of digitalization and technological progress necessitate the reconfiguration of the educational system in accordance with new educational paradigms focused on active, student-centered learning. In this context, the update of the National Curriculum in the Republic of Moldova, aligned with international frameworks, facilitates the transition toward a digital pedagogy that integrates interactive resources and elements of artificial intelligence. The study examines the platforms capabilities, the exploration of digital tools (Virtual Visits, *Musical Canvas*, *Paint with music*, and *Play a Kandinsky*), and their capacity to provide multisensory experiences and a convergence of the visual and sonic planes. Thus, rhythm and structure are leveraged as central elements of mediation between visual arts and music. The results demonstrate that the use of these interactive resources fosters metacognition and conceptual transfer, directly contributing to the development of digital competences and an integrated understanding of a dynamic reality.
Keywords: Google Arts & Culture, interactive resource, interdisciplinarity, multisensory, artistic education.

La etapa actuală, societatea este marcată de procese de globalizare, progres tehnologic, digitalizare. Aceste aspecte influențează diverse domenii ale vieții. Îndeosebi, aceste transformări determină necesitatea adaptării sistemului educațional. În acest context, devine tot mai evidentă necesitatea adaptării strategiilor educaționale la noile paradigme educaționale. Sistemul educațional actual promovează învățarea experimentală, participativă, interactivă, interdisciplinară, centrată pe elev și pe integrarea tehnologiilor inovative în context educațional.

Aceste schimbări, au determinat necesitatea actualizării Curriculumului Național și a celor disciplinare din Republica Moldova. Conform Cadrului de referință al curriculumului Național, al Concepției dezvoltării Curriculumului Școlar și

a Metodologiei de evaluare a Curriculumului disciplinar, noile tendințe pun accent pe extinderea și dezvoltarea competențelor-cheie într-un set extins de competențe numite „noi competențe", care se formează și se dezvoltă pe întreaga durată a școlarizării. [13; 14, 6; 16, 12, 27] Acestea includ cunoștințe, abilități, valori și atitudini esențiale pentru integrarea eficientă a individului într-o realitate dinamică, fiind fundamentate pe repere internaționale relevante, precum Cadrul european pentru competența digitală a cetățenilor (DigComp) și a Busolei învățării 2030. [14, 5; 13-14] Ele stabilesc câteva direcții importante precum: formarea competențelor digitale, integrarea competențelor în domeniul inteligenței artificiale. Aceste direcții contribuie la pregătirea elevilor pentru interacțiunea responsabilă și eficientă cu tehnologiile emergente.

O altă direcție menționată în Cadrul de referință al curriculumului Național este tranziția de la pedagogia tradițională la cea digitală, care presupune integrarea instrumentelor digitale (platforme online, aplicații educaționale, inteligență artificială, realitate virtuală sau augmentată) în cadrul strategiilor didactice, pentru a asigura un proces de învățare mai accesibil, interactiv și adaptat nevoilor individuale. [14, 12]

În aceste condiții, utilizarea resurselor educaționale interactive și interdisciplinare se impune ca o necesitate pedagogică. Nevoia aplicării acestora în cadrul disciplinelor din Aria curriculară „Arte" este generată de specificul lor, bazat pe învățarea experiențială. Prin experiențele directe, reflecție și aplicare, educabilul se poate cunoaște pe sine, percepe diverse contexte, care pun accent pe creativitate și înțelegere.

Pornind de la afirmația lui C. Cucoș că *arta devine un cadru necesar de unificare și polarizare în jurul umanului, ființând ca un orizont „transversal" și oarecum transcendent de raportare la realitate,* [1] deducem rolul artei în formarea personalității educabilului. Includerea strategiilor interdisciplinare în procesul educațional contribuie în acest sens la aprofundarea experiențelor artistice, întrucât un fenomen sau obiect este explorat multidimensional, holistic. Acest aspect face ca elevul să poată transfera cunoștințele în cadrul altor discipline și să le poată aplica în diverse situații de viață. Utilizarea strategiilor interactive și interdisciplinare răspunde diverselor stiluri de învățare și nevoilor de dezvoltare ale educabilului și contribuie la o educație holistică. [12, 186; 17, 220; 18, 173; 19, 22; 20, 37; 21]

Datorită posibilităților tehnologice actuale, cadrul didactic poate accesa, utiliza sau crea resurse interactive prin valorificarea tehnologiilor informaționale computerizate.

Potrivit cercetătorilor, resursele digitale pot fi integrate cu succes în procesul de predare-învățare și evaluare. Acestea încurajează participarea, inovația și creativitatea în învățare, oferă resurse tradiționale și sprijină comunicarea între colegi. Utilizarea lor se aliniază cu realitățile societale în care mediul online acaparează o bună parte din timpul liber al elevilor. În aceste circumstanțe, aceste resurse, pot facilita cunoașterea și apropierea față de artă, știință și cultură. [23; 24, 40-41; 25, 7-8]

În cadrul educației artistice, pot fi valorificate diferite aplicații și platforme digitale. În cele ce urmează vom analiza posibilitățile platformei Google Arts&Culture și funcțiile ei pedagogice. Resursa poate fi explorată atât ca platforma, cât și ca aplicație care poate fi descărcată pe telefon. Aceasta facilitează integrarea dimensiunilor artistice, culturale și tehnologice ale învățării.

Platforma oferă acces la diverse resurse precum: vizite virtuale în cadrul muzeelor și galeriilor, explorarea curentelor artistice, informații despre viața și activitatea artiștilor plastici, analiza operelor de artă, (Fig.2) explorarea lucrărilor prin Art Camera care permite accesul la cele mai mici detalii ale operelor, experiențe imersive, experimente, activități interactive (modelare virtuală, puzzle-uri în baza lucrărilor). Acestea permit suprapunerea mediului virtual cu cel fizic și pot fi integrate în diferite contexte educaționale.

La disciplina educația plastică, resursa poate facilita predarea diverselor conținuturi, în special la unitatea de învățare *4. Istoria Artelor* și *5. Valorizarea artelor vizual-plastice. Experiențe pozitive,* cl. a V-a, cl. a VI-a, cl. a VII-a, în care sunt propuse vizite ale muzeelor, expozițiilor, galeriilor de artă. [15] Prin intermediul platformei/aplicației pot fi vizitate nu doar muzee autohtone, dar și muzee, galerii din întreaga lume. În mod obișnuit, vizitarea fizică a atâtor locații, atât de diverse ar fi aproape imposibilă. Aceleași valențe pedagogice le putem lua în calcul și la predarea disciplinei Istoria artelor (școli de artă, licee cu profil, colegii), discipline opționale, activități extracurriculare.

Platforma permite realizarea vizitelor virtuale în peste 1200 muzee și galerii ale lumii, din peste 70 țări. [9; 23, 50]



Fig. 1. Harta muzeelor [3]

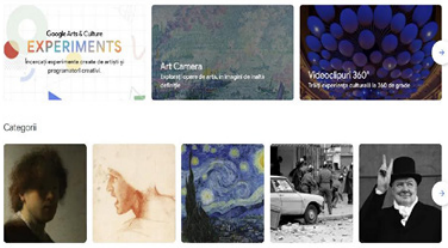


Fig. 2. Google Arts & Culture, Explorare [5]

Utilizatorul are la dispoziție o hartă cu locațiile muzeelor și galeriilor (Fig. 1) și posibilitatea de a selecta muzee din toate colțurile lumii, acestea permițând depășirea barierelor geografice, fiind accesibile online, fără costuri și timp necesar deplasării fizice. [3]

La selectarea unui muzeu, se deschide o interfață cu logo-ul muzeului, o scurtă descriere a acestuia, istoricul, amplasarea. (Fig.3) De asemenea, pot fi vizualizate lucrări reprezentative ale muzeului și analiza acestora. Platforma permite traducerea informației în mai multe limbi, depășind bariera de comunicare care ar putea avea loc într-un muzeu fizic.

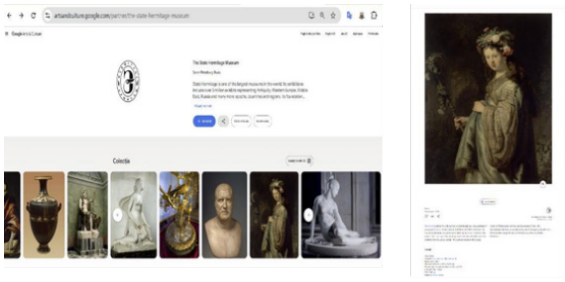


Fig. 3. Google Arts&Culture, Muzeul Ermitaj [10]

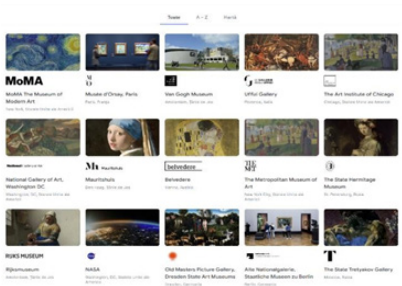


Fig. 4. Muzee [9]

Multe dintre ele oferă posibilitatea de a analiza lucrări ale muzeului, dar și de a-l explora virtual. Vizitele virtuale pot fi realizate prin rotirea imaginii la 360°, prin intermediul căreia se creează impresia de deplasare în sălile muzeului, poți analiza exponatele și interiorul. (Fig. 5; Fig. 6)



Fig. 5. Google Arts & Culture, Ermitaj [11]



Fig. 6. Ermitaj [11]

Pe lângă muzee, elevii pot afla mai multe detalii despre curentele artistice, delimitarea lor cronologică, artiști și opere reprezentative. Imaginile fiind de o rezoluție bună, pot fi mărite și analizate cele mai mici detalii ale operelor. Platforma conține lucrări și informații despre artiști care în mediul online în alt context sunt mai greu accesibile. (Fig. 7; Fig. 8)

Pe lângă aceste experiențe, platforma oferă posibilitatea de realizare a unor activități interactive cu posibilități interdisciplinare. În categoria jocuri/experimente, pot fi accesate diverse resurse care pot crea conexiuni, transferuri ale cunoștințelor din mai multe domenii: arte, tehnologii, psihologie, biologie, istorie etc. Multe dintre ele sunt gândite în baza unui subiect/teme comune, analizat prin prisma mai multor discipline, care pot dezvolta competențe transversale. Cu toate că o parte din ele combină utilizarea inteligenței artificiale, încadrate în context digital, păstrează rigoare științifică și artistică.

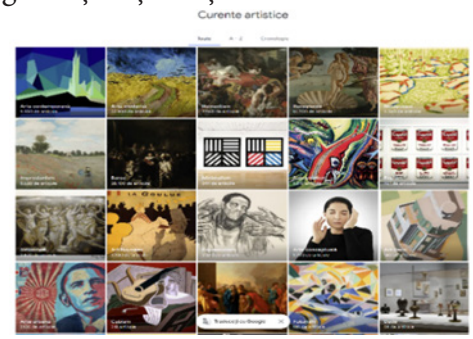


Fig. 7. Google Arts&Culture, Curente artistice [2]

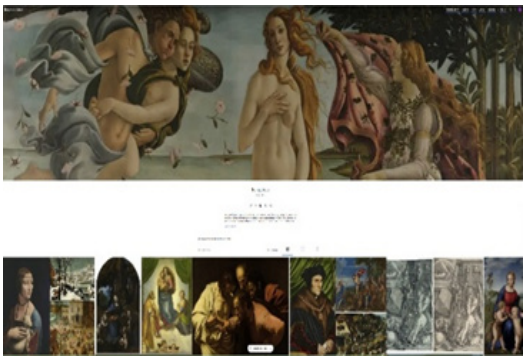


Fig. 8. Artiști [2]

ArteTik este un experiment recent propus de platformă, care contribuie la înțelegerea legăturii artei cu psihologia. Este pus la dispoziție un atlas interactiv al emoțiilor, prin care educabilul poate înțelege legătura dintre culori, stări afective și legătura acestora cu mesajul operei de artă.

Educația plastică are o strânsă legătură cu educația muzicală, atât la nivel teoretic, cât și al experiențelor afective. Platforma oferă posibilitatea explorării unor resurse care contribuie la înțelegerea unor concepte comune, a influenței reciproce prin experiențele multisenzoriale, sinestezice. Câteva din ele sunt: *Musical canvas,*

Paint with music, Play a Kandinsky sau *In Rhythm with Nature*. (Fig. 9; Fig. 10) Aceste au în comun înțelegerea conceptul de ritm din perspectivă multidimensională și oferă posibilitatea corelării acestora în context interdisciplinar. [4]

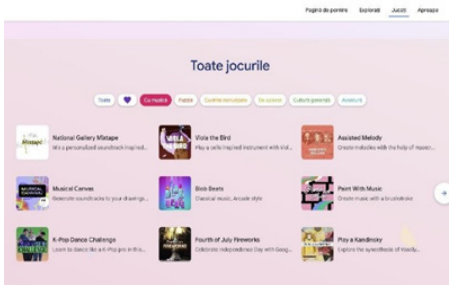


Fig. 9. Google Arts & Culture, Interfața jocurilor interactive [4]

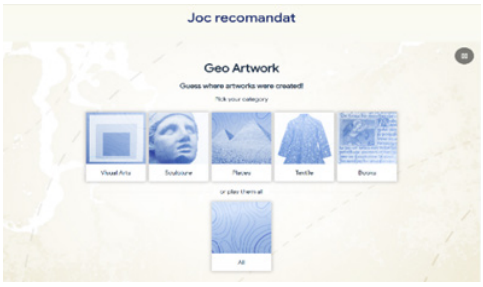


Fig. 10 [4]

La disciplina Educația Muzicală, cl. a V-a, unitatea de conținut 2, „Expresivitatea discursului muzical", sunt propuse conținuturile: „Ritmul în viață și muzică (de la raportul de durate a sunetelor – la desenul ritmic din muzică"), iar la disciplina educație plastică este propus proiectul STEAM: „Ritmul în viață și arte" [15]. Acestea ar putea contribui la colaborarea între discipline, în vederea aprofundării cunoștințelor asupra ritmului.

Prin jocul *Musical Canvas*, elevii pot realiza compoziții plastice, folosind bara de instrumente din stânga (gama cromatică, instrumente grafice), ulterior, în bara din dreapta este analizată compoziția și în funcție de gama cromatică a lucrării, de intensitatea și caracterul liniilor, elementelor, platforma generează o melodie în corespundere cu imaginea. Componenta tehnologică are rolul de mediator între cele două domenii artistice. Interfața digitală permite manipularea directă a sunetului și observarea imediată a efectelor vizuale, ceea ce favorizează învățarea prin experiment. În acest context, elevul devine participant activ, nu doar receptor, explorând relațiile cauză–efect dintre parametrii muzicali și rezultatul plastic. Prin intermediul acestor activități elevii dezvoltă competențe multiple, metacogniția, trăiesc relații sinestezice, transferă concepte (ritm, structură, variație) între discipline, stabilesc cum artele temporale și cele plastice se pot influența și completa reciproc. (Fig. 11; Fig. 12)



Fig.11. Google Arts & Culture, Musical Canvas [8]



Fig.12. Musical Canvas [8]

Jocul Paint with music oferă posibilități asemănătoare, dar poate fi explorat prin patru medii (aerian, subacvatic, spațiul urban/artă stradală, hârtie). Fiecare din ele oferă instrumente și posibilități diferite. (Fig. 13)

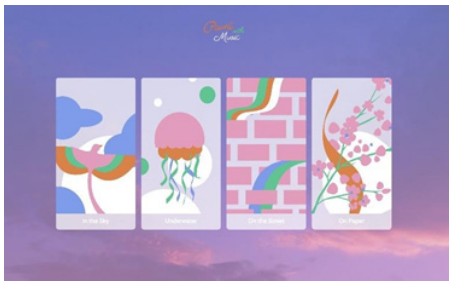


Fig. 13. Google Arts & Culture. Paint with music [6]



Fig. 14. Paint with music [6]

Interfața permite trasarea liniilor libere pe suprafața digitală, utilizând instrumente grafice variate. În bara din stânga sunt instrumente muzicale (saxofon, trompetă, flaut etc.) și animale/păsări, care în funcție de mediul selectat emit sunete, melodii în concordanță cu reprezentarea. În funcție de direcția, continuitatea, fragmentarea, ritmul liniei, mișcării grafice, sunetele emise diferă. În acest context, ritmul devine elementul central de convergență: în plan plastic, prin organizarea liniilor și a repetițiilor vizuale, iar în plan muzical, prin succesiunea și dinamica sunetelor. (Fig. 14)

Jocul *Play a Kandinsky* valorifică principiile sinestezice asociate operei lui Wassily Kandinsky, pentru care relația dintre culori, forme și sunete reprezenta un fundament al creației artistice. Considerând că experiența muzicală poate fi transpusă în limbaj vizual, aplicația permite utilizatorului să activeze elemente plastice din compoziție, fiecare generând secvențe sonore specifice, într-o logică apropiată interpretării muzicale. (Fig. 15¸ Fig. 16)

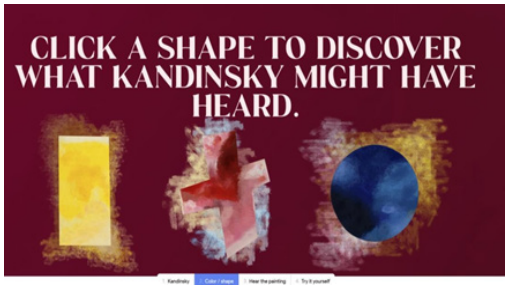


Fig. 15. Google Arts & Culture. Play a Kandinsky [7]

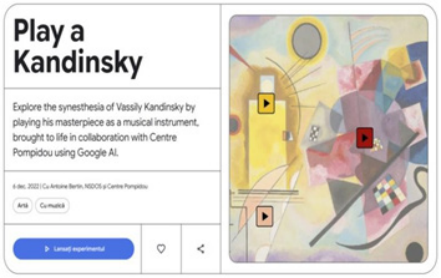


Fig. 16. Play a Kandinsky [7]

Experimentul *In Rhythm with Nature* permite analiza ritmului nu doar din perspectiva ariei curriculare arte, ci și înțelegerea acestuia din perspectiva biologiei, a conexiunii dintre om și natură, aspecte privind ritmul circadian, experiențe imersive, video-uri cu peisaje naturale și plante. Resursa poate fi folosită inclusiv și ca sursă de inspirație și analiză cu privire la structura plantelor, aspectului pentru o redare corectă și conformă a formelor cât mai apropiate de cele reale, dar și pentru a realiza o conexiune cu natura, muzica și reflecția.

Aceste resurse permit explorarea contextualizată a operelor de artă, realizarea de conexiuni între domenii și dezvoltarea unor experiențe de învățare relevante, contribuind la formarea competențelor vizate de curriculumul național. Astfel, demersul didactic se aliniază exigențelor educației contemporane, promovând o învățare activă, reflexivă și orientată spre înțelegerea integrată a realității.

BIBLIOGRAFIE

1. CUCOȘ, C. *Integrare și interdisciplinaritate în realizarea educației estetice*. In: Etic și estetic. Modelare personală prin artă. Vol. 2: Modalități interpretative, contrast și controverse. Coord. Marinela Rusu. Iași: Ars Longa, 2015.
2. GOOGLE ARTS & CULTURE. *Curente artistice și artiști*. Disponibil: https://artsandculture.google.com/category/art-movement [accesat: 2026-03-18].
3. GOOGLE ARTS & CULTURE. *Harta muzeelor partenere*. Disponibil la: https://artsandculture.google.com/partner?tab=map [accesat: 2026-03-18].
4. GOOGLE ARTS & CULTURE. *Jocuri interactive*. Disponibil: https://artsandculture.google.com/play [accesat: 2026-03-19].
5. GOOGLE ARTS & CULTURE. *Pagina „Explorare"*. Disponibil la: https://artsandculture.google.com/explore [accesat: 2026-03-18].
6. GOOGLE ARTS & CULTURE. *Paint with music*. Disponibil: https://artsandculture.google.com/experiment/paint-with-music/YAGuJyDB-XbbWg [accesat: 2026-03-18].
7. GOOGLE ARTS & CULTURE. *Play a Kandinsky*. Disponibil la: https://artsandculture.google.com/experiment/play-a-kandinsky/sgF5ivv105ukhA [accesat: 2026-03-18].
8. Google Arts & Culture. *Musical Canvas*. Disponibil: https://artsandculture.google.com/experiment/paint-with-music/YAGuJyDB-XbbWg [accesat: 2026-03-18].
9. GOOGLE ARTS & CULTURE. *Muzee și galerii.* Disponibil: https://artsandculture.google.com/partner [accesat: 2026-03-26].
10. GOOGLE ARTS & CULTURE. *Muzeul de Stat Ermitaj*. Disponibil la: https://artsandculture.google.com/partner/the-state-hermitage-museum [accesat: 2026-03-18].
11. GOOGLE ARTS & CULTURE. *Vizită virtuală la Muzeul Ermitaj*. Disponibil: https://g.co/arts/aDhx2xXe4CfQVQ4F6 [accesat: 2026-03-18].
12. GHEORGHIȚĂ, C. *Dimensiuni ale interdisciplinarității în învățământul artistic*. In: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului: Conferința științifică anuală a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă", ed. a 18-a, 23–24 martie 2016, Chișinău. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă", 2016. Seria 18, vol. 3, pp. 185–191.
13. MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA. *Cadrul de referință al Curriculumului Național*. Chișinău, 2025.
14. MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA. *Concepția dezvoltării curriculumului școlar*. Chișinău, 2024.
15. MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA. *Curriculum național: Educație plastică. Învățământ gimnazial*, Chișinău, 2019.
16. MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA. *Metodologia de evaluare a Curriculumului disciplinar*. Chișinău, 2024.
17. MOKAN, L. *Aspecte interactive și interdisciplinare în domeniul educației plastice*. In: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului, ed. a 22-a, 8–9 octombrie 2020, Chișinău. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă", 2020. Seria 22, vol. 4, pp. 219–224. ISBN 978-9975-46-449-9; 978-9975-46-453-6.
18. MOKAN-VOZIAN, L.; PASCALOVA, C. *Pluri-, inter- and transdisciplinary approaches from the perspective of modern education*. In: Science and education: new approaches and perspectives: Selective collection of abstracts, ed. a 25-a, 24–25 martie 2023, Chișinău. Chișinău: CEP UPSC, 2023. Seria 25, p. 41. ISBN 978-9975-46-788-9.

19. MORARI, M.; URSU, Z. *Modele de reconfigurare a procesului de învățare: Aria curriculară Arte: Ghid metodologic*. Chișinău, 2022.
20. MORARI, M. *Cunoașterea prin artă ca experiență interioară*. In: Etic și estetic. Modelare personală prin artă. Vol. 2: Modalități interpretative, contrast și controverse. Coord. Marinela Rusu. Iași: Ars Longa, 2015
21. MORARI, M. *Integration of the Arts in STEAM Learning Projects*. In: Review of Artistic Education, 2023, nr. 26, pp. 262–277. DOI: 10.2478/rae-2023-0037.
22. SILISTRARU, N; VETRILĂ, S. *Metacogniția ca componentă a comportamentului inteligent*. In: Vector European. Revistă științifico-practică, nr. 2, 2022, Chișinău. DOI: 10.52507/2345-1106.2022-2.25.
23. VERDE, A. și J. M. VALERO. Virtual Museums and Google Arts & Culture: Alternatives to the Face to Face Visit to Experience Art. International Journal of Education and Research, Vol. 9, nr. 2, februarie 2021, pp. 43-54. Disponibil: https://www.ijern.com/journal/ 2021/February-2021/05.pdf [accesat: 2025-10-20].
24. VLACHOGIANNI MARINOS, F. Digital Culture, Smart Cities, IoT and Advanced Digital Technologies. Teză de masterat. Piraeus: University of Piraeus, Department of Informatics, 2023. Disponibil: https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/15996/Master%20Thesis_%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20% 20%20%20%20%20%20.pdf?sequence=1 [accesat: 2025-10-19]
25. ZHAO, P., SINTONEN, S. și KYNÄSLAHTI, H. The pedagogical functions of arts and cultural-heritage education with ICTs in museums: a case study of FINNA and Google Art Project. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. 2015, vol. 12, nr. 1, pp. 3-16. ISSN 1550-6908. Disponibil: https://itdl.org/Journal/Jan_15/Jan15.pdf#page=7 [accesat 2026-03-17]

UTILIZAREA PLATFORMEI GOOGLE ARTS & CULTURE CA RESURSĂ INTERACTIVĂ ȘI INTERDISCIPLINARĂ ÎN EDUCAȚIA ARTISTICĂ

LEVERAGING GOOGLE ARTS & CULTURE AS AN INTERACTIVE AND INTERDISCIPLINARY RESOURCE IN ARTS EDUCATION

Daniela ROȘCA-CEBAN, profesor, grad didactic I,
Școala de Arte Plastice „Alexei Șciusev” din Chișinău

Daniela ROȘCA-CEBAN, First-degree teacher,
“Alexei Șciusev” School of Fine Arts of Chisinau
ORCID: 0000-0002-0486-8793
e-mail: roscaceband@gmail.com

CZU: 374:7
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p621-625

Abstract. The article addresses the importance of interdisciplinarity in extracurricular artistic education, highlighting how the correlation between theoretical and practical disciplines contributes to the development of students' artistic competencies. Interdisciplinarity represents an essential pedagogical principle in the artistic training process, as it facilitates the integration of knowledge from art history into practical creative activities such as painting, sculpture, decorative arts, and photographic art. The study presents examples of how topics studied in the discipline of Art History are reflected in practical artistic activities. Themes related to prehistoric art and the Cucuteni–Trypolian culture are integrated into painting, sculpture, and decorative arts, allowing students to reinterpret specific motifs and symbols characteristic of these historical periods. At the same time, themes related to contemporary art are reflected in the discipline of photographic art, where students explore different forms of visual expression typical of modern artistic practices. The article also highlights the role of interdisciplinary activities organized within the “Alexei Șciusev” School of Fine Arts, which contribute to the development of creativity, artistic thinking, and visual culture among students. By integrating different artistic disciplines, the educational process becomes more complex, engaging, and relevant for the formation of future artists.
Keywords: interdisciplinarity, extracurricular art education, art history, visual creativity, visual culture.

Educația artistică extracurriculară este o componentă importantă a sistemului educațional, completând și aprofundând pregătirea artistică a elevilor prin activități creative și cercetări teoretice specifice domeniului artei. [1]

Acest tip de educație pune accent pe dezvoltarea sensibilității estetice, a imaginației și a capacității de exprimare artistică. În același timp, educația artistică extracurriculară promovează o cultură vizuală puternică, oferind elevilor oportunitatea de a înțelege evoluția fenomenelor artistice și de a se familiariza cu diverse forme de expresie plastică. Un element fundamental al acestui tip de educație este interdisciplinaritatea, care presupune integrarea și interconectarea diverselor discipline artistice și teoretice.

În școlile de arte plastice, discipline precum istoria artei, pictura, sculptura, artele decorative și aplicate, grafica și fotografia nu funcționează izolat, ci se completează reciproc, contribuind la dezvoltarea unei viziuni unitare asupra artei. Interdisciplinaritatea permite elevilor să utilizeze cunoștințele teoretice dobândite în cadrul disciplinei de istoria artei și să le transforme în experiențe creative concrete, desfășurate în cadrul disciplinelor practice. În acest context, interdisciplinaritatea devine un instrument didactic eficient, stimulând gândirea creativă, dezvoltând capacitatea de analiză a expresiei artistice și promovând o înțelegere profundă a fenomenelor artistice. Prin compararea conținutului teoretic cu activitățile practice, elevii pot percepe arta nu doar ca un domeniu de studiu, ci și ca un proces complex de creație și interpretare culturală. Interdisciplinaritatea ca principiu pedagogic în educația artistică Conceptul de interdisciplinaritate câștigă o importanță tot mai mare în pedagogia contemporană, fiind considerat un principiu crucial pentru realizarea unui proces educațional modern și eficient. [2]

În educația artistică, interdisciplinaritatea promovează interconectarea diferitelor forme de expresie artistică și dezvoltarea gândirii integrative. În educația artistică extracurriculară, interdisciplinaritatea se manifestă prin juxtapunerea disciplinelor teoretice și practice, precum și prin implementarea unor proiecte artistice care utilizează diverse tehnici și mijloace de expresie. Elevii au astfel oportunitatea de a explora legăturile dintre istoria artei, artele plastice, designul decorativ, sculptură și fotografia artistică.

Această abordare interdisciplinară promovează dezvoltarea unor abilități comprehensive, cum ar fi:

- capacitatea de a analiza și interpreta opere de artă;
- dezvoltarea gândirii critice și creative;
- aplicarea cunoștințelor teoretice în activități practice;
- dezvoltarea sensibilității estetice și a imaginației.

Astfel, interdisciplinaritatea nu este doar o metodă de organizare a procesului educațional, ci și o modalitate de a percepe arta ca un fenomen cultural complex, în continuă evoluție. Relația dintre Istoria artei și Artele plastice joacă un rol important în formarea artistică a studenților, deoarece oferă fundamentul teoretic necesar pentru înțelegerea evoluției artei de-a lungul timpului. [3]

Studiul diferitelor epoci și mișcări artistice contribuie la dezvoltarea culturii vizuale și la formarea unei perspective critice asupra fenomenelor artistice. În același timp, temele explorate în acest curs pot servi drept surse de inspirație pentru activități practice în pictură, sculptură sau arte decorative. Astfel, cunoștințele teoretice sunt aplicate creației artistice, permițând studenților să înțeleagă mai bine caracteristicile stilistice ale diferitelor perioade istorice.

Un exemplu excelent în acest context este studiul artei preistorice, care include manifestări artistice precum picturile rupestre, sculpturile primitive și obiectele decorative din piatră, os sau lut. Analizarea acestor forme de expresie artistică le permite elevilor să înțeleagă modul în care oamenii preistorici reprezentau lumea din jurul lor și exprimau credințele și valorile comunității lor. În pictură, elevii pot crea compoziții inspirate de picturile rupestre, folosind o paletă de culori similară cu cea a pigmenților naturali și explorând stilizarea animalelor sau a formelor antropomorfe. Între timp, în sculptură, elevii pot crea figurine inspirate de figurinele preistorice, experimentând cu forme simple și expresive. Prin intermediul acestor activități,

elevii nu numai că reproduc modele artistice ale trecutului, dar înțeleg și contextul lor cultural și simbolic, dezvoltându-și abilitățile interpretative și creative.

Cultura Cucuteni-Tripoli ca sursă de inspirație artistică Un alt exemplu important de abordare interdisciplinară este studiul culturii Cucuteni-Tripoli, una dintre cele mai valoroase civilizații preistorice din Europa de Est. Această cultură este cunoscută pentru ceramica sa decorată cu motive spiralate și geometrice, precum și pentru figurinele antropomorfe din lut.

În cadrul disciplinei de Istoria Artei, elevii studiază caracteristicile acestei culturi, semnificația ornamentației și rolul ceramicii în viața comunităților preistorice. Aceste cunoștințe pot fi apoi aplicate în discipline practice.

În cadrul disciplinei de Arte Decorative, elevii pot crea compoziții inspirate de ornamentația cucuteniană, folosind motive spiralate, ritmuri decorative și contraste de culori. De asemenea, pot experimenta diverse tehnici decorative, cum ar fi pictura pe ceramică sau crearea de modele ornamentale inspirate de simbolismul acestei culturi. În cadrul disciplinei de Sculptură, elevii pot crea figurine inspirate de figurinele cucuteniene, explorând relația dintre volum, formă și expresie. Astfel de activități favorizează o înțelegere profundă a valorilor estetice și simbolice ale artei preistorice.

Interdisciplinaritatea dintre istoria artei și disciplinele practice permite studenților să transforme informațiile teoretice în experiență creativă, consolidându-și astfel cultura artistică și capacitatea de exprimare plastică. Arta contemporană și interdisciplinaritatea în arta fotografică. Un alt domeniu de interdisciplinaritate evidentă este relația dintre studiul artei contemporane și practica creativă în domeniul artei fotografice. Arta contemporană se caracterizează printr-o diversitate de expresii și utilizarea diverselor medii artistice, cum ar fi fotografia, videoul, instalația și arta digitală. În cadrul cursului de Istoria artei, elevii analizează aceste tendințe artistice și descoperă modul în care artiștii contemporani explorează noi moduri de exprimare. Bazându-se pe aceste cunoștințe, elevii pot implementa proiecte fotografice inspirate de conceptele artei contemporane.

De exemplu, pot experimenta cu:

- fotografia conceptuală;
- fotografia artistică de portret;
- fotografia atmosferică;
- fotografia experimentală.

Prin intermediul acestor cursuri, elevii învață să folosească fotografia nu doar ca mijloc de documentare, ci și ca formă de exprimare artistică. Astfel, interdisciplinaritatea dintre istoria artei și fotografie încurajează dezvoltarea gândirii vizuale contemporane și familiarizează elevii cu tendințele actuale în artă.

Interdisciplinaritatea dintre Artele decorative și Sculptură

În cadrul procesului de educație artistică, interdisciplinaritatea se manifestă și prin corelarea disciplinelor practice. Un exemplu excelent este relația dintre artele decorative și sculptură.

În artele decorative, accentul se pune pe organizarea suprafeței decorative, ritmul ornamentației și echilibrul compozițional. În schimb, sculptura se concentrează pe volum, forma tridimensională și relația dintre obiect și spațiu. Atunci când o temă artistică este explorată simultan în cadrul acestor două discipline, elevii au

oportunitatea de a explora aceeași idee artistică din perspective diferite. De exemplu, o temă inspirată de motive tradiționale poate fi realizată ca o compoziție decorativă bidimensională sau ca o sculptură tridimensională. Această abordare interdisciplinară promovează dezvoltarea gândirii spațiale, a simțului proporției și a capacității de sinteză artistică.

Evenimente interdisciplinare la Școala de Arte Plastice „Alexei Șciusev"

Un exemplu excelent al aplicării interdisciplinarității în educația artistică extracurriculară sunt evenimentele organizate la Școala de Arte Plastice „Alexei Șciusev". În cadrul acestei instituții, disciplinele artistice sunt organizate pentru a încuraja colaborarea și interrelaționarea. Elevii participă frecvent la proiecte artistice tematice, expoziții de grup și ateliere interdisciplinare, unde pot combina diverse tehnici și forme de exprimare artistică. De exemplu, o temă inspirată de istoria artei poate fi explorată simultan în pictură, sculptură, arte decorative și fotografie. Astfel de activități promovează spiritul de colaborare, stimulează creativitatea și consolidează cultura artistică a studenților. De asemenea, le oferă studenților oportunitatea de a experimenta diverse tehnici și de a-și descoperi propriul stil artistic.

În cadrul activităților educaționale desfășurate la Școala de Arte Plastice „Alexei Șciusev", interdisciplinaritatea reprezintă un principiu important al procesului de formare artistică. Activitățile interdisciplinare ghidate de Daniela Roșca-Ceban au urmărit corelarea cunoștințelor teoretice din domeniul istoriei artelor cu activitățile practice din disciplinele plastice, contribuind la dezvoltarea creativității și a culturii vizuale a elevilor. De asemenea, în cadrul activităților ghidate de Daniela Roșca-Ceban au fost organizate proiecte tematice interdisciplinare, în care aceeași temă artistică a fost abordată simultan în mai multe discipline. De exemplu, o temă inspirată din motive tradiționale sau patrimoniul cultural a fost explorată prin compoziții decorative, lucrări picturale și forme sculpturale. Această abordare a permis elevilor să înțeleagă diferențele dintre organizarea spațiului bidimensional și structura volumului tridimensional.

Activitățile s-au concretizat adesea prin expoziții tematice și prezentări colective ale lucrărilor elevilor, oferind posibilitatea de a valorifica rezultatele procesului creativ și de a stimula dialogul artistic între elevi. În cadrul acestor expoziții, lucrările realizate în diferite discipline au fost prezentate într-o viziune unitară, evidențiind conexiunile dintre istoria artei și practica artistică.

Prin aceste activități interdisciplinare, elevii au avut oportunitatea de a dezvolta competențe artistice complexe, de a-și îmbogăți cultura vizuală și de a înțelege arta ca pe un proces integrator, în care teoria și practica se completează reciproc. Astfel, activitățile desfășurate în cadrul Școlii de Arte Plastice „Alexei Șciusev" demonstrează importanța interdisciplinarității în formarea tinerilor artiști și în dezvoltarea unei educații artistice moderne și creative.

„Educația artistică contribuie la dezvoltarea sensibilității estetice și a imaginației creative" [4].

Interdisciplinaritatea reprezintă un element esențial al învățământului artistic extrașcolar, deoarece facilitează integrarea cunoștințelor teoretice cu activitățile practice de creație. Prin corelarea disciplinelor precum istoria artelor, pictura, sculptura, arta decorativă sau fotografia, elevii dobândesc o înțelegere mai profundă a fenomenului artistic.

Integrarea temelor din istoria artei în activitățile creative contribuie la dezvoltarea culturii vizuale, la stimularea imaginației și la formarea unei gândiri artistice complexe. De asemenea, activitățile interdisciplinare oferă elevilor posibilitatea de a experimenta diferite tehnici și de a explora diverse forme de expresie artistică.

Prin urmare, interdisciplinaritatea nu doar îmbogățește procesul educațional, ci contribuie și la formarea unor tineri artiști capabili să înțeleagă și să valorifice patrimoniul cultural, integrând tradiția și modernitatea în propriile lor creații artistice.

BIBLIOGRAFIE

1. ANDRIEȘ, V. Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar. Chișinău: CEP USM, 2021.
2. COTOVIȚCAIA, D. Schimbarea paradigmei în învățământul artistic extrașcolar. Chișinău: CEP USM, 2024. ISBN 978-9975-62-706-1
3. GONCEAROVA, L. Istoria artelor plastice. Chișinău: Lumina, 2001.
4. READ, H. Educația prin artă. București: Meridiane, 1971.

THE ROLE OF MUSEUM EDUCATION IN DEVELOPING THE INTERDISCIPLINARY COMPETENCIES OF FUTURE ARCHITECTS

ROLUL EDUCAȚIEI MUZEALE ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR INTERDISCIPLINARE ALE VIITORILOR ARHITECȚI

Tatiana FILIPSKI, conf. univ., dr.,
Universitatea Tehnică a Moldovei

Angela MUNTEANU, conf. univ., dr.,
Universitatea Tehnică a Moldovei

Tatiana FILIPSKI, PhD, Associate Professor,
Technical University of Moldova
ORCID: 0000-0002-6071-5513
tatiana.filipski@udu.utm.md

Angela MUNTEANU, PhD, Associate Professor,
Technical University of Moldova,
ORCID: 0000-0003-4671-022X
e-mail: angela.munteanu@arh.utm.md

CZU: 37.013:069
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p626-634

Rezumat. Articolul de față reprezintă o cercetare teoretico-practică ce valorifică rolul educației muzeale în formarea și dezvoltarea competențelor interdisciplinare ale arhitectului contemporan, în contextul globalizării și al transformărilor din domeniul artelor vizuale. Plecând de la *Principiile pedagogice ale educației muzeale a elevilor din liceu și Principiile didactice (clasice)*, în lucrare sunt propuse un ansamblu de *Principii pedagogice ale educației muzeale a studenților-arhitecți;* sunt examinate mecanismele prin care experiența muzeală contribuie la formarea sensibilității estetice, a gândirii critice și a capacității de sinteză interdisciplinară în rândul studenților-arhitecți. La fel, sunt oferite unele strategii pedagogice de educație muzeală a studenților-arhitecți, structurate astfel, încât să asigure coerența dintre fundamentarea teoretică și aplicabilitatea practică; sunt analizate și descrise succint viziuni ale cercetătorilor cu privire la educația muzeală și alte domenii conexe, care se configurează în potențialul educațional al instituțiilor muzeale, ce contribuie la profesionalizarea viitorilor specialiști; este specificat cadrul legislativ național și internațional ce evidențiază importanța strategică acordată patrimoniului cultural pentru educația generațiilor în creștere.
Cuvinte-cheie: educație muzeală, pedagogie muzeală, competențe interdisciplinare.

The current challenges in the training of the contemporary architect stem from the multiple demands imposed by the complexity of the built environment, from the premise of preserving cultural identity and heritage (national and universal), as well as from the need to integrate a wide range of convergent disciplines into the design process. Therefore, interdisciplinarity is no longer merely a methodological option,

but a *sine qua non* condition for high-quality architectural practice, while museum education emerges as a highly valuable pedagogical instrument for the formation and development of the necessary competencies.

The analysis of research conducted by specialists in the fields of visual arts, architecture, art history, and educational sciences [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 etc.] has made it possible to establish that human socio-cultural capital represents the totality of values and educational resources accumulated by society throughout its historical development. Architecture, as a *par excellence* synthetic art, implies direct access to this capital through interdisciplinary educational connections. Furthermore, our experience with various educational activities carried out in and through museums demonstrates that museum institutions can significantly enhance the effectiveness of formal, non-formal, and informal education of architecture students by providing multiple opportunities for exploration, experimentation, research, and presentation of architectural heritage.

Focusing on the dimensions of museum education represents a legislative priority at both national and international levels. Therefore, the *Culture 2030 Development Strategy* [10] proposes ways in which museum experience contributes to the development of professional competencies among architecture students, supporting their continuous training. The document places particular emphasis on the use of museum infrastructure as a modern learning environment, facilitating students' access to research resources through digitalization, and acknowledges the importance of activities conducted outside the classroom (museums, archaeological sites, workshops), which are considered essential for the cultural and intellectual development of citizens.

This approach is further reinforced by the *National Strategy for Culture and Heritage 2025–2035* (according to the Draft Government Decision approved in 2025) [11], which establishes artistic and cultural education for the entire society as a priority objective. It is fully aligned with the *Education 2030 Development Strategy* (approved by Government Decision No. 114/2023) [12], which promotes the alignment of higher education with the practical imperatives of research and the valorization of heritage (cultural, artistic, architectural, etc.).

Thus, through the correlation of the aforementioned strategies, museum institutions transcend their traditional role, becoming strategic pillars capable of transforming cultural resources into active pedagogical tools adapted to the demands of contemporary society. At the same time, it is necessary to emphasize that the national regulatory framework aligns with European educational and cultural directives that support the development of student-centered learning, the effective integration of theory and practice, and the strengthening of interdisciplinary approaches in professional training. In this context, the integration of the museum into the academic pathway of future architects becomes a priority, as reflected in the standards of the European Education Area (the European Higher Education Area – Bologna Process, the European Green Deal, and the New European Bauhaus) [13].

Within this framework, it becomes imperative to reconsider the current paradigms of training future architects through the systematic integration of interdisciplinary approaches into university curricula. Such an approach would transform the formal learning environment into a space of active research, grounded in

the interconnection between architectural education, visual arts, museum education, European policies, and the realities of the built environment. This transformation is capable of stimulating the development of advanced professional competencies and of strengthening the multidimensional role of the architect as a mediator between heritage, innovation, and society.

Interdisciplinarity is a concept that emerged over the course of the twentieth century and involves the cooperation and integration of two or more fields in order to analyze, explain, and address interdependent phenomena that cannot be objectively treated within the boundaries of a single discipline. Essentially, the term denotes a methodological and instrumental transfer aimed at providing a unified perspective on the subject under study, capitalizing on diverse opportunities for experimentation and research in real-life contexts [14].

In architecture, this approach is particularly relevant for the training of future specialists and requires the transposition of this concept from the theoretical sphere into the applied one, by positioning museum education at the core of the pedagogical process. In this way, the design process is transformed from a mere technical undertaking into an act of cultural convergence, capable of harmonizing functional, structural, aesthetic, and contextual requirements within an innovative solution that simultaneously integrates both theoretical knowledge and practical experiences from various fields such as visual arts, museum education, aesthetics, art history, sociology, museology, and technologies.

Therefore, in the context of effectively correlating artistic creativity with aesthetic foundations, technological rigor, and historical context, interdisciplinarity establishes itself as the central principle of architectural education. It facilitates the formation of a professional endowed with reflective thinking, open to progress, and capable of mediating the interaction between the cultural dimension, the social dimension, and the built environment. From this perspective, the integration of museum space into the educational framework of architecture students should go beyond the role of a simple documentation visit and become a significant educational environment for the operationalization of interdisciplinary knowledge, serving as a catalyst for the research and creative interpretation of the built heritage.

In accordance with the (classical) didactic principles [2] and the pedagogical principles of museum education for high school students [5], there emerges the need to adapt these principles to the specific context of museum education for architecture students, within the framework of developing interdisciplinary competencies, as well as to reinterpret them in light of the particularities of the architectural field, the formative potential of museum spaces, and the demands of contemporary education. Thus, in order to optimize the museum-based educational process for architecture students, the following principles can be outlined:

1. The principle of the interdisciplinary approach to architectural heritage aims at correlating convergent fields such as visual arts, aesthetics, art history, sociology, museology, etc. In this way, the educational process acquires a holistic character, stimulating the creative thinking necessary for understanding the complexity of the built environment.

2. The principle of integrating the theoretical architectural framework into museum practice focuses on the transposition of theoretical constructs into concrete

educational practices (museum visits, case studies, research projects), designed to ensure the symbiosis between theory and the material reality of architectural heritage, thereby contributing to the development of analytical and interpretative competencies related to museum collections.

3. The principle of respecting the age-related and individual characteristics of architecture students in the museum context involves adapting the pedagogical approach to each student's level of development, prior experience, and individual learning pace, thus enhancing the educational process through differentiated learning pathways and personalized mentorship.

4. The principle of accessibility of architectural heritage as a source of knowledge ensures the presentation of information and the organization of educational activities in a clear, structured manner, adapted to the needs and learning capacities of architecture students.

5. The principle of systematization of information provided by the museum aims at organizing the learning process in a logical and progressive sequence, starting from the theoretical exploration of architectural heritage toward its creative interpretation by the architecture student. In architecture, this staged approach facilitates the gradual development of intellectual autonomy and the ability to solve complex spatial problems.

6. The principle of correlating sensory experience with theoretical concepts of the built environment focuses the didactic process on developing the ability to critically decode heritage. Adapted to architecture, this principle cultivates sensitivity toward the built memory and facilitates the integration of historical values into contemporary architectural discourse.

7. The principle of active and conscious participation of architecture students in the teaching–learning–assessment process (experiential learning) is centered on the direct involvement of learners in activities such as research, analysis, and creative practice related to museum objects, thereby contributing to the formation and development of observation, evaluation, and interpretation skills regarding cultural phenomena.

8. The principle of reflective feedback and self-regulation of the architectural–museum-based process encourages the critical evaluation of one's own educational and professional approaches through the continuous adjustment of design and creative strategies. By fostering reflective thinking, this principle supports the formation of an architect capable of self-assessment, adaptation, and continuous improvement.

9. The principle of cooperation (the principle of socialization and collaboration) ensures social interaction and partnerships among students, academic staff, museum specialists, and society, through involvement in joint projects, mentoring activities, and cultural mediation initiatives.

Overall, these principles create a comprehensive educational framework in which the training of the architecture student is oriented simultaneously toward the development of technical, analytical, creative, and axiological competencies necessary for the responsible practice of the profession. The adaptation of these principles to university curricula, developed in alignment with European educational policies, represents a pressing necessity, marking the transition from a predominantly

traditional learning model, centered on strictly academic content, to one focused on the active involvement of the architecture student in constructing their own interdisciplinary knowledge, in which museum education becomes highly significant.

If the principles outlined above provide the normative foundation and value-oriented framework of museum education in higher architectural education, pedagogical strategies represent the operational means through which these principles can be implemented in teaching practice. In this context, we propose the following effective pedagogical strategies, structured so as to ensure coherence between the theoretical approach and its practical applicability:

1. The case study strategy in museum architecture and heritage sites correlates the principle of integrating the theoretical architectural framework into museum practice with the principle of interdisciplinarity, and proposes an in-depth analysis of a museum object or an architectural ensemble from multiple and complementary perspectives. The transposition of theoretical constructs into concrete educational practices ensures the symbiosis between the academic approach and the tectonics of the built environment. This strategy proposes a structured approach that integrates several essential components, such as: the *historical-contextual component*, which aims to establish the chronological framework of the object of study, identify its stylistic morphology, and analyze the socio-cultural context of its creation, thereby providing the necessary references for understanding its genesis and architectural evolution; the *technical-constructive component,* which focuses on the analysis of materials, construction techniques, and structural solutions, highlighting the relationship between constructive logic and architectural expression; the *aesthetic component*, oriented toward identifying relevant aesthetic categories (the beautiful, the sublime, the heroic), as well as toward the compositional analysis of form and architectural space; the *functional component*, which addresses the relationship between form and function; and the *axiological component,* which examines and presents the heritage value of the studied object, its cultural significance, and its contemporary relevance.

2. The strategy of individualization and differentiation of the learning pathway integrates the principle of respecting age-related and individual characteristics and proposes the adaptation of the didactic approach to each student's cognitive profile, prior experience, and individual learning pace. The flexibilization of educational pathways enhances the effectiveness of the learning process and supports the development of intellectual autonomy. This strategy proposes a structured approach that integrates several essential components, such as: the *profile assessment component,* which aims to identify the dominant cognitive style, specific aptitudes, and professional interests of the student; the *task differentiation component*, which focuses on adapting documentation and analysis activities to individual particularities; the *pathway flexibilization component*, oriented toward proposing alternative museum-based learning routes with varying degrees of complexity; the *personalized mentoring component*, which addresses individualized guidance and the provision of feedback tailored to developmental needs; and the *pedagogical contracting component*, which examines and articulates the negotiation of objectives, methods, and deadlines between the teacher and the student.

3. The strategy of experiential learning in the museum space is oriented toward the implementation of the principle of activity and engagement, as well as the

principle of exploring museum heritage. It is grounded in Kolb's experiential learning theory [apud 12], which involves the direct engagement of the architecture student in activities of exploring museum heritage through immediate contact with works of art, historical monuments, or architectural spaces within the museum. These activities include graphic documentation (sketches, drawings, etc.), photography, recording impressions, formal analysis and presentation, identification and decoding of the aesthetic and symbolic values of artifacts, morphological analysis of the constituent elements of architectural language, historical contextualization and urban or territorial integration of the site, as well as the application of acquired knowledge in original design projects reflected in portfolios containing sketches, projects, and post-visit debate sessions.

4. The strategy of progressive development of competencies for leveraging architectural heritage is established as an essential instrument for operationalizing the principles of systematizing information provided by the museum and ensuring the accessibility of architectural heritage as a source of knowledge. It organizes the learning process into a logical sequence that allows the gradual development of the student's intellectual autonomy through the reception and creative interpretation of information, oriented toward solving highly complex spatial problems. The learning process is structured across three important levels, which succeed and complement each other: the *perceptual-analytical level* (from simple to complex) initially directs the student to isolate architectural variables and understand their morphological characteristics, while a higher level is achieved in the *interpretative level* (from reception to understanding), where form is correlated with function and historical context. At this stage, the student no longer perceives the artifact merely as a physical object, but as an architectural text that must be deciphered in terms of cultural values and the social needs of the corresponding era. In the final stage, the *synthetic-creative level* (toward creation and autonomy), analytical and interpretative conclusions are translated into design proposals, representing the culmination of the progressive process. At this stage, the student demonstrates the ability to solve complex problems through interventions that both respect and reinterpret the built heritage, producing an original creation.

5. The strategy of leveraging reflexive feedback and self-regulation integrates the principle of reflexive feedback and self-regulation and aims to develop the capacity for self-assessment and continuous adjustment of the professional approach through reflective thinking, reasoned discussions, and formative evaluation. Cultivating metacognition supports the formation of an architect capable of self-examination, adaptation, and ongoing improvement. This strategy proposes a structured approach that integrates several essential components, including: the process documentation component, which focuses on systematically recording the learning process, not just the results; the periodic self-assessment component, aimed at identifying achievements, difficulties, and areas for development through structured tools; the portfolio critique component, oriented toward the analysis of one's own work with constructive feedback from professors and peers; the mentoring dialogue component, which addresses discussions focused on the learning trajectory, challenges, and optimization strategies; and the development planning component, which involves setting concrete personal objectives and strategies to achieve them.

6. The strategy of institutional collaboration: university–museum–community facilitates the implementation of the principle of ensuring effective collaboration among the academic environment, museum institutions, and the community, through the development of institutional partnerships in accordance with the provisions of the National Strategy for Culture and Heritage 2025–2035 [11]. This strategy is oriented toward the active involvement of architecture students in cultural life, in activities related to research, safeguarding, restoration, and promotion of architectural heritage, as well as the realization of architectural projects with a real impact on the cultural and built environment, including: heritage documentation projects; cultural mediation projects; architectural intervention projects; applied research projects, etc. It ensures a collaborative framework conducive to knowledge transfer, professional competence development, and the cultivation of civic responsibility among future architects.

Our pedagogical experience and in-depth research in the field of museum education have demonstrated the validity and effectiveness of the proposed strategies in developing the interdisciplinary competencies of future architects. These competencies go beyond the mere accumulation of theoretical knowledge, involving the interconnection of such knowledge with authentic professional environments aimed at leveraging, conserving, and reinterpreting cultural heritage. In this regard, the relevance of best educational practices can be observed in the graduation projects of architecture students from the Department of Architecture (DA), Faculty of Urbanism and Architecture (FUA), Technical University of Moldova (TUM) (Fig.1).

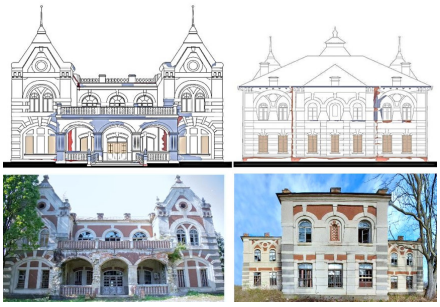


Figure 1. Graduation project for the integrated higher education program 0731.1 Architecture: *Restoration of the A. I. Pommer Manor* with dendrological park, an architectural monument of national importance, Țaul village, Dondușeni district, Republic of Moldova, built at the beginning of the 20th century.

Author: Lia Bernic; Supervisor: Maria Bulat, architect.

This work illustrates the importance of an interdisciplinary approach to the educational process, which involves the integration of several complementary dimensions: the historical-contextual dimension, through the study of the genesis and evolution of the architectural ensemble; the technical-constructive dimension, through the analysis of materials, construction techniques, and authentic solutions for the spatial layout; the aesthetic dimension, through the identification of the plastic and compositional values of the façades, both frontal and rear; the functional dimension, through proposals for the rehabilitation and adaptive reuse of the heritage site; and the axiological dimension, through the justification of the monument's cultural and identity significance. Another conclusive example highlighting the importance of

museum education in the development of interdisciplinary competencies for future architects is represented by the graduation project developed by Judi Malec (Figure 2).



Figure 2. Integrated Master's Degree Graduation Project 0731.1 Architecture *Restoration of the Balioz Manor*, Ivancea village, Orhei district. Author: Judi Malec; Supervisor: Radu Andronic, architect [4]

The successful development of this project was achieved through meticulous research of volumetry, proportions, decorative details, and the relationship between the building and its surrounding space, emphasizing the importance of identifying and interpreting the cultural and historical values of the monument. This demonstrates that respecting tradition can be harmonized with proposing innovative and sustainable solutions in contemporary architecture.

In conclusion, museum-based education for architecture students significantly promotes their foundational training and contributes to the articulation of their interdisciplinary competencies. It develops their ability to research, experiment with materials and techniques, and interpret the built heritage to generate valuable and sustainable design solutions, where tradition and innovation intersect within a coherent and creative professional approach, thereby fostering sensitivity to build memory and cultivating responsibility toward the architectural heritage of the Republic of Moldova.

BIBLIOGRAPHY

1. CUCOȘ, C. *Educația estetică*. Iași: Polirom, 2014. 222 p. ISBN 978-973-46-4978-5.
2. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Ediția a III-a, revizuită și adăugită. Iași: Polirom, 2014. 533 p. ISBN 978-973-46-4041-6.
3. CRISTEA, S. *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Polirom, 2010. 399 p. ISBN 978-973-46-1562-9.
4. FILIPSKI, T.; MUNTEANU, A.; CUZNEȚOV, Larisa. *Promovarea patrimoniului arhitectural prin educația muzeală în formarea în arhitectură și design*. În: *Revista de Științe Sociale*, vol. 7, nr. 4, 2024, pp. 54–63. ISSN 2587-3490.
5. FILIPSKI, T. *Fundamente pedagogice ale educației muzeale pentru elevii de liceu în colaborarea școală-familie-comunitate*. Teză de doctorat. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, 2022.
6. FILIPSKI, T. *Construirea culturii muzeale a elevilor și studenților prin expoziții muzeale în era tehnologiilor informaționale*. În: *Revista de Științe Sociale*, 2023, vol. 6, nr. 3, pp. 104–113. ISSN 2587-3490.
7. STĂVILĂ, T.; CIOBANU, C. I. *Patrimoniul cultural al Republicii Moldova*. Ediția a II-a. Chișinău: Arc, 2014. 288 p. ISBN 978-9975-61-824-3.
8. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia învățării: teorii și aplicații educaționale*. Iași: Polirom, 2009. 228 p. ISBN 978-973-46-1525-4.
9. KORENEVA, A. Y. *Muzeul ca proiect umanitar global: analiză socio-filosofică*. Specialitatea: 09.00.11. Teză pentru obținerea gradului de candidat în științe filozofice. Conducător științific: dr. hab., prof. G.V. Sorina. Moscova, 2017.

10. Strategia de dezvoltare a culturii – Cultura 2030.
11. Strategia națională pentru cultură și patrimoniu 2025–2035. Disponibilă la: https://gov.md/sites/default/files/media/documents/sedinte-de-guvern/2025-09/NU-650-MC-2025.pdf [accesat la 27.03.2026].
12. Strategia de dezvoltare „Educația 2030" (aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 114/2023). Disponibilă la: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=136600&lang=ro [accesat la 27.03.2026].
13. Spațiul european al educației (Spațiul european al învățământului superior – Procesul Bologna, Pactul Verde European, Noul Bauhaus European). Disponibil la: https://education.ec.europa.eu/about-eea/the-eea-explained [accesat la 27.03.2026].
14. Dicționarul explicativ al limbii române. https://dexonline.ro/definitie/interdisciplinaritate [accesat la 27.03.2026].

КНИГА КАК ФОРМА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ВИЗУАЛЬНЫХ ПРАКТИК В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

CARTEA CA FORMĂ A PRACTICILOR VIZUALE INTERDISCIPLINARE ÎN ONDIȚIIE GLOBALIZĂRII

THE BOOK AS AN INTERDISCIPLINARY VISUAL PRACTICE IN THE CONTEXT OF CLOBALIZATION

Aliona TIMUȚA, lector universitar, drd.,
AMTAP, Republica Moldova
Eleonora BRIGALDA, dr., profesor universitar,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Aliona TIMUTA, University Lecturer, PhD Student,
AMTFA, Republic of Moldova
ORCID: 0009-0003-0464-6095
e-mail: aliona.timuta@gmail.com
Eleonora BRIGALDA, PhD, University Professor,
"Ion Creangă" SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0007-0593-2316
e-mail: brigalda.eleonora@upsc.md

CZU: 37.013:7:002
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p635-643

Abstract. The article examines the book as a form of interdisciplinary visual practice within the context of globalization. The study focuses on contemporary formats — interactive, multimedia, and immersive publications. The book is conceptualized as an integrated visual-communicative system in which text, image, typography, and composition interact to construct a multilayered space of meaning. Drawing on semiotic and systemic approaches, it is argued that contemporary books function as hybrid media systems that integrate artistic, design, and technological practices. Particular attention is given to the role of illustration and book graphics, which are undergoing a transformation from a static form to a dynamic, interactive, and spatially organized environment characterized by a high level of detail and immersion. Augmented and virtual reality technologies are considered as means of expanding the expressive and communicative potential of the book.
Keywords: book, interdisciplinary visual practices, globalization, interactive formats, immersive practices.

Rezumat. Prezentul articol analizează metamorfoza cărții contemporane prin prisma practicilor vizuale interdisciplinare, circumscrise contextului paradigmatic al globalizării. Demersul se concentrează asupra formelor contemporane ale cărții: interactive, multimedia și imersive. Cartea este conceptualizată ca un sistem vizual-comunicațional coerent, în cadrul căruia textul, imaginea, tIpografia și compoziția interacționează, configurând un spațiu semantic stratificat. În baza abordărilor semiotice și sistemice, se argumentează că formele actuale ale cărții funcționează ca medii hibride, care integrează practici artistice, de design și

tehnologice. Un accent aparte este pus pe rolul ilustrației și al graficii de carte, aflate într-un proces de transformare de la o formă statică la una dinamică, interactivă și organizată spațial, caracterizată printr-un grad înalt de detaliere și imersiune. Tehnologiile de realitate augmentată și virtuală sunt abordate ca mijloace de extindere a potențialului expresiv și comunicațional al cărții.
Cuvinte-cheie: carte, practici vizuale interdisciplinare, globalizare, formate interactive, practici imersive.

Введение. Глобализация культуры приводит не только к расширению обмена между различными художественными системами, но и к постепенному размыванию границ между ними и возникновению смешанных форм визуального мышления. В этих условиях искусство утрачивает замкнутость в рамках национальных культур и в системе отдельных дисциплин. Напротив, различные визуальные практики, технологии и средства коммуникации всё чаще объединяются, формируя единое художественное пространство.

Современные цифровые коммуникативные среды создают единое поле визуальной коммуникации и межкультурного взаимодействия независимо от языковых, национальных и социальных различий. При этом культурные различия не исчезают, а, наоборот, способствуют преодолению языковых и социальных границ. В результате формируется универсальный визуальный язык, основанный на сочетании графического образа и технологии.

Актуальность исследования обусловлена цифровой трансформацией современной визуальной культуры и изменением её характера. Книга уже не воспринимается исключительно как печатный объект. Она постепенно превращается в сложную визуально-коммуникативную систему, где текст, изображение, дизайн и цифровые элементы существуют в тесной взаимосвязи. При этом книга всё чаще выходит за пределы традиционной страницы как физической единицы — она может переходить в экранную, интерактивную и даже пространственную среду. Книжная графика оказалась в зоне пересечения разных дисциплин: типографики, иллюстрации, графического дизайна и интерактивных медиаформ. Междисциплинарный синтез в конце XX века из теоретической идеи превратился в практическую необходимость, связанную с поиском новых моделей развития современной культуры [7, 11]. В этих условиях книга включается в систему междисциплинарных взаимодействий, объединяющих художественные и технологические практики. Это привело к тому, что книга стала рассматриваться как интегративная платформа междисциплинарных визуальных практик, где меняется не только форма, но и сама логика её восприятия.

Особое значение приобретает изучение новых форм книги — интерактивных, цифровых и иммерсивных. Они показывают, что современное издание может существовать как динамическая система, в которой читатель становится активным участником восприятия и формирования смыслов. В связи с этим исследование новых форм книги приобретает не только теоретическое, но и практическое значение, поскольку современные книги требуют расширения и переосмысления художественных практик иллюстраторов, работающих уже не только с изображением, но и со сложной визуальной структурой, цифровой средой и интерактивными способами восприятия.

Целью исследования является анализ трансформации книги как формы междисциплинарных визуальных практик в условиях цифровизации и глобальной культурной интеграции. Достижение поставленной цели предполагает изучение организации взаимодействия текста, изображения, композиции и цифровых технологий, а также выявление новых принципов визуальной коммуникации, возникающих в современных формах книг.

Книга как многоуровневая визуально-смысловая система. Если рассматривать книгу с точки зрения современной визуальной коммуникации, становится очевидно, что она представляет собой не просто сочетание текста и иллюстраций. Книга выступает как сложная визуально-смысловая система, в которой структурные элементы (вербальные, графические, композиционные и шрифтовые) выполняют коммуникативную и художественную функции.

Семиотический подход позволяет рассматривать книгу как многослойную символьную структуру, в которой текст представляет собой замкнутую знаковую систему с чётко выраженными границами и внутренним единством значений [8, 107]. Однако в книжной форме текст всегда взаимодействует с визуальными и материальными слоями. Структура книги включает текст, иллюстрацию, шрифт, формат, композицию разворота и ритмическую организацию страниц. Эти элементы не существуют отдельно, они образуют взаимосвязанную систему, где каждый компонент влияет на восприятие другого. Иллюстрация, например, не просто поясняет текст, а может смещать логические акценты, создавать дополнительные смысловые уровни. Художественный принцип согласованности в этом случае становится ключевым, поскольку важна не иллюстрация сама по себе, а её соотнесённость с авторским замыслом. Это взаимодействие можно описать как равноправный диалог между текстом и изображением, а не слепое подчинение.

С точки зрения системного подхода книга воспринимается как целостная структура, в которой композиция объединяет и организует все элементы. Значение имеют не только текст и изображение, но и физические параметры: бумага, формат, переплёт, построение разворота. Именно эти компоненты формируют её своеобразную архитектуру.

В результате книга становится средством визуальной коммуникации, где разные знаковые системы соединяются в общее смысловое пространство. При этом смысл книги не является полностью фиксированным — он постепенно раскрывается в процессе чтения и восприятия.

Книга как многоуровневая визуально-смысловая коммуникативная система. Для анализа книги в контексте междисциплинарных визуальных практик необходимо обратиться к теоретическим основам визуальной коммуникации, семиотике и композиционно-дизайнерским концепциям построения издания. В современной научной трактовке книга всё чаще рассматривается не как совокупность текста и иллюстраций, а как целостная визуально-смысловая система, в которой каждый структурный элемент выполняет определённую коммуникативную и художественную функцию. В этом контексте важно интерпретировать книгу как сложный синтез художественных элементов. Книга, как отмечал В.А. Фаворский, представляет собой пространство, где культурные, архитектурные, графические и живописные элементы соединяют-

ся в единое целое, формируя пространственно-временной мир литературного произведения [6, 96].

В рамках семиотического подхода книга рассматривается как многоуровневая семиотическая структура, в которой текст служит основой смысловой организации и взаимодействует с визуальными, типографическими и композиционными кодами. При этом сам текст, по мнению Ю.М. Лотмана, представляет собой замкнутую знаковую систему с чётко выраженными границами и внутренним единством значений [4, 107].

Структурно книга формируется совокупностью взаимосвязанных знаковых элементов — текста, иллюстрации, шрифта, формата, ритма разворотов и пространственной организацией издания, формирующих единое смысловое пространство. В этом контексте важным становится художественный принцип согласованности, когда графическое содержание соотносится с авторским замыслом. Для художника книги в первую очередь важен сам предмет его искусства — соотнесённость графического содержания с идеями и чувствами писателя, насколько он, художник, сумел сыграть с автором книги «в унисон» [3]. Иллюстрация при этом не дублирует текст, а расширяет его смысловые и коммуникативные возможности, формируя многослойное восприятие литературного произведения. В результате книга функционирует как медиум визуальной коммуникации, где вербальные и невербальные средства образуют единое смысловое поле. Система графических средств выразительности: линия, пятно, силуэт, фактура, цвет, ритм — выступает инструментом формирования художественного образа.

Системный подход позволяет рассматривать книгу как целостное единство взаимосвязанных компонентов, в котором структура и композиция определяют организацию художественно-графического пространства. При этом «каждый текст существует в конкретной форме объекта, а целостное восприятие произведения обусловлено материальной формой самого объекта» [7, 225]. В этих условиях важную роль приобретают физические параметры книги — формат, переплёт, бумага, типографика, архитектоника, цвет, динамика и ритм композиции. Их системная взаимосвязь формирует композиционный художественный образ книги и целостность издания, которая проявляется в пропорциях полосы набора, в принципах взаимодействия текста и изображения и ритмической организации разворотов.

Таким образом, междисциплинарный характер книги проявляется в интеграции художественных, дизайнерских, технических и коммуникативных принципов. В её структуре взаимодействуют законы композиции, типографики, графического дизайна, иллюстрации и полиграфии, что позволяет рассматривать книгу как сложную художественно-графическую систему формирования смыслового пространства и активное средство визуальной коммуникации в условиях глобальной культуры.

Трансформация книги в интерактивных, цифровых и иммерсивных средах. Современное книжное искусство вышло за пределы традиционных форм и пространств. Оно направлено на поиск новых художественных сред, предполагающих полное погружение, в которых читатель перестаёт быть пассивным наблюдателем и становится активным участником художественного

процесса. Сегодня иммерсивность и интерактивность выступают основными характеристиками современного искусства и культуры [10].

Цифровизация изменила не только процессы издания книги, но и сам принцип её существования. Современная техно-художественная среда формирует различные формы интеграции художественных и технологических практик, при которых художественные процессы становятся неотделимыми от технологических систем [4, 51]. В условиях междисциплинарного синтеза возникают новые формы визуальной коммуникации, основанные на интеграции графики, интерфейсных решений и мультимедийных технологий. Книга перестаёт восприниматься как завершённый статичный объект и начинает функционировать как визуально-коммуникативная система, в которой текст и изображение взаимодействуют с анимацией, звуком и другими медиа.

Таким образом, междисциплинарная природа книги проявляется в соединении художественных, дизайнерских, технических и коммуникативных функций. Её структура формируется на пересечении композиции, типографики, графического дизайна, иллюстрации, полиграфии и цифровых медиа, обеспечивая переход к интерактивной модели книги, функционирующей в различных художественных, коммуникативных и технологических средах. В итоге книгу можно рассматривать как сложную художественно-графическую систему, организующую смысловое пространство и выступающую активным инструментом визуальной коммуникации в условиях глобальной культуры.

Одним из наиболее распространённых проявлений такой трансформации стали ***интерактивные цифровые книги и книги-приложения*** в формате специализированных приложений или онлайн-среды. Данные книги функционируют на мобильных устройствах и планшетах системы iPad или Android. Такие проекты создаются с использованием мультимедийных платформ и интерфейсных технологий (HTML5, Unity, Flutter), объединяющих текст, иллюстрации, анимацию, звук и интерактивные управляемые элементы в единую систему [5, 32]. Чтение книги-приложений превращается в активное взаимодействие с цифровым контентом. Отдельные элементы страницы могут активироваться нажатиями или жестами, после чего запускаются анимация, аудиодорожки или организуются переходы между частями сюжета. Иллюстрация в интерактивной цифровой книге перестаёт быть статичным изображением. Она может быть анимирована, разбита на активные и игровые зоны, включать скрытые слои для взаимодействия с читателем.

Интерактивное цифровое издание «*Снежная королева» от издательства «А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА»,* адаптированное для приложения iPad. Первоначально это было высококачественное печатное издание, которое в цифровой версии сохранило свою художественную основу, но приобрело интерактивные свойства. В приложении иллюстрации становятся активной средой. Читатель может касаться изображённых предметов, и они реагируют движением, анимацией или звуком. Так можно погладить кота, погреть монету в огне камина, затем растопить лёд на замёрзшем зимнем окне. Дополнительные эффекты и игровые составляющие усиливают вовлечённость в повествование. Например, использование камеры устройства позволяет увидеть собственное отражение в зеркале тролля, вводя элемент персонального взаимодействия в сюжет.

На последней иллюстрации, при похлопывании по планшету сверху или при дуновении — можно вызвать настоящий снегопад!

Отдельным направлением в трансформации книги выступают ***технологии дополненной реальности AR*** (англ. *Augmented Reality*), которые обеспечивают наложение цифрового визуального слоя на печатное издание. Фактически AR-технологии «оживляют» текст и изображение, дополняя книжное пространство виртуальными элементами и анимацией [1, 19]. В таких изданиях книга сохраняет свою печатную форму, однако при наведении мобильного устройства (смартфона или планшета) на страницу активизируются дополнительные цифровые слои, включающие анимацию, трёхмерные объекты и звук. Это создаёт эффект расширения реального визуального пространства, где печатная страница и цифровой контент работают как единое целое.

Одним из наглядных примеров AR-изданий является «*Wonderscope: The Fairy Tale Augmented Reality App» (Within).* В этом проекте комната ребёнка превращается в интерактивную сцену, где разворачиваются сказочные истории. Персонажи сказочного пространства и декорации не только визуализируются в трёхмерной форме, но и буквально «переходят» прямо на пол или стол в комнате читателя, вовлекая его в диалог. В других AR-изданиях иллюстрации трансформируются в анимированные сцены с возможностью приближения, поворота и изучения объектов с различных ракурсов, что создаёт эффект пространственного присутствия внутри изображённой среды.

Более сложной формой выступает ***виртуальная реальность VR-технология*** (англ. *Virtual Reality*). Виртуальная реальность представляет собой искусственно созданную интерактивную среду, обеспечивающую эффект присутствия. В такой среде пользователь взаимодействует с цифровыми объектами через сенсорное и пространственное восприятие. В отличие от дополненной реальности, где цифровой контент накладывается на реальную среду или печатное изображение, VR-технология полностью замещает физическое пространство и создаёт автономную виртуальную среду. Восприятие таких книг происходит с помощью специальных устройств — VR-шлемов (например, Meta Quest 3, Pico 4, HTC Vive Pro 2). Взаимодействие с контентом осуществляется уже не через страницу, а через навигацию в пространстве — приближение, перемещение, выбор объектов и активацию сцен. В этих условиях книга претерпевает существенное изменение и перестаёт функционировать как плоскостная система изображений. Она трансформируется в пространственную визуальную структуру, где иллюстрация, типографика и структурная композиция переводятся в трёхмерную среду.

Организация книжного пространства становится не разворотной, а сценографической, в которой смысл выстраивается через последовательность пространственных эпизодов, визуальных маршрутов и акцентных точек. Графический образ может существовать как объект, среда или целое событие. Изменяется структура визуального повествования, читатель оказывается включённым в пространственную и событийную систему, а сама книга приобретает характеристики иммерсивной медиасреды [6, 31].

В качестве примера VR-книги можно рассмотреть проект «*Wolves in the Walls», созданный Fable Studio.* Проект представляет собой иммерсивное пове-

ствование в виртуальной реальности, где пользователь не просто наблюдает за развитием сюжета, а оказывается внутри художественного пространства. Здесь объединяются элементы повествовательной игры, анимации и театра, создавая эмоциональную историю о воображении и страхах ребёнка.

Книги с технологией смешанной реальности MR-технологией *(*англ. *Mixed Reality)* — это технологический подход, объединяющий печатную или цифровую основу книги с элементами виртуальной и дополненной реальности, при котором цифровые объекты не просто помещаются в реальную среду, но и непосредственно взаимодействуют с ней [3, 26]. Такие объекты учитывают геометрию среды, могут располагаться на физических поверхностях, частично перекрываться реальными предметами и реагировать на движения и жесты пользователя. Взаимодействие с ними происходит через жесты, взгляд или контроллеры.

В отличие от AR-форматов, где цифровой слой чаще всего привязан к экрану устройства, MR создаёт эффект более плотного слияния физической и цифровой среды. Это позволяет рассматривать иллюстрацию не как изображение, а как пространственный объект, включённый в окружение пользователя. В книжной графике это приводит к усложнению и расширению композиции. Она перестаёт ограничиваться параметрами страницы, а встраивается в параметры реального пространства.

Развитие MR-технологий привело к появлению гибридных книжных форм, сочетающих физическое книжное пространство с интерактивной цифровой средой. Среди таких решений можно выделить *проекты для Microsoft HoloLens,* где создаются «пространственные книги», в которые пользователь буквально входит внутрь повествования.

Книги с технологией расширенной реальности XR (англ. *Extended Reality*) — это обобщающий термин, который обозначает все формы смешивания физической и цифровой реальности в рамках одного медиаформата: виртуальную реальность VR, дополненную реальность AR и смешанную реальность MR [9, 70]. В расширенной реальности XR границы между VR, AR, MR не являются фиксированными, а пользователь воспринимает себя внутри художественного пространства и может взаимодействовать с содержанием одновременно на нескольких уровнях: физическом (печатном), цифровом (экран) и пространственном (иммерсивная или виртуальная среда). В проектах для Meta Quest и Microsoft HoloLens книга превращается в пространственную повествовательную среду с эффектом присутствия.

Иммерсивность в данном контексте означает эффект полного включения в художественное пространство. Иммерсивная среда не ограничивается активизацией отдельных органов чувств, а включает их в единую систему, усиливая интенсивность восприятия [2, 95].

Таким образом, в иммерсивных форматах книга утрачивает линейную структуру. Это меняет сам принцип чтения: от последовательного восприятия текста происходит переход к взаимодействию с визуально-цифровой средой. В традиционной модели чтение строится на фиксированном структурном порядке страниц, тогда как в цифровых и иммерсивных форматах эта последовательность нарушается. Текст перестаёт быть единственным носителем смыс-

ла и включается в систему мультимедийных и пространственных элементов, где важную роль начинают играть графическое изображение, звук, анимация и интерактивные действия.

Заключение. Проведённый анализ свидетельствует о том, что в условиях глобализации визуальной культуры книга представляет собой сложную междисциплинарную визуальную систему, которая интегрирует художественные, проектные и технические практики. Применение системного и семиотического подходов позволило обосновать, что современные издания функционируют как целостная визуально-смысловая структура, где текст, графика, типографика и композиция образуют устойчивое единство. Это определяет книгу не только как носитель информации, но и как среду формирования и передачи смыслов.

Базовые принципы организации книги сохраняют свою актуальность, однако трансформируются в условиях интерактивности и многослойности, приобретая новые структурные формы. Благодаря междисциплинарному анализу установлено, что синтез традиционной графики и цифровых технологий (AR/VR/MR/XR) трансформирует книгу в гибридную медиасистему, расширяющую границы художественного образа.

Трансформация книги не означает утраты её сущности, а лишь её адаптацию к современным культурным и технологическим условиям. При этом книжная графика сохраняет свою ключевую роль в организации художественного образа и формировании смыслов, изменяются лишь способы её восприятия. В этих условиях книга остаётся целостной визуальной смысловой системой, выступая пространством интеграции художественных языков.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. АСКАРОВА, В. Я., ГОРБУНОВ, Е. Д. Эволюция коммуникационных каналов, направленных на активизацию восприятия текста и развитие чтения в историко-культурном контексте. Вестник культуры и искусств. 2025. № 4 (84). С. 7–27. Disponibil: https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-kommunikatsionnyh-kanalovnapra vlennyh-na-aktivizatsiyu-vospriyatiya-teksta-i-razvitie-chteniya-v-istorikokulturnom/vi ewer [accesat 12-03-2026]
2. ВЕНКОВА, А.В. Феномен иммерсивности. Мультисенсорный поворот в культуре. Санкт-Петербург: Астерион, 2021. 336 с. ISBN 978-5-0188-124-7.
3. ВОЙКУНСКИЙ А. Е., МЕНЬШИКОВА Г. Я. О применении систем виртуальной реальности в психологии. Вестник Московского государственного университета. Серия «Психология». 2008. № 1. С. 22–36.
4. ГАЛКИН, Д. В. Техно-художественные гибриды или произведение искусства в эпоху его компьютерного производства (V1.0A). Гуманитарная информатика. 2007. № 3. С. 40–53. Disponibil: https://journals.tsu.ru/uploads/import/1164/files/6-galkin.pdf [accesat 10-03-2026]
5. ЗИМИНА, Л. В. Интерактивные книжные приложения в современной медиасистеме: стратегии выпуска и продвижения. Библиосфера. 2021. № 4. С. 29–38. Disponibil: https://doi.org/10.20913/1815-3186-2021-4-29-38 [accesat 10-03-2026]
6. ИБРАЕВА, Г.Ж. АРГЫНБАЕВА, М.Х. и др. Иммерсивная книга как новый формат в современном книгоиздании Казахстана. Хабаршы. Журналистика

сериясы. №1 (79) 2026. С. 29–43. ISSN 1563-0242 DOI: https://doi.org/10.26577/HJ79120263
7. КАПИЦА, С. П., КУРДЮМОВ, С. П., МАЛИНЕЦКИЙ, Г. Г. Синергетика и прогнозы будущего. М.: Эдиториал УРСС, 2001. ISBN 5-8360-0198-7.
8. ЛОТМАН, Ю.М. Статьи по семиотике культуры и искусства. Спб.: Академический проект, 2002. 543 с.
9. МАХЛИНА, С.Т. Иммерсивность в современной культуре. Вестник СПб.: ГИК № 3 (52) сентябрь 2022. DOI: https://doi.org/10.30725/2619-0303-2022-3-69-79
10. НИКИФОРОВА, А.А., ВОРОНОВА, Н.И. Иммерсивные практики в современном культурном пространстве (мировой и отечественный опыт). Философия и культура. 2023. № 5. С. 60-73. DOI: https://doi.org/10.7256/2454-0757.2023.5.40731

SPIRITUL MATERIEI ȘI LIBERTATEA FORMELOR ÎN OPERA LUI CONSTANTIN BRÂNCUȘI

THE SPIRIT OF MATTER AND THE FREEDOM OF FORMS IN THE WORK OF CONSTANTIN BRÂNCUȘI

Rodica URSACHI, conf. univ., dr.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Rodica URSACHI, PhD, Associate Professor,
„Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-6084-9506
e-mail: ursachi.rodica@upsc.md

CZU: 730(498)
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p644-649

Abstract. The creation of C. Brâncuși constitutes the foundation of universal modern sculpture, the artist being considered the founder of abstract sculpture. Romanian at heart and philosopher in thought, Brâncuși managed to assimilate the entire history of sculpture and extracted its essence. His work is imbued with the beliefs and values of the Romanian people, which he rendered in a coded language. His philosophical worldview opened the way to the spiritual „core" of humanity, crystallizing essential ideas with a symbolic role in tangible forms. His sculptures present matter in transformation and express the essence of things in motion. Brâncuși uses various materials - wood, marble, stone, polished metal, which in his vision, are carriers of a spiritual message, and their texture directly influences the way certain symbols and ideas are perceived (*The Fish, The Seal, Leda, Princess X,* etc.). Stylistically, Brâncuși resorts to a highly abstracted and very expressive language, with roots in the forms of archaic rural objects (*The New Born, The Beginning of the World, The Column of Infinity, The Table of Silence*, *The Gate of the Kiss* (1938), *The Caryatid,* etc.). Thematically, the sculptures present images of birds, columns/pillars, tables, human beings, etc., which, in addition to the spiritual connection with the Romanian space, also have a „sacred" or magical character (*The Master Bird, The Bird in Space, The Rooster*, etc.). A key element in bringing sculpture to life and freeing forms from heaviness is, in his vision, the light reflected on the surface of bronze or marble. With the help of the play of light on glossy surfaces, Brâncuși transformed static sculpture into a living spectacle, attributing continuous spiritual vibration to matter.
Keywords: sculpture, artist, symbol, spiritual, plastic forms, essence

Anul curent mediul artistic din spațiul românesc marchează 150 ani de la nașterea sculptorului Constantin Brâncuși. Opera sculptorului român Constantin Brâncuși, născut la 19 februarie 1876 în satul Hobița din județul Gorj, apare ca o rază de lumină, emanată din panteonul cultural al lumii. Axat pe arta și tradiția poporului român, Brâncuși nu s-a limitat la expunerea directă a unor noțiuni venite din adâncul folclorului strămoșesc, ci le-a trecut prin prisma gândirii filosofice. Arta sa are la bază o viziune creatoare foarte „intelectualizată", generată de un climat moral diferențiat (românesc, parizian).

În căutarea mijloacelor de expresie în redarea esenței ideii, Brâncuși recurge la utilizarea diverselor materiale: lemn, marmură, metal lustruit, a căror pulsații se resimte în structura fiecărei vinișoare sau în reflecția de suprafață. În așa fel, apar variații ale „Păsărilor Măiestre", „Domnișoarelor Pogany", „Ledei", „Cocoșului" ș.a., fapt ce denotă perpetua căutare a autorului a ideii ce-l preocupă. În varietatea materialelor și a tehnicilor de lucru folosite s-ar putea întrevedea tendința artistului de a înfățișa prin forme plastice elementele cosmogonice ale lumii (lemnul, metalul ș. a.), fapt ce-i atribuie operei sale un caracter universal.

În plan stilistic, Brâncuși nu aderă la limbajul plastic figurativ (deși în perioada de debut îndeplinește câteva lucrări în această manieră), ci apelează la un limbaj puternic abstractizat foarte expresiv. Deși mulți întrevăd în această alegere influența unor curente moderne ca cubismul, abstracționismul sau a artei negre (se cunoaște că se interesa de arta „africană", îndeosebi din Congo, căuta piese pe la magazinele de anticariat), credem că preferința vine, totuși, din tendința de a descoperi, de a reda esența vieții, esența unor idei eterne păstrate în stare latentă, în mentalitatea oamenilor de pretutindeni. În susținerea acestei idei este și expresia sculptorului: „Eu nu sunt nici surrealist, nici cubist, nici baroc, nici altceva de soiul ăsta. Eu cu noul meu vin din ceva foarte vechi..." [2, 9]. Brâncuși căuta esența a tot ce înseamnă artă, cultură în general. El recurge la un limbaj simplificat, arhaic, care prin asociațiile de idei permite comprehensiunea acestor „nuclee" de către oricine și la orice nivel. *(Începutul lumii, Sărutul, Noul născut, Adam și Eva, Cumințenia pământului* ș. a.).

Sursa de inspirație principală asupra stilului lui Brâncuși a fost complexul de tradiții și legende românești. Subiectele tematice își iau rădăcinile în nucleele artei populare și prezintă imagini de păsări, coloane/stâlpi, mese, ființe umane etc. Punctul de plecare al acestor preferințe este. pe lângă legătura spirituală intrinsecă cu spațiul românesc, și caracterul lor „sacru" sau magic. Brâncuși a extras din tradiția populară esența, transformând obiectele utilitare (stâlpii casei, stâlpii funerari, mesele țărănești etc.) și miturile locale în simboluri ale absolutului. Pe lângă ambientul vieții sătești, o sursă de inspirație este și mediul sacru: biserica și credința (*Adam și Eva, Sărutul* ș. a.).

Un motiv inspirat din tradiția românească este *Cocoșul* cel care alungă duhurile nopții și vestește lumina soarelui. Imaginea sculpturală a păsării este puternic stilizată, lipsită de pene sau aripi, și e redată într-o linie frântă, ascendentă în zig-zag. Legătura cu basmul folcloric se observă cel mai vădit în *Pasărea Măiastră / Măiastra* – mesagerul magic dintre lumi, pasărea de aur care îl ajută pe Făt-Frumos, având un cântec care întinerește și o privire care vede viitorul (Fig. 1). Brâncuși timp de 40 ani a realizat cca 15 variante ale acestei sculpturi: de la forme recognoscibile, cu pieptul bombat „plin de cântec" și ciocul deschis, picioare scurte (pe care le considera „frâne" ale mișcării) până la o formă lanceolată ca o flacără, „rază" de lumină sau un fus, fără aripi și picioare, devenind o metaforă a eliberării de sub gravitație (*Pasărea în văzduh/ Pasărea în spațiu*) (Fig. 2).

Pe Constantin Brâncuși îl interesează mai degrabă esența zborului decât aspectul fizic al păsării, pentru el zborul reprezintă victoria spiritului asupra gravitației și a limitărilor umane, spiritul descătușat, gândul pur și aspirația către infinit. În tradiția românească, pasărea este adesea simbolul sufletului care părăsește

trupul material pentru a se întoarce în „lumina" spirituală divină, iar în unele sate, deasupra mormintelor tinerilor se puneau uneori stâlpi cu o pasăre cioplită în vârf, ca rugăciune.

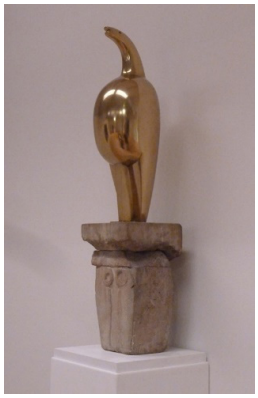


Fig. 1. Măiastra



Fig. 2. Pasărea în spațiu

Pentru Brâncuși, zborul nu a fost o simplă temă de studiu, ci o obsesie metafizică. El nu a sculptat pasărea ca entitate biologică, ci a încercat să elibereze materia de propria greutate, căutând „esența zborului", a eliberat pasărea de povara aripilor pentru a-i oferi libertatea de a fi „zbor" [apud. 10, 130]. Brâncuși își definitiva operă ca pe o tentativă de desprindere de material: „Am vrut să ridic totul în văzduh! Pământul l-am lăsat departe" [8, 168]. În ideea de a demonstra că spiritul poate ridica orice greutate, sculptorul căută „zborul" și în imaginea unei broaște țestoase „grele" care pare să se desprindă de sol (*Țestoasa zburătoare*) – este o trimitere la mitologiile arhaice unde țestoasa susține lumea pe spate, fiind un simbol al longevității și al înțelepciunii tăcute. În categoria pieselor redate într-o viziune „zburătoare" este și *Peștele* (Fig. 3) din marmură albăstruie, în care a îmbinat formele tuturor peștilor și în care artistul voia să „surprindă scânteia – spiritul dinlăuntru-i.." [2, 92]. Redus la o formă eliptică, aerodinamică, acesta nu mai este un pește, ci „fulgerarea" prin apă, o metaforă a fluidității.



Fig. 3. Peștele



Fig. 4. Muza adormită

Ideea libertății spiritului, Brâncuși o redă prin forme riguroase, geometrizate, abstractizate. În tendința exprimării acestor noțiuni, Brâncuși recurge la simplificarea voită a formelor, încercând să redea echilibrul formelor pure, absolute, să capteze acea unitate perfectă și armonie cosmică pe care o reprezintă deseori prin forme ovoidale (*Începutul lumii, Muza adormită* (Fig. 4), *Nou născutul* ș. a.). Pentru Brâncuși nu

„forma exterioară e ceea ce-i real, ci esența lucrurilor. Pornind de la acest adevăr, este imposibil pentru cineva să exprime ceva real imitând suprafața exterioară a lucrurilor" [7, 107].

În această ordine de idei, remarcăm că artistul, pentru a accentua dimensiunea filosofică a lucrărilor, recurge la îmbinarea diferitor forme, uneori radical diferite (ovală, șlefuită, brută, riguroasă, geometrizată) ale sculpturii propriu-zise și a soclului pe care aceasta e plasată. Pentru Brâncuși libertatea este un salt care are nevoie de un punct de sprijin solid. Fără asprimea soclului care „ține" greutatea, zborul păsării ar fi lipsit de sens, totodată, artistul a dorit să releve unitatea dintre „pământ", „rădăcină" (soclu) și „cer", „libertate" (pasăre). Locul de contact al soclului cu sculptura – pasăre, țestoasă, pește ș. a. – este locul care transformă materia în energie și prezintă unirea contrariilor (soclul – istoria ancestrală, obiectul – „zborul" prin lumină către absolut). În timp ce soclul de lemn absoarbe lumina și creează umbre adânci, pământene, forma șlefuită de deasupra o reflectă și o multiplică (*Cocoșul* (Fig.5) ș. a.). Libertatea sa creatoare a constat în curajul de a lăsa soclul „brut", neșlefuit, acceptând imperfecțiunea materiei ca pe o condiție a existenței.

În viziunea lui Brâncuși, materialul este un purtător de mesaj spiritual, iar textura influențează direct modul în care sunt percepute anumite simboluri și idei. Spre exemplu, nodurile, crăpăturile lemnului (prefera îndeosebi stejarul pentru rezistență și textură) subliniază ideea că obiectul este o bucată de natură însuflețită, nu un produs industrial. În plan tehnic, Brâncuși a practicat cioplitul direct – a ciopli înseamnă a elimina tot ce este de prisos pentru a ajunge la „osul" ideii –, respectând direcția fibrei și adaptând tăietura dălții pentru a păstra integritatea structurală (*Cariatida, Fiul risipitor*, *Regele regilor* sau *Spiritul lui Buddha* (1933), *Vrăjitoarea, Cânele de pază* ș. a.). Urmele de daltă vizibile pe socluri sau pe figurile din lemn prezentau o estetică a „brutului", care a fascinat avangarda pariziană, deși pentru Brâncuși aceasta însemna apropierea de simbolismul arhaic. Brâncuși a preluat logica cioplitorului de la sat, dorind să scoată în evidență structura lemnului.



Fig. 5. Cocoșul



Fig. 6. Leda

În contrast cu lemnul opac, în operele din marmură sau bronz, sculptorul căuta deseori finisajul șlefuit-oglindă. În asemenea sculpturi Brâncuși a urmărit dematerializarea formei, eliberarea ei de tot ce e material și îndreptarea obiectului spre o dimensiune transcendentală. Suprafața reflectă mediul înconjurător,

făcând ca marginile sculpturii să se topească în aer. Astfel, obiectul nu mai „ocupă" spațiul, ci îl reflectă, simbolizând divinul. Prin urmare, pasărea nu mai este doar un metal lucios, ci devine imaterială, o „rază" vibrantă, care aparține mai mult cerului decât pământului. Artistul subliniază latura magică a folclorului, pasărea devine spirit care strălucește. Uneori pentru a amplifica acest efect, artistul așază adesea sculpturile deasupra unei oglinzi rotunde, iar reflecția le distruge integritatea, ele nu mai sunt percepute ca obiecte solide (*Pasărea în spațiu*, *Peștele, Începutul lumii, Leda* (Fig. 6) ș. a.).

În viziunea lui, lumina este elementul care însuflețește sculptura. Pentru artist, lumina nu este doar un factor extern care cade pe obiect, ci un material de lucru în sine, folosit pentru a anula greutatea bronzului sau a marmurei. De fapt, această atracție a lui Brâncuși față de lumină este pusă în legătură cu călătoriile sale în India și creșterea interesului pentru meditație, după care deseori folosea pentru meditație cuvântul „descătușare", care în viziunea lui era echivalentul iluminării/ spiritualizării materiei. Conform culturilor orientale, iluminare înseamnă a fi liber de gânduri rătăcitoare și incoerente, iar lumina este elementul care însuflețește esența. Fascinat de ochii lui Buddha, el lustruia suprafața lucrărilor pentru a găsi esența lor prin lumina „interioară" (*Danaide*, *Domnișoara Pogany* (Fig. 7), *Muza adormită, Noul născut, Principesa X, Foca*, *Prometeu*, *Narcis*, *Negresa blondă* (Fig. 8), ș. a.).

Considerând că sculptorul trebuie să fie un gânditor, și nu fotograf, Brâncuși a dedicat mult timp căutării locului și iluminării pentru sculpturile sale din atelier, proces care putea să dureze săptămâni (de altfel, așa a procedat și în timpul lucrului asupra ansamblului de la Târgul Jiu, România). Pentru el, atelierul era sanctuar al artei sale, în care sculpturile dobândeau o aură sacră, religioasă. Brâncuși își poziționa lucrările în atelierul său din Paris (conceput ca un loc de pelerinaj) cu o precizie ritualică (lăsa loc în jurul lor pentru „a dansa" cu scopul de a le descoperi), urmărind mișcarea soarelui pe parcursul zilei și observând că lumina de dimineață dezvăluia texturile rugoase ale lemnului, în timp ce soarele amiezii transforma bronzul într-o explozie de strălucire orbitoare. Astfel, putem conchide că el nu a sculptat doar materialul (piatră, bronz, lemn), ci a sculptat viziunea artistică asupra lui, transformând sculptura statică în spectacol viu, într-o experiență spirituală continuă.



Fig. 7. Domnișoara Pogany



Fig. 8. Negresa blondă

Opera lui Brâncuși poate fi privită ca o aspirație a artistului spre misterele cosmosului pe care el le-a descoperit și le-a scos în lumină. Preocuparea sa de ascensiune este vădită pretutindeni, el însuși confirmând aceasta: „Tot ceea ce am creat se străduiește să se înalțe la cer" [9, 34].

Constantin Brâncuși este considerat un inovator, deoarece a eliberat sculptura de imitația mecanică a naturii, a îmbinat spiritul formei și sensibilitatea materialului. El a exprimat în operele sale esența lucrurilor, combinând simplitatea artei populare românești cu dinamismul formelor, idei simbolice folclorice cu conotații conceptuale metafizice.

BIBLIOGRAFIE

1. COMARNESCU P. *Brâncuși: mit și metaforă în sculptura contemporană*. Bucureşti: Meridiane, 1972.
2. DABA D. *Brâncusi*. Timisoara: Editura de Vest, 1995.
3. DEAC M. *Brâncusi - surse arhetipale*. Iasi: Junimea, 1982.
4. GRIGORESCU D. *Brâncuși*, București: Meridiane, 1980.
5. GRIGORESCU D. *Brâncuși și secolul său*. Bucureşti: Artemis, 1994, 60 p.
6. HĂULICĂ D. *Brâncuși*, București: Meridiane, 1968.
7. LEMNY D. VELESCU C.-R. *Brâncuși inedit: însemnări și corespondență românească*. București: Humanitas, 2004, pp. 495.
8. PANDREA P. *Brâncuși: Amintiri și exegeze*. București: Meridiane, 1967.
9. USCĂTESCU G. *Brâncuși și arta secolului*. București: Meridiane, 1985.
10. VELESCU C. *Brâncuși inițiatul*. București: Editis, 1993. pp.166.

METAFORA ÎN CREAȚIA LUI MIHAIL GRECU[10]

THE METAPHOR IN MIHAIL GRECU'S WORK

Rodica URSACHI, conf. univ., dr.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Rodica URSACHI, PhD, Associate Professor,
„Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-6084-9506
e-mail: ursachi.rodica@upsc.md

CZU: 75(478)"19"Grecu M.
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p650-656

Abstract. The work of the artist Mihail Grecu is characterized by a metaphorical language that he uses both in the thematic content and in the plastic approach. M. Grecu resorts to metaphor to overcome the limits of socialist realism, offering painting from the Republic of Moldova a spiritual and modern dimension. His work oscillates between „metaphor and objective reality". Although he starts from concrete elements of rural or historical life, he transforms them into universal symbols. The objects and characters are not simple representations, but suggest a narrative about destiny, continuity and spiritual survival. The metaphor in M. Grecu's work is deeply rooted in the Moldavian tradition, although the philosophical spirit is also reflected in paintings with „cosmic" content. In works with „popular" content, the artist tries to represent symbols of national identity and freedom of expression in the face of ideological rigors. Here, each form and texture communicate a philosophical message about human existence and the destiny of his people. In paintings on „cosmic" themes, M. Grecu perceives cosmic space not as a deserted void, but as a living organism. In his vision, the circular or spherical shapes in his works symbolize perfection, cyclicity and the origin of life. They represent the metaphor of the threshold between the known and the unknown, between dense matter (the earth) and pure spirit (the cosmos). For Mihail Grecu, the cosmos was not a scientific destination, but a state of mind and a proof of the infinite creator, which he often represents with the help of color, and which, in his vision, transmits states of mind and vital energies.

Keywords: metaphor, painting, picture, symbol, philosophical.

Anul în curs comunitatea artistică din Republica Moldova marchează 110 ani de la nașterea plasticianului Mihail Grecu (1916-1998), care a pus bazele picturii moderne naționale. Poet în suflet și filosof în gândire, artistul român-basarabean rămâne pentru arta plastică din Republica Moldova un deschizător de drumuri ce a trasat în palmaresul ei o urmă spirituală inedită.

Scopul oricărui artist nu este reproducerea lumii văzute, ci găsirea și relevarea anumitor semnificații asociative pe care încearcă să le sugereze contemplatorului încă neinițiat.

Mihail Grecuscria în 1966: „..indiferent de stil și tehnică cea mai importantă e concepția asupra vieții exprimată prin sentimente și senzații. Nu mă interesează

[10] Articol elaborat în cadrul proiectului *Stimularea excelenței cercetărilor științifice 2025–2026*, 25.80012.0807.55SE *Dimensiuni culturale și identitare ale valorificării artelor vizuale în învățământul artistic superior*, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău.

decât spiritualitatea obiectelor (peisaj, natură statică ș.a.). Eu tind să descopăr spiritul materiei, sufletul obiectelor... E o aspirație către universal, către absolut.... Născuți în lumea obiectelor, ne dezvoltăm în lumea metaforelor și ne maturizăm în lumea concepțiilor" [9, 103].

Mihail Grecua fost primul artist român-basarabean care, în condițiile unei „presiuni ideologice", a sfidat regimul și și-a promovat concepția sa la libertatea creației. Anume această tendință către libertate (spirituală, creativă), condiționată de interferențele factorilor ideologici, îi generează pictorului un nou mod de gândire și îi racordează creația la tradițiile artei populare.

Dacă, inițial, s-a lăsat „pradă" motivelor etnografice exterioare (covoare, broderii, construcții arhitecturale), punând accentul pe poetizarea lor, pe expresivitatea emoțională a culorilor vii, sonore, Mihail Grecu, treptat, pătrunde „mai adânc în esența artei naționale" și-i descoperă conținuturile general-umane [4, 19]. El recurge la sinteza impresiilor acumulate din datinile și tradițiile poporului român, din atmosfera morală a lui (bunătatea, dragostea de viață, cumpătarea ș.a.).

Ținând cont de specificul folclorului românesc cu conotații-filosofice, dar, totodată, „idealiste", Mihail Grecu conferă tablourilor sale „etnografice" note poetice, idilice, metaforice. Asemenea opere relevă o sinteză a imaginii obiectuale și a metaforei abstracte. El recurge la limbaj plastic inedit pentru acea perioadă, la metaforizarea ideii transpuse pe pânză. Spre exemplu, în tabloul *Copilăria/ Băiatul cu boi* (partea stângă a tripticului *Istoria unei vieți*) (1967, tehnică mixtă, 130x240) (Fig. 1), inspirat dintr-o fotografie văzută în revista „Cultura Moldovei" și alimentat de propriile amintiri din copilărie (de munca pe deal și de un vis plin de coșmar unde este fugărit de un bou mare și negru) [9, 119], maestrul utilizează involuntar (din cauza că i s-a terminat culoarea neagră de ulei) o tehnică mixtă – ulei și temperă – și recurge la metaforă. Sub aspect simbolic, tabloul prezintă „copilăria tuturor popoarelor", băiatul flancat de animalele uriașe simbolizează responsabilitatea timpurie și confruntarea inocenței cu forțele naturii sau ale destinului. Boii arhaici (din timpul preistoriei ce țin de cultul taurul solar) apar ca protectorii sau partenerii de drum al copilului. Reieșind din schema compozițională frontală, simetrică, din limbajul sobru, înțelegem că artistul nu și-a propus să copieze realitatea, ci să o „spiritualizeze", transformând un moment cotidian de viață rurală într-un manifest despre demnitate și libertatea spiritului de a se recunoaște în rădăcinile sale cele mai adânci. Un alt tablou cu rezonanțe metaforice este *Ospitalitate* (1965-1967, u. p. 200x200) (Fig. 2), unde artistul a dorit „ca fiecare să se simtă oaspete dorit" [5, 11]. Imaginea inițială avea tangențe cu pictura tradiționalistă – fundal negru ca și în covor, desen clar, cromatică contrastantă, dar cu timpul fundalul devine deschis în nuanțe de alb, compoziția este frontală, statică, figurile constrânse în prim-plan sunt stilizate, ușor deformate, artistul modificând și conceptul tabloului, exprimând atmosfera morală a poporului nostru, calitățile lui spirituale, bunătatea, sinceritatea, puritatea, generozitatea, ideea de atemporalitate. Ceea ce artistul dorește să fac vizibil este generat de raportul asociativ al vectorilor energetici ai culorii fundalului optic al lucrării – condiția esențială în recepționarea unui mesaj reprezentativ, ea prefigurând un sens metaforic.



Fig. 1. Copilăria/ Băiatul cu boi, 1967



Fig. 2. Ospitalitate, 1967

O conotație simbolică de „apărare" și „libertate" a poporului se sesizează în tabloul *Recruții* (1964-1965, u. p., 132x152). Un impact psihologic asupra artistului l-a avut și subiectul tabloului *A fost război. Închinare lui Gh. Vieru* (1975, p. tehnică mixtă, 130x120), pictat sub impresia istoriei mamei care spală periodic cămașa fiului căzut în război și transmite ideea „păcii", „eliberării" (*Rănile războiului* (1975, p. tehnică mixtă, 80x100) ș.a.).

După ce a vizitat în 1970 Veneția, fiind și sub impresia tabloul lui S. Botticelli „Primăvara" [9, 14], el pictează la revenire tabloul *Tragica Veneție* (1970, p. tehnică mixtă, 140x160; prima lucrare cu efecte de „volum"), în care încearcă să transmită ideea „distrugerii" de timp a tot ce este considerat solid și veșnic. În anii '70-'80, Mihail Grecu improvizează liber cu forma și culoarea și o aplică în strat gros de vopsea sau o alătură în suprafețe mate și lucioase, exprimând „metaforic" pulsația forțelor vitale din natură (*Flori de mucegai /Geneza*, (1978), *Patina timpului, Luna la Butuceni* (1979) ș.a.).

Unele lucrări, indiferent de subiectul reprezentat, au caracter reflexiv și conținut filosofic. Pictura, aparent „banală" *Uscatele flori de câmp* (1973, p. tehnică mixtă, 85x75), prezintă o meditație asupra timpului și a eternității. Florile uscate își păstrează forma și „spiritul" chiar și după ce viața biologică a încetat, fiind o metaforă a memoriei care dăinuie, o formă de rezistență.

Lucrarea realizată într-un limbaj abstract *Adâncul fântânii* (1973, p. tehnică mixtă, 75x85) (Fig. 3) poate fi metafora introspecției sau a căutării originilor, o poartă către un univers interior infinit. Cercul neregulat eliberat de narațiune simbolizează ochiul apei sau ochiul spiritului care privește spre necunoscut, abis (lacul negru cu efecte „metalice). Reieșind din denumire și prezentarea plastică a suprafețelor luminoase și întunecate, se poate conchide că este vorba despre libertatea de alegere din „izvorul vieții" a sursei luminoase (apă vie) și celei întunecate (apă moartă). Chiar dacă, aparent, vedem un simplu joc de umbră și lumină pe suprafața unei substanțe incolore, ea poate absorbi în sine la nivel energetic, energia vitală din jur. Modul de distribuire a petelor de vopsea pe pânză clasifică tabloul printre primele lucrări realizate într-un limbaj abstract, artistul legitimând abstractizarea în Moldova.

O altă pictură obținută din jocul improvizat cu materialele, asociată cu broasca țestoasă, poate prezenta metafora timpului infinit ori a longevității sau, ținând cont de carapacea protectoare specifică, s-ar putea presupune că e un simbol al rezistenței, fiind ca o barieră protectoare a artistului în fața dogmelor exterioare, un spațiu de

libertate interioară unde spiritul rămâne intact (*Broasca țestoasă*, 1972, p. tehnică mixtă, 82x76). Sub aspect formal, imaginea prezintă o spirală din texturi zgrunțuroase „în devenire" aidoma universului macrocosmic, o formă puternic abstractizată și care duce cu gândul la „Țestoasa" lui C. Brâncuși. Formatul aproape pătrat al pânzei cu semnificație de static și spirala dinamică indică ideea mișcării materiei în limitele restrânse, a dialecticii spiritului uman închista în corpul fizic.

Imaginația pictorului se descătușează tot mai mult când imaginile obținute pe pânză au un caracter spontan, generat de hazard, autorul oferindu-le pe parcurs un conținut literar, filosofic. În tabloul *Izvorul* (1973, p. tehnică mixtă, 75x85), apărut din lacul vărsat întâmplător pe pânză, Grecu pictează direct energia și emoția. Pictat într-o gamă cromatică caldă în nuanțele chihlimbarului (artistul considera foarte adânci culorile de „șofran", de„ coajă de ceapă", de „coajă de nuc") [9, 47], tabloul poate fi perceput ca o metaforă a memoriei care conservă esența vieții. Apa izvorului țâșnește, dar cu forță insuficientă de extindere, scoate la suprafață din adâncul pământului particule de lut care se eliberează, în speranța de purificare.



Fig. 3. Adâncul fântânii, 1973



Fig. 4. Geneza, 1977

Tabloul intitulat *Geneză/ Flori de mucegai* (1977, p. tehnică mixtă, 95x90), (Fig. 4) este o piesă fundamentală din perioada de maturitate a maestrului Mihail Grecu, unde libertatea de creație devine o explorare a legilor universale ale formării materiei. Imaginea sugerează o privire microscopică asupra unei celule sau, dimpotrivă, una telescopică asupra unei nebuloase în formare. Ideea subiectului are la bază o întâmplare reală din viața artistului, care s-a inspirat din sâmburii de fructe aruncați lângă o fabrică de conserve și care fermentau și mucegăiau [9, 24]. Grecu a observat în această grămadă „o galaxie luminoasă", care l-a impulsionat la căutarea legilor universale ale formării materiei, lucrarea fiind o interpretare vizuală a conceptelor filosofice despre „devenire", o metaforă a nașterii și creației. Din perspectivă literară, titlul și compoziția trimit la narațiunea cosmică a începutului lumii, când s-a despărțit „Lumina" de „Întuneric", iar sub raport stilistic, la un limbaj abstract ce sugerează procesul natural de cristalizare sau fosilizare.

Într-un limbaj abstract radical (prelingeri și texturi care sugerează lava în fuziune) este realizat tabloul *Vulcan* (1977, p. tehnică mixtă, 100x95), care reprezintă apogeul libertății de expresie a maestrului. În plan simbolic, vulcanul devine un arhetip al creației prin distrugere, reprezintă pasiunea creatoare a artistului, o forță care erupe din adâncuri pentru a redefini lumea. Este o narațiune despre libertatea spiritului de a se exprima.

Preferința pentru monocromie se datorează descoperirii operei lui G. Bacovia, care prin „restrângere cromatică" obține o mare forță de expresivitate. La el albul și negrul sunt, de fapt, întunericul și lumina, viața și moartea, ziua și noaptea.

Abordarea filosofică în creația lui Mihail Grecu nu este o simplă tematică, ci coloana vertebrală a întregii sale existențe artistice.

Din categoria de tablouri cu conotație simbolică orientată pe filonul cultural-identitar național fac parte ciclurile de „Porți", „Fântâni", „Mese" „Garduri", „Ulcele", „Ciuturi", ș.a., care reprezintă deseori metafora trecutului, a memoriei arhaice, a pragului/ trecerii dintr-o dimensiune spațială în alta. „Porțile" sunt, după expresia lui C. Noica, „dualitatea care prin fuziune dă naștere întregului" (stâlpii în pereche (soț și soție) – stâlpii neamului ce păstrează și transmit tradițiile poporului nostru); pomul fructifer – simbolul bunăstării; apa – izvorul spiritual, dar și locul unde germinează viața [2, p. 148]. (*Poarta celor două inimi*, *Porțile ce plâng*, *Poarta strămoșilor* (1975, p. tehnică mixtă, colaj, 105x140), *Poarta privirii* (1979, p. tehnică mixtă, 105x140), *Poarta scrisorilor* (1981, p. tehnică mixtă, 120x130), *Ulucul de piatră din Bugeac* (1976), *Izvor* (1976), *Ciutura de aur* (1976, p. tehnică mixtă, 130x140), *Porțile Orheiului Vechi* (1974, p. tehnică mixtă, 80x100), *Porțile Orheiului Vechi* (1977) (Fig. 5) ș.a.). În astfel de lucrări din anii '70, Mihail Grecu depășește granițele vizibilului, transformând imaginea (deseori volumetrică) într-o meditație cosmică despre timp și materie, artistul transformând niște porți de piatră sau din lemn în arhetipuri universale. Proiectate pe fundaluri atemporale, aceste imagini de porți, mese etc., creează o atmosferă de „timp încremenit", unde subiectul este izolat de contextul social și este plasat într-o dimensiune a absolutului spiritual (*Cetatea Albă. Poarta de Sud,* (1972, p. tehnică mixtă, 130x120), *Legenda ferestrelor zidite* (1974, p. tehnică mixtă, 120x130), *Morile copilăriei mele/ Moara veche* (1975/1977, p. tehnică mixtă, 110x120) ș.a.). Caracterul static al porților, al meselor ș.a., plasate într-un spațiu de liniște mistică, raportează pictura lui Grecu la pictura metafizică italiană.



Fig. 5. Porțile Orheiului Vechi, 1977



Fig. 6. Pâine și Soare, 1977

Spre exemplu, tematica mesei (cu conotație ritualică), prezentă în mai multe compoziții ale pictorului, apare ca altar simbolic al memoriei colective ce inițiază un dialog între lumea celor vii și cea a celor trecuți (*Masa pomenirii* (1976; p. tehnică mixtă, 120x190), *Masă de piatră* (1976; 120x140); ca o narațiune cosmică despre armonia dintre om, pământ și univers; hrana fizică (pâinea) și cea cosmică (soarele), totodată a supraviețuirii și a recunoștinței ce își are rădăcinile în tradițiile ancestrale (*Pâine și Soare*, 1977, p. tehnică mixtă, 160x140) (Fig. 6); 1984; partea centrală a

tripticului „Anotimpurile", p., tempera, 140x120), *De sărbătoarea primăverii* (1981-1982), *Rodire*; partea 2-a a dipticului „Înflorire și rodire" (1986, p. tempera , tehnică mixtă, 120x130), *Ritualul de petrecere a recruților în satul Văleni* (1985; p. tempera, 180x200), *Nunta de aur* (1987) ș.a.). Artistul eliberează complet obiectul de contextul său narativ, transformându-l într-o prezență spirituală pură. El ridică pâinea la rangul de soare terestru, eliberând obiectul de legile perspectivei clasice. În aceste pânze se observă capacitatea de a transforma „natura moartă" într-o meditație filosofică despre spiritul materiei, o temă centrală în dialogurile sale cu intelectualii epocii (Grigore Vieru, Ion Druță, Pavel Boțu care revin la cultul arhetipurilor „Vatra"/ „Casa Mare", „Pâinea", „Mamei" ș.a.) (*Cină în câmp* (1969, p. tehnică mixtă, 120x130), ș.a.).

Această înțelegere profundă a valorilor arhetipale ale artei populare (porți, uluc, vatră ș.a.) a fost posibilă interacțiunii prin corespondență a artistului plastic cu filosoful român Constantin Noica, care a durat până în 1986 [9, 30]. Aceste „dialoguri" l-au ajutat pe pictorul basarabean să treacă de la narativul imaginii la „esența" filosofică, să înțeleagă traiectoria conceptuală a timpului, care nu este liniar, ci circular și arhetipal. Mihail Grecu considera că el s-a afirmat ca pictor la vârsta de 50 ani, dar artist adevărat a devenit abia după 1980, în mare măsură mulțumită lui Noica [9, 30].

Unele tablouri au surse în concepțiile lui teoretice, transpuse într-o formă poetică sau filosofică. Spre exemplu, tabloul *Gorunul* (1977, p. tehnică mixtă, 140x130) ș. a.), care ne duce cu gândul la motivul „Arborele vieții", relevă ideea vieții veșnice: indiferent de intemperiile vieții, copacul va rezista, va rămâne în picioare. În majoritatea lucrărilor, clasificate deseori în cicluri în funcție de „conținut", artistul încearcă să redea un dialog cu invizibilul. Mihail Grecu nu mai pictează lumea vizibilă, ci forțele care o guvernează: energia, fuziunea și haosul primordial. El încearcă să pătrundă în profunzimea lucrurilor, să vadă esența, nu aparența, „spiritul materiei" sau să elibereze spiritul captiv în materie. Artistul devine un demiurg care lasă materia să se organizeze conform propriilor legi interne, mimând procesele cosmice de formare a stelelor sau a mineralelor. În tabloul *Luna deasupra Butucenilor* (1979, p. tehnică mixtă, 140x105), privită ca un poem al timpului încremenit, artistul transformă un peisaj concret într-o compoziție de pete și reliefuri, el redă asprimea pietrei nu prin desen, ci prin densitatea fizică a culorii care mimează eroziunea calcarului din canionul Răutului, accentuând „esența locului".

În concluzie, viziunea filosofică a lui Mihail Grecu a conferit picturii naționale noi valențe estetice, îmbinate cu conținut simbolic-metaforic, și care, alături de mijloacele de expresie plastică inovatoare și originale utilizate, a generat o mutație spirituală în mentalitatea artistică a vremii.

BIBLIOGRAFIE

1. CIOBANU, C. *Importanța operei lui Constantin Brâncuși pentru creația lui Mihai Grecu* // Arta 2001 // AȘM, Chișinău, 2001, p. 147.
2. CHEVALIER J., CHEERBRANT, A. *Dicționar de simboluri*. București: Artemis, 1995, vol. I,
3. ROCARCIUC, V. *Tematica operelor în creația plasticienilor moldoveni în perioada sovietică.* În: Arta. Chișinău: Epigraf, 2004, p. 42-47.

4. TOMA, L. *M. Grecu*. Chișinău: Cartea Moldovenească, 1971.
5. TOMA, L. *Mihai Grecu*. Chișinău: Editura Uniunii Scriitorilor, 1997.
6. TOMA, L. *Viața artistică și pictura din R.S.S.M. (anii 1955-1963).* În: Arta'98. Chișinău: Atelier, 1999, p. 38.
7. TOMA, L. *Maeștri basarabeni din sec. XX-M. Grecu*. Chișinău: ARC, 2004.
8. TOMA, L. *Tendințe noi în pictura Moldovei în anii'70 - prima jumătate a anilor'80 ai secolului XX*. În: Arta. Arte vizuale. Chișinău: Academia de științe a Republicii Moldova, Institutul Patrimoniului Cultural, Centrul Studiul artelor, 2005. ISBN 978-9975-9535-1-1, Chișinău: Epigraf, 2005, p. 55-63.
9. TOMA, L, GRECU-PEICEV, T. *Mihail Grecu. 100 de ani*. Academia de științe a Republicii Moldova, Institutul Patrimoniului Cultural. Chișinău: Epigraf, 2016, pp. 335.
10. TOMA, L. *Procesul artistic în Republica Moldova (1940-2000).* Pictură. Sculptură. Grafică. Chișinău: Combinatul poligrafic, 2019, p. 247.

CONSTRUIREA IDENTITĂȚII VIZUALE PRIN EXPLORAREA MEȘTEȘUGURILOR TRADIȚIONALE ÎN EDUCAȚIA ARTISTICĂ[11]

CONSTRUCTION OF VISUAL IDENTITY THROUGH THE EXPLORATION OF TRADITIONAL CRAFTS IN ART EDUCATION

Irina EȚCO, asistent univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Irina EȚCO, University Assistant,
„Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0008-7634-3567
e-mail: etco.irina@upsc.md

CZU: 37.013:7
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p657-662

Abstract. In the context of globalization and cultural standardization, art education plays a crucial role in shaping students' visual identity, understood as a complex expression of personality and cultural perception. This study highlights the importance of integrating traditional crafts into the educational process as an authentic resource for developing an individual visual language. Practical activities such as weaving, embroidery, ceramics, and decorative arts facilitate the understanding of cultural symbolism and stimulate creativity through the reinterpretation of traditional elements in contemporary contexts. The pedagogical approach is experiential and interdisciplinary, centered on students' active participation, while the teacher acts as a mediator between tradition and innovation. Teaching strategies, including project-based learning, exploration, problem-solving, and collaboration, support the development of cognitive, affective, psychomotor, and socio-cultural competences. The results of this approach are reflected in the strengthening of cultural identity, the enhancement of creativity, and the development of authentic visual expression. Thus, the integration of cultural heritage into art education becomes an effective strategy for valuing tradition and fostering critical thinking, contributing to the formation of students capable of creatively interpreting and expressing contemporary cultural values.
Keywords: *visual identity; art education; cultural heritage; traditional crafts; creativity.*

Importanța cercetării rezidă în capacitatea sa de a deschide noi perspective pedagogice asupra modului în care educația artistică poate deveni un spațiu vibrant de celebrare a creativității umane, prin reconectarea elevilor cu rădăcinile profunde ale patrimoniului cultural. Într-o lume caracterizată prin schimbări rapide și interconexiuni globale, studiul de față subliniază rolul nobil și constructiv pe care meșteșugurile tradiționale îl joacă în procesul de înflorire a personalității elevului. Departe de a fi o simplă privire spre trecut, explorarea tehnicilor arhaice reprezintă o poartă deschisă către viitor, oferind tinerilor oportunitatea de a-și construi o

[11] Articol elaborat în cadrul proiectului *Valorificarea meșteșugurilor populare în contextul inovației moderne și a educației pentru dezvoltare durabilă*, cifrul proiectului 25.80012.0807.23TC, susținut de Agenția Națională de Cercetare și Dezvoltare.

identitate vizuală solidă, care radiază autenticitate, sens și coerență estetică. Educația artistică încetează să fie o simplă acumulare de informații, transformându-se într-o experiență revelatoare în care elevul învață să prețuiască frumosul sub toate formele sale, dezvoltându-și în același timp un limbaj vizual propriu, care să îl reprezinte cu demnitate în dialogul cultural contemporan.

Relevanța majoră pornește de la premisa că identitatea vizuală este un organism viu, care se hrănește din experiențe senzoriale bogate și din înțelegerea empatică a valorilor estetice moștenite că meșteșugurile tradiționale oferă un cadru educațional de o bogăție inestimabilă, unde abilitățile practice se împletesc armonios cu o înțelegere profundă a simbolisticii universale. Importanța studiului este dată de demonstrarea modului în care aceste ateliere devin laboratoare de inovație, în care elevul nu doar reproduce modele, ci explorează, reflectă și experimentează cu entuziasm. Prin contactul direct cu materialitatea și textura, se produce o sinteză magică între tradiție și propria creativitate, proces care generează încredere în forțele proprii și o satisfacție intelectuală profundă. Astfel, ideea că patrimoniul cultural nu este un depozit static de obiecte, ci o sursă dinamică de inspirație care poate stimula gândirea critică și dorința de a crea lucrări originale, pline de prospețime și relevanță socială. Abordarea evidențiază rolul vital al profesorului ca facilitator și mentor, care ghidează cu blândețe pasul elevului pe puntea dintre valorile trecutului și viziunile viitorului. Prin încurajarea explorării interdisciplinare, arată cum studiul formelor și al motivelor populare devine un instrument de abstractizare și reinterpretare care îmbogățește universul interior al tinerilor [2, 115]. Elevii învață să vadă dincolo de suprafață, să descopere semnificații ascunse în geometria unui covor sau în volumetria unei vase de ceramică, și să transpună aceste revelații în proiecte contemporane ce debordează de originalitate. Această conexiune autentică cu moștenirea culturală consolidează sentimentul de apartenență și respectul pentru diversitatea expresiilor artistice, formând cetățeni care nu doar consumă cultură, dar și o și prețuiesc și o îmbogățesc prin propriile lor contribuții. Totodată, impactul pozitiv asupra dezvoltării holistice a elevilor, vizând nu doar dimensiunea cognitivă, ci și pe cea afectivă și socio-culturală. Într-o atmosferă de colaborare și respect reciproc, proiectele comune de artă decorativă devin ocazii de aur pentru a dezvolta spiritul de echipă, comunicarea empatică și bucuria reușitei colective. Importanța acestui proces rezidă în transformarea învățării într-o călătorie de auto-descoperire, unde fiecare textură simțită la degete și fiecare combinație de culori experimentată contribuie la perfecționarea tehnicii manuale și a sensibilității estetice. Rezultatele demersului pedagogic indică o creștere semnificativă a implicării elevilor, care devin mai conștienți de propriul potențial creativ [4, 56].

Problema centrală a cercetării se conturează în jurul unei întrebări fundamentale și optimiste: cum putem sprijini elevul să își descopere și să își cultive o voce artistică proprie, autentică și rezonantă, într-un mediu globalizat unde influențele vizuale sunt multiple, fascinante, dar adesea standardizate? Această interogație nu este privită ca o barieră, ci ca o invitație la explorare pedagogică, identificând în inima educației artistice o oportunitate extraordinară de sinteză. Așadar, găsirea echilibrului perfect între avalanșa de stimuli vizuali contemporani, care tind să ofere soluții estetice gata făcute și nevoia intrinsecă a tânărului creator de a genera semnificație prin propriul efort reflexiv și experiențial. Ne întrebăm, într-un mod constructiv, în ce măsură contactul nemijlocit cu elementele de patrimoniu cultural poate acționa ca un catalizator pentru

clarificarea percepțiilor subiective și pentru cristalizarea unei identități vizuale care să nu fie doar o reacție la mediul exterior, ci și o proiecție coerentă a universului interior. În centrul acestei probleme se află procesul de transformare a limbajului plastic de la o simplă abilitate tehnică la o formă complexă de expresie a personalității [1, 112]. Deși elevii dispun astăzi de un acces fără precedent la tehnologie și informație, se poate manifesta uneori o dificultate în a relaționa aceste resurse cu propria lor moștenire culturală și cu experiența lor tactilă, haotică. Problema cercetării investighează modul în care putem facilita această legătură, astfel încât tradiția să nu mai fie percepută ca un concept abstract sau distant, ci ca un tezaur viu de cunoștințe estetice care poate fi integrat firesc în proiecte moderne. Această disonanță între bogăția vizuală externă și necesitatea unei autenticități interne reprezintă punctul de plecare pentru o strategie didactică ce propune reîntoarcerea la meșteșug ca la o formă de alfabetizare vizuală primară, dar extrem de sofisticată.

O altă dimensiune a problemei vizează trecerea de la o învățare pasivă, bazată pe observație și reproducere, la o învățare iterativă și profund participativă. Cum putem depăși modelele educaționale rigide pentru a crea un spațiu de învățare unde explorarea, analiza și adaptarea formează un ciclu continuu de dezvoltare. Cum poate un motiv geometric dintr-o scoarță tradițională sau o textură dintr-un vas de ceramică să fie descifrate, înțelese în profunzimea lor simbolică și apoi transpus într-o lucrare de design grafic, broderie digitală sau artă decorativă contemporană? Această provocare didactică urmărește să prevină riscul fragmentării identitare, oferind elevului un fir, care să îi ghideze alegerile estetice către un rezultat care să fie, în egală măsură, inovator și cu rădăcini adânci în istoria frumosului. În plus, se orientează asupra modului în care fragmentarea atenției în era digitală poate fi armonizată prin răbdarea și rigoarea pe care le impune meșteșugul tradițional. Problema cercetării se extinde astfel spre domeniul dezvoltării competențelor durabile: cum pot atelierele de creație să stimuleze nu doar dexteritatea manuală, ci și capacitatea de auto-reflecție și autoevaluare a elevului? Această abordare transformă dificultatea alegerii unei direcții artistice într-o oportunitate de a exersa gândirea critică. Prin urmare, problema identificată și explorată aici este aceea de a crea o punte de aur între trecut și prezent, între mână și minte, între colectiv și individual, asigurându-ne că educația artistică rămâne un mediu semnificativ, dinamic și profund uman, în care fiecare elev se simte capabil să interpreteze și să valorifice originalitatea lumii în care trăiește [3, 240].

Obiectivele cercetării sunt concepute ca un ansamblu armonios de ținte pedagogice menite să transforme actul de învățare într-o experiență totală, care să atingă toate palierele personalității elevului. Într-o viziune optimistă și integratoare, cercetarea își propune, în primul rând, dezvoltarea dimensiunii cognitive prin cultivarea capacităților de analiză, sinteză și interpretare a limbajului simbolic tradițional. Ne propunem ca elevul să nu privească un motiv popular doar ca pe o formă geometrică, dar și să înțeleagă arhitectura sa internă, logica repetiției și ritmul compozițional. Obiectivul este de a oferi elevilor instrumentele necesare pentru a decoda gramatica vizuală a patrimoniului, permițându-le astfel să realizeze trecerea de la simpla observație la abstractizarea creativă. Prin acest obiectiv, urmărim ca procesul de învățare să stimuleze gândirea critică, oferind elevului autonomia de a selecta și de a integra elemente de semnificație istorică în proiecte contemporane ce debordează de inteligență vizuală. În strânsă legătură cu planul cognitiv, un obiectiv

fundamental vizează dimensiunea afectivă și valorică, unde accentul este pus pe cultivarea sensibilității estetice și a respectului profund față de diversitatea expresiilor artistice [6, 89]. Este necesar să creăm un mediu educațional în care elevul să simtă bucuria descoperirii și mândria apartenenței la un spațiu cultural bogat. Obiectivul este de a transforma atitudinea față de patrimoniu dintr-o obligație școlară într-o pasiune personală, unde aprecierea pentru lucrul bine făcut și pentru timpul creației devine o valoare de viață. Prin activitățile practice propuse, se urmărește să fortifice încrederea în sine a elevului, oferindu-i satisfacția de a vedea cum o idee abstractă prinde viață prin propriile mâini, consolidând astfel o identitate vizuală care radiază echilibru interior și empatie culturală. Dimensiunea psihomotorie constituie un alt pilon esențial al obiectivelor noastre, urmărind perfecționarea tehnicii manuale și a dexterității într-un mod care să celebreze legătura vitală dintre minte și materie. Obiectivul tehnic este ca elevii să stăpânească fluiditatea formelor, densitatea texturilor și armonia culorilor în atelierele de țesut, ceramică sau broderie. Această coordonare fină să nu fie un scop în sine, ci un mijloc de exprimare a libertății creative. Prin exercițiu iterativ și experimentare, se urmărește ca elevul să dobândească o inteligență a mâinii, capabilă să traducă viziuni complexe în obiecte concrete, de o înaltă calitate estetică. Măiestria tehnică devine suportul material pe care se sprijină inovația, oferind siguranța necesară pentru a explora combinații inedite între materialele tradiționale și elementele moderne sau digitale [5, 15].

Cercetarea își stabilește obiective ambițioase în planul socio-cultural, vizând transformarea atelierului de artă într-un micro-univers al colaborării și al comunicării interpersonale. Obiectivul este de a încuraja lucrul în echipă cu proiecte prin colaborare de anvergură, unde schimbul de idei și întrajutorarea devin motoarele progresului individual și colectiv [6, 101-105]. Ne propunem ca elevii să învețe să își argumenteze alegerile estetice în fața grupului, să accepte feedbackul constructiv și să celebreze succesul colegilor, dezvoltând competențe sociale esențiale pentru viața artistică și civică. În concluzie, arhitectura obiectivelor acestei cercetări este una orientată spre viitor, urmărind să formeze nu doar creatori de obiecte frumoase, ci și indivizi complecși, capabili să interpreteze lumea cu sensibilitate, să inoveze cu respect și să contribuie original la patrimoniul cultural al societății moderne. Implementarea viziunii pedagogice propuse necesită o structură metodologică dinamică, ce transcende predarea tradițională în favoarea unui model bazat pe explorare, interacțiune și sinteză creativă. Strategiile didactice utilizate sunt concepute pentru a funcționa ca un ecosistem integrat, unde învățarea experiențială ocupă locul central, oferind elevului libertatea de a descoperi legăturile subtile dintre materia brută și simbolul cultural. În acest context, metodele didactice nu sunt simple instrumente de transmitere a informației, ci adevărate punți de legătură care facilitează dialogul dintre sensibilitatea individuală a elevului și rigoarea estetică a meșteșugului. Un rol fundamental revine demonstrației didactice, care, în atelierele de ceramică sau țesut, devine un act de transmitere a unei inteligențe a gestului. Profesorul, acționând ca un facilitator entuziast, nu doar prezintă o tehnică, ci și descifrează povestea din spatele fiecărui nod de fir sau a fiecărei incizii în lut, invitând elevii să observe, să atingă și să interiorizeze ritmul creației [9, 74]. O componentă esențială a metodologiei noastre este învățarea prin proiect, o strategie care permite elevului să parcurgă întregul ciclu de viață al unei idei artistice, de la schița conceptuală la obiectul finit. În cadrul atelierelor de textile, de exemplu, proiectul poate debuta cu analiza unui motiv

tradițional dintr-un context istoric, continuând cu faza de abstractizare geometrică și culminând cu transpunerea acestuia într-o piesă vestimentară modernă sau într-un obiect de design interior. Această metodă stimulează nu doar creativitatea, ci și capacitatea de organizare, oferind elevului satisfacția de a gestiona un proces complex de transformare. În paralel, studiul de caz este utilizat ca un instrument de aprofundare intelectuală, prin care elevii analizează modul în care mari artiști contemporani sau designeri de talie mondială au integrat elemente de patrimoniu în lucrările lor. Acest exercițiu comparativ are darul de a valida importanța tradiției în ochii tinerilor, demonstrându-le că rădăcinile culturale reprezintă, de fapt, combustibilul inovației de vârf. Pentru a stimula gândirea critică și autonomia decizională, cercetarea propune utilizarea pe scară largă a problematizării. În loc să primească soluții estetice gata făcute, elevii sunt puși în fața unor provocări creative: cum pot armoniza o textură aspră, tradițională, cu o compoziție cromatică minimalistă? Sau cum pot adapta un simbol solar arhaic la cerințele unei identități vizuale digitale? Aceste interogații transformă actul învățării într-o aventură a descoperirii proprii, unde argumentarea alegerilor estetice devine la fel de importantă ca execuția tehnică [3, 118]. În completare, învățarea colaborativă prin ateliere comune și proiecte de grup consolidează competențele sociale, transformând clasa într-o comunitate de practică. Elevii învață unii de la alții, fac schimb de tehnici și idei, experimentând bucuria de a construi împreună o zestre artistică nouă, care să reflecte valorile grupului și ale comunității din care fac parte [7, 45].

Instrumentele didactice care susțin aceste metode sunt la rândul lor diverse, îmbinând resursele tradiționale cu tehnologia modernă. Portofoliul de explorare vizuală devine un jurnal intim al evoluției elevului, conținând mostre de materiale, schițe, fotografii ale procesului de lucru și eseuri de reflecție. Acest instrument permite o autoevaluare continuă și oferă profesorului o perspectivă clară asupra parcursului metabolic al fiecărui elev. De asemenea, utilizarea resurselor vizuale multimedia, cum ar fi tutorialele video despre tehnici de ceramică sau bazele de date digitale cu motive tradiționale, completează experiența de atelier, oferind un suport informațional vast și accesibil. Ansamblul de metode și tehnici propuse urmăresc să creeze un mediu educațional viu, cald și profund stimulativ, unde meșteșugul tradițional este revitalizat prin energia și viziunea proaspătă a elevilor, formând astfel premisele unei identități vizuale de o originalitate incontestabilă [8, 210; 10, 78].

Finalitățile educaționale ale intervenției pedagogice transcend simpla acumulare de cunoștințe tehnice, vizând formarea unei structuri de competențe integrate care să îi permită elevului o navigare sigură și originală în peisajul cultural al secolului XXI. Rezultatele procesului de reflectare, în primul rând, în dezvoltarea unei expresii vizuale autentice, unde elevul nu mai este un simplu spectator al formelor, ci un interpret avizat al acestora. Prin parcurgerea ciclurilor de explorare în atelierele de textile, ceramică și arte decorative, se produce o rafinare a capacității de analiză și sinteză. Elevul devine capabil să identifice motive culturale semnificative, să le înțeleagă geneza și să le distileze în lucrări originale care poartă amprenta propriei personalități, dar și greutatea simbolică a unei moșteniri asumate. Această competență de traducere estetică este esențială, deoarece transformă tradiția dintr-un vestigiu al trecutului într-un limbaj viu, gata să fie rostit în forme contemporane [1, 131].

În planul competențelor cognitive și critice, finalitatea acestui demers se traduce printr-o creștere spectaculoasă a capacității de autoevaluare și reflecție. Elevul învață

să își privească propria lucrare nu ca pe un produs finit imuabil, ci ca pe o etapă într-un proces iterativ de învățare. Capacitatea de a argumenta alegerile estetice și de a identifica relații complexe între simbol, funcție și formă conduce la o maturizare artistică precoce. În plus, dezvoltarea competențelor psihomotorii, acea inteligență a mâinii menționată anterior, devine un fundament pentru orice specializare artistică ulterioară. Dexteritatea dobândită în manipularea firelor, a masei ceramice sau a instrumentelor de gravură oferă elevului o înțelegere tactilă a lumii, o rigoare a execuției și o atenție la detaliu care sunt transferabile în orice domeniu de activitate ce necesită precizie și sensibilitate [10, 78].

Dimensiunea socio-culturală beneficiază de cele mai calde și umane rezultate ale acestei strategii. Finalitatea educațională vizează consolidarea identității culturale și a sentimentului de apartenență la o comunitate de valori. Elevul care a lucrat prin colaborare la un proiect inspirat din patrimoniu dezvoltă o empatie profundă față de efortul colectiv și o deschidere autentică spre diversitate. Cooperarea, comunicarea și lucrul în echipă nu sunt doar concepte abstracte, ci devin practici cotidiene în atelierul de artă. Astfel, educația artistică reușește să formeze cetățeni capabili să aprecieze frumosul, să protejeze patrimoniul și să contribuie la dialogul intercultural cu o voce care este, în același timp, personală și ancorată în universal [8, 210]. Integrarea meșteșugurilor tradiționale în educația artistică reprezintă o strategie de o eficiență remarcabilă pentru dezvoltarea integrală a elevului. Abordarea experiențială și participativă transformă sala de clasă într-un mediu semnificativ, unde inovația se hrănește din respectul pentru tradiție. Finalitatea ultimă este formarea unor indivizi complecși, exploratori și creatori, care posedă competențe durabile și o viziune artistică echilibrată. Profesorul, în rolul său de facilitator al acestui proces autentic, asistă la nașterea unei generații capabile să prețuiască, să interpreteze și să valorifice originalitatea culturii, transformând educația într-un spațiu infinit de exprimare, reflecție și inovație plină de speranță.

BIBLIOGRAFIE

1. CUCOȘ, C. *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Polirom, 2000. ISBN 978-973-683-380-3.
2. STOICA, C. *Pedagogia artei: repere teoretice și metodice*. București: Editura Universitară, 2014. ISBN 978-606-28-0025-8.
3. DRĂGUȚ, V. *Arta populară românească*. București: Meridiane, 2011. ISBN 978-973-33-0954-0.
4. IONESCU, M.; V. CHIȘ și G. NEACȘU. *Tratat de didactică modernă*. Iași: Polirom, 2017. ISBN 978-973-46-5850-0.
5. BÂRLOGEANU, L.; A. CUCOS și M. MÂNDRU. *Educația artistică în contemporaneitate*. Iași: Artes, 2019. ISBN 978-606-547-456-2.
6. POPESCU, M.; A. PĂUN și L. IONESCU. *Didactica educației plastice*. București: Didactică și Pedagogică, 2018. ISBN 978-606-31-0542-0.
7. CALLO, T. et al. *Reconfigurarea procesului de învățare școlară*. Chișinău: CEP UPSC, 2023. ISBN 978-9975-46-860-2.
8. COJOCARU, V. et al. *Educația artistică și valorificarea patrimoniului cultural*. Chișinău: CEP UPSC, 2021. ISBN 978-9975-46-742-1.
9. PÂNIȘOARĂ, I.-O. *Comunicarea eficientă*. Iași: Polirom, 2006. ISBN 978-973-46-0362-3.
10. ЛОТМАН, Ю. М. *Семиосфера*. Санкт-Петербург: Искусство-СПБ, 2010. ISBN 978-5-210-01645-0.

GRAVURA ÎNTRE TRADIȚIE ȘI INOVAȚIE: IMPACTUL ASUPRA DEZVOLTĂRII CREATIVITĂȚII ÎN EDUCAȚIA ARTISTICĂ CONTEMPORANĂ

ENGRAVING BETWEEN TRADITION AND INNOVATION: THE IMPACT ON THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY IN CONTEMPORARY ART EDUCATION

Oxana DIACONU-CATAN, lector universitar, drd.
AMTAP, Republica Moldova

Oxana DIACONU-CATAN, University Lecturer, PhD Student,
AMTFA, Republic of Moldova
ORCID: 0009-0008-5645-9888
e-mail: oxana.diaconu.catan88@gmail.com

CZU: 762.1
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p663-669

Abstract. This article seeks to highlight the role of engraving in the contemporary artistic educational process and to open perspectives on its integration into modern approaches to fostering creativity. Engraving, situated between cultural tradition and modern explorations, shapes a unique educational framework in which methodological rigor and expressive freedom converge. Through the exploration of this art, education acquires new dimensions, where science, technique, and art intersect to form personalities capable of original creation. The article will also briefly present the history of engraving and the impact of new technologies, which have contributed to refining the working process within engraving techniques. Thus, engraving asserts itself as an educational medium through which students develop visual thinking, attention, and imagination, consolidating its status in contemporary artistic training.

Keywords: creativity, engraving, engraving techniques, traditional techniques, modern technologies, graphic design students.

Odată cu dezvoltarea tehnologiilor moderne, tehnicile gravurii au cunoscut transformări și completări semnificative. În prezent, gravura își continuă evoluția, fiind integrată în diverse forme ale artei contemporane. Ea se afirmă atât ca instrument al tradiției, cât și ca mijloc de explorare experimentală în procesul de elaborare a operelor creative.

În secolul al XXI-lea, creativitatea este considerată motorul educației artistice contemporane, menită să fie cultivată și implementată în sistemul educațional modern. Deși termenul *creativitate* este relativ nou, acesta a trezit interesul gânditorilor iluștri încă din cele mai vechi timpuri. Reflecții asupra creativității se regăsesc în operele lui Socrate, Platon, Democrit, Aristotel, Roger Bacon, Rene Descartes, William Duff, Immanuel Kant, Georg Wilhelm Hegel, Sigmund Freud, Francis Galton, Gordon Allport ș.a. În spațiul românesc, creativitatea a fost abordată în lucrările unor autori de referință precum Constantin Rădulescu-Motru, Florian Ștefănescu-Goangă, Nicolae Iorga, Petre P. Negulescu, Ștefan Odobleja, Tudor Vianu ș.a.

Creativitatea poate fi înțeleasă ca un fenomen general-uman, expresia cea mai înaltă a spiritului și a activității omenești. Ea nu se reduce la simpla aplicare a gândirii sau a imaginației, ci presupune valorificarea integrală a resurselor intelectuale și afective, a capacității de cercetare și a inițiativei creatoare. Creativitatea devine actul de depășire a tiparelor consacrate, deschizând calea spre originalitate și inovație.

În literatura de specialitate se regăsesc numeroase definiții ale conceptului de creativitate. Termenul creativitate a fost introdus în psihologie de către G. Allport, în anul 1937. Totuși, acesta a restrâns semnificația conceptului la dimensiuni precum atitudinile, inteligența și trăsăturile temperamentale. În viziunea sa, creativitatea reprezintă un ansamblu de caracteristici individuale manifestate la un anumit nivel, iar potențialul creativ, prezent în fiecare persoană, poate fi actualizat și dezvoltat.

În *Dicționarul de psihologie Larousse* (1978), creativitatea este definită ca o trăsătură general-umană, o *dispoziție de a crea*, prezentă în stare potențială la orice individ și la toate vârstele [10, 84].

Sorin Cristea definește creativitatea pedagogică drept *modelul calităților necesare cadrului didactic pentru proiectarea și realizarea unor activități eficiente, prin valorificarea capacității sale de a înnoi permanent acțiunile specifice desfășurate la nivelul sistemului și al procesului de învățământ* [3, 63].

Problematica dezvoltării potențialului creativ în educația artistică contemporană este considerată o temă fundamentală a învățământului. Potențialul creativ al individului se definește ca o trăsătură integrativă a personalității, reflectând evoluția gândirii și imaginației creatoare, independența cognitivă și interesul pentru cunoaștere și experiment.

În cadrul învățământului artistic, cu specializare în artele grafice, această problematică se concretizează prin stimularea creativității, strâns legată de îmbinarea tehnicilor tradiționale de gravură cu tehnologiile moderne. Această sinteză nu doar îmbunătățește procesul de lucru, dar și transformă actul educațional într-un spațiu dinamic, unde tradiția se întâlnește cu inovația, iar studenții sunt încurajați să exploreze și să-și dezvolte propriul limbaj artistic.

În afara învățământului superior și profesional, cu specializare în grafică, tehnicile gravurii sunt integrate și în programele liceale și gimnaziale, datorită valențelor lor formative deosebite. Gravura, prin diversitatea procedurilor și tehnicilor sale, oferă elevilor și studenților oportunități de dezvoltare a atenției, acurateței și sensibilității estetice, contribuind totodată la stimularea unei gândiri creatoare.

Procesul de inovare în educația artistică, inclusiv în predarea gravurii, se sprijină pe generalizarea experiențelor avansate și pe experimentare. Practica educativă constituie un cadru de cunoaștere și verificare a ipotezelor, favorizând integrarea tradiției gravurii cu metode inovatoare, ceea ce contribuie la dezvoltarea creativității în formarea artistică actuală.

Exersarea tehnicilor gravurii constituie un catalizator al creativității, stimulând sensibilitatea față de percepția cromatică, cultivarea gustului artistic și dezvoltarea capacității de a stăpâni spațiul și forma. Cu cât studenții însușesc mai temeinic tehnicile gravurii, cu atât procesul educațional ulterior se desfășoară într-un mod mai fluid, mai accesibil și mai eficient. Limbajul gravurii și al tehnologiei tiparului ocupă un loc distinct în sistemul educației artistice, constituind un element fundamental în formarea viitorului grafician. Tehnicile gravurii modelează sensibilitatea cromatică

și capacitatea de expresie vizuală, devenind componente esențiale ale arhitecturii pregătirii profesionale.

Gravura reprezintă una dintre cele mai vechi tehnici de multiplicare a imaginii, constituind prima formă a tiparului. Apărută din nevoia de a reproduce vizual idei, texte și simboluri, ea a evoluat treptat de la un simplu meșteșug la o formă de expresie artistică autonomă, păstrându-și relevanța până în prezent.

Gravura, ca tehnică, are o tradiție îndelungată și o aplicare extinsă în artă. Analiza istorică a originilor gravurii, conform surselor literare, o atestă în China încă din secolul al VI-lea, prin cea mai veche tehnică – gravura în lemn, xilogravura (gravura în relief). Xilogravura se evidențiază drept primul procedeu prin intermediul căruia s-a dezvoltat tiparul înalt, deschizând calea evoluției ulterioare a tehnologiilor de reproducere grafică. Această tehnică, consacrată în tradiția artistică orientală, a devenit ulterior un reper esențial pentru evoluția tiparului european. Etapele răspândirii gravurii în Europa sunt dificil de definit. Cele mai vechi xilogravuri, datând din ultimii ani ai secolului al XIV-lea, au fost realizate în Germania și Italia. Abia odată cu producerea hârtiei în cantități mari și la prețuri accesibile putem vorbi despre o răspândire mai amplă a acestei tehnici [11, 12-17].

Johannes Gutenberg, tipograful german care a schimbat pentru totdeauna modul în care imaginile și textele puteau fi multiplicate, a creat în jurul anului 1450 tiparul cu litere mobile și presa tipografică. Această invenție a permis nu doar reproducerea rapidă a textelor, ci și tipărirea xilogravurilor alături de acestea. Astfel, pentru prima dată, cărțile ilustrate au devenit accesibile unui public larg. *Biblia lui Gutenberg*, tipărită în anul 1456 și cunoscută astăzi sub denumirea de *Biblia cu 42 de rânduri*, redactată pe două coloane, constituie exemplul clasic în care textul și imaginea au început să circule împreună, democratizând cultura vizuală și deschizând drumul către arta tiparului modern. Cartea a devenit astfel un produs public, răspândit pe scară largă, sprijinind educația clasei de mijloc. Johannes Gutenberg a deschis drumul către cultura vizuală modernă [7].

În Europa, începuturile gravurii sunt plasate la hotarul secolelor XIV-XV, deși prototipuri tehnologice ale acesteia existau și în epocile anterioare. Gravura pe cupru constituie cea mai veche tehnică de tipar adânc (gravura în adâncime), apărută la începutul secolului al XV-lea. De la apariția sa, gravura cu dăltița s-a afirmat atât ca mijloc de reproducere a imaginilor (icoane, ilustrații, portrete, cărți de joc, hărți și vedute), cât și ca tehnică artistică autonomă. Această tehnică a fost dezvoltată de Martin Schongauer, Albrecht Dürer, Lucas van Leyden, Marcantonio Raimondi și alți maeștri consacrați. Capodopera *Chipul lui Hristos* (1649), cunoscută și sub denumirea de *Năframa Sfintei Veronica*, realizată de artistul francez Claude Mellan, este recunoscută drept una dintre cele mai virtuozice realizări ale gravurii. Lucrarea, alcătuită dintr-o singură linie spiralată pornită din vârful nasului lui Iisus, dă naștere întregii imagini [4].

Secolul al XVI-lea marchează apariția acvafortei (gravura în adâncime), o tehnică inovatoare de gravură pe metal. Utilizarea acizilor simplifică procesul de lucru, transformând-o într-un gen preferat de numeroși artiști. Printre primii creatori în acvaforte se numără Daniel Hopfer, Albrecht Dürer, Erhard Altdorfer și Francesco Mazzola Parmigianino. Secolul al XVII-lea aduce apogeul acestei tehnici, cultivată de maeștri precum Anthony van Dyck, Jacques Callot, Abraham Bosse, Claude

Lorrain, Hercules Segers, Rembrandt Harmensz van Rijn ș.a. În spațiul francez, tehnica acvaforte era utilizată cu precădere pentru ilustrațiile de carte. Această formă de gravură a dat naștere unei adevărate școli a ilustrației, cultivată de artiști precum Philippe Choffard, Charles-Nicolas Cochin, Charles Eisen și alții.

Secolul al XVIII-lea aduce o bogată înflorire a artei gravurii, prin apariția unor noi tehnici precum mezzotinta, acvatinta, lavisul și maniera în creion. Totodată, se conturează școli naționale de gravură, fiecare cu particularitățile sale [11, 22–30].

Acvatinta a fost inventată de Jean Baptiste Le Prince în 1768, dar s-a impus ca tehnică populară abia în secolul al XVIII-lea, într-o perioadă în care artiștii căutau mijloace noi de a reda subtilitatea tonurilor. Printre maeștrii consacrați ai acvatintei se numără Francisco Jose de Goya, care a combinat acvaforte și acvatinta în seriile sale celebre *Capriciile și Dezastrele războiului.* Prin îmbinarea liniei cu tonul, Goya a obținut o expresivitate emoțională unică, greu de atins prin alte procedee [1]. Această tehnică și-a găsit expresia în creațiile unor mari artiști precum Jean-Baptiste Delafosse, Philibert-Louis Debucourt, James Gillray, Max Klinger, Pablo Picasso, Edouard Manet, Mary Cassatt, Ernst Fuchs, David Hockney ș.a.

La sfârșitul secolului al XVIII-lea, arta gravurii se îmbogățește prin litografie (gravura în plan), tehnică inventată în 1796 de actorul și dramaturgul german Johann Alois Senefelder. Această inovație revoluționară a dominat industria tipografică de-a lungul secolului următor și chiar mai târziu [9]. Litografia a început să fie utilizată rapid în diverse domenii artistice și comerciale, datorită preciziei și costului redus al reproducerii. Tipografiile au înțeles curând importanța acestei tehnici pentru propria industrie, întrucât ea permitea extinderea gamei de publicații și accesul la un public mai larg.

În secolul al XIX-lea, în Franța a fost elaborată o metodă de imprimare plană multicoloră – cromolitografia, cunoscută și sub denumirea de litografie color. Inventată în 1837 de litograful francez Godefroy Engelmann, această tehnică a marcat un pas decisiv în evoluția tiparului modern [5].

Litografia s-a afirmat ca metodă fundamentală de reproducere vizuală, utilizată în grafica de carte, tipărituri, afișe, portrete, partituri și hărți. Litografia color a consacrat afișul litografic, care, la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea, s-a impus ca mijloc de comunicare de mare impact, influențând direct societatea. Combinația dintre culoare, imagine și text a transformat afișul într-un instrument puternic de educare vizuală. Printre primii creatori se numără Francisco Jose de Goya, Theodore Gericault, Eugene Delacroix, Alexandre Gabriel Decamps și Honore Daumier, iar în a doua jumătate a secolului al XIX-lea tehnica se regăsește în operele lui Edouard Manet, Edgar Degas, Pierre-Auguste Renoir, Alphonse Mucha și Henri de Toulouse-Lautrec. Secolul al XX-lea aduce o diversificare remarcabilă, Atelierul Mourlot având un rol decisiv în reafirmarea litografiei ca artă, prin colaborările cu Henri Matisse, Pablo Picasso, Georges Braque, Fernand Leger, Marc Chagall, Joan Miro și Jean Dubuffet ș.a.

Pe teritoriul românesc, litografia apare odată cu *generația de aur* din prima jumătate a secolului al XIX-lea. Promovarea acestei tehnici se datorează unor figuri marcante precum Gheorghe Asachi, Alexandru Asachi, Gheorghe Panaiteanu-Bardasare (fondatorul Academiei de Arte din Iași, 1860), Anton Chladek, Carol Szathmary, Constantin Lecca, Nicolae Vermont, Ion Negulici, Constantin Jiquidi, Ștefan Popescu și alții [8, 76-278].

Litografia poate fi considerată un factor fundamental în dezvoltarea școlii de gravură românești. Ea a avut un rol determinant în educarea societății, iar expresivitatea mijloacelor și simplitatea lucrului pe piatra litografică au deschis orizonturi vaste pentru creația artistică [6].

La începutul secolului al XX-lea, linogravura se afirmă ca tehnică modernă, odată cu inventarea linoleumului în 1864 de către englezul Frederick Walton, care l-a brevetat și a inițiat producția industrială. Rapiditatea execuției, dimensiunile generoase ale plăcilor și posibilitatea imprimării monocrome sau color au atras interesul tipografiilor, care au renunțat treptat la blocurile de lemn, preferând linoleumul, mai accesibil și mai avantajos în procesul de tipărire. Folosit pe scară largă în mass-media pentru afișe, pliante, ilustrații de carte și reviste, linoleumul devine pentru prima dată suport artistic în mâinile grupului german *Die Brücke*, între anii 1905-1913.

Numeroși artiști au contribuit la consacrarea ei ca formă de artă: Edward Bawden, Henri Matisse, Pablo Picasso, Maurits Escher, Valenti Angelo, Carlos Cortes, Yakov Gnezdovsky, William Kermode, Cyril Power, Irena Sibley și Hanna Tompkins ș. a.

Edward Bawden, pictor și grafician englez, s-a remarcat prin experimentările sale cu linogravura. Fascinat de potențialul linoleumului, de dimensiunile mari și de varietatea posibilităților de gravare, artistul a demonstrat că această tehnică putea fi utilizată într-o manieră picturală, rafinată și complexă, executată la scară largă. Un exemplu emblematic îl constituie celebra operă *Brighton Pier* (1958), realizată în linogravură color, cu dimensiunea impresionantă de 53 × 144,4 cm, despre care se consideră că ar fi fost tipărită pe podea, folosind chiar picioarele artistului sau ale prietenilor săi. Linogravurile lui Bawden au obținut recunoaștere și succes datorită rafinamentului și calității execuției [2].

Linogravura se afirmă ca una dintre cele mai simple și accesibile tehnici de gravare, prin care un public divers poate descoperi frumusețea tiparului și bogăția posibilităților de redare a imaginii. Primele studii dedicate linogravurii în învățământul artistic sunt considerate cele inițiate în 1925, odată cu fondarea la Londra a școlii de artă modernă *The Grosvenor School of Modern Art* de către gravorul scoțian Iain Macnab [12].

Treptat, gravura a fost integrată în atelierele de artă, centrele de creație și instituțiile de învățământ artistic, devenind parte fundamentală a procesului educațional. Exersarea linogravurii în cadrul orelor de artă plastică nu reprezintă doar un exercițiu tehnic, ci o veritabilă metodă formativă. Această practică are menirea de a educa prin muncă, de a dezvolta abilități motorii fine și de a cultiva atenția, răbdarea și sârguința elevilor. Copiii se familiarizează cu noțiunile fundamentale ale tiparului și își stimulează potențialul creativ, pentru care linogravura devine o oportunitate de autoexprimare și dezvoltare personală. Pentru studenți, linogravura presupune sarcini menite să dezvolte gustul estetic, creativitatea și competențele practice. Procesul de realizare a gravurii trezește o implicare emoțională față de lucrarea finalizată și îi învață să gândească și să lucreze consecvent, transformând actul artistic într-o experiență formativă complexă.

Florin Stoiciu susține că linogravura este tehnica ce se încadrează cel mai bine în dictonul *minimum de mijloace – maximum de expresie* [11, 42].

Gravura, prin rafinamentul tehnic și puterea tiparului, a facilitat accesul la educație și a contribuit la progresul cultural și social. Ea nu a fost doar un instrument de reproducere, ci un mesager al cunoașterii, sprijinind circulația ideilor și afirmarea culturii scrise. Prin intermediul cărții tipărite, gravura a sprijinit democratizarea educației și consolidarea unei conștiințe colective orientate spre progres și modernitate.

În sala de curs, profesorul dispune de libertatea de a experimenta idei, de a identifica metode eficiente și de a le adapta la nevoile studenților. Îmbinarea tradiției cu tehnologia se dovedește a fi un catalizator autentic al creativității, inspirând studenții să abordeze arta contemporană cu mai mult curaj și deschidere. Astfel, computerul și tiparul digital nu sunt doar instrumente tehnice, ci un atelier de creație modern, care extinde posibilitățile studentului prin:

- realizarea și prelucrarea schiței sau proiectului, fundamentate pe principii de compoziție și proporție;
- transformarea rapidă a formei obiectului, adaptată intenției estetice;
- selecția culorii și a unei game variate de nuanțe, ajustate contextului vizual;
- utilizarea programelor grafice prin care tehnicile clasice pot fi transpuse în medii digitale;
- imitarea și multiplicarea diverselor efecte vizuale, menite să sporească expresivitatea imaginii;
- combinarea tiparului tradițional cu tiparul digital;
- dezvoltarea competențelor interdisciplinare, la intersecția dintre artă și tehnologie;
- economisirea timpului și proiectarea mai rapidă a procesului de lucru, ceea ce permite artistului sau studentului să se concentreze asupra expresivității și inovației.

Cel mai captivant aspect al gravurii contemporane îl reprezintă evoluția sa hibridă, care reunește tehnicile tradiționale cu mijloacele digitale, oferind noi modalități de stimulare a creativității studenților graficieni.

În același timp, dezvoltarea învățământului se fundamentează pe valorificarea experienței dobândite și pe integrarea unor metode didactice inovatoare, menite să cultive creativitatea și să adapteze procesul educațional la rigorile și dinamica societății contemporane.

Arta gravurii, situată la intersecția dintre tradiție și inovație, se afirmă ca un instrument educațional valoros în formarea studenților. Parcursul său istoric demonstrează importanța tehnicilor tradiționale, care au deschis accesul către educație și au favorizat evoluția culturală. Stăpânirea tehnicilor gravurii nu doar stimulează creativitatea, ci și cultivă percepția cromatică, gustul artistic și înțelegerea spațiului și a formei.

În prezent, provocarea majoră a învățământului artistic constă în dezvoltarea creativității prin integrarea tehnologiilor moderne, adaptate particularităților individuale, sub îndrumarea profesorului. Această abordare integrată, ce îmbină tradiția cu digitalul, favorizează nu doar transmiterea cunoștințelor, ci și formarea unei gândiri critice și inovatoare, indispensabile educației artistice contemporane.

BIBLIOGRAFIE

1. Acvaforte și acvatinta: gravura în adâncime. Sufrageriadearta.ro. Disponibil: https://sufrageriadearta.ro/acvaforte-si-acvatinta-gravura-in-adancime [accesat 2026-03-20].
2. Brighton P. Bawden Edward. Disponibil: https://fryartgallery.org/eric-ravilious/ [accesat 2026-03-22].
3. CRISTEA, S. Dicționar de pedagogie. Chișinău–București: Grupul Litera International, 2000. p.392. ISBN: 973-9355-51-X.
4. DUKES, H. An Iconic Line: Claude Mellan. Disponibil: https://publicdomainreview.org/collection/mellan-sudarium-of-saint-veronica/ [accesat 2026-03-18].
5. ENGELMANN, G. Disponibil: https://artvee.com/artist/godefroy-engelmann/ [accesat 2026-03-20].
6. Istoria în imagini de epocă: Gravură. Litografie Offset. Sec. XVII-XX. Disponibil:https://www.academia.edu/28646191/Gravur%C4%83_Litografie_Offset_SEC_XVII_XX_istoria_%C3%AEn_imagini_de_epoc%C3%A3 [accesat 2026-03-20].
7. Istoria tiparului, Johannes Gutenberg. Historia.ro. Disponibil: https://historia.ro/sectiune/general/istoria-tiparului-576898.html [accesat 2026-03-18].
8. OPRESCO, Gh. Grafica Românească în secolul al XIX-lea. Volumul 1. București: Fundația Regală pentru Literatură și Artă, 1942. p.307.
9. SENEFELDER, A. History of lithography. Disponibil: https://litografia.pl/en/home-eng/ [accesat 2026-03-20].
10. SILLAMY, N. Larousse. Dicționar de psihologie. București: Univers enciclopedic, 1998. p.347. ISBN 973-9243-25-8.
11. STOICIU, F. Tehnici și maniere în gravură. București: Polirom, 2010. p.252. ISBN 978-973-46-1840-8.
12. The Grosvenor School of Modern Art: A Hidden Gem of British Modernism. Online. Disponibil: https://www.invaluable.com/blog/the-grosvenor-school-of-modern-art/?srsltid=AfmBOopCSpU0njPVhDgbnWIzu3vlQtBlcukF4xzr-BI1uBnwAt6O-DFQd [accesat 2026-03-24].

STILISTICA MORFOLOGICĂ A LOCUINȚEI VERNACULARE A ETNIILOR ÎN TABLOUL PEISAJULUI DE PE TERITORIUL REPUBLICII MOLDOVA

THE MORPHOLOGICAL STYLISTICS OF THE VERNACULAR DWELLING OF ETHNIC GROUPS IN THE LANDSCAPE OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA

Angela MUNTEANU, conf. univ., dr.,
Universitatea Tehnică a Moldovei
Tatiana FILIPSKI, conf. univ., dr.,
Universitatea Tehnică a Moldovei

Angela MUNTEANU, PhD, Associate Professor,
Technical University of Moldova
ORCID: 0000-0003-4671-022X
e-mail: angela.munteanu@arh.utm.md
Tatiana FILIPSKI, PhD, Associate Professor,
Technical University of Moldova
ORCID: 0000-0002-6071-5513
e-mail: tatiana.filipski@udu.utm.md

CZU: 72.04:398(478)
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p670-680

Abstract. The vernacular architectural heritage of the Republic of Moldova constitutes a fundamental dimension of national cultural identity, representing the materialization of the organic relationship between community, territory, and building tradition. The morphological stylistics of dwellings specific to the local culture, shaped against the backdrop of the indigenous ethnocultural landscape, emerges as a genuine treasury of national heritage, mediating the connection between spirituality and the cultural values of the people, while also functioning as a bridge of continuity between past, present, and future. From a culturological perspective, the vernacular dwelling transcends the status of a mere functional shelter, configuring itself as a complex anthropological framework that records and transmits ways of life, value systems, and worldviews specific to Moldovan rural communities. The stylistic expression of Moldovan vernacular architecture reflects, within its morphological layers, the socio-cultural and politico-economic evolution of society over time. Each compositional element — from the planimetric organization of the dwelling to the ornamentation of façades, from the construction technologies employed to the traditional chromatic palette — constitutes a cumulative register in which diverse historical influences overlap, synthesized into a coherent and recognizable architectural language.
Keywords: vernacular dwelling, architectural monument, morphological stylistics, national identity.

Arhitectura vernaculară este oglinda vie a unui popor, în care se adună și se păstrează istoria, tradițiile și obiceiurile sale, transmise din generație în generație. Patrimoniul național material, în special locuința vernaculară a unei țări, reprezintă o

verigă esențială între trecut, prezent și viitor, constituind fundamentul pe care se edifică identitatea unui popor. Tezaurul cultural, prin expresia stilisticii sale morfologice, configurează tipologii arhitecturale reprezentative, obiecte de patrimoniu și ansamblul valorilor materiale și spirituale care definesc cultura unui popor.

Stilistica morfologică a patrimoniului cultural național exprimă identitatea unei națiuni și, totodată, constituie un mijloc de afirmare și promovare a valorilor acesteia dincolo de propriile hotare. În acest context, locuința vernaculară de pe teritoriul Basarabiei, ulterior RSS Moldovenească și actuala Republică Moldova, reflectă expresia vie a istoriei, flexibilitatea adaptării la mediul ambiental și interacțiunea dintre culturi. Aceasta exprimă identitatea habitatului uman și conservă, în formele și detaliile sale, memoria generațiilor care au locuit acest spațiu.

Totalitatea stilisticii morfologice a patrimoniului cultural național constituie rezultatul unor îndelungate procese de dezvoltare socio-culturale și politico-economice, care au modelat în timp specificul fiecărei societăți și au contribuit la diversificarea culturii universale. Privit în ansamblu, patrimoniul cultural trebuie înțeles ca un sistem complex de tradiții, obiceiuri, credințe și practici transmise din generație în generație, care necesită protejare, valorificare și continuitate [10].

Cercetarea istorică a patrimoniului arhitectural vernacular presupune un demers științific obiectiv și constructiv. În acest sens, studiul construcțiilor tradiționale de pe teritoriul Basarabiei, al fostei RSS Moldovenești și al actualei Republici Moldova, are drept scop aplicarea următoarelor metode de cercetare: studiul de caz, analiza, compararea și sinteza surselor științifice, documentarea arhivistică, analiza tipologică, analiza morfologică, metoda istorică, precum și interpretarea hermeneutică a formelor și semnificațiilor culturale etc.

Criteriile metodologice ale demersului științific sunt centrate pe acumularea și sistematizarea informațiilor referitoare la monumentele de arhitectură vernaculară tradițională, prin identificarea caracteristicilor formale consacrate tradiției, care exprimă sistemul de valori colective specific unei societăți [2; 10].

Pe teritoriul actual al Republicii Moldova, succesiunea perioadelor istorice a determinat configurarea unei stilistici morfologice evolutive a arhitecturii locale, reflectată în tipologia locuințelor, în utilizarea materialelor de construcție specifice și în organizarea spațiului interior al edificiilor vernaculare, elemente supuse unui proces continuu de perfecționare de-a lungul secolelor. În mod gradual, s-a conturat o tipologie diversificată a locuințelor, adaptată atât condițiilor naturale ale mediului geografic, cât și statutului social al familiei în cadrul comunității. Astfel, dimensiunea construcției, compartimentarea interioară și elementele decorative ale fațadelor reflectau poziția gospodăriei în ierarhia socială a obștii [11].

Studiul stilisticii arhitecturii tradiționale are o relevanță deosebită în înțelegerea modului de viață, a sistemelor de valori și a organizării cotidianului în cadrul comunităților rurale istorice. Analiza morfologică a locuințelor permite reconstituirea unor dimensiuni esențiale ale culturii materiale și imateriale ale mentalităților colective ale generațiilor anterioare, contribuind la aprofundarea cunoașterii patrimoniului etnocultural național. Locuința vernaculară transcende statutul de simplu adăpost functional și devine o mărturie vie a continuității populației autohtone pe aceste teritorii. Casa tradițională reflectă relația organică dintre om și mediul său, reprezentând o sinteză a factorilor geografici, climatici, economici și culturali. Prin

configurația volumetrică, amplasamentul în peisaj, utilizarea materialelor locale și organizarea spațiului interior, locuința vernaculară conservă straturile unei evoluții istorice îndelungate și exprimă identitatea culturală a comunității [1, 120-123; 10; 12, 61-70].

Din perspectivă istorico-arheologică, locuința este atestată pe teritoriul actual al Republicii Moldova încă din perioada neolitică prin *Cultura Cucuteni–Tripolie*, una dintre cele mai reprezentative civilizații neolitice europene ce se extindea pe o arie de aproximativ 35.000 km², cuprinzând nord-estul României, Republica Moldova și sud-vestul Ucrainei. Cu mult înainte ca civilizațiile sumeriană și babiloniană să devină repere ale începuturilor urbanismului antic, comunitățile acestei culturi construiseră deja așezări de tip proto-urban și forme incipiente de organizare fortificată, caracterizate printr-o amploare remarcabilă pentru epoca respectivă [9, 127-141]. Această tradiție constructivă milenară reprezintă fundamentul pe care s-au sedimentat influențele istorice ulterioare, configurând identitatea arhitecturii vernaculare moldovenești.

Factorii determinanți ai evoluției locuinței vernaculare se pot cristaliza astfel: adaptarea la condițiile geo-climatice locale, utilizarea materialelor disponibile în proximitate (lemn, piatră, pământ, paie), organizarea funcțională a spațiului în concordanță cu modul de viață agrar-pastoral și exprimarea identității culturale prin elementele decorative și simbolice ale construcției. De asemenea, de-a lungul timpului, conferă arhitecturii tradiționale moldovenești valențe documentare, estetice și identitare, fundamentând necesitatea cercetării, conservării și valorificării acestui patrimoniu pentru generațiile viitoare (figura 1).



Figura 1. Habitat al comunității Culturii Cucuteni–Tripolie
(reconstituire după surse de arhivă)

Aceste comunități realizau construcții organizate, caracterizate prin spații care sugerează o planificare clară a așezărilor, bazată pe divizarea în sectoare funcționale și de locuit. Zonele centrale aveau, cel mai probabil, un rol comunitar, în timp ce unele așezări erau delimitate de valuri de pământ și șanțuri, indicând preocupări pentru fortificare și apărare. Prin dimensiune și complexitate funcțională, structurile pot fi considerate forme timpurii de organizare proto-urbană (Figura 1). Unele dintre aceste așezări atingeau dimensiuni remarcabile, extinzându-se pe sute de hectare și adăpostind populații numeroase, estimate la zeci de mii de locuitori. Pentru perioada respectivă, asemenea caracteristici reflectă un nivel avansat de organizare socială și o capacitate de adaptare semnificativă la mediul înconjurător [10; 19].

Construcțiile vernaculare specifice *Culturii Cucuteni–Tripolie* prezentau, în anumite cazuri, două niveluri, fapt ce demonstrează un grad ridicat de cunoștințe tehnice pentru acea epocă. Pereții erau construiți din carcase de lemn împletite cu nuiele și acoperite cu un amestec de lut cu paie, iar suprafețele interioare și exterioare erau decorate cu motive spiralice și simboluri solare, interpretate uneori ca reprezentări cu valențe simbolice duale, apropiate de conceptul yin–yang.

Interiorul era compartimentat în spații destinate locuirii și depozitării, ceea ce indica o viață bine structurată. Printre obiectele descoperite se remarcă figurinele de cult, cu semnificații religioase importante pentru comunitățile respective, (Figura 2) [10; 15].



Figura 2. Organizarea spațiului interior și tehnica constructivă a casei din comunitatea Culturii Cucuteni–Tripolie
(reconstituire după surse de arhivă)

Acoperișul era realizat pe un schelet de lemn, format din căpriori și leațuri, peste care se așezau paie sau stuf. Această tehnică reflecta utilizarea eficientă a resurselor naturale și o tradiție constructivă care s-a menținut, sub diferite forme, și în epocile ulterioare. Perioada istorică vizată este deosebit de bogată și oferă informații valoroase pentru înțelegerea originilor comunităților din aceste meleaguri, continuând să mențină interesul cercetătorilor.

Urme ale locuințelor aparținând culturii Cucuteni-Tripolie, considerată una dintre cele mai vechi și dezvoltate civilizații preistorice din Europa, au fost identificate, într-un sit arheologic descoperit în apropierea satului Vărvăreuca, raionul Florești și oferă informații valoroase despre tehnicile de construcție și modul de viață al comunităților preistorice. Privite în ansamblu, ele sugerează că, în spațiul actual al Moldovei și în regiunile învecinate, existau comunități capabile de realizări remarcabile, care depășesc imaginea simplistă a unor societăți rudimentare [8; 11].

Evoluția arhitecturii vernaculare pe teritoriul actual al Republicii Moldova poate fi urmărită conform stilisticii morfologice încă din perioada geto-dacică. Numeroase vestigii ale așezărilor fortificate geto-dacice au fost descoperite, în special în zona centrală a țării. Talentul, priceperea și ingeniozitatea meșterilor geto-daci se evidențiază, în mod deosebit, în construcțiile cu caracter religios și de cult, cum sunt, de exemplu, mănăstirile rupestre din zona Orheiului Vechi [3, 1-10].

Locuințele dacice descoperite și cercetate de către arheologi erau de dimensiuni relativ mici și prezentau o arhitectură simplă, compusă, de regulă, dintr-o singură încăpere cu rol multiplu: spațiu pentru gătit, servit masa și odihnă. Planul locuinței, rectangular sau elipsoidal, varia în funcție de relieful terenului și de cerințele de apărare.

În timp, acest tip de edificii vernaculare a evoluat într-un design rafinat și o tehnică constructivă sofisticată, în special în cazul construcțiilor de dimensiuni mai mari. Acestea au constituit baza pentru construirea reședințelor nobiliare și regale,

reprezentând un pas semnificativ în evoluția arhitecturii locuințelor tradiționale (Figura 3) [10; 9, 127-141; 19].

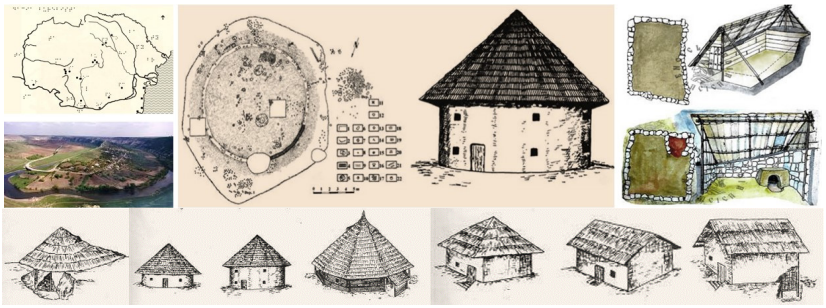


Figura 3. Dezvoltarea locuinței geto-dace

Construcțiile geto-dacice se caracterizau prin fortificații realizate din pământ și lemn, în interiorul cărora se aflau locuințe îngropate (bordeie) și construcții supraterane. Acestea erau construite din materiale locale: pământ, piatră și lemn (în special fag și brad), fiind dotate cu vetre de foc și cuptoare, elemente esențiale pentru viața cotidiană – Figura 3. Aceste descoperiri atestă o continuitate a preocupării pentru organizarea spațiului de locuit și pentru adaptarea construcțiilor la condițiile naturale și sociale ale epocii [7, 89-100; 10; 11].

Casele geto-dacice îngropate sau semi-îngropate erau întâlnite frecvent construite prin săparea unei gropi, în jurul căreia se înfigeau pari de lemn ce formau scheletul edificiului pe care se sprijinea acoperișul. Pereții erau consolidați cu nuiele sau bârne și apoi lipiți cu lut, pentru a asigura protecție termică și rezistență. Selectarea materialelor precum: lemn, lut și piatră, depindea de zona geografică a așezării. În regiunile împădurite predomina lemnul, utilizat atât pentru scheletul locuinței, cât și pentru armătura pereților, iar în alte zone piatra era folosită mai frecvent la temelii sau consolidarea construcției. Acoperișurile erau realizate, de regulă, din șindrilă, stuf sau trestie, materiale ușor de procurat și eficiente împotriva intemperiilor. Ușile erau din lemn, iar mobilierul interior, simplu și funcțional, la fel era confecționat din lemn. Toate aceste elemente reflectă un mod de viață modest, dar bine adaptat mediului și resurselor disponibile, demonstrând continuitatea tradiției constructive pe aceste meleaguri [13, 121-131].

Casa tradițională din spațiul actual al Republica Moldova își are rădăcinile în tradițiile străvechi ale geto-dacilor, evoluând în timp, dar păstrând anumite trăsături de bază. Indiferent de materialele folosite: lemn, lut amestecat cu nisip, pleava sau paie și piatră, locuința avea o formă bine definită și un aspect exterior îngrijit, care reflecta spiritul gospodăresc al familiei.

Pereții erau tencuiți și văruiți, adesea în alb, pentru a crea impresia de soliditate și curățenie, uneori imitând construcțiile din piatră. La baza casei se aplica frecvent un brâu albastru, nu doar cu rol decorativ, ci și practic, protejând partea inferioară a pereților și oferind un aspect proaspăt și luminos întregii gospodării [1; 2; 10].

Gospodăria tradițională nu se limita doar la casa propriu-zisă, ci includea și o serie de anexe indispensabile vieții de zi cu zi. Printre acestea se numărau cotețele, coșarele pentru porumb și cuptoarele pentru pâine. Cotețele erau construcții mici, destinate adăpostirii animalelor domestice, în special a păsărilor, protejându-le de

intemperii și de prădători. Coșarele serveau drept spații de depozitare pentru porumb, asigurând păstrarea recoltei în condiții bune pe timpul iernii. Cuptoarele, amplasate de obicei în curte, erau esențiale pentru coacerea pâinii și a altor produse, fiind un element central al vieții gospodărești.

Astfel, casa tradițională moldovenească nu era doar un spațiu de locuit, ci centrul unei gospodării bine organizate, care reflecta modul de viață, valorile și tradițiile comunității [10; 16].

În arhitectura tradițională din spațiul actual al Republicii Moldova întâlnim mai multe tipuri de case, diferențiate în funcție de mărime și de organizarea spațiului.

• *Tipologia evoluției locuinței vernaculare din Moldova*

Casa monocamerală este cea mai simplă formă de locuință, alcătuită dintr-o singură încăpere. De multe ori, aceasta era folosită ca locuință temporară, casă pentru tineri sau drept bucătărie de vară (Figura 4).

Casa bicamerală includea, de obicei, o tindă și o cameră (sau cămară). Tinda era un spațiu de trecere, mai mic, fără tavan, care făcea legătura între exterior și camera propriu-zisă. Un element specific era prispa, amplasată pe fațada principală, care proteja baza casei de intemperii și servea ca loc de odihnă sau de lucru în zilele călduroase (Figura 4).

Casa tricamerală reprezenta o formă mai evoluată, având trei încăperi dispuse simetric în jurul tindei centrale. De regulă, una dintre camere era „casa mare", păstrată pentru oaspeți și sărbători, iar cealaltă era folosită în viața de zi cu zi (Figura 4).



Figura 4. Tipologia evoluției în timp a locuinței vernaculare din Republica Moldova

Mobilierul casei tradiționale moldovenești era simplu, practic și realizat, în majoritatea cazurilor, manual, din lemn local. Piesele principale erau patul, masa, scaunele, lavițele și dulapurile. Aspectul lor era rustic, dar bine adaptat nevoilor gospodărești. În interior se găseau obiecte indispensabile traiului zilnic: lămpi cu gaz, război sau mașină de tors, linguri de lemn, furci de fân și alte unelte. Vesela era variată: oale, farfurii, linguri, cuțite, blide sau funduri de lemn, fiecare având un rol bine stabilit [13, 121-131; 17].

Decorațiunile ocupau un loc important în amenajarea casei. Multe dintre ele aveau teme religioase sau reprezentau motive inspirate din natură: flori, păsări, animale ori siluete umane stilizate. Țesăturile (ștergare, covoare, fețe de masă) erau împodobite cu motive decorative bogate în semnificații simbolice, iar culorile folosite erau, în general, vii și luminoase, aducând căldură și personalitate interiorului [8; 11].

Organizarea socială a comunităților sătești dicta tipul și dimensiunile caselor construite. În satele din Republica Moldova trăiau diferite categorii sociale și etnici, precum: boieri (curteni), boieri mici (mazili), țărani liberi, împroprietăriți (răzeși) și țărani dependenți. Fiecare grup respecta reguli stricte privind construcția locuinței, reguli care variau în funcție de perioadă și statut social. Dimensiunea, materialele

folosite și chiar elementele decorative ale casei reflectau poziția fiecărei familii în ierarhia satului.

Începând cu secolul XIX și până în secolul XX, se observă evoluția unei stilistici variate prin tipologia locuinței cu trei camere, simplă, dar monumentală în aspect. Aceasta reflecta omogenizarea comunității și creșterea nivelului de trai. Pe măsură ce granițele sociale au fost estompate, casele au devenit mai mari și mai funcționale, păstrând totuși elementele tradiționale ale arhitecturii vernaculare. Această evoluție arată cum arhitectura rurală s-a adaptat simultan la necesitățile practice și la transformările sociale [8; 10; 18].

Cercetarea și cunoașterea arhitecturii locuinței tradiționale - vernaculare este esențială pentru a înțelege cultura străveche a acestor meleaguri și pentru a reconstrui aspecte ale vieții și obiceiurilor comunităților autohtone. Aceasta contribuie, totodată, la completarea imaginii patrimoniului construit al Republica Moldova, oferind o legătură între trecut și prezent.

Din punctul de vedere al elevației, se pot distinge două categorii principale de locuințe. Prima categorie o reprezintă *casele cu un singur nivel,* care au predominat în întreaga istorie a locuinței tradiționale. Acestea erau simple, funcționale și adaptate nevoilor gospodăriilor rurale. A doua categorie o constituie *casele cu două niveluri*, cu parter și etaj, care apar în perioada modernă. Acestea reflectă influența arhitecturii profesioniste, fiind realizate după proiecte ale arhitecților și incluzând soluții constructive și estetice mai complexe, adaptate unui stil de viață contemporan.

Astfel, trecerea de la casele simple, monocamerale, la locuințele cu două niveluri arată evoluția tehnicii constructive, a gustului estetic și a condițiilor sociale din Republica Moldova. [10; 11; 12, 61-70].

Tipologia planimetriei casei tradiționale a evoluat treptat, iar unul dintre elementele esențiale a fost separarea camerei de locuit de bucătărie, fiecare având intrări independente. Această organizare a fost apreciată pentru confortul pe care îl oferea și pentru raționalitatea sistemului constructiv, fiind adoptată pe scară largă. Modernizarea locuințelor cu trei camere continuă și astăzi, păstrând această funcționalitate de bază.

Odată cu dezvoltarea anexelor și a bucătăriilor de vară, construite ca clădiri separate în curte, bucătăria din casa propriu-zisă și-a pierdut rolul de spațiu principal pentru gătit. Zona ei a fost integrată cu camera de locuit, formând un spațiu combinat. Soba care despărțea inițial bucătăria de camera mare a fost mutată în peretele despărțitor dintre fosta bucătărie și camera de locuit. În alcovul rezultat – adâncitură special amenajată – a fost amplasat patul lejancă, încălzit de plita din apropiere. În această variantă, locuința beneficiază de un sistem de încălzire unificat, care deservește toate camerele, oferind un confort sporit și o utilizare mai eficientă a resurselor de încălzire. Această soluție reflectă adaptarea tradiției la nevoile moderne, păstrând în același timp elementele caracteristice ale arhitecturii vernaculare moldovenești [7, 98-100; 10; 11; 13, 121-131].

Tabloul stilisticii morfologice în peisajul din Republica Moldova a arhitecturii tradiționale moldovenești, îmbină niște principii tipologice la care fațada principală a casei era, în mod obișnuit, orientată spre sud sau, mai rar, spre est sau vest, pentru a beneficia de lumina și căldura soarelui. La baza fațadei se afla prispa, un element caracteristic al locuinței tradiționale, construită adesea pe pantele dealurilor.

Când casa era ridicată pe un teren înclinat, intrarea era amenajată printr-o platformă cu câteva trepte, iar prispa se prelungea pe întreaga fațadă principală. În zona Codrilor Centrali, această prispa lungă și îngustă era numită *târnaț* și se continua pe fațadele laterale, oferind protecție și spațiu de lucru sau relaxare. Stâlpii care susțineau acoperișul erau adesea decorați cu crestături și fixați la marginea prispei, sprijinind versantul acoperișului căptușit cu scânduri.

În axa de simetrie a fațadei principale se amplasa *cerdacul* – o terasă patrulateră, acoperită cu două versante laterale ale acoperișului, care formau un fronton în față. Această structură nu doar că avea rol funcțional, protejând intrarea de intemperii, dar era și un element decorativ important, reflectând estetica tradițională și meșteșugul local [6; 10; 11; 15].

În *zona de nord al Republicii Moldova*, stilistica vernaculară a caselor erau adesea prevăzute cu cerdacuri, spații deschise, acoperite, care serveau ca loc de relaxare și trecere între exterior și interior. În ultimele decenii, însă, aceste cerdacuri au fost adesea închise cu geamuri pentru a proteja spațiul de intemperii și pentru a extinde zona utilă a locuinței.

În locul cerdacului clasic, unele case au fost dotate, de-a lungul timpului, acum nișele arcuite, asemănătoare logiilor, păstrează un caracter decorativ și funcțional. Prispa, în această zonă, este joasă și prevăzută cu parapet din lemn sculptat sau incrustat, susținut de patru stâlpi și conferă fațadei un aspect armonios și protecție împotriva vântului și precipitațiilor.

Ferestrele mici, dispuse câte două pentru fiecare cameră și menite să asigure iluminarea naturală, au fost înlocuite, în multe cazuri, cu ferestre mari, câte una pentru fiecare cameră, sporind luminozitatea și confortul interior. Această transformare reflectă adaptarea arhitecturii tradiționale la nevoile moderne, păstrând, în același timp, caracterul estetic și funcțional al locuinței [10; 11; 12, 61-70].

În *zona de centrul a Republicii Moldova*, casa tradițională prezintă diferențe vizibile în funcție de zonă, menținând însă planul tricameral și prispă cu șase stâlpi, amplasați între ferestre și ușa principală. Acești stâlpi susțin acoperișul și marchează structura fațadei, contribuind la armonia vizuală a locuinței.

În *zona Codru*, casele erau inițial construite din bârne groase de lemn. Odată cu defrișările, lemnul masiv a devenit mai greu de procurat, iar construcțiile s-au adaptat la construcții ridicate în furci, cu schelet din lemn completat cu lut, păstrând totuși forma și proporțiile tradiționale.

Aspectul vernacular al locuinței este accentuat de detaliile arhitectonice din lemn. Prispele erau închise cu parapet și susținute de coloane decorate în partea superioară, realizate din scânduri traforate. Motivele decorative erau preponderent vegetale, inspirate din flora locală, conferind fațadelor eleganță și legătura cu mediul natural înconjurător. Aceste elemente demonstrează cum arhitectura vernaculară a reușit să îmbine funcționalitatea cu expresia artistică [4; 3, 1-10; 17].

În *partea de răsărit a zonei centrale a Republica Moldova*, unde stratul de calcar iese la suprafața solului, casele tradiționale sunt construite din piatră, adaptându-se la resursele naturale disponibile. Această zonă, cunoscută sub numele Răutul de Jos, s-a remarcat prin detalii decorative lucrate prin tehnica cioplirii în piatră, care au conferit fațadelor un caracter artistic distinct și au adus o faimă deosebită regiunii.

Prispele cu coloane au evoluat aici într-o expresie arhitecturală specifică. Coloanele sunt elaborate printr-un sistem constructiv articulat, cu fus, capitel, bază,

postament și parapet. Această structură este cunoscută sub denumirea de *ordin moldovenesc* și a fost descrisă detaliat în lucrările lui David Goberman: *Moldavschii order* (Ordinul moldovenesc, 1967) și *Camenâi țvetoc Moldavii* (Floarea de piatră a Moldovei, 1970). Astfel, arhitectura din această zonă combină funcționalitatea locuinței cu expresia artistică a detaliilor sculptate, demonstrând cum tradiția vernaculară moldovenească se integrează armonios în peisajul local și în patrimoniul construit [1; 20; 21, 2-6].

Coronamentul stâlpilor intermediari ai parapetului, cunoscut sub denumirea de *floare de piatră,* a devenit un simbol al artei populare în zona Răutului de Jos. Acest motiv ornamental nu era folosit doar la case, ci și pentru împodobirea hogeacurilor și a stâlpilor porților de intrare, conferind unitate estetică întregii gospodării.

Aspectul caselor este înfrumusețat prin policromia detaliilor, unde sculptura se îmbină cu culoarea, rezultând o sinteză artistică între formă și nuanță. Această combinație reflectă măiestria meșterilor locali și gustul estetic al comunităților, transformând elementele constructive funcționale, precum stâlpii, parapetele și prispele, în adevărate opere de artă vernaculară [11].

În *zona de sud a Republicii Moldova*, construcția caselor și organizarea internă a gospodăriilor reflectă influența coloniilor nemțești din Bugeac. Această influență s-a accentuat în secolul XIX, ca urmare a deciziilor guvernamentale din Basarabia, mai ales în așezările care aparțineau statului.

Tipul de casă tricamerală cu acoperiș în patru pante este aici mai rar întâlnit. În schimb, locuința era adesea parte a unei clădiri alungite, care cuprindea, sub același acoperiș, atât casa propriu-zisă, cât și grajdurile pentru vite și hambarele. Clădirea era amplasată de obicei pe axa perpendiculară față de stradă și acoperită cu un acoperiș în două pante.

Decorația artistică se concentra pe suprafața frontoanelor laterale, realizată din lemn prin tehnica traforării. Frontoanele erau împodobite cu imagini alegorice străvechi, printre care figura șarpelui – un simbol cunoscut încă din perioada neolitică a culturii Cucuteni, reflectând continuitatea elementelor tradiționale în arhitectura vernaculară. Astfel, casele sudice combină influențele externe cu simbolistica locală, păstrând un caracter artistic distinct [1, 120-123; 5; 10; ; 14, 90-100].

La începutul secolului XXI, locuința vernaculară cu aspect tradițional a cunoscut transformări semnificative. Apar case de tipologie nouă, construite de generația mai tânără, care formează o arhitectură mai monumentală, unde accentul se pune pe simetrie, proporții și aspectul de *onoare* al clădirii.

Pornind de la stilistica modelului casei tricamerale tradiționale, camera centrală este lărgită considerabil și folosită drept salon al familiei, un spațiu de primire și socializare. Camera mare, în continuare, păstrează rolul de „cameră sacră", unde se depozitează obiecte de valoare sau simboluri de familie, menținând legătura cu tradiția și respectul pentru patrimoniul personal (Figura 5).

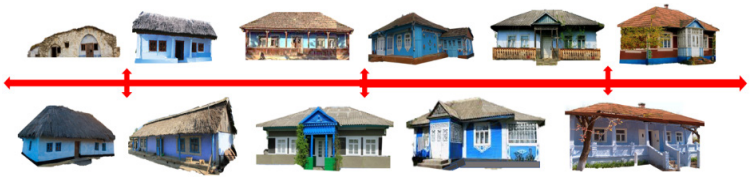


Figura 5. Transformarea stilisticii morfologice a locuinței vernaculare etnice în tabloul peisajului din Republica Moldova

Astfel, aceste locuințe moderne reinterpretate păstrează elementele de bază ale arhitecturii vernaculare, dar adaugă confort și funcționalitate adaptate vieții contemporane, reflectând evoluția gustului și a stilului de viață în mediul rural, (Figura 5) [1, 120-123; 10; 13, 121-131].

În concluzie, tabloul stilisticii morfologice a locuinței vernaculare din Republica Moldova reprezintă un tezaur etnic valoros, evoluând de la construcții subterane sau semi-subterane la case etajate, multicamerale și multifuncționale, adaptate nevoilor și confortului contemporan.

Caracteristicile stilistice și spirituale transmise prin locuința vernaculară reflectă formele prescrise de tradiție, care exprimă sistemul de valori colective al comunității și constituie o filă importantă a patrimoniului cultural, menită să fie păstrată, valorificată și transmisă generațiilor viitoare ale Republicii Moldova.

BIBLIOGRAFIE

1. BACUMENCO-PÎRNĂU L.; VORNIC, V.; URSU I. Descoperiri arheologice în situl medieval de la Lozova. In: Akademos 2 (21), 2011. pp. 120-123. ISSN 1857 0461.
2. BARBU, M. Semiotica arhitecturii sau Arhitectura ca filosofie a libertății. București: Arhibook, 2018, 151 p. ISBN 978-606-94571-5-3.
3. BÂZGU, E., URSU, M. Arhitectura populară din zona Orheiului Vechi. Chișinău, 2005, pp. 1-10. ISSN 1857-0461.
4. BÂZGU, E., URSU, M. Arhitectura vernaculară în piatră. Chișinău: Știința, 2009, nr. 4(15). 256 p. ISBN 978-9975-67-643-4.
5. BODEAN, S. Așezările culturii Precucuteni-Tripolie din Republica Moldova. Chișinău, 2001. 387 p. ISBN 9975-938-68-X.
6. EVSEEV, I. Dicționar de simboluri si arhetipuri culturale, ediția a II-a revăzută și adăugită. Timișoara: Amacord. In: Seria Dicționare, 2001. 232 p. ISBN 200-000-01300-40.
7. HAHEU, V. Siturile de habitat ale tracilor septentrionali (cetăți, așezări deschise). Structuri spațial-temporale. In: Revista Arheologică, 2015, nr. 1-2(11), pp. 89-100. ISSN 1857-016X.
8. HÎNCU, I. Vetre strămoșești din Republica Moldova. Materiale arheologice informativ-didactice. Chișinău: Știința, 2003. 508 p. ISBN 9975-67-297-3.
9. MARCHEVICI, V. Așezarea culturii Cucuteni-Tripolie de la Rădulenii Vechi (II), Republica Moldova. MA XIX, 1994. pp. 127-141.
10. MUNTEANU, A. Stilistica morfologică în designul interior, arhitectură și artele plastice din Moldova. Teza de doctor habilitat în arte. Chișinău, 2025. Disponibil: https://anacec.md/files/Munteanu-tezaDH.pdf. [accesat 2026-12-03].
11. MUNTEANU, A. Caracterul morfologic al stilisticii pe domenii: design interior, arhitectură, design interior, arte vizuale. Suport de curs. Chișinău: Tehnica-UTM, 2023. 60 p. ISBN 978-9975-45-901-3.
12. MUNTEANU, A. Timpuri și caracterul stilistic arhitectural interior, exterior al locuinței tradiționale românești-moldovenești, podoabă muzeală incontestabilă. In: Conferința Științifică Internațională: Patrimoniul cultural: cercetare, valorificare, promovare, ediția a XIII-a, 2021 (Vol. II), pp. 61-70. ISBN 978-9975-3513-7-9.
13. MUNTEANU, A., FILIPSKI, T. National values promoted in contemporary education through the triarchical conception of the morphological stylistics of the creative arts. In: Conferința Internațională Educația în Perspectiva Valorilor, ediția a XVI-a, desfășurată la Universitatea 1 Decembrie 1918 din Alba Iulia – România, în perioada 9 - 11 octombrie, 2024, pp.121-131. ISBN-13 978-606-49-1303-6.

14. MUNTEANU, A. Promoting national identity in stylistics of contemporary architecture and interior design. In: Journal of Social Sciences, 2020, vol. 3, nr. 4, pp. 90-100. ISSN 2587-3490. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.4296370.
15. OANCEA, I. Istoria stilisticii românești. București: Științifică si Enciclopedică, 1988, 302 p.
16. SOROKIN, V. Culturile eneolitice din Moldova. In: THRACO-DACICA XV 1-2, 1994 /TD XV, 1-2, 1994. 92 p.
17. STAVILĂ, T., CIOBANU, C.I., DIACONESCU, T. Patrimoniul cultural al Republicii Moldova. Chișinău: Arc, Museum, 1999, 159 p. ISBN 9975-905-28-5.
18. STOICA, G. Interiorul locuinței țărănești. București: Meridiane, 1973. 58 p.
19. VOLOSHIN, V. Cucuteni-Tripolia sau Moldova cu 7000 de ani în urmă. Disponibil: https://voloshin.md/ro/cucuteni-trypillia/ [accesat 2026-10-02].
20. ГОБЕРМАН, Д. Каменный цветок Молдавии. Кишинев: Картя молдовеняскэ, 1970, 30 с.
21. ГОБЕРМАН, Д. Молдавский ордер. В: Декоративное искусство СССР, № 2, 1967, с. 2-6.

METODE INTERDISCIPLINARE DE PREDARE A ISTORIEI ARTELOR PLASTICE. CONEXIUNI CU LITERATURA, ISTORIA, DESIGNUL ȘI TEHNOLOGIA

INTERDISCIPLINARY METHODS OF TEACHING THE HISTORY OF VISUAL ARTS. CONNECTIONS WITH LITERATURE, HISTORY, DESIGN, AND TECHNOLOGY

Elena RUSU-PAIU, magistru în arte, profesoară, grad didactic I,
Liceul Academic de Arte Plastice „Igor Vieru”

Elena RUSU-PAIU, Master of Arts, Teaching Degree I,
„Igor Vieru” Academic High School of Fine Arts
ORCID: 0009-0005-7438-4208
e-mail: rusupaiuelena@gmail.com

CZU: 37.02:7.03
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p681-688

Abstract. The strength and dynamism of any discipline is based on its ability to create meaningful connections with other fields of knowledge, allowing for a broader and deeper understanding of the object of study. The history of fine arts correlates with history, literature, design, technology, philosophy, psychology, ethnography, archaeology, mathematics and other fields, increasing the relevance and applicability of the educational process. An interdisciplinary approach to teaching and learning is essential in the context of societal transformations and rapid technological development. The skills acquired in this way allow the student not only to accumulate knowledge, but also to apply it, representing an effective form of assessment of intellectual potential. The history of fine arts is closely related to other disciplines. Social sciences, such as archaeology, provide cultural and historical context, while sociology and psychology analyze the social and individual impact of art. Philosophy and literature allow the interpretation of the meanings and significances of artistic creations, and modern interdisciplinary methods (material culture, digital humanities) expand the perspectives of research and teaching. Teaching the history of fine arts contributes to the formation of aesthetic culture and critical thinking. The analysis of works involves not only forms, colors and styles, but also the cultural, historical and social context. Interdisciplinary activities allow students to make connections between disciplines, to develop intellectual and emotional skills, self-confidence and a competitive spirit, capitalizing on complementary teaching methods. Within interdisciplinary activities, the student becomes the central subject of learning, studying to be independent and collaborative, and the teacher, with a broad general culture and solid methodological knowledge, facilitates the interaction between disciplines. Thus, interdisciplinarity contributes to the development of critical thinking, creativity, digital skills, aesthetic and cultural sensitivity, preparing students for practical and professional applications in contemporary contexts.
Keywords: interdisciplinarity, history of fine arts, literature, design, technology, methods.

Forța, dinamica oricărei discipline de studiu se bazează pe capacitatea acesteia de a crea legături semnificative cu alte domenii ale cunoașterii, permițând astfel o înțelegere mai amplă și mai profundă a obiectului de studiu. Istoria artelor plastice

are conexiuni cu discipline precum: istoria, literatura, designul, tehnologia, filosofia, psihologia, etnografia, arheologia, matematica și alte științe, crescând relevanța și aplicabilitatea procesului educațional.

În prezent, una dintre condițiile importante ale procesului instructiv-educativ este abordarea interdisciplinară a predării și învățării. Aceasta este o cerință impusă de transformările profunde din societatea contemporană, de dezvoltarea rapidă a tehnologiilor digitale și de nevoia formării unor competențe interdisciplinare, adaptate cerințelor actuale ale pieței muncii și ale cunoașterii. Competențele dobândite în acest mod evidențiază nu doar nivelul de cunoștințe al elevului, ci și capacitatea de aplicare a acestora, reprezentând o formă de evaluare a potențialului său intelectual.

Istoria artelor plastice este înrudită cu mai multe discipline, astfel științele sociale, precum arheologia, oferă context cultural și istoric, în timp ce sociologia și psihologia analizează impactul social și individual al artei asupra comunităților și al elevilor. Domeniile profilului uman, cum sunt filosofia și literatura, oferă cadre conceptuale pentru interpretarea sensului și semnificației creațiilor artistice. Abordările interdisciplinare moderne, cum ar fi studiile culturii materiale și științele umaniste digitale, extind metodele și perspectivele de cercetare, oferind instrumente noi pentru analiza istoriei artei plastice și pentru predarea acesteia într-un mod relevant și captivant. Deci, analiza unei opere de artă, necesită apelul la mai multe discipline.

Predarea istoriei artelor plastice ocupă un loc esențial în formarea culturii estetice și a gândirii critice a elevilor. Studiul operelor de artă nu se limitează doar la analiza formelor, culorilor sau stilurilor artistice, ci implică și înțelegerea contextului cultural, istoric și social în care acestea au fost create. În acest sens, utilizarea metodelor interdisciplinare reprezintă o abordare eficientă în procesul educațional, deoarece permite realizarea unor conexiuni semnificative între diferite domenii ale cunoașterii.

Scopul prezentului articol este de a evidenția importanța metodelor interdisciplinare în predarea istoriei artelor plastice și de a analiza modalitățile prin care conexiunile dintre artă, literatură, istorie, design și tehnologie pot fi valorificate în procesul didactic. De asemenea, articolul propune exemple de activități și strategii pedagogice care pot facilita înțelegerea și interpretarea operelor de artă dintr-o perspectivă interdisciplinară.

Abordarea interdisciplinară în cadrul orelor de istoria artelor plastice permite elevului să înțeleagă mai bine o temă, prin realizarea unor conexiuni cu alte discipline studiate și prin corelarea limbajului specific fiecărui domeniu. Aceasta facilitează acumularea unor cunoștințe care vor fi ulterior aprofundate în cadrul altor discipline. Activitățile interdisciplinare au un pronunțat caracter formativ, contribuind la dezvoltarea intelectuală și emoțională a elevului, la consolidarea încrederii în propriile forțe, precum și la dezvoltarea spiritului competitiv. De asemenea, aceste activități valorifică obiective comune și metode didactice complementare, care implică domenii variate de cunoaștere. [6]

Relația dintre istoria artelor plastice și literatură se manifestă prin numeroase corespondențe tematice și stilistice. Literatura și arta vizuală reflectă adesea aceleași idei, emoții sau realități sociale, utilizând însă mijloace de expresie diferite.

De exemplu, curentele artistice precum romantismul sau simbolismul au influențat atât creația literară, cât și pe cea plastică. În cadrul activităților didactice, elevii pot analiza o operă de artă în paralel cu un text literar din aceeași perioadă, identificând elemente comune de atmosferă, simboluri sau teme.

Opera de artă vizuală poate inspira creații literare, iar literatura poate, la rândul ei, să influențeze producția artistică vizuală, oferind teme, simboluri sau perspective noi asupra realității. De exemplu, multe picturi ale Renașterii sau ale epocii baroce au fost surse de inspirație pentru poeți și prozatori care au încercat să redea atmosfera, emoțiile sau mesajele simbolice transmise vizual. În același timp, opere literare remarcabile au influențat artiști plastici să interpreteze vizual personaje, scene sau teme narative, transformând textul în imagine. [4]

În cadrul predării interdisciplinare, analiza comparativă a textelor literare și a operelor de artă permite elevilor să observe paralelisme tematice și stilistice, să identifice simboluri comune și să înțeleagă cum contextul cultural și istoric influențează ambele forme de creație. De asemenea, elevii pot realiza activități practice, precum analiza comparativă interdisciplinară istoria artei – literatură, cu accent pe sinteză.

Un exemplu elocvent de activitate este fișa de lucru realizată pe baza operei „Moartea Ofeliei" de John Everett Millais, care ilustrează moartea unuia dintre personajele feminine din tragedia „Hamlet" de William Shakespeare. Activitatea propusă se desfășoară sub forma Analiză - Sinteză, iar elevii au ca sarcină analiza literară a textului cu scena Ofeliei din „Hamlet", identificând emoțiile și starea personajului, observând descrierea poetică prin metafore și simboluri și selectând câteva cuvinte cheie care definesc scena.

În cazul operei plastice, elevii vor analiza tabloul lui Millais din punct de vedere artistic: vor observa compoziția, postura Ofeliei, lumina și culorile, emoțiile transmise vizual și modul în care pictorul surprinde fragilitatea și drama personajului.

Tabel 1. Fișă de lucru interdisciplinară „Moartea Ofeliei"

Secțiune	Întrebări / Instrucțiuni	Spațiu pentru răspuns
Analiza fragmentului literar (Hamlet – Ofelia)	Prezentați emoțiile și starea Ofeliei din fragmentul literar propus.	
	Care sunt imaginile poetice și simbolurile (apă, flori, natură etc.)?	
	Enumerați cuvintele cheie care definesc scena literară.	
Analiza operei de artă (Millais, Moartea Ofeliei)	Determinați tipul compoziției plastice și postura personajului.	
	Descrieți lumina, culoarea, atmosfera.	
	Ce emoții transmite autorul prin intermediul picturii?	
Corelare între text și imagine	Găsiți elemente comune între text și imagine	
	Care sunt diferențele între limbajul vizual și cel literar?	

Secțiune	Întrebări / Instrucțiuni	Spațiu pentru răspuns
Prezentare și sinteză	Scrieți asemănările și diferențele între imaginea vizuală și textul literar.	
Reflecție personală	Ce v-a fost mai ușor: analiza textului sau a imaginii? Argumentați.	
	Ce ați învățat din această activitate interdisciplinară?	

Această activitate evidențiază că artele vizuale și literatura nu există izolat, ci formează un dialog continuu care îmbogățește experiența estetică și culturală, permițând elevilor să înțeleagă mai profund mesajele artistice și să le relaționeze cu propriile experiențe și valori.

Legătura dintre istoria artelor plastice și istoria generală este esențială pentru înțelegerea evoluției stilurilor artistice. Fiecare operă de artă reflectă într-o anumită măsură realitățile sociale, politice și culturale ale epocii în care a fost realizată. Studiul contextului istoric permite interpretarea corectă a simbolurilor, temelor și mesajelor artistice. De exemplu, analiza unei picturi istorice poate fi corelată cu evenimentele sau personalitățile reprezentate, oferind elevilor o perspectivă mai amplă asupra trecutului

Aceste discipline sunt profund interconectate, deoarece operele de artă reflectă întotdeauna contextul social, politic, cultural și economic al epocii în care au fost create. Studiul picturii, sculpturii sau al altor forme vizuale permite elevilor să înțeleagă evenimentele istorice, mentalitățile și valorile unei perioade, transformând arta într-o sursă de informații pentru cercetarea istorică.

Analiza operelor din perspectiva istorică permite, de asemenea, identificarea simbolurilor, a iconografiei și a mesajelor subtile transmise de artiști, oferind o înțelegere mai nuanțată a evoluției societății. În educație, corelarea artei cu istoria dezvoltă gândirea critică a elevilor, îi ajută să relaționeze evenimentele istorice cu expresia artistică și să aprecieze modul în care cultura vizuală contribuie la păstrarea memoriei colective.

Metode moderne care pot fi folosite ca activități interdisciplinare între istorie generală și istoria artelor plastice: Colaj tematic care presupune sinteza informațiilor istorice și artistice într-o formă vizuală, creativă; Puzzle vizual – corelarea informațiilor vizuale și textuale, dezvoltarea gândirii logice și sintetice; Expoziție de epocă/proiect de grup**:** prezentarea contextualizată a epocii prin artă și informații istorice.

O metodă interesantă este Reconstituirea vizuală a epocii istorice. Elevii recreează un moment sau un spațiu istoric folosind elemente vizuale, materiale artistice și documente istorice, combinând istoria generală cu istoria artelor plastice.

Exemplu de activitate concretă**:** „Orașul medieval – spațiu și viață”. Elevii, împărțiți în grupuri, vor fi puși să selecteze dintr-o multitudine de materiale puse la dispoziție de către profesor și să creeze un poster în care să prezinte două stiluri diferite, de exemplu arhitectura romanică și cea gotică, atât civilă: case, ziduri, piețe, cât și ecleziastică: biserici, catedrale.

Această metodă le permite elevilor să vizualizeze diferențele între perioadele istorice și să înțeleagă influențele culturale și religioase asupra arhitecturii. În timpul

activității, ei pot integra informații istorice despre viața cotidiană, structura socială, meșteșuguri, comerț și religie, pentru a crea o imagine cât mai fidelă a orașului medieval.

La final, prezentarea vizuală oferă cadrul pentru discutarea raportului dintre istorie și artă, evidențiind modul în care evenimentele și ideile epocii se reflectă în construcții și spații publice.

Această abordare integrată face procesul de învățare mai activ, vizual și relevant pentru înțelegerea complexității culturale și sociale a trecutului.

Conexiunile dintre istoria artelor plastice și design evidențiază influența stilurilor artistice asupra creațiilor vizuale contemporane. Elementele de compoziție, cromatică și formă utilizate în pictură sau sculptură se regăsesc adesea în domenii precum designul grafic, designul de produs sau arhitectura. În procesul educațional, elevii pot analiza modul în care anumite stiluri artistice au influențat dezvoltarea designului modern și pot realiza propriile creații inspirate din aceste stiluri.

Istoria artelor plastice și designul sunt domenii strâns legate, deoarece ambele se ocupă de exprimarea vizuală și de organizarea estetică a formelor, culorilor și spațiului. Studiul operelor de artă poate influența și inspira creațiile de design, iar principiile designului modern pot fi, la rândul lor, corelate cu conceptele estetice dezvoltate în istoria artei.

Integrarea istoriei artelor plastice în studiul designului dezvoltă creativitatea elevilor și le permite să înțeleagă principiile estetice în mod practic. În educație, proiectele interdisciplinare care combină arta și designul pot include realizarea de afișe, ilustrații, obiecte decorative sau instalații artistice, astfel încât elevii să exploreze relația dintre funcționalitate și expresie estetică.

Astfel, conexiunile dintre istoria artelor plastice și design permit o înțelegere mai profundă a procesului creativ, ajută la dezvoltarea sensibilității estetice și facilitează aplicarea principiilor artistice în contexte practice și contemporane.

Metode moderne care pot servi drept activități interdisciplinare între design și istoria artelor plastice sunt: reinterpretarea creativă a stilurilor artistice, colaj vizual tematic, redesign de obiect/produs, moodboard (panou de inspirație), proiect de identitate vizuală, analiză și transformare vizuală, proiect „Design inspirat din artă” ș. a. Aceste metode dezvoltă creativitatea și gândirea vizuală, facilitează transferul cunoștințelor istorice în practică, susțin o învățare activă și interdisciplinară.

Metoda „Redesign de obiect/produs” reprezintă o modalitate eficientă de integrare a designului cu istoria artelor plastice, prin valorificarea elementelor stilistice ale unei epoci istorice în contexte contemporane. De exemplu, în cadrul temei dedicate Egiptului Antic, elevii pot selecta un obiect modern – precum un ambalaj de parfum, o copertă de carte sau un logo –, pe care îl reproiectează inspirându-se din arta egipteană. În acest proces, aceștia utilizează simboluri specifice, cromatica caracteristică, precum și principiile stilistice ale artei egiptene, precum frontalitatea și caracterul decorativ. Activitatea stimulează creativitatea și gândirea vizuală, dar și capacitatea de a transfera cunoștințele teoretice în produse de design aplicat. Astfel, elevii înțeleg că arta Egiptului antic nu este doar un domeniu de studiu istoric, ci și o sursă relevantă de inspirație pentru designul contemporan, evidențiind caracterul interdisciplinar al acestor discipline.

Exemplu de activitate concretă „Husă de telefon. Design contemporan inspirat din Egiptul Antic". Elevii vor identifica elementele egiptene precum simboluri, culori. În acest demers, ei vor aplica principiile și legitățile artei egiptene, precum frontalitatea, simetria, stilizarea formelor și caracterul decorativ. Activitatea urmărește dezvoltarea creativității și a capacității de a adapta elemente artistice tradiționale la produse de design moderne. Ulterior, ei trebuie să prezinte obiectul realizat, explicând ce elemente egiptene au folosit, ce semnificație au acestea, cum au adaptat stilul antic la designul modern

Relația dintre istoria artelor plastice și tehnologie a devenit din ce în ce mai importantă în contextul evoluției digitale. Tehnologia oferă noi modalități de explorare și prezentare a operelor de artă, facilitând accesul la resurse culturale din întreaga lume. Utilizarea platformelor digitale, a tururilor virtuale ale muzeelor sau a aplicațiilor educaționale permite elevilor să descopere opere de artă într-un mod interactiv și atractiv. În același timp, tehnologia influențează și procesul de creație artistică, generând forme noi de expresie vizuală.

Tehnologia a transformat semnificativ modul în care artele plastice sunt create, prezentate și studiate, deschizând noi perspective pentru predarea și înțelegerea artei. Interacțiunea dintre arte și tehnologie permite experimentarea cu materiale noi, tehnici inovatoare și mijloace digitale de expresie, extinzând granițele creației artistice tradiționale.

În context educațional, integrarea tehnologiei în predarea artelor plastice stimulează creativitatea, facilitează înțelegerea proceselor complexe de creație și dezvoltă competențe digitale transferabile. Astfel, tehnologia nu doar completează studiul artei, ci devine un instrument esențial pentru explorarea interdisciplinară și pentru legătura dintre tradiție și inovație în creația artistică. [2, 4]. Prin valorificarea acestor conexiuni interdisciplinare, predarea istoriei artelor plastice devine mai relevantă și mai accesibilă pentru elevi. Integrarea diferitelor domenii ale cunoașterii contribuie la dezvoltarea unei perspective complexe asupra artei și la stimularea interesului pentru cultura vizuală.

Interdisciplinaritatea acestor două domenii este una dinamică și esențială pentru înțelegerea evoluției artei, atât la nivel de creație, cât și de conservare și valorificare. Tehnologia oferă noi instrumente de expresie artistică: arta digitală (grafică pe tabletă, ilustrație digitală), modelare 3D și animație, video art și instalații multimedia, realitate virtuală și augmentată. Astfel, limbajul artistic se extinde dincolo de tehnicile tradiționale (pictură, sculptură), iar artiștii pot experimenta forme noi de reprezentare. Istoria artelor plastice beneficiază de tehnologie în cercetare: scanări cu raze X și infraroșu dezvăluie straturi ascunse ale picturilor, analiza pigmenților identifică materialele și autenticitatea, digitizarea operelor – acces la colecții din întreaga lume. Aceste metode permit o înțelegere mai profundă a tehnicilor și contextului istoric. Tehnologia contribuie la restaurarea operelor deteriorate, conservarea pe termen lung, reconstituirea digitală a lucrărilor pierdute, astfel, patrimoniul artistic este protejat și transmis generațiilor viitoare.

În educație tehnologia oferă accesibilitate: muzee virtuale și tururi online, platforme educaționale interactive, aplicații de învățare vizuală. Elevii pot explora opere de artă indiferent de locație, într-un mod interactiv. Tehnologizarea a schimbat profund modul în care adolescenții învață, interacționează și percep lumea. Pentru

generațiile digitale, informația trebuie să fie accesibilă, intuitivă și rapid de asimilat. Printre cele mai uzuale metode de predare interdisciplinare a istoriei artelor plastice și tehnologie ar fi: tururi virtuale ghidate, reconstituire 3D a unei opere/spațiu, colaj digitalposter interactiv, analiză comparativă asistată digital, storytelling digital (povestea unei opere), realitate augmentată în clasă, quiz interactiv și evaluare digitală.

De exemplu, la tema Postimpresionismul elevii vor recrea digital povestea unei opere – Storytelling digital. Tema: „Noaptea înstelată", autor Vincent van Gogh. Elevii, organizați în grupuri, cercetează viața artistului în perioada respectivă, stările emoționale reflectate în operă, semnificația elementelor vizuale (cerul, stelele, satul). Apoi realizează un storytelling digital sub forma unei prezentări narative (slide-uri cu voice-over). Se va lucra în baza unor cerințe: integrarea imaginilor operei, adăugarea unui fundal sonor sugestiv, evidențierea legăturii dintre viața artistului și lucrare.

Tehnologia nu înlocuiește arta, ci o completează și o extinde, facilitând atât procesul de creație, cât și studierea și conservarea acesteia. Relația dintre aceste două domenii evidențiază caracterul interdisciplinar al artei și relevanța ei în contextul contemporan. În cadrul activităților interdisciplinare, elevul este subiectul central al procesului de învățare, deoarece prin implicarea sa se finalizează toate eforturile instruirii. El trebuie să fie obișnuit să învețe atât independent, cât și în cooperare cu colegii, fiind considerat un partener activ și responsabil în desfășurarea procesului educațional. Profesorul trebuie să aibă o cultură generală vastă și să cunoască bine metodologia disciplinei sale de specialitate**,** dar și a celorlalte discipline din aria curriculară**.**

Se demonstrează că comunicarea interdisciplinară încurajează elevii, studenții să aprofundeze materialele de studiu, să își dezvolte abilitățile, să își sporească interesul pentru disciplină și să stimuleze creativitatea. Metodele de predare, organizate într-un sistem coerent, structurează activitățile cognitive și practice ale elevilor, asigurând o asimilare eficientă a cunoștințelor și atingerea obiectivelor educaționale propuse. [2]

Interacțiunea dintre istoria artelor plastice, literatura, geometria, tehnologia și alte discipline contribuie la dezvoltarea calităților intelectuale și morale ale elevilor, la îmbunătățirea percepției estetice și a impactului emoțional al învățării. Stabilirea legăturilor interdisciplinare este posibilă datorită interconectării și coeziunii acestor domenii, precum și prin contacte integrative la scară largă, care oferă studenților oportunitatea de a percepe realitatea artistică și culturală într-un mod complex și nuanțat.

Bridget Alsdorf, profesor asociat de artă și arheologie, susține o viziune similară asupra istoriei artei: „Istoria artei este interdisciplinară prin natura sa, deoarece arta se intersectează cu atât de multe aspecte ale culturii și ale lumii naturale – politică, istorie socială, știință, literatură, teatru, filozofie, economie, mediu și multe altele. Aceste intersecții se manifestă nu numai în subiectul și forma unei opere de artă, ci și în viața sa în lume". [5, alin. 9]

Metodele interdisciplinare în predarea artelor oferă numeroase avantaje, contribuind la creșterea eficienței procesului educațional și la dezvoltarea armonioasă a elevilor și studenților. Printre principalele beneficii se numără: dezvoltarea gândirii critice și analitice, stimularea creativității și a expresiei personale, îmbunătățirea motivației și a interesului pentru învățare, integrarea cunoștințelor și competențelor

multiple, promovarea colaborării și a muncii în echipă, dezvoltarea sensibilității culturale și estetice, prin integrarea artei cu istoria, literatura și științele sociale, elevii dobândesc o înțelegere mai profundă a valorilor culturale, a tradițiilor și a diversității estetice.

Concluzie

În context interdisciplinar, istoria artelor plastice oferă elevilor oportunitatea de a corela informații din diverse domenii, precum istoria generală, literatura, designul sau tehnologia, dezvoltând astfel o viziune complexă asupra creației artistice. Metodele interdisciplinare permit elevilor să analizeze, compare și sintetizeze concepte, să-și dezvolte gândirea critică și creativitatea, precum și competențele digitale și expresia vizuală. Astfel, istoria artelor plastice devine nu doar un obiect de studiu teoretic, ci și un instrument activ de învățare, relevant pentru formarea unor abilități aplicabile în contexte culturale și profesionale contemporane.

BIBLIOGRAFIE

1. ACHIRI, I. *Corelația interes-creativitate în învățământ.* În: Materialele Conferinței Științifice: Modelarea personalității integre, Chișinău, 1997.
2. CUCOȘ, C. *Pedagogie.* Iași: Polirom, 2002.
3. VĂIDEANU, G. *Educația la frontiera dintre milenii*. București: EDP, 1988.
4. Art History – Theories and Methods Disponibil: https://fiveable.me/theories-and-methods-of-art-history/unit-1/interdisciplinary-approaches-connections-fields/study-guide/rLSEzHUJ96eepEpc [accesat 15.03.2026].
5. CLACK, J. *Interdisciplinary art history: Studying paintings from different perspectives* (2019). Disponibil: https://www.princeton.edu/news/2019/07/08/interdisciplinary-art-history-studying-paintings-different-perspectives [accesat 18.03.2026].
6. KRAFT, S. *Interdisciplinarity and the Canon of Art History* Disponibil: https://interdisciplinarystudies.org/wp-content/issues/vol7_1989/03_Vol_7_pp_57_71_Kraft.pdf [accesat 21.03.2026].

INTELIGENȚA ARTIFICIALĂ ÎN EDUCAȚIA VIZUAL-ARTISTICĂ PRIMARĂ: ELABORAREA UNUI MODEL PEDAGOGIC DE CO-CREAȚIE PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚEI ARTISTICE

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN PRIMARY VISUAL-ARTISTIC EDUCATION: DEVELOPING A PEDAGOGICAL MODEL OF CO-CREATION FOR THE DEVELOPMENT OF ARTISTIC COMPETENCE

Zinica NOUR APOSTOL, drd.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău,
cadru didactic, Școala gimnazială nr.3, Galați

Zinica NOUR APOSTOL, PhD Student,
„Ion Creanga" SPU of Chisinau,
Teacher Secondary School No. 3, Galati
ORCID: 0009-0003-6766-9251
e-mail: zinicanour@yahoo.com

CZU: 37.02:7+004.8
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p689-695

Abstract. The paper explores the integration of artificial intelligence in primary visual-artistic education, from the perspective of its use as a visual medium for co-creation. In a context dominated by the proliferation of digital images, the need to develop artistic competence is highlighted not only as a technical skill, but as a process of interpretation, selection and construction of meaning. The research proposes the expansion of the Artistic Co-Creation Model by introducing images generated by artificial intelligence as a dynamic visual stimulus. The applied study, carried out at the preparatory class level, led to the creation of 18 distinct artistic products (picture books), demonstrating that the use of this type of resource does not standardize creation, but rather diversifies it. The results highlight the fact that artificial intelligence does not replace the artistic act, but reconfigures it, shifting the emphasis from execution to the process of interpretation and creative decision. In this sense, research contributes to the foundation of innovative pedagogical practices, adapts to the contemporary digital context, and guides the development of students' creative autonomy.
Keywords: artificial intelligence, art education, co-creation, visual thinking, primary education

Educația vizual-artistică în învățământul primar ocupă un loc esențial în formarea personalității elevului, contribuind la dezvoltarea sensibilității estetice, a imaginației, a gândirii vizuale și a capacității de exprimare simbolică. În cadrul acestei arii curriculare, elevul nu este doar un executant al unor sarcini artistice, ci și un subiect activ al procesului de cunoaștere, care interpretează, reconstruiește și semnifică realitatea prin intermediul limbajului vizual. [1, 45]

În mod tradițional, educația artistică a fost fundamentată pe relația directă dintre elev, materialul artistic și ghidajul profesorului, accentul fiind pus pe dezvoltarea abilităților tehnice și pe reproducerea unor modele estetice consacrate. Cu toate

acestea, transformările accelerate ale societății contemporane, marcate de digitalizare și de proliferarea imaginilor generate tehnologic, determină o reconsiderare a finalităților educației vizual-artistice.

Această problematică este amplificată de specificul dezvoltării cognitive a elevilor din ciclul primar, aflați, conform teoriei lui Piaget, în stadiul operațiilor concrete, în care învățarea se realizează prin acțiune directă, explorare și manipulare [4]. În acest sens, integrarea tehnologiilor emergente în educație nu trebuie să substituie experiența directă, ci să o extindă și să o medieze în mod semnificativ.

Prin urmare, problema științifică a cercetării rezidă în necesitatea identificării unor repere teoretico-metodologice care să permită integrarea inteligenței artificiale în educația vizual-artistică primară, fără a compromite autenticitatea actului creativ, ci, dimpotrivă, valorificând potențialul acesteia de stimulare a gândirii vizuale și a expresiei personale.

Scopul cercetării constă în elaborarea și fundamentarea unui model pedagogic de co-creație asistată de inteligența artificială, orientat spre dezvoltarea competenței artistice a elevilor din învățământul primar, prin valorificarea imaginilor generate ca stimuli vizuali dinamici în procesul educațional.

Se presupune că integrarea inteligenței artificiale în educația vizual-artistică primară, în cadrul unui model pedagogic de co-creație, contribuie la dezvoltarea competenței artistice a elevilor, în măsura în care aceasta este utilizată ca mediu de stimulare, reflecție și interpretare, și nu ca substitut al actului creator. Astfel, inteligența artificială nu este concepută ca agent autonom al creației, ci ca un catalizator al procesului artistic, care facilitează extinderea câmpului de explorare vizuală și susține formarea unei relații active și reflexive a elevului cu imaginea.

Din perspectiva dezvoltării cognitive, elevii din ciclul primar se situează, conform teoriei lui J. Piaget, în stadiul operațiilor concrete, caracterizat prin gândire logică emergentă, dar dependentă de experiența directă și de suportul intuitiv [4]. În acest context, învățarea eficientă presupune implicarea activă a elevului în activități de explorare, manipulare și experimentare.

Teoriile constructiviste ale învățării susțin faptul că elevul nu este un receptor pasiv al informației, ci un constructor activ al cunoașterii. M. Resnick extinde această perspectivă prin conceptul de „învățare creativă", bazată pe proiecte, pasiune, colaborare și reflecție, evidențiind importanța implicării active a elevului în procese de creație [5].

În acest cadru, educația vizual-artistică trebuie să ofere contexte deschise, flexibile, care să stimuleze inițiativa, autonomia și explorarea personală. Învățarea nu se realizează prin reproducere, ci prin reinterpretare și reconstrucție, ceea ce conferă actului artistic un caracter profund formativ.

Integrarea tehnologiilor digitale în educație a evoluat de la utilizarea acestora ca instrumente auxiliare la recunoașterea lor ca medii de învățare. În cazul inteligenței artificiale, această tranziție este și mai evidentă, în special prin dezvoltarea sistemelor generative capabile să producă conținut vizual și textual complex.

Co-creația reprezintă un proces colaborativ în cadrul căruia produsul final este rezultatul interacțiunii dintre mai mulți actori. În educație, acest concept capătă valențe specifice, implicând nu doar colaborarea între elevi, ci și interacțiunea dintre elev, profesor și mediu tehnologic.

În contextul educației vizual-artistice asistate de inteligența artificială, co-creația poate fi conceptualizată ca o triadă:

- elevul – subiect creator, interpret și decident;
- profesorul – facilitator și mediator pedagogic;
- inteligența artificială – partener de stimulare și generare de alternative vizuale.

Această perspectivă redefinește actul artistic ca proces deschis, dinamic și reflexiv, în care accentul se mută de pe produsul final pe traseul creativ. M. Runco evidențiază faptul că creativitatea autentică presupune generarea de idei originale și utile, într-un context care permite explorarea și asumarea riscului [6].

Prin urmare, co-creația asistată de inteligența artificială nu diminuează rolul elevului, ci îl amplifică, oferindu-i oportunitatea de a interacționa critic cu imaginile generate și de a construi propriile semnificații.

Analiza conceptelor prezentate evidențiază necesitatea unei abordări pedagogice integrate, care să coreleze: dezvoltarea competenței artistice; particularitățile psihologice ale elevului; potențialul tehnologiilor emergente; rolul co-creației în procesul educațional.

În acest sens, inteligența artificială nu trebuie privită ca un substitut al actului artistic, ci ca un mediu care extinde câmpul de explorare și susține dezvoltarea unei relații active și reflexive a elevului cu imaginea.

Această perspectivă fundamentează necesitatea elaborării unui model pedagogic de co-creație asistată de inteligența artificială, capabil să valorifice potențialul tehnologic în acord cu principiile educației centrate pe elev și cu specificul dezvoltării artistice în ciclul primar.

Modelul pedagogic propus se fundamentează pe convergența mai multor direcții teoretice: teoria competenței artistice, constructivismul educațional, educația centrată pe elev și integrarea tehnologiilor emergente în procesul de învățare. În acest cadru, actul artistic este înțeles nu ca produs final, ci ca proces complex de explorare, interpretare și construcție de sens [1, 112].

Pornind de la aceste repere, inteligența artificială este conceptualizată nu ca instrument de substituție a creației, ci ca mediu pedagogic de stimulare, care extinde câmpul de posibilități vizuale și susține dezvoltarea gândirii divergente [6, 134].

Modelul pedagogic de co-creație asistată de inteligența artificială este structurat pe patru etape interdependente, care reflectă dinamica procesului creativ:

A - Explorarea

B - Interacțiunea

C - Creația

D - Reflecția

Aceste etape nu sunt secvențiale în mod rigid, ci formează un circuit deschis, în care elevul poate reveni asupra deciziilor și poate reconfigura produsul artistic.

Descrierea etapelor modelului

A) Explorarea (stimularea ideii)

În această etapă, elevii sunt încurajați să formuleze idei pornind de la experiențele personale, imaginație și observație. Profesorul facilitează discuții inițiale, care au rolul de a activa cunoștințele anterioare și de a genera întrebări deschise. Inteligența artificială intervine ca sursă de stimuli vizuali, generând imagini pe baza descrierilor formulate de elevi. Aceste imagini nu sunt oferite ca soluții finale, ci ca puncte de plecare pentru reflecție și explorare.

B) Interacțiunea (dialogul creativ)

Această etapă presupune stabilirea unui dialog între elev și imaginea generată. Elevul analizează, compară și interpretează variantele vizuale propuse de sistemul de inteligență artificială. Procesul implică selecția elementelor relevante, respingerea variantelor neadecvate, modificarea și reinterpretarea imaginilor. Astfel, elevul dezvoltă o relație critică cu sursa vizuală, trecând de la consum pasiv la interacțiune activă.

C) Creația (producția artistică)

Elevul realizează produsul artistic propriu, utilizând tehnici tradiționale (desen, pictură, colaj) sau digitale. Imaginea generată de inteligența artificială devine sursă de inspirație, dar nu determină rezultatul final. Procesul de creație reflectă: selecția personală; transformarea ideii inițiale; integrarea elementelor proprii.

Această etapă consolidează autonomia creativă și capacitatea de expresie individuală.

D) Reflecția (metacogniția artistică)

Reflecția reprezintă etapa esențială pentru dezvoltarea competenței artistice, deoarece permite elevului să conștientizeze propriul proces creativ.

Elevii sunt încurajați să răspundă la întrebări precum: Ce elemente am preluat din imaginile generate? Ce am modificat și de ce? Ce exprimă lucrarea mea?

Această etapă dezvoltă capacitatea de autoevaluare și gândirea metacognitivă, contribuind la internalizarea experienței artistice [6, 89].

Funcționalitatea modelului rezidă în capacitatea acestuia de a transforma inteligența artificială dintr-un instrument pasiv într-un mediu activ de învățare. Prin integrarea acesteia în procesul didactic, elevul este plasat într-o poziție de explorator și creator, fiind stimulat să interpreteze, să selecteze și să construiască sens. Modelul permite dezvoltarea simultană a competenței artistice, gândirii critice, competențelor metacognitive și competențelor digitale integrate. Astfel, actul artistic devine un proces complex, în care tehnologia nu diminuează creativitatea, ci o amplifică, oferind un cadru educațional adaptat realităților contemporane.

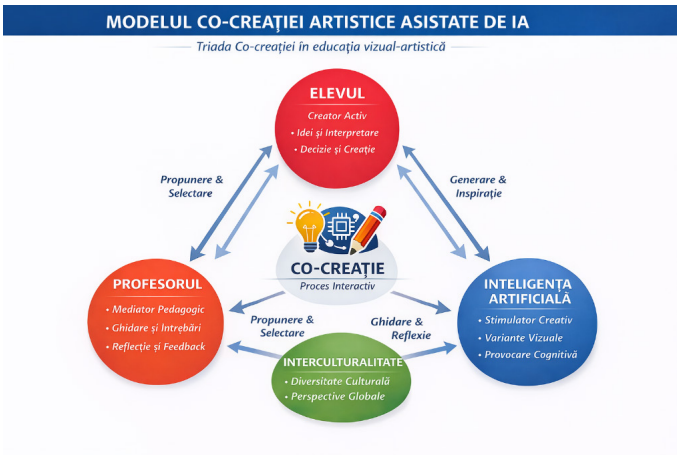


Figura 1. Modelul co-creației artistice

Cercetarea de față are un caracter calitativ, exploratoriu, fiind orientată spre analiza procesului creativ al elevilor în contextul utilizării inteligenței artificiale ca mediu de stimulare vizuală. Alegerea unei abordări calitative este justificată de natura

fenomenului investigat, respectiv creativitatea artistică, care nu poate fi redusă la indicatori cantitativi: este necesită o analiză interpretativă a produselor și proceselor educaționale [6, 102].

Designul cercetării este unul aplicativ-pedagogic, bazat pe implementarea modelului de co-creație asistată de inteligența artificială în activități didactice specifice educației vizual-artistice din ciclul primar.

Cercetarea s-a desfășurat la nivelul învățământului primar, în cadrul unei clase pregătitoare (clasa I), fiind implicați elevi aflați în etapa inițială de dezvoltare a competenței artistice.

Eșantionul cercetării este constituit din 18 produse artistice realizate de elevi sub forma unor cărți ilustrate, elaborate în urma aplicării modelului pedagogic propus.

Selecția eșantionului a avut un caracter intenționat, fiind determinată de specificul activității didactice și de accesibilitatea contextului educațional.

Pentru realizarea cercetării au fost utilizate următoarele metode:

a) Observația pedagogică

A fost utilizată pentru monitorizarea comportamentului elevilor în timpul activităților de co-creație, urmărindu-se nivelul de implicare, modul de interacțiune cu imaginile generate și tipul deciziilor creative adoptate.

b) Analiza de produs

Această metodă a vizat examinarea produselor artistice realizate de elevi, din perspectiva originalității, diversității tematice, intervențiilor asupra imaginilor și expresivității vizuale.

c) Analiza comparativă

A fost utilizată pentru identificarea diferențelor între produsele realizate, în vederea evidențierii gradului de diversificare a creației și a modului în care elevii au reinterpretat stimulii vizuali generați de inteligența artificială.

Cercetarea a fost organizată în conformitate cu etapele modelului pedagogic propus, astfel:

1.Etapa de explorare

Elevii au fost implicați în activități de generare de idei pornind de la experiențe personale, fiind formulate descrieri care au stat la baza generării imaginilor prin intermediul inteligenței artificiale.

2.Etapa de interacțiune

Elevii au analizat imaginile generate, au selectat variantele relevante și au realizat modificări conceptuale, exprimând preferințe și argumentând alegerile făcute.

3.Etapa de creație

Elevii au realizat produse artistice proprii (cărți ilustrate), utilizând tehnici tradiționale și valorificând selectiv elementele inspirate din imaginile generate.

4.Etapa de reflecție

Elevii au analizat propriile produse, discutând asupra procesului creativ și asupra deciziilor adoptate, ceea ce a permis evidențierea dimensiunii metacognitive a activității.

Analiza produselor artistice s-a realizat pe baza următoarelor criterii:

- nivelul de originalitate;
- gradul de intervenție asupra imaginii inițiale;

- diversitatea tematică;
- expresivitatea vizuală;
- coerența narativă;
- elementul emoțional dominant.

Aceste criterii au permis o evaluare calitativă a modului în care elevii au integrat și reinterpretat stimulii vizuali în procesul creativ.

Cercetarea prezintă o serie de limite, specifice studiilor exploratorii:

- dimensiunea redusă a eșantionului;
- caracterul predominant calitativ al analizei;
- durata limitată a intervenției didactice;
- dependența de contextul educațional specific;
- accesul diferențiat la resurse tehnologice.

Cu toate acestea, rezultatele obținute oferă repere relevante pentru fundamentarea unor cercetări viitoare și pentru extinderea modelului propus.

Analiza produselor artistice realizate de elevi evidențiază o diversitate semnificativă la nivel narativ, compozițional și expresiv, ceea ce confirmă faptul că utilizarea imaginilor generate de inteligența artificială nu conduce la uniformizarea creației, ci, dimpotrivă, stimulează variabilitatea și originalitatea.

Cele 18 produse analizate, realizate sub forma unor cărți ilustrate, reflectă o gamă largă de teme, de la relații de prietenie și ajutor reciproc, până la situații de explorare, aventură sau construcții simbolice. Această diversitate tematică indică faptul că elevii nu au preluat în mod mecanic imaginile generate, ci le-au reinterpretat în funcție de propriile experiențe și reprezentări mentale.

În ceea ce privește nivelul de originalitate, majoritatea lucrărilor se situează la un nivel ridicat, caracterizat prin:

- transformarea semnificativă a imaginii inițiale;
- integrarea unor elemente noi;
- dezvoltarea unei narațiuni proprii.

Aceste rezultate susțin perspectiva conform căreia creativitatea nu este inhibată de prezența unui stimul vizual extern, ci poate fi amplificată atunci când acesta este utilizat într-un mod deschis și flexibil [6, 134].

Prin urmare, inteligența artificială nu funcționează ca substitut al creației, ci ca partener de dialog vizual, care stimulează reflecția și decizia creativă.

Rezultatele cercetării evidențiază că utilizarea inteligenței artificiale generează o deplasare a accentului de la execuția tehnică la procesul de interpretare și decizie.

Elevii nu se limitează la reproducerea imaginilor generate, ci:

- le utilizează ca punct de plecare;
- le transformă în funcție de intenția proprie;
- le integrează într-un demers creativ personalizat.

Această schimbare confirmă că mediile digitale pot susține dezvoltarea gândirii divergente și a creativității, atunci când sunt utilizate în mod pedagogic adecvat [2, 12].

Fiecare etapă a modelului se regăsește în mod concret în produsele realizate:

- etapa de explorare – generarea de idei și diversitatea tematică;
- etapa de interacțiune – selecția și modificarea imaginilor;
- etapa de creație – realizarea produselor originale;
- etapa de reflecție – justificarea alegerilor și analiza procesului.

Această corespondență demonstrează caracterul operațional al modelului și relevanța sa pentru practica educațională.

Prin urmare, contribuția principală a cercetării constă în demonstrarea faptului că inteligența artificială poate fi integrată în educația vizual-artistică primară nu ca substitut al creației, ci ca mediu de co-creație, care susține dezvoltarea competenței artistice într-un mod adaptat la prezent, dar și o transformare conceptuală a procesului educațional, care presupune redefinirea raportului dintre elev, actul artistic și mediul de învățare.

Analiza teoretică și investigarea aplicativă au permis formularea următoarelor concluzii:

1. Competența artistică trebuie înțeleasă ca un construct complex, care depășește dimensiunea tehnică și include procese de interpretare, selecție și construcție de sens, dezvoltate în contexte educaționale deschise și stimulative.

2. Inteligența artificială, în special prin sistemele generative de imagini, poate funcționa ca mediu pedagogic de stimulare creativă, extinzând câmpul de explorare vizuală și facilitând dezvoltarea gândirii divergente, în condițiile unei utilizări ghidate și reflexive.

3. Modelul pedagogic de co-creație asistată de inteligența artificială, elaborat în cadrul cercetării demonstrează funcționalitate și coerență, fiind validat prin corespondența dintre etapele teoretice (explorare, interacțiune, creație, reflecție) și procesele reale observate în activitatea elevilor.

4. Procesul creativ al elevilor nu este diminuat de utilizarea inteligenței artificiale, ci reconfigurat, accentul deplasându-se de la execuția tehnică la interpretare, selecție și decizie artistică.

5. Produsele artistice realizate evidențiază un nivel ridicat de originalitate și diversitate, confirmând că imaginile generate de inteligența artificială nu determină uniformizarea creației, ci pot constitui puncte de plecare pentru dezvoltări individuale variate.

6. Dimensiunea reflexivă a activității artistice, susținută prin etapa de reflecție, contribuie semnificativ la dezvoltarea competențelor metacognitive și la consolidarea autonomiei creative a elevilor.

În ansamblu, cercetarea confirmă ipoteza conform căreia utilizarea inteligenței artificiale în cadrul unui model pedagogic de co-creație contribuie la dezvoltarea competenței artistice, atunci când aceasta este integrată ca mediu de stimulare și nu ca substitut al actului creator.

BIBLIOGRAFIE

1. EISNER, E. W. The Arts and the Creation of Mind. New Haven: Yale University Press, 2002.
2. FREEDMAN, K. Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics, and the Social Life of Art. New York: Teachers College Press, 2023.
3. GARDNER, H. Art Education and Human Development. Los Angeles: Getty Center for Education in the Arts, 1990.
4. PIAGET, J. Psychology and Pedagogy. New York: Viking Press, 1972.
5. RESNICK, M. Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play. Cambridge, MA: MIT Press, 2017.
6. RUNCO, M. A. Creativity: Theories and Themes: Research, Development, and Practice. San Diego: Elsevier, 2014.

METODOLOGIA PREDĂRII DESIGNULUI VESTIMENTAR PENTRU VIITORII PROFESORI DE EDUCAȚIE TEHNOLOGICĂ

THE METHODOLOGY OF TEACHING FASHION DESIGN TO FUTURE TECHNOLOGY EDUCATION TEACHERS

Maria CREȚU, asistent universitar,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Maria CREȚU, University Assistant,
„Ion Creanga" SPU of Chișinău
ORCID: 0009-0001-7288-6977
e-mail: cretu.maria@upsc.md

CZU: 378.126:687.1
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p696-705

Abstract. Fashion design is the main subject of the Fashion and Textile Design career. It does not contain a latent doctrine, but is learning by doing. That is, first you learn to design garments and then you learn in the practice of making. It is not a knowledge of discursive features, but rather practice. Fashion design projects are simulated experiences, a relationship between fabrics and the limits or contours of the body. Teaching in a fashion design course develops from the finished product - called a project - which consists of different learning stages. The need to make this product-project is a prerequisite for understanding the design process. Through this article, the author aims to identify some considerations about the interrelationships between design, teaching and learning, including an analysis of the stages that textile and design students must go through to reach different levels in design practice.
Keywords: methodology, specialty, fashion design, technology, teaching, fashion.

Metodologia este domeniul concentrat pe modul de predare a designului vestimentar studenților care trebuie nu doar să învețe să proiecteze, ci și să predea acest conținut în viitor. Prin urmare, combină trei dimensiuni: artistică, tehnică și pedagogică [1].

Metodologia deschisă și compozită a Modelului de Design a privit domeniul designului ca pe un proces, cu diferite faze și moduri de articulare axate pe același scop, care este construit ca un proiect, în care este întruchipat un obiect cu semnificație socială. Prin luarea în considerare a necesității de a ne inspira din alte discipline, a fost implicit stabilită posibilitatea de a gândi în moduri mereu dinamice și iterative pentru producerea de cunoștințe: de exemplu, referințele istorice ale designului, producția de istorie, ajută la recunoașterea că evenimentele estetice provin din tradiții artistice globale și particulare diverse, inegale și în schimbare. Prin urmare, legăturile dintre producerea, transmiterea și recunoașterea cunoștințelor sunt atât de importante, distingând agenții implicați și modul în care fac acest lucru. Cine produce și transmite cunoștințe și cum? Cum rămâne și se distribuie aceasta în interiorul și în afara sălii de clasă? Ce tipuri de omogenități și eterogenități pot fi observate în raport cu cunoștințele anterioare? Ce tipuri de practici și instrumente apar atunci când se

investighează și se transmit noi cunoștințe? Aceste întrebări trebuie reconsiderate dincolo de concepte fixe sau practici testate în timp, deoarece riscă să devină învechite în fața noilor evoluții din realitatea complexă de astăzi. Una dintre cele mai relevante evoluții în acest sens a fost dezvoltarea accelerată a platformelor online, bazate pe fluxuri de distribuție a informațiilor într-un mediu extins și intensiv. Proliferarea și excesul de informații acționează ca o sabie cu două tăișuri.

Predarea vestimentației în contextul nostru este o inițiativă recentă, un produs al unei urgențe industriale și al unei chestiuni de profesionalizare care stârnește din interiorul disciplinei designului, reflecții întreprinse anterior de sociologie sau antropologie.

Cu toate acestea, pentru industrie și mediul academic, paradigma modei domină creația, bazându-se pe ideea sa de schimbare și noutate; o transformare a semnelor în societate. Îmbrăcămintea, la rândul ei, sugerează un act care pune accentul pe procesul de acoperire sau de transformare a materiei astfel încât aceasta să interacționeze cu corpul.

Dar nu este vorba doar de acoperirea de sine, așa cum te protejezi de intemperii sau de contactul cu alte „corpuri": este un act care echivalează cu adăugarea de straturi de sens. Straturi care variază de la intim la social, modelând modul în care ne facem simțită prezența în lume.

Materia Design Vestimentar principală a programului de studii Design Vestimentar și Textil. Nu conține o doctrină latentă, ci se concentrează pe învățarea prin practică. Adică, mai întâi, se învață să se proiecteze articole vestimentare și apoi se învață prin însăși actul de a face acest lucru. Nu este vorba de cunoașterea caracteristicilor discursive, ci mai degrabă de cunoașterea unor caracteristici practice. Proiectele de design vestimentar sunt simulări ale experimentării, ale relației dintre materialul textil și limitele sau contururile corpului. Predarea într-un curs de design vestimentar se dezvoltă pornind de la produsul complet numit proiect, care constă în diferite etape de învățare. Necesitatea realizării acestui produs-proiect este o condiție esențială pentru înțelegerea procesului în practică. Această lucrare își propune să determine câteva considerații privind interrelațiile dintre design, predarea și învățarea acestuia, inclusiv o analiză a etapelor prin care trec studenții de la design vestimentar și textil, care le acordă niveluri diferite în practica designului.

Proiectele de design vestimentar sunt simulări ale experimentării, ale relației dintre materialul textil și limitele sau contururile corpului. Predarea într-un curs de design vestimentar se dezvoltă pornind de la produsul complet numit „proiect", care constă în diferite etape de învățare, adică necesitatea realizării acestui produs-proiect este o condiție esențială pentru înțelegerea procesului de design. „În sensul său cel mai larg, designul implică complexitate și sinteză." [8]

Cu această lucrare, intenționez să determin câteva considerații despre interrelațiile dintre design, predarea și învățarea acestuia, cu o analiză a etapelor prin care trec studenții la design vestimentar și textil, care le oferă diferitele niveluri în învățarea designului. „Prin studiul acestor teme în contextul atelierelor de design arhitectural, voi contura principalele caracteristici ale unui practicum reflexiv aplicabil pregătirii pentru artă în alte profesii" [8]. „Studenții învață prin practică, iar instructorii lor funcționează mai mult ca tutori decât ca profesori" [8].

În prima etapă, studentul încearcă să controleze variabilele proiectului. Pe măsură ce dezvoltarea progresează, studentul aprofundează problema care trebuie rezolvată. Procesul de învățare a cunoștințelor este pur personal, iar validitatea sa este subliniată prin angajament, valori și sentimente personale.

Forma începe să prindă contur și să devină o entitate semnificativă, concepută ca un produs cultural, istoric și estetic, integrat într-un context care îi permite existența. Adică, această construcție devine un semn, cu o greutate de semnificație, și de acolo, se transformă într-un vehicul pentru constituirea întregului sistem. Nicio acțiune în designul vestimentar nu este ireversibilă; studentul, în acest proces, poate încerca, observa și încerca din nou. Poate opri procesul de proiectare, se poate gândi la ceea ce face și poate revizui lucrarea cu o perspectivă nouă.

Pe parcursul proiectului, se dezvoltă secvențe de învățare în care își poate corecta greșelile. Dacă munca sa începe într-un spațiu bidimensional, o poate verifica în spațiul tridimensional și invers. Acest lucru demonstrează că ideile din schițe și desene (bidimensionale) servesc drept mijloc de experimentare virtuală, în măsura în care rezultatele experienței pot fi transferate în lumea construcției reale (tridimensionale). Acest schimb de idei îi ajută pe studenți să recunoască limitele mediilor vizuale, fiind folosite ca instrument de experimentare pentru a oferi viitorilor designeri posibilitatea de a elimina acele elemente ale lumii reale care le-ar putea împiedica dezvoltarea experimentală și, în acest proces, de a legitima ideile de design.

Pe parcursul acestui proces, pot fi apreciate multiple beneficii ale predării, care dobândesc relevanță și actualitate în ceea ce privește contribuțiile estetice și formale, prin aplicarea de noi experimente, tehnologii, metode de fabricație și producție pentru a transmite un sens, o poetică. Predarea designului vestimentar se bazează pe relația profesor-elev-produs. Astfel, cunoștințele încep să capete formă reală și concretă în cadrul acesteia.

Proiectele nu sunt simple desene; ele sunt manifestarea poetică și constructivă a creativității lor, care trebuie stimulată prin diferite exerciții cu instrucțiuni clare pentru dezvoltarea sa ulterioară. Aceasta face parte din procesul propriu-zis de producere a unui design. Pentru a ajunge la desenul unei figuri de modă, studentul trebuie să cunoască figura umană, măsurătorile și mișcările acesteia; pe scurt, să cunoască secretele stilului vestimentar, care necesită modele cu corpuri sinuoase și picioare foarte lungi, înzestrate cu o stilizare aparte.

Înainte de a se gândi la material sau la formă, studentul se gândește la imaginea unei femei; este vorba despre imaginarea unui tip de femeie care evidențiază personalitatea designului în figură. În acest fel, forma și materialul se nasc simultan, deși uneori reprezentarea țesăturilor cu conotația lor simbolică îl determină pe designer să depășească forma. Fiecare ilustrație de modă este încărcată de emoție. O colecție este concepută printr-o maturizare a amintirilor, impresiilor și ideilor surprinse cu creionul, markere, acuarele și pasteluri. Primele schițe par oarecum reci pentru că le lipsește suficienta fluiditate, ca și cum ar fi constrânse de calcul. Apoi se creează un al doilea design, un al treilea, un al patrulea; De fiecare dată cu mai multă agilitate și libertate. Cel mai dificil lucru este să comunici, prin desen, acea atmosferă specială prezentă în schițele etapelor ulterioare, să transformi designul în ceva concret care nu trădează ideea originală a elevului, ci îi conferă valoare adăugată. Schițele de ilustrație de modă transmit un echilibru dramatic între realitate și teatru,

eleganță și vulgaritate, dihotomii, diferențe; dar evidențiind întotdeauna fantezia. Devin personaje secrete, misterioase. Ilustrațiile de modă sunt personaje mascate care își revarsă creația, nonșalanța lor cea mai absolută și individualitatea lor în imaginația artistului. Toate imaginile, contrastele, nuanțele și paradoxurile servesc la crearea unui design vestimentar și construiesc identitatea personajului.

Designerul începe cu existența unei probleme reale sau fictive și se apucă să descrie obiectul viitor cu mai multe soluții posibile la acea problemă sau propunere. În acest caz, profesorul îndeplinește rolul de ghid. Tema propusă este cu siguranță scuza, declanșatorul pentru a încuraja elevul să înceapă căutarea și aplicarea teoriei în practică. Această dezvoltare a cunoștințelor legate de capacitatea de a proiecta implică ce competențe sunt relevante pentru a fi cultivate în timpul procesului de învățare. Predarea începe de la produsul complet (proiectul), înțeles ca rodul unui act creativ al elevului. Prin intermediul acestuia, se canalizează personalitatea, valorile și convingerile sale artistice. La începutul unui exercițiu se stabilesc elementele necesare pentru prefigurarea și reprezentarea obiectului vestimentar, însoțite de utilizarea conștientă a instrumentelor perceptive și a comunicării poetice. De asemenea, se dezvoltă cunoștințele și mânuirea desenului, reprezentării, modelării prototipurilor și instrumentele necesare pentru realizarea designului propus.

La început, studentul nici nu știe și nici nu poate ști ce înseamnă să proiectezi. În acest proces de predare a designului, în această căutare, studentul începe să învețe lucruri a căror semnificație și importanță nu le poate înțelege dinainte. Trebuie să caute cunoașterea prin acțiune; adică trebuie să înceapă să proiecteze înainte de a ști ce face, întotdeauna însoțit de profesorul său. Când cineva învață o practică, este inițiat în tradițiile unei comunități de practicieni și în lumea practicii pe care o locuiește. Învață convențiile, limitele, limbajele și sistemele de evaluare ale acesteia, repertoriile sale de exemple, cunoștințele sale sistematice și modelele sale de cunoaștere în acțiune [8]. Această relație recreează și dezvăluie o structură fundamentală a designului: procesul de design, relația designerului cu produsul; iar a treia figură în această relație este profesorul. Studentul trebuie să accepte că profesorul, care îl corectează, îl evaluează și îl critică, va fi implicat în procesul său creativ. Iar profesorul trebuie să accepte că studentul va realiza un proces de proiecție, de modelare a unei haine sau a unui obiect textil care îl va pune în valoare ca designer. Subiectivitatea și creativitatea joacă un rol în rezolvarea problemei; elevul decodează instrucțiunile date și le traduce în soluții adecvate și fezabile.

A spune că predarea începe cu un produs complet înseamnă că se așteaptă ca elevul să dezvolte un design preliminar, un model analogic al unei haine care, „în lumea reală", ar rezolva o problemă similară cu cea prezentată în instrucțiuni: proiectele sunt realizate ca răspuns la nevoi descrise prin analogie cu altele cunoscute în mediul social în care predăm. Adică, răspunde unui concept de design legat și de formele de producție industrială și, mai presus de toate, de formarea unor indivizi creativi care înțeleg nevoile culturii și tehnologia necesară pe piețele potențiale și viitoare.

În acest caz, produsul vestimentar devine proiectul didactic. Relația cu elevul începe atunci când profesorul propune crearea unui proiect vestimentar specific. Nu este vorba doar de oferirea de soluții din partea elevului, ci și de adresarea de întrebări despre problemele ridicate în instrucțiunile de lucru, explorarea temelor de design

prin luarea deciziilor creative în cadrul proiectului. Profesorul încurajează elevii să pună la îndoială tradițiile, să anticipeze schimbările și să experimenteze cu forme, materiale și tehnologii noi.

O numim provocarea creativă. Etapele călăuzitoare ale acestei provocări în procesul de învățare sunt structurate prin:

Abilitate: Abilitatea se referă la toate aspectele abilității manuale cu diferite materiale, utilizarea competentă a anumitor mijloace tehnologice, ușurința utilizării și transformării materialelor și înțelegerea și aplicarea noilor concepte și aplicații.

Metodologie: Metodologia include evoluția treptată a stilului individual de lucru, capacitatea de a planifica, structura și evalua propriul proces de lucru, capacitatea de a combina experimentarea sistematică cu gândirea intuitivă și capacitatea de a se organiza.

Cunoștințe: Cunoștințele includ istoria, arta, cultura, estetica, etica și comunicarea. În plus, pentru domeniul designului, viitorii profesioniști trebuie să fie dotați cu cunoștințe și o înțelegere profundă a interdependenței dintre societate, politică, economie și ecologie.

Sensibilitate: Sensibilitatea de la descoperirea sentimentului designerului pentru estetică, a simțului său pentru stil și calitate. De asemenea, ia în considerare sensibilitatea față de societatea, cultura și epoca sa; și ia în considerare capacitatea studentului de a discrimina, valoriza și dezvolta un simț al judecății.

1. Etapa creativă experimentală.

La începutul unui exercițiu în etapa creativă experimentală, îl confruntăm pe student cu căutarea inițială a ceea ce numim luare de poziție (poetică), care este selecția ideii predominante a exercițiului respectiv; unde are loc sinteza între teoretic, tehnic, funcțional și expresiv, adică într-un echilibru adecvat între teorie și practică.

În această etapă, studentul învață despre elementele disponibile pentru a exprima o idee, experimentând cu fiecare dintre ele, pentru a înțelege posibilitățile de comunicare pe care le are designul ca disciplină bazată pe proiecte.

Când vorbim despre o idee, definim „ceva" care există într-o stare de abstractizare pură. Ideea sau conceptul surprinde esența a ceea ce cineva dorește să exprime, oferind posibilitatea manifestării unui cod intern unic studentului. Conceptul servește la ghidarea studentului de la abstractizarea pură, fără o imagine materială, la figura definită de design, concretizând-o într-un mod ordonat și îmbunătățind relația dintre idee și design.

Căutarea conceptului nu răspunde altei căutări decât coerența internă a discursului. Aceasta se realizează în etape, prin experimentarea cu forme într-un spațiu plat, ceea ce ajută studentul să dezvolte tranziția dintre ideea (abstractă) și forma (vizibilă). În această etapă inițială, studentul începe să integreze cunoștințele și fundamentele teoriei de bază a designului, iar acestea se articulează cu explorarea și cercetarea, dând naștere gândirii de design.

Se dezvoltă o legătură între concept sau idee, suprafața textilă cu caracteristicile, proprietățile și posibilitățile materialelor, corpul uman, antropometria, estetica și spiritul său. Acolo, studentul descoperă expresia caracterului său și estetica suprafeței textile, intervenind asupra acestora în conformitate cu poetica selectată și cu îndrumările stabilite de profesor (experimentare textilă, design de plic).

Începe să configureze un produs care este rezultatul diferitelor momente sau etape ale procesului de experimentare și producție al proiectului; acesta devine ceea ce studentul prezintă, corectează și trimite: idei inițiale, schițe (desene, ciorne), lucrări preliminare, pre-depunere, prototip și trimitere finală.

În oricare dintre aceste etape, acest produs reflectă stadiul procesului de învățare. În cadrul atelierului-clasă, cunoștințele necesare sunt încorporate pentru a stabili cadrul în care procesul de predare este evident în producția proiectului [1]. Este spațiul în care studentul dobândește o tehnică și un cadru teoretic pentru o mai mare fluență în procesele creative și de învățare; organizând experiențele, senzațiile, emoțiile și gândurile care intră în joc în acest proces, pentru o mai bună înțelegere a actului creativ, atât individual, cât și în grup [7].

Această abordare structurează un mod constructiv de gândire, în care morfologia designului este afectată de limbajul vestimentar, definit prin formă, textură, structură, culoare, module, mișcare, siluetă, caracter, articularea planurilor, mișcare, acces și închideri, resurse de construcție și suprafața textilă (tactilă și vizuală), aplicată unui brief, unui personaj și unui context de referință.

Studiul și cunoașterea teoriilor designului oferă studentului fundamentul pentru a-și contura proiectul cu un raționament solid.

E nevoie de o practică interdisciplinară constantă, unde creativitatea și cunoașterea se întâlnesc și se vor reflecta ulterior în produsul final. Corpul dă sens designului și îl justifică; acest corp este centrul mișcării, un organism constituit din opoziția dintre rațiune, pasiune, odihnă și dinamism. Această tridimensionalitate este împărțită în mișcări articulate și dinamice. Și ne face să ne gândim la mișcare ca la o modalitate de a permite schimbarea, transformarea, metamorfoza și ruperea structurii rigide a realității. Mereu în schimbare, există o nevoie de mișcare, ritm, acțiune și căutarea de noi personaje și forme. În mișcare, materialele, formele și culorile se amestecă, iar mișcarea însăși face posibilă descoperirea unor suprapuneri ascunse. Există rochii create pentru o mișcare specifică care evocă mișcarea corpului. Forma lor răspunde unor nevoi estetice rezultate dintr-o anumită mișcare.

Trebuie să fie realizate având în minte acest gând; altfel, esența lor este lipsită de sens. Și aici apare structura (crearea tiparelor), care nu numai că definește relația dintre diversele elemente care formează un întreg în design, în care fiecare parte sau element depinde de celelalte și există în relație cu acel întreg (cusături, sisteme de îmbinare, închideri, deschideri, garnituri).

Dar înțelege și că, în această practică, structura nu determină doar aspectele fizice ale hainei, ci și aspectele sale simbolice și poetice, adică mesajul designerului; o structură formală, definită ca rigidă sau matematică, generează un puternic sentiment de regularitate, simetrie, ordine, echilibru și greutate; desenele sunt statice, echilibrate și armonioase; doar structura dimensională a materialului generează mișcare.

Procesele care încurajează inovația și creativitatea ar trebui stabilite în sala de clasă, generând la elevi capacități permanente de acces la cunoștințe, care sunt întotdeauna complexe și în schimbare, împreună cu o atitudine analitică față de noile tendințe, pentru a înțelege critic realitatea și a dezvolta un interes și o preocupare mai mare pentru schimbările care au loc în societate.

Cea mai comună resursă pe care un student trebuie să o învețe atunci când se confruntă cu forma este să înțeleagă că structurile semi-formale găsite pe o suprafață

regulată posedă o anumită neregularitate care generează mișcare, dinamism și o traiectorie vizuală, ceea ce determină o asimetrie ce conferă designului mișcare în poziția modulelor sale.

Pe de altă parte, o structură informală nu posedă linii structurale. Organizarea sa este nedefinită și liberă, este asimetrică, cu o asimetrie compensată ce susține structura designului. Îmbrăcămintea se mișcă liber cu diagonale care traversează corpul, generând o mișcare nesfârșită.

Designerul visează să construiască forme pure, să producă modele din care orice instabilitate și dezordine au fost excluse. La începutul exercițiilor, rochiile sunt construite din forme geometrice simple: cuburi, cilindri, sfere, conuri, piramide, combinându-le în seturi stabile și urmând reguli de compoziție care împiedică orice formă să intre în conflict cu alta. Scopul este ca studentul să genereze forme care nu se distorsionează reciproc, rezolvând orice conflict potențial, astfel încât acestea să converge armonios pentru a unifica întregul. Această structură geometrică devine structura fizică a rochiei: puritatea sa formală garantează stabilitatea sa structurală, contestând adevăratele valori de armonie, unitate și stabilitate. Pe măsură ce produsul începe să prindă contur, să dobândească materialitate, începe să reflecte cunoștințele dobândite de elev și transmise de profesor.

2. Etapa sistemică

Pornind de la acea idee inițială, pe care o vom numi ideea călăuzitoare, adică „cea care ordonează", elevul generează un sistem de idei care începe cu o ordine coerentă ce determină un sistem. Acesta este un set de elemente unitare unite prin trăsături comune, printr-o idee călăuzitoare, printr-o „componentă". La rândul său, fiecare dintre elementele sale poate da naștere la o serie de transformări sau variații care vor compune ceea ce numim o colecție [2]. Elevul consolidează ideea designului călăuzitor pentru dezvoltarea unor serii de complexitate medie, luând în considerare relațiile dintre design/produs și design/utilizator. O colecție este un sistem. Definim un sistem ca o serie de componente interconectate care formează un întreg armonios, răspunzând unei idei-mamă de inspirație pură, definită de designerul creativ al colecției, numită și inspirație poetică sau idee călăuzitoare [5].

Acest sistem este alcătuit din subsisteme numite categorii. Putem defini o categorie prin valoarea sa de utilizare și materialul care o constituie și o definește. Aceste categorii răspund ideii sau inspirației dezvoltate de designer în fiecare colecție.

Categoriile sunt subdivizate intern în linii. Liniile specifică în continuare utilizarea și materialul din cadrul categoriei (noapte, zi, înalt, jos, definirea tipologiilor etc.). De asemenea, putem avea, într-o colecție, o intersecție de serii în cadrul categoriilor sau serii asociative. Aceasta înseamnă că elementele constitutive ale unui design pot transformându-se în variabile și constante. Când o serie are mai multe variabile și mai puține constante, se numește serie de complexitate ridicată sau deschisă; dar când are mai multe constante decât variabile, seria se numește de complexitate scăzută sau închisă. O colecție operează simultan pe verticală și pe orizontală cu serii închise și deschise.

Diferențele sau uniunile seriei pot fi determinate de: formă, textură sau culoare. Ce învață elevul? Că unirea exclusiv prin culoare este o uniune slabă; culoarea poate susține echilibrul formei. În ceea ce privește forma, variațiile pot fi modulare, geometrice sau pot urma o familie de tipologii de îmbrăcăminte. Observând o serie,

elevul descoperă trăsături distinctive: linia, forma, gradația, modulul, similaritatea sau variația țesăturii.

Seria este matricea tuturor sistemelor de design și variază de la cel mai larg concept până la cel mai închis dintr-o serie pură. Seria permite o aproximare a totalității ideii la particular (ideea într-un detaliu).

Cu variațiile oferite de serie, elevii pot recupera elemente, le pot continua, le pot recrea sau le pot redefini. Important este ca aceștia să identifice variațiile corecte și importante (seriile corecte). Complexitatea structurală a unei colecții de îmbrăcăminte îi determină pe studenți să dezvolte o ordine în gândire și să o aplice construcției colecțiilor, aprofundând observarea și analiza tendințelor.

3. Etapa de simulare

În această etapă, îi provocăm pe studenți să își definească identitatea și să își structureze propria imagine ca designeri [6]. Îi instruim în crearea, planificarea și managementul propriei inițiative de design în sectorul modei, conectând marketingul, managementul, comunicarea, promovarea și tendințele. Cu alte cuvinte, realizăm o simulare a realității profesionale în care vor fi în curând cufundați. Aceste practici contribuie la un echilibru între cunoștințele transmise în sala de clasă și cele care sunt efectiv utilizate în munca de zi cu zi. Studiile de caz sunt prezentate ca o strategie fructuoasă pentru conectarea practicilor sociale și școlare la analiza dimensiunilor lor și compararea lor cu diferite surse de cunoaștere, atât din teorii sistematice, cât și din cele dezvoltate prin experiența subiecților [6].

Le oferim probleme reale din industria textilă și de îmbrăcăminte, clienți reali care vin la sala de clasă pentru a-și exprima nevoile. Această învățare prin design bazată pe rezolvarea unor probleme „reale" promovează un interes mai mare al studenților pentru această materie și permite îmbunătățirea abilităților educaționale.

Evaluările proiectelor din cadrul atelierului-clasă, realizate de către profesor, se fac în general în grupuri, oferind studenților o mai mare flexibilitate în procesul de predare-învățare a designului. Vor fi evaluate participarea, atitudinea, entuziasmul, autogestionarea, respectarea instrucțiunilor (date de profesor), termenele limită și termenele de realizare, prezentarea, performanța și apărarea proiectului (examinare orală – limbaj) (gestual). Aceste aspecte luate în considerare în evaluare sunt cuprinzătoare, cuprinzând diferitele fațete ale învățării de la proces până la produsul final.

Cunoștințele lor, așa cum sunt raționate, discutate și apoi aplicate la rezolvarea problemelor, le modelează profesionalismul, nu numai în proiectarea colecțiilor, ci fundamental în atitudinea, luarea deciziilor, retorică, flexibilitate, convergență, autonomie și personalizare. Aceste componente vor deveni instrumente de lucru esențiale în carierele lor viitoare.

O parte din atractivitatea realizării de proiecte de simulare a realității cu studenții este legată de utilizarea potențială a cunoștințelor comune. Prin crearea unui context din lumea reală, se permite schimbul de experiențe între diferitele proiecte propuse. Prin conferirea experienței unui caracter activ și participativ, se facilitează interacțiunea și dezvoltarea colectivă a cunoștințelor, permițând construirea și integrarea acestora cu cunoștințele existente. Aceste spații de simulare sunt spații pentru dezvoltarea comună a cunoștințelor, permițând crearea de modele ale acestor practici și permițând integrarea lor directă în acestea.

Această interacțiune între membrii grupului încurajează colaborarea constructivă; toți cei din clasă își împărtășesc opiniile cu privire la dezvoltarea proiectului fiecăruia. În cadrul acestor evaluări de grup, elevii învață să formuleze întrebări și să caute răspunsuri în discuții sistematice de grup, stabilind o gândire critică cu privire la dezvoltarea propriei munci și a colegilor de clasă. Cu toate acestea, aceste critici vor fi făcute constructiv, adică urmând aceleași principii pe care se așteaptă să le utilizeze în propria evaluare.

Se presupune că, pe baza rezultatelor obținute, profesorul ar trebui să poată verifica dacă elevul a dobândit cu succes cunoștințele propuse. Evaluarea este, în general, însoțită de feedback care oferă elevului informații despre dacă învățarea sa a fost semnificativă și dacă poate continua dezvoltarea proiectului.

4. Etapa autorului

Aceasta este o etapă în care elevii sunt introduși în logica designului de autor, care este puternic răspândită pe piața locală și internațională. Așa cum s-a detaliat anterior, încorporarea stagiilor pre-profesionale în ultimii ani ai programului a contribuit la aprofundarea metodologiei de predare și învățare în cadrul clasei, îmbogățind astfel experiența profesională a viitorului absolvent în raport cu practica profesională.

Pe parcursul dezvoltării cursurilor, studenții își dezvoltă definiția stilului, descoperind noi influențe, învățând despre piață, dezvoltându-și imaginația și înțelegerea locului în care devine evident contrapunctul dintre tendințele globale reprezentate în producția de masă și nevoia de a proiecta ceva unic și divers. Scopul este ca studenții să înțeleagă și să respecte tendințele internaționale, dar, în același timp, să înceapă treptat să sugereze propriile abordări locale personalizate [4].

Din aceste motive, această etapă finală de instruire este strâns legată de cunoașterea muncii designerilor independenți din Argentina și America Latină, identificând metodologiile lor de lucru, inspirațiile, construcțiile, modelele (structurile) și înțelegerea motivelor din spatele producțiilor lor la scară mică, dar extrem de exclusive. Este important ca aceștia să înțeleagă realitățile care îi înconjoară, să aprecieze diversitatea și să dezvolte capacitatea de integrare, conștientizare de sine și înțelegere a mediului lor, pentru a-i instrui în această etapă finală ca designeri cu abilitățile și competențele necesare, astfel încât abordările lor în designul vestimentar să fie bine concentrate și direcționate, cu o personalitate relevantă și distinctivă.

Beneficiul pe care îl primesc studenții provine din punerea în practică, într-un cadru real și față în față, a cunoștințelor dobândite pe parcursul diferitelor etape ale programului, în proiecte specifice cu nevoi și specificații precise, probleme din lumea reală, termene limită, bugete stabilite și tot ceea ce implică proiectarea, dezvoltarea și producția unui produs vestimentar. Obiectivul este de a aprofunda logica necesară pentru designul vestimentar, analizând colecții extrem de complexe întâlnite atât pe piețele locale, cât și pe cele internaționale, culminând cu crearea unei colecții care întruchipează și evidențiază propriul stil. Aceasta încurajează perspective multiple și diverse, o varietate de influențe și citează cultura noastră pentru a se diferenția, a genera produse originale și a obține un avantaj competitiv.

BIBLIOGRAFIE

1. ARFUCH, L. et al. Design și comunicare: teorii și abordări critice. Buenos Aires: Paidós, 1997.
2. BAUDRILLARD, J. Sistemul obiectelor. Madrid: Siglo Veintiuno, 1969.
3. BERCHINĂ D, Provocările modei. Editura Nemira, București, 1998;
4. BOURDIEU, P. Semnificația socială a gustului: elemente pentru o sociologie a culturii. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010.
5. CURTEZA, A. Design vestimentar. Noțiuni fundamentale. Iași: Performantica, 2003.
6. DAVIS, F. Moda, cultura si identitate. Statele Unite: University of Chicago Press, 1992.
7. LUPTON, E. Intuiție, acțiune, creație. Graphic Design Thinking. Barcelona: Editorial GG Diseño, 2012.
8. SCHÖN, D. Formarea practicienilor reflexivi. Barcelona: Paidos Ibérica, 1992.

VIRTUAL DESIGN STUDIO: TRANSFORMING TRADITIONAL EDUCATION INTO A DIGITAL LABORATORY OF IDEAS

STUDIOUL DE DESIGN VIRTUAL: TRANSFORMAREA EDUCAȚIEI TRADITIONALE ÎNTR-UN LABORATOR DIGITAL DE IDEI

Hanna POLIETAIEVA, conf. univ., dr.,
Universitatea Tehnică Națională din Herson
Hanna CHORNOSTAN, lector univ.,
Universitatea Tehnică Națională din Herson

Hanna POLIETAIEVA, PhD, Associate Professor,
Kherson National Technical University
ORCID: 0000-0001-5201-3450
e-mail: polietaieva.hanna@kntu.edu.ua
Hanna CHORNOSTAN, University Lecturer,
Kherson National Technical University
ORCID: 0009-0001-1012-8660
e-mail: chornostan.hanna@kntu.edu.ua

CZU: 37.091:7:004.9
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p706-710

Rezumat. Studiul explorează evoluția educației în design în condițiile digitalizării rapide, globalizării și implementării active a învățământului la distanță în mediul educațional și profesional modern. Examinează transformarea modelului tradițional de studio, care se baza pe prezența fizică a studenților și instructorilor în sălile de clasă, într-un studio de design la distanță, ca laborator virtual inovator pentru idei creative, experimente, colaborare și dezvoltarea profesională a viitorilor specialiști. Sunt analizate caracteristicile-cheie ale studiourilor online, inclusiv flexibilitatea, interactivitatea, accesibilitatea, mobilitatea și capacitatea lor de a facilita o colaborare eficientă între participanții la procesul educațional, indiferent de locația geografică și constrângerile de timp. O atenție deosebită este acordată rolului instrumentelor și platformelor digitale, care servesc drept bază pentru crearea, editarea, discutarea, testarea și prezentarea proiectelor de design în timp real. Articolul evidențiază schimbările în abordările pedagogice și rolul instructorului ca facilitator, mentor, coordonator și organizator al activităților de învățare ale studenților. De asemenea, prezintă avantajele și provocările învățământului la distanță.
Cuvinte-cheie: învățământ la distanță, studio de design, tehnologii digitale, învățare online, creativitate.

The modern education system is undergoing profound transformations linked to the development of digital technologies and changing approaches to learning. This is particularly true for design education, which has traditionally been based on a studio-based format. The classic design studio model required students to be physically present in the workshop, interact directly with the instructor, and collaborate on projects. However, recent years have shown that distance learning

can not only complement but also transform the educational process. A new format is emerging - the remote design studio, which functions as a virtual laboratory of ideas. Researchers note that design studios are special places where research, critical thinking, and practical work get mixed [3, 5]. At the same time, contemporary challenges require adapting this model to the new conditions of the digital society [8, 15]. The traditional studio-based learning model, which has prevailed since the Bauhaus era, is giving way to virtual laboratories of ideas. This is not a change of location, but a reconfiguration of the very nature of the creative space, where physical presence is replaced by digital synergy.

The change to remote learning opens up new opportunities for the integration of digital technologies, international collaboration, and interdisciplinary approaches. The traditional design studio is grounded in the principle of spatial cognition, where ideas are closely linked to physical artifacts such as models and boards. The model plays a central role in the professional training of designers and provides hands-on learning through project-based activities, direct feedback from instructors, collaborative student interaction, and the development of critical thinking through discussion.

It should be noted that this model operates under a number of limitations. In particular, it depends on physical space, provides only limited access to resources outside the classroom, complicates the organization of international collaboration, and does not always ensure sufficient flexibility in the learning process. In the current context, these limitations have become especially noticeable due to the relocation of universities in Ukraine during the Russian aggression. Therefore, the search for alternative forms of organizing the educational process has become increasingly important.

One possible solution is the remote design studio, which can be described as an integrated digital environment. It combines tools for both synchronous and asynchronous communication. For example, at Kherson National Technical University, the Moodle system is used together with online whiteboards such as Miro, as well as various digital design tools, electronic portfolios, and presentation formats.

The remote design studio is generally considered an innovative approach to organizing education based on information and communication technologies. It allows for more flexible learning and makes it possible to study regardless of geographical location [6, 7]. At the same time, researchers point out that the online environment changes the nature of interaction between participants in the educational process, which requires the development of new pedagogical approaches [7, 5].

Within this model, the role of the instructor also changes. Instead of acting only as a source of knowledge, the instructor increasingly performs the role of a facilitator who supports the creative process. Students, in turn, gain more autonomy, take on greater responsibility, and develop self-organization skills.

In this sense, the virtual design environment can be characterized by its flexibility, the possibility of involving external experts, opportunities for cross-cultural interaction, and the ability to document all stages of the creative process.

Recent research in the field of design education confirms that traditional physical design studios and virtual design studios have different pedagogical capabilities and limitations. In particular, it has been found that a physical learning

environment fosters a higher level of social interaction, communication, and a sense of professional community among students. Direct contact with the instructor facilitates rapid feedback and the development of practical skills [6, 7; 4, 7], which is critically important in the design process. Comparative studies of physical and virtual studios show that each of these formats has its own advantages and limitations [6, 8].

A virtual design studio offers greater flexibility and opportunities for independent work. It allows students to work at their own pace, which aligns with the concept of connectivism and modern approaches to learning [8, 12], enables students to work regardless of their location, provides access to digital resources, and fosters the development of independence, analytical thinking, and the ability to reflect. The online environment also facilitates asynchronous interaction, providing more time to reflect on and refine ideas.

However, research shows that online learning can lead to feelings of isolation, reduced motivation, and a lack of emotional engagement among students [6, p.9]. That is why most modern approaches to design education focus on integrating in-person and online formats.

The blended design studio model [1, 40; 7, 5] is considered the most effective because it combines the advantages of both environments. It allows for the use of in-person classes to develop communication skills and engage in practical activities, while remote tools are used for research, discussion, and individual work. This approach contributes to the creation of a comprehensive educational environment that meets the needs of today's students and the requirements of professional practice in the field of design.

The effectiveness of a remote design studio depends largely on the proper organization of the educational process, which includes structuring student activities, defining interaction formats, and integrating digital tools into teaching practices. A key requirement is a clear combination of synchronous and asynchronous modes of work, which ensure a balance between immediate feedback and the opportunity for in-depth reflection on the material.

Synchronous interaction (video conferences, online consultations) helps foster a sense of presence and engagement in the learning process. It allows instructors to respond promptly to students' questions, demonstrate examples, and provide real-time feedback on their work. At the same time, asynchronous formats (forums, shared documents, file-sharing platforms) create conditions for deeper analysis, reflection, and independent work.

The project-based approach, which forms the foundation of design education, takes on particular significance. In the online studio, it is implemented through a phased workflow: from problem research to concept development and the final presentation. Each phase is accompanied by feedback, which can be provided by both the instructor and fellow students.

Thus, the effectiveness of a virtual design environment can be explained through the integration of several types of systems. In particular, real-time co-editing systems allow multiple participants to simultaneously edit objects in a common graphical workspace (for example, Figma). In addition, infinite canvas platforms support the development of ideas through mind maps and mood boards, enabling a non-linear creative process. Another important component is the use of asynchronous

communication tools, including video recordings and project documentation, which can partially replace verbal interaction and reduce cognitive load during discussions.

A modern remote design studio relies on a wide range of digital tools that support different aspects of the educational process. These include video conferencing platforms such as Zoom or Microsoft Teams, collaborative environments like Miro and Figma, learning management systems (for instance, Moodle or Google Classroom), as well as graphic editors, modeling software, and cloud services for storing and sharing files.

Together, these tools form a unified digital ecosystem that makes it possible to implement the full cycle of a design project in an online environment. Importantly, they do not simply replace traditional instruments but also extend their functionality by enabling interactive visualization, collaborative editing, and faster exchange of ideas. In this sense, digital tools play a central role in the organization of a remote design studio, as they support teamwork, communication, and the presentation of results. At the same time, digital technologies influence not only the learning process itself but also the broader nature of design practice [2, 10; 5, 12]. Below is a summary table 1 highlighting the key differences between traditional and distance learning.

Table 1. Comparison of Traditional and Online Design Studios

Criteria	Physical studio (PDS)	Virtual studio (VDS)
Interaction format	Face-to-face	Online (synchronous/ asynchronous)
Flexibility	Limited	High
Access to resources	Local	Global
Communication	Live, emotional	Indirect
Motivation	Higher due to physical presence	Depends on self-discipline
Collaboration	Local	International
Assessment	Exhibitions, presentations	Digital presentations
Role of the instructor	Mentor, critic	Facilitator, coordinator

The further development of remote design education is closely related to the integration of emerging technologies. In particular, virtual and augmented reality technologies are increasingly used to create immersive design environments, while artificial intelligence tools can assist in idea generation and decision-making processes. In addition, the concept of virtual environments and metaverse-based platforms opens up new possibilities for fully digital design studios. These developments expand the potential of remote learning and make it more interactive and closer to real-world professional practice.

At the same time, the remote design studio should not be viewed only as a temporary response to crisis conditions. Rather, it can be considered as an important stage in the transformation of design education, where physical space is no longer the main factor shaping the creative process. Greater emphasis is placed on interaction, idea exchange, and digital communication.

In this regard, there is a gradual shift from understanding the classroom as the primary place of learning to viewing networked environments as spaces for collaboration and co-creation.

Conclusions. The remote design studio represents a natural stage in the development of educational practices in the digital era. It combines the principles of traditional studio-based learning with the possibilities offered by modern technologies, creating new formats of creative interaction. Despite certain challenges, this approach contributes to the expansion of access to design education and its integration into the global context. The experience of displaced universities also shows that remote studios can be seen not only as a temporary solution, but as a promising model for the future development of design education.

BIBLIOGRAPHY

1. BERSIN, J. *The blended learning book: Best practices, proven methodologies, and lessons learned*. San Francisco: Pfeiffer, 2004.
2. BROWN, T. *Change by design: How design thinking transforms organizations and inspires innovation*. New York: HarperCollins, 2009.
3. CROSS, N. *Designerly ways of knowing*. London: Springer, 2006.
4. LAURILLARD, D. *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. London: Routledge, 2012.
5. NORMAN, D. A. *The design of everyday things*. Revised and expanded edition. New York: Basic Books, 2013.
6. SAGHAFI, M. R.; FRANZ, J.; CROWTHER, Ph. *Perceptions of physical versus virtual design studio education*. International Journal of Architectural Research, 2012, vol. 6, no. 1, pp. 6–22.
7. SALMON, G. *E-moderating: The key to online teaching and learning*. 3rd ed. London: Routledge, 2011.
8. SIEMENS, G. *Connectivism: A learning theory for the digital age* [online]. 2005 Available from: http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm [accessed 2026-03-27].

ON THE TYPOLOGICAL INTERRELATIONS BETWEEN LITERATURE AND FINE ART IN THE WORK OF ALEXANDER PUSHKIN

DESPRE INTERRELAȚIILE TIPOLOGICE DINTRE LITERATURĂ ȘI ARTELE PLASTICE ÎN CREAȚIA LUI A. S. PUȘKIN

Valentina GRABOVSCAIA, drd., muzeograf,
Casa-Muzeu „A. Puşkin", Chișinău

Valentina GRABOVSCAIA, PhD Student, museographer,
"A. Pushkin" House-Museum, Chisinau
ORCID: 0009-0004-2399-1940
e-mail:tnelav-8002@mail.ru

CZU: 821.161.1.09:7.01
DOI: 10.46727/c.v3.19-20-03-2026.p711-720

Rezumat. Scopul prezentei cercetări îl constituie un fenomen destul de răspândit: desenul care însoțește activitatea scriitoricească. Cu toate acestea, acest tip particular de artă rămâne insuficient studiat. Probleme precum apariția desenelor alături de text sau în interiorul acestuia, rolul funcțional al desenului în manuscris, precum și legătura și corelarea sa cu textul scris rămân deschise. Un loc aparte îl ocupă creația lui A. S. Pușkin, a cărui moștenire depășește limitele literaturii, devenind parte a culturii vizuale universale. Autorul se bazează pe lucrările unor cercetători consacrați: publicațiile scriitorului și artistului A. M. Remizov, articolul „Despre interrelațiile tipologice dintre literatură și pictură" al literatului K. A. Barșt, precum și monografiile istoricilor de artă și pușkiniștilor A. F. Efros („Desenele poetului") și T. G. Țiavlovskaia („Desenele lui Pușkin"), S. A. Fomicev („Grafica lui Pușkin") și altele. Contribuția științifică a lucrării constă în faptul că autorul a reușit să completeze cercetarea cu noi informații, ceea ce va permite îmbogățirea expoziției Casei-muzeu A. S. Pușkin din Chișinău cu lucrări grafice de A. Matisse și P. Picasso, precum și ale altor scriitori și poeți cunoscuți care practicau desenul. Aceasta poate contribui la realizarea unor paralele literar-artistice și istorice între Casa-muzeu „A. S. Pușkin" din Chișinău și alte muzee din Republica Moldova și Europa. Astfel, se va atrage un număr mai mare de vizitatori, atât localnici, cât și turiști.
Cuvinte-cheie: literatură, arte plastice, interrelații tipologice, Pușkin, grafică.

"Strangers to each other by fate,
They are kin by inspiration."
(*A. S. Pushkin, "To Yazykov," 1824*)

It is possible to name many famous poets and writers from different countries and eras – remarkably multifaceted geniuses, embodiments of national spirit and character – in whom work with the artistic word was inseparably connected with the need to create graphic images.

Among them are Li Bai, a Chinese poet of the Tang dynasty; Ikkyu Sojun, a Japanese Zen Buddhist monk, poet, and artist; Alisher Navoi, the great Turkic poet and thinker; Michelangelo Buonarroti, one of the brightest representatives of the Renaissance; Victor Hugo, one of the central figures of French Romanticism; George

Sand, a self-taught French writer; and Taras Shevchenko, a Ukrainian poet, prose writer, thinker, painter, and graphic artist. This list could be continued.

Drawing that accompanies the writer's work is a fairly widespread phenomenon. It exists not only as a fact of the psychology of creativity but also as an independent aesthetic phenomenon – a special kind of art. Yet this field of creativity – the emergence of drawings alongside text, the functional role of drawing, and its relationship to the text – remains insufficiently studied.

This topic was extensively reflected upon by A. M. Remizov and K. A. Barsht. Alexei Mikhailovich Remizov – a representative of Russian modernism, a writer, one of the most distinctive stylists in Russian literature, a talented and whimsical artist, and an exceptional calligrapher (highly valued by Pablo Picasso) – in his well-known work explained the psychology of the writer who draws.

According to him, writers' drawings fall into two types: drawings in manuscripts and independent drawings presented by the writer as an artist.

Drawings in manuscripts are inseparable from writing, from calligraphy; they continue the handwritten lines and outline in images the writer's unexpressed thoughts. In other words, the written and the drawn form, essentially, a single whole.

Remizov concludes that every writer can draw, and an artist can write. A writer is, above all, an artist; he possesses artistic vision, and in every writer there lies an inherent inclination toward drawing [13, 71].

The most interesting phenomenon, according to Remizov, occurs when a poet or writer spontaneously draws in the process of creation solely for themselves, without intending any viewer.

Among the first-wave Russian émigré artists, the mutual influence of word and image was a natural atmosphere of the creative world. This fully applies to the works of A. M. Remizov, Yu. P. Annenkov, M. F. Andreenko-Nechitailo, L. V. Zak, S. L. Gollerbakh, and D. A. Solozhev.

Konstantin Abrekovich Barsht – a literary scholar, professor, and Doctor of Philology – in his article "On the Typological Interrelations of Literature and Painting" suggested that in the process of writing a literary work, the writer "assists" themselves with graphics; this constitutes the purpose of graphic sketches. These compositions should not be viewed from a purely art-historical perspective, as this would distort and misinterpret their meaning.

According to Barsht, a writer turns to graphic forms during the creative process when three main conditions are met:

- The writer must possess certain drawing skills;
- The writer must be an innovator, searching for new literary forms and creating a new creative method;
- The writer must strive to express their thought clearly at its earliest stage of emergence, as if sketching it.

The combination of these three conditions gives rise to writers and poets who create in their manuscripts the so-called "drawn words."

A drawing in the margin of a manuscript may correspond to the text (that is, be its variation), or it may have no verbal equivalent. However, the graphic image is always contextual – even if this is not the context of the given manuscript, but the context of the writer's entire oeuvre.

In its significance, a writer's graphics may be equated with letters and diary entries [2].

One of the founders of modern German literature – the poet, playwright, statesman, theatre director and critic, and polymath scholar Johann Wolfgang von Goethe – also wrote treatises on botany, anatomy, and color theory, including the scientific work Theory of Colours.

Of particular value are Goethe's reflections on drawing and its pedagogy. According to him, one must rely on scientific study of reality. Meaningless mechanical copying of nature turns the artist into a mere craftsman; the pursuit of external effect and the cultivation of a personal manner inevitably lead to arbitrariness in art. Imitation is slavery, manner is arbitrariness, whereas style is the result of purposeful scientific cognition of the world.

Goethe believed that drawing is especially beneficial for a poet: it helps one to understand the world more broadly and deeply, to observe its beauty. Moreover, every teacher should master drawing, as it enables them to reveal their subject more effectively [17].

Goethe was a multifaceted personality, and his artistic activity extended beyond literature to include painting. He left behind more than 2000 drawings and watercolors, mainly landscapes and scenes of everyday life, created during his travels in Italy, where he seriously engaged in painting, attended an art school, and took drawing lessons. Most of these works are signed by the author, sometimes under the pseudonym "Artist Müller" (Fig. 1).

An example of a harmonious combination of pictorial and literary talent is William Makepeace Thackeray, an English satirical writer and master of the realist novel. He drew everywhere, interrupting his letters in order to "finish" a thought more quickly with a pencil. Thackeray possessed the talent of a caricaturist, highly востребованный at the time. About 4,000 of his drawings are known, mostly caricatures and sketches.

A special place is occupied by Thackeray's illustrations to his novel Vanity Fair, which are organically integrated into its content, serving as a carefully considered commentary on the text and being no less important in the structure of the work than the word itself. According to the writer's will, Vanity Fair was to be published only with the author's illustrations. In England, editions of Thackeray's collected works are supplemented by an additional volume containing his drawings [18] (Figs. 2, 3).



Fig. 1. J. W. Goethe. Ruins of the Temple.



Fig. 2. Thackeray. Self-portrait.



Fig. 3. Thackeray. Illustration for the novel "Vanity Fair".

One of the most brilliant and significant figures of 20th-century Spanish culture, Federico García Lorca, was a poet, playwright, musician, professional collector and arranger of folk songs, graphic artist, and sculptor. Reproductions of his artworks were often used as illustrations in his poetry collections [9] (Fig. 4).

However, not only writers and poets became artists; the movement also occurred in the opposite direction.

Bruno Schulz, a Polish writer known for his story collections The Street of Crocodiles and Sanatorium Under the Sign of the Hourglass, created engravings (for example, from the series The Book of Idolatry) and painted frescoes based on the fairy tales of the Brothers Grimm. He believed that prose allowed him to express himself more openly than drawing [11].

The renowned 20th-century artist, one of the most famous representatives of Surrealism, the Spanish painter, graphic artist, sculptor, and filmmaker Salvador Dalí, wrote poetry, prose, memoirs, and manifestos. He explained his engagement with verbal genres as follows: "True artists, like Velázquez, say everything they want with a brush. We, however, complete in prose and poetry what we cannot express in painting" [1].

Pablo Ruiz Picasso – the Spanish and French painter, sculptor, graphic artist, theatre designer, ceramicist, and designer, and a founder of Cubism – began writing poetry at the age of fifty-five, which, as he said, had "been slumbering within him." Both in painting and in his poetic experiments, Picasso not only avoided well-trodden paths but deliberately deviated from them [6] (Fig. 5).

In this context, one cannot fail to mention Mikhail Brunea – not only as one of the most original Moldovan artists, but also as the author of philosophical poetry and prose published in various editions.

Brunea created illustrations for more than one hundred works, including Solaris by Stanisław Lem, The Master and Margarita by Mikhail Bulgakov, The Wanderer by A. Veltman (translated by G. Bogach), works by the Strugatsky brothers, Yu. Trifonov, and Moldovan popular science authors Ion Holban and Gheorghe Husac. Many of these books received awards at union-wide and republican competitions.

In the graphic headpieces to A. Veltman's novel The Wanderer, the society of 1820s Chisinau is depicted in all its diversity, including Veltman, Pushkin, and the beautiful Calypso Polichroni.

Mikhail Brunea is the author of a unique technique of bas-reliefs and high-relief pictorial compositions made from improvised materials – plaster, metal, papier-mâché, and a lightweight compound whose formula he keeps secret.

The artist Alexei Kolîbneac, professor at the Department of Graphics of the Academy of Music, Theatre and Fine Arts, compared Brunea to Renaissance artists, universal in their talent [19] (Fig. 6).



Fig. 4. F. G. Lorca. Self-portrait



Fig. 5. P. Picasso. The Dove of Peace. 1949



Fig. 6. M. Brunya. Illustration for A. Veltman's novel "The Wanderer"

Alongside his immense literary legacy, Alexander Sergeyevich Pushkin left humanity an equally significant graphic heritage. Nearly two thousand drawings by Pushkin have been preserved – on the margins of his drafts and on separate sheets. Pushkin's drawings have no parallels in the history of art, just as his poetry has no parallels in the history of literature [8].

According to the research of Professor S. A. Fomichev, the following types of Pushkin's drawings can be distinguished: portraits (self-portraits, portraits of acquaintances, historical figures, and imaginary portraits), genre scenes, authorial illustrations, landscapes, interior sketches, as well as individual details, objects, and animals [14, 15].

Pushkin was never referred to as an artist, nor did he himself ever state whether he wished to be called one. His drawings are far from professional – and indeed, he was not a professional. His drawing teacher at the Tsarskoye Selo Lyceum, S. G. Chirikov, believed that although Pushkin had abilities in the visual arts, they remained undeveloped.

Pushkin did not value his drawings highly; some circulated among acquaintances and were lost. Could he have imagined that his sketches would become the subject of specialized scholarly research? Readers first saw them in 1855 in the collected works of the poet published by P. V. Annenkov. Scholarly interest in Pushkin's graphic creation – the origin, nature, and identification of his portraits – emerged only in the late 1930s [14, 45].

Pushkin's drawings are organically connected with the freely flowing, exquisite line of his handwriting. This is not a set of separate letters, but a unified, continuous artistic ligature forming a language of flourishes and arabesques. These flowing lines themselves become the source of Pushkin's drawings – a bridge between the graphic nature of his word and the graphic nature of his image.

Drawing was a spiritual necessity for Pushkin. The poet himself observed that, in most cases, the appearance of drawings was connected with unfinished verses: when a stanza stalled, an epithet would not come, or a rhyme was delayed – the pause was resolved through drawing.

"A rough autograph by Pushkin is прежде всего subordinated to the aim of finding the most adequate expression for a difficult-to-form artistic image" [16, 15]. Pushkin's manuscripts are often called a stenographic record of the creative process. The graphic signs in this "stenogram" (that is, the drawings themselves) contain the tempting possibility of visually reconstructing the course of poetic association not expressed in words, remaining in the subtext.

Pushkin's drawings are valuable not only as the poet's autographs and "psychological documents," but also as genuine works of art. Their aesthetic significance began to be recognized only in the mid-20th century, when they were compared to the drawings of Matisse and Picasso. One recalls the words of T. G. Tsyavlovskaya:

"How distant Pushkin's graphics are from the graphics of his age! Swiftness, improvisational dynamism, extreme laconicism, the artist's generalized vision selecting only the essential – all these organic features of Pushkin's graphics bring his visual art closer to the aesthetics of the 20th century. Next to Pushkin's drawings we see the impeccable purity of Matisse's line and the passionate tempo of Picasso's drawings" [15, 131] (Figs. 7, 8, 9).

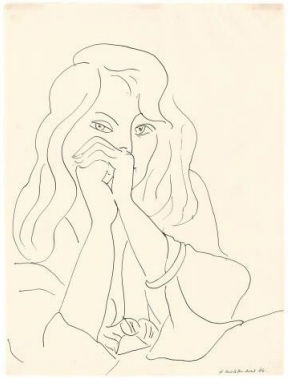


Fig. 7. A. Matisse. Woman with Loose Hair. 1944.



Fig. 8. A. S. Pushkin. Self-portrait. 1821. PD, 46, p. 15.



Fig. 9. A. S. Pushkin. Manuscripts of the Kishinev Period. PD 831, p. 28; 1821. Top left: a portrait of Peter the Great (attributed to V.Grabovskaia).

The well-known Pushkin scholar and literary critic A. M. Efros particularly emphasized Pushkin's Bessarabian years, the period of his southern exile (1820-1823). The vivid, original, and exotic images created by the young poet in Chisinau never reappeared later in his life or manuscripts.

In Pushkin's drawings, we see depictions of members of the Filiki Eteria (participants in the Greek uprising), haiduks (outlaw figures), and the diverse society of Chisinau – Moldavian and Wallachian boyars, Turks, Serbs, Greeks, French, and Roma. This environment, free from the tension of the capital, fostered the development of the poet's observational skills and free imagination.

Eighteen manuscript notebooks by Pushkin have survived, containing the majority of his drawings. The largest number of drawings directly related to the Chisinau period of his life and творчество are found in the Notebook (PD 830) and the First Chisinau Notebook (PD 831) [12].

1. Notebook (PD 830) was filled sequentially in Crimea, Kyiv, Kamenka, and Chisinau. Among the drawings connected with Pushkin's Chisinau period are:

- the profile of Calypso Polichroni at the top right of the page (drawn in pen), beneath the title of the poem "To a Greek Woman" ("In a language you do not understand…");
- drawings of five male portraits and one female portrait (tentatively identified as Konstantin Stamati, Vasily Balanescu, and Manuc Bey);
- 17 portrait sketches, including three unfinished self-portraits, as well as profiles of Spathar Todor Balş, Governor K. A. Katakazi, his sister Tarsis Katakazi, Calypso Polichroni, and A. M. Khudobashev (identified by G. Bogach, who titled the sheet "The Inzov Household"); also a self-portrait in a Caucasian cap;
- a drawing of a nude woman seated under a tree;
- a portrait of Prince Alexander Ypsilantis;
- portraits of Colonel V. L. Davydov and N. O. Pushkina, the poet's mother;
- a portrait of Peter the Great (identified by V. Grabovskaya, the author of the article);
- portraits of T. Katakazi, K. A. Katakazi, and S. L. Pushkin, the poet's father;
- portraits of the Frenchman Degilly and Major V. F. Raevsky, exiled to Siberia;
- a double portrait of Prince Georgy Cantacuzene and his wife Elena Cantacuzene, as well as Alexander Ypsilantis and Tudor Vladimirescu (identified by V. Grabovskaya) [7].

In his drawings of the Chisinau period, portrait sketches, caricatures, scenes of everyday life, depictions of exotic characters, and female faces and figures predominate. Pushkin's drawings are characterized by lightness, improvisation, and often grotesque and irony [7] (Fig. 10).

The special value of Pushkin's sketches lies in the fact that they were created for himself – freely and virtuously. Each drawing is autobiographical. They were not intended for display, and this intimacy gives them exceptional significance. At the same time, Pushkin did not conceal them from his contemporaries, who admired this gift of the poet.

Most often, Pushkin drew from memory (he possessed an extraordinary visual memory), sometimes from descriptions (for example, when creating the portrait of Tudor Vladimirescu) – without this affecting the quality of the drawings [7] (Fig. 11).



Fig. 10. A. S. Pushkin. Manuscripts of the Kishinev Period. PD, No. 831, p. 46, July 1821. In the center, top: an image of Tudor Vladimirescu (attributed to V. Grabovskaia).

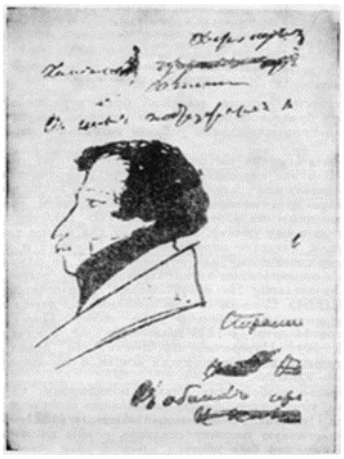


Fig. 11. A. S. Pushkin. Self-portrait. 1823. PD 834, p. 17 rev. (attributed to A. Efros).

Pushkin's favorite tools were pen and pencil. In Chisinau, according to contemporaries, the young poet also used chalk.

Some works are executed in the style of naïve primitivism, while others appear quite professional, especially in composition and expressiveness of line. They reveal the influence of 18th-century Russian caricature graphics, as well as elements of classicism. Contemporaries noted Pushkin's inclination toward drawing, often humorous and satirical, while other works reflect his psychological state – melancholy and loneliness.

Like any artist, Pushkin tried throughout his life to depict himself: 93 self-portraits are known, concentrated within a single decade – the 1820s to the 1830s.

Interestingly, almost all of Pushkin's portrait drawings are in profile, whereas early 19th-century fashion favored frontal or three-quarter views.

Pushkin's self-portraits are strikingly diverse: he depicted himself as a monk, an African, a dog, a horse, a cat, a dandy, an old man, a landowner, a woman, Voltaire, Robespierre, Sand, Dante, and characters from his own works. These are, in essence, masks – "role-playing" images that characterize Pushkin's creative method of the 1820s.

"In the 1830s, Pushkin's creative method becomes objective, largely distanced from personal biography and fate. Therefore, self-portraits almost disappear from his drafts, or at least lose their earlier playful character" [16, 22].

"Pushkin's self-portraits have immense documentary value. They are the most reliable evidence of the features and characteristics of Pushkin's appearance" [16, 38]. According to researchers, the official portraits of Pushkin by renowned Russian artists Orest Kiprensky and Vasily Tropinin "cannot surpass, either in persuasiveness or intimacy, Pushkin's amateur draft self-sketches" [5, 5].

If not for Pushkin's Chisinau self-portraits, we would not know what the poet looked like in 1820-1824. The self-portrait "in the black frock coat" (1823) is considered one of the most reliable: Pushkin depicts himself as he was in Chisinau—without embellishment or irony, presenting himself in an entirely ordinary manner. This penetration into the depths of personal consciousness may be described as a "personal self-portrait," a most valuable historical document (Fig. 11).

Of interest are the observations of Dr. Álvaro Pascual-Leone, professor of neurology at Harvard Medical School. He argues that:

- it may be a mistake to focus on only one activity;
- any discipline can aid writing—logic, mathematics, theology, and especially drawing;
- such activities provide new experience and help develop skills;
- behavior shapes the human brain, forming new neural connections between previously isolated areas;
- engaging in multiple activities simultaneously actually improves performance in each of them [3; 20].

From all the above, the following conclusions may be drawn: The typological interrelations between literature and the visual arts in the work of Alexander Pushkin remain an insufficiently studied field requiring further reflection. This is especially true of the Bessarabian period of Pushkin's life and work (1820-1824), including his graphic legacy. Modern research methods and new 21st-century approaches may significantly contribute to the study of this subject.

BIBLIOGRAPHY

1. БАЛАНДИН, Р. К. Сальвадор Дали: миф и реальность. Москва: Вече, 2010. 400 с. ISBN 978-5-9533-4931-4.
2. БАРШТ, К. А. О типологических взаимосвязях литературы и живописи. В: Русская литература и изобразительное искусство XVIII – начала XIX века. Ленинград: Наука, 1988.
3. БИАНЧИ Н. Как хобби помогают вам совершенствовать свои навыки. В: O'CONNOR, F. Тайны и обычаи. Фортуна, 2006. Available at: https://www.live-lib.ru/translations/post/44235-neobychnye-uvlekatelnye-hobbi-14-znamenityh-pisatelej [Accessed: 29.03. 2026].
4. БОГАЧ, Г. Ф. Из молдавской галереи пушкинской графики. Нистру. Кишинев, 1983, nr. 11, с. 44.
5. ГАРИФОВА, А. И. Образ А. С. Пушкина через призму его автопортретов и воспоминаний современников. Старт в науке, 2019, nr. 6.
6. ГЕРМАН, М. Ю. Пикассо: путь к триумфу. Москва: Искусство, 2013.
7. ГРАБОВСКАЯ, В. Исторические процессы, происходившие в Бессарабии в 20-х годах XIX века в лицах (по рисункам А. С. Пушкина). В: Международный экологический симпозиум: этнические традиции и процессы. Кишинев, 2023.
8. ГРАБОВСКАЯ, В. Памяти Г. Ф. Богача. В: Славянские чтения. Кишинев: Славянский университет Республики Молдова, 2020.
9. ГРАБОВСКАЯ, В. Рисунки А. С. Пушкина и Ф. Г. Лорки: общее и особенное. В: Международная научная конференция под эгидой Министерства культуры РМ и Института культурного наследия РМ. Кишинев, 2023.

10. ГРАБОВСКАЯ, В. Три года и три месяца. Бессарабские мотивы в творчестве А. С. Пушкина бессарабского периода. В: Болдинские чтения: Международная научная конференция. 2022.
11. Портрет в зеркалах: Бруно Шульц. Иностранная литература, 1996, nr. 8.
12. ПУШКИН, А. С. Рабочие тетради. В 8 т. Санкт-Петербург – Лондон, 1995.
13. РЕМИЗОВ, А. М. Встречи. Париж, 1981.
14. ФОМИЧЕВ, С. А. Графика Пушкина. Санкт-Петербург, 1993.
15. ЦЯВЛОВСКАЯ, Т. Г. Рисунки Пушкина. Москва: Искусство, 1970.
16. ЭФРОС, А. М. Рисунки поэта. Москва: Академия, 1933.
17. GOETHE als Zeichner. Available at: https://blog.klassik-stiftung.de/goethe-als-zeichner/ [Accessed: 29.03 2026].
18. Thackeray Exhibition. Available at: https://press-libfl.tilda.ws/vystavka_thackeray [Accessed: 29. 03.2026].
19. Mihail Brunya i iskusstvo. Available at: http://www.evedomosti.md/nevis/mihail-brunya-i-isk [Accessed: 30.03 2026].
20. PASCUAL-LEONE, Álvaro. Available at: https://www.litres.ru/author/alvaro-paskual-leone [Accessed: 30.03.2026].


UNIVERSITATEA
Dimitrie Cantemir


UNIVERSITATEA
AUREL VLAICU
din ARAD


UNIVERSITATEA
„ALEXANDRU IOAN CUZA“
din IAȘI


UNIVERSITAS
GALATIENSIS


POLITEHNICA
BUCUREȘTI
1818


1992


LIBERTAS PER SAPIENTIAM


USV
Universitatea
„Ștefan cel Mare”
din Suceava




160
DE ANI
UNIVERSITATEA DIN
BUCUREȘTI
350 DE ANI DE TRADIȚIE ACADEMICĂ


UNESCO
uni twin
unesco
Network Member


Institutul Limbii Române
ca Limbă Europeană
ILR-LE


CZU
Czech University
of Life Sciences Prague


UBc
Universitatea „Vasile
Alecsandri” din Bacău


ILR
Institutul
Limbii Române

EDITURA UPSC