



ȘTIINȚĂ ȘI EDUCAȚIE: NOI ABORDĂRI ȘI PERSPECTIVE

MATERIALELE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE
INTERNAȚIONALE JUBILIARE

27-28 martie 2025

Seria XXVII

Volumul 4

ȘTIINȚE UMANISTICE ȘI ARTE

Chișinău, 2025

Recomandat pentru publicare de către Senatul Universității Pedagogice de Stat
„Ion Creangă” din Chișinău, din 30.06.2025, procesul-verbal nr. 13

ȘTIINȚĂ ȘI EDUCAȚIE: NOI ABORDĂRI ȘI PERSPECTIVE
MATERIALELE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE INTERNAȚIONALE

Coordonare științifică:

Diana Antoci, prof. univ., dr. hab, 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

Redactor: Tatiana Luchian

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 jubiliară (27; 2027; Chișinău). Știință și educație: noi abordări și perspective: Materialele conferinței științifice internaționale jubiliare, Seria 27, 27-28 martie 2025 / coordonare științifică: Diana Antoci, Silvia Chicu ; colegiul de redacție: Maria Vîrlan [et al.]. – Chișinău: [S. n.], 2025 (CEP UPSC) – . – ISBN 978-9975-48-267-7.

Vol. 4: Științe umanistice și arte. – 2025. – 504 p.: fig., tab. – Antetit.: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău [et al.]. – Texte: lb. rom., engl., fr., etc. – Rez.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – [100] ex. – ISBN 978-9975-48-273-8.

37.0(082)=00

Ș 85

© Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, 2025

Tipărit la Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău, str. Ion Creangă, nr. 1, MD-2069

COMITETUL ȘTIINȚIFIC

Alexandra BARBĂNEAGRĂ,	dr., conf. univ., rector al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0003-4777-1550
Diana ANTOCI,	dr. hab., prof. univ., prorector pentru cercetare, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID:0000-0002-7018-6651
Daiana-Theodora CUIBUS,	director general, Institutul Limbii Române, MEC, România, ORCID:0000-0001-8883-5333
Vitaly KOTSUR,	dr., prof. univ., rector, Universitatea Hryhorii Skovoroda în Pereiaslav, Ucraina, ORCID: 0000-0001-6647-7678
Gina Aurora NECULA,	dr., conf. univ., Institutul Limbii Române, MEC, România, ORCID:0000-0001-7151-1471
Despina SAGHIN,	dr., conf. univ., Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, România, ORCID:0000-0002-6219-6737
Daniel CRISTEA-ENACHE,	Universitatea din București, Departamentul de literatură română și comparată, România, ORCID:0000-0002-1637-669X
Diana SPULBER,	profesor, dr., Universitatea din Genova, Italia, ORCID:0000-0001-7395-986X
Krzysztof WIEDERMANN,	Universitatea Comisiei Naționale pentru Educație din Cracovia, Polonia, ORCID:0000-0002-8199-5753
Constantin CIORBĂ,	dr. hab., prof. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID:0000-0001-7125-2545
Maria VÎRLAN,	dr., prof. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID:0000-0001-6843-2609
Angela SOLCAN,	dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID:0000-0002-7906-145X
Gabriella TOPOR,	dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID:0000-0002-3530-3701
Nina GARȘTEA,	dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID:0000-0002-1926-6234
Andrei BRAICOV,	dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID:0000-0001-6416-2357
Ion MIRONOV,	dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID:0009-0002-9063-7242
Nicolae ALUCHI,	dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID:0000-0003-1874-8474
Ana SIMAC,	dr., prof. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID:0000-0002-2627-6756

CUPRINS

Viorica ZAHARIA TEATRUL LUI MATEI VIȘNIEC, ÎMBINARE A SPIRITULUI DE FARSĂ CU REPREZENTAREA VIOLENȚEI POLITICE	11
Daniel CRISTEA-ENACHE LECTURA CRITICĂ A LUI ALEX ȘTEFĂNESCU.....	20
Adrian JICU BIOGRAFIA ROMANȚATĂ, ALTERNATIVĂ ÎN CERCETAREA FILOLOGICĂ? STUDIUL DE CAZ: GEORGE CORNILĂ-HASDEU. <i>DUHURI</i>	26
Aliona ZGARDAN-CRUDU REALIZAREA EXPRESIVITĂȚII ÎN LIMBA ROMÂNĂ ÎN BAZA CONOTAȚIEI ELEMENTELOR LEXICALE	33
Marcela VÎLCU ROLUL INTONAȚIEI ÎN STRUCTURA GRAMATICALĂ A ENUNȚULUI.....	40
Vlad CARAMAN PREDAREA ELEMENTELOR DE BILDUNGSROMAN. „LA MEDELENI” DE IONEL TEODOREANU (ADOLESCENȚA)	46
Adela NOVAC ROMANUL „BISERICA ALBĂ” DE ION DRUȚĂ: MIJLOACE DE PSIHOLOGIZARE	53
Natalia STRATAN CÂTEVA CONSIDERAȚII PRIVIND CALOFILIA SEMIDOCȚĂ ÎN ROMÂNIA ACTUALĂ	62
Natalia STRĂJESCU ARCADIE SUCEVEANU, UN TRIBUN AL IDEALURILOR NAȚIONALE	70
Liliana GROSU „CAFENEUA NEVERMORE” DE ARCADIE SUCEVEANU. IMPRESII DE LECTURĂ	76
Polina TABURCEANU MOTIVUL NOROCULUI ÎN PROZA LUI I.L. CARAGIALE ȘI NUVELA „MOARA CU NOROC” DE IOAN SLAVICI	87
Aura COMORAȘU LITERATURA ROMÂNĂ ÎN ERA DIGITALĂ: PROVOCĂRI ȘI OPORTUNITĂȚI ÎN SPAȚIUL EUROPEAN	96

Dumitrița SMOLNIȚHI VALORIFICAREA INTUITIVĂ A FOLCLORULUI ROMÂNESC ÎN OPERA MARILOR CRONICARI MOLDOVENI	103
Emanuela ILIE BOALA, O „CARTE PIERDUTĂ” DIN ANII 70 ȘI O FORMULĂ THANATOGRAFICĂ	111
Angela POPOVICI EXPLORAREA DIMENSIUNILOR INTERCULTURALE ÎN CONTEXT UNIVERSITAR: STRATEGII PENTRU INTEGRAREA MULTICULTURALISMULUI ȘI MULTILINGVISMULUI.....	120
Svetlana DERMENJI, Liliana NEAGA ROLUL MASS-MEDIEI ÎN PROMOVAREA DIVERSITĂȚII CULTURALE	129
Polina TABURCEANU TEMA MINORITĂȚILOR ÎN PROZA LUI WILLIAM SAROYAN („TÂNĂRUL NEÎNFRICAT DE LA TRAPEZUL ZBURĂTOR” ȘI ALTE POVESTIRI)	135
Ludmila BALȚATU VALENȚE EDUCATIVE ÎN LITERATURA ROMÂNĂ PENTRU COPII	142
Elena ȚÎMBALIUC СКАФФОЛДИНГ КАК ВИД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ	149
Liubov COLESNIC ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ИЗОБРАЖЕНИЕ МИРА ДЕТСТВА В КУЛЬТУРНЫХ КОНТЕКСТАХ СКАНДИНАВСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ	162
Claudia MIHAILOV REALIZAREA DIALOGULUI INTERCULTURAL ÎN SPAȚIUL EDUCAȚIONAL ROMÂNESC (PE EXEMPLUL MINORITĂȚII RUȘILOR LIPOVENI)	168
Uliana CULEA STRATEGII PENTRU PROMOVAREA MULTILINGVISMULUI: EFICIENȚĂ, PROVOCĂRI ȘI PERSPECTIVE GLOBALE	173

Igor SOROCEANU ELEMENTE COMPARATIVE PRIVIND SCRUTINUL ELECTORAL MAJORITAR: AVANTAJE ȘI DEZAVANTAJE	185
Alexandr GALUSCEAK ПРАКТИКИ ЭФФЕКТИВНОГО ОСВОЕНИЯ ИКТ-РЕСУРСОВ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕБ-ИНСТРУМЕНТОВ ПО ИСТОРИИ ПРЕДСТАВЛЯЮЩИХ ЦЕННОТЬ ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧАЩИХСЯ	197
Daniela Iuliana GRIGORCEA INFLUENȚA EDUCAȚIEI RELIGIOASE ASUPRA COEZIUNII SOCIALE: ABORDĂRI ȘI PROVOCĂRI CONTEMPORANE	208
Silvia CHICU ȚARA MOLDOVEI ÎN CONTEXTUL ÎMPĂRȚIRII SFERELOR DE INFLUENȚĂ ALE MARILOR PUTERI (SEC. XV – MIJLOCUL SEC. XVI)	215
Angela LISNIC CONSIDERAȚII ISTORIOGRAFICE PRIVIND ABORDAREA PROBLEMELOR CONTROVERSATE ÎN PREDAREA ISTORIEI	227
Rodica SOLOVEI CONSIDERAȚII PRIVIND EDUCAȚIA MUZEALĂ A ELEVILOR ÎN CADRUL DISCIPLINELOR SOCIOUMANISTICE	235
Elena BUZINSCHI TOLERANȚA CA FUNDAMENT AL DEMOCRAȚIEI: ABORDĂRI FILOZOFICE.....	245
Constantin PISARENCO ACTUAL PROBLEMS OF HEALTHCARE CRIME: INTERDISCIPLINARY ANALYSIS AND PERSPECTIVES OF PREVENTION	253
Valentin CUȘCĂ FUNȚIA SEMNIFICAȚIEI. CONSTITUIREA ȘI VALOAREA CUNOAȘTERII ȘTIINȚIFICE ÎN FILOZOFIE ȘI EDUCAȚIE	263
Galina MARCU EDUCAȚIE ȘI DEMOCRAȚIE LA LECȚIILE DE ISTORIE ȘI EDUCAȚIE PENTRU SOCIETATE	275

Valentina ENACHI DILEMA DEMOCRAȚIEI	284
Igor SAVA IMAGINI DESPRE ABILITĂȚILE MILITARE ALE ROMÂNILOR LA CĂLĂTORII STRĂINI (SECOLUL AL XV-LEA – ÎNCEPUTUL SECOLULUI AL XVIII-LEA) ...	290
Veronica BALTAG ERROR CORRECTION. LOOKING FOR IDEAS ABOUT ERROR CORRECTION.....	301
Olesea BUCUCI INNOVATIVE APPROACH OF ENGLISH CULTURE IN LANGUAGE TEACHING	309
Oxana GOLUBOVSKI DIDACTIC TECHNOLOGIES APPLIED IN UNIVERSITY EDUCATION	317
Lilia HERȚA CLIL – O ABORDARE INOVATOARE ÎN EDUCAȚIA MULTILINGVĂ: BENEFICII ȘI PROVOCĂRI	327
Tatiana LAȘCU APPROACHES TO INTEGRATING ENVIRONMENTAL TOPICS INTO LANGUAGE TEACHING	335
Alina MARDARI, Cristina NAZARU TASK-BASED LEARNING IN THE LANGUAGE CLASSROOM: A CASE STUDY ON PROMOTING ENGAGEMENT, COLLABORATION, AND LANGUAGE DEVELOPMENT	340
Azada MIKAYLOVA EFFECTS OF PEER REVIEWING IN ESSAY WRITING	347
Lilia PETRICIUC THE ROLE OF IDIOMATIC EXPRESSIONS IN LEGAL DISCOURSE: CHALLENGES AND INTERPRETATIONS IN THE COURTROOM	352
Tatiana YAVUZ FROM LEXICON TO DISCOURSE: A PHILOLOGICAL PERSPECTIVE ON CLIL CONTENT	359

Angela SOLCAN, Anastasia SAVA STRATÉGIES DE COMMUNICATION DIDACTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT INTEGRÉ DES LANGUES	366
Natalia AVORNICESĂ LITERATURA CLASICĂ ȘI CONTEMPORANĂ ÎN PREDAREA LIMBII FRANCEZE CA LIMBĂ STRĂINĂ: PERSPECTIVE ȘI PRACTICI DIDACTICE	378
Ana BULAT-GUZUN METODOLOGIA IMPLEMENTĂRII MANUALULUI DIGITAL INTERACTIV ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ ÎNȚIALĂ A CADRELOR DIDACTICE	385
Iuliana TIOSA ÜBER DIE FERTIGKEIT SCHREIBEN IM DEUTSCHUNTERRICHT	396
Natalia CELPAN-PATIC LES VERBES DE MOUVEMENT DANS L'ŒUVRE D'É.E. SCHMITT: UNE ANALYSE CONTRASTIVE DU CORPUS D'„OSCAR ET LA DAME ROSE”	403
Diana DONOAGĂ LIBERTATEA ACADEMICĂ – FUNDAMENT PENTRU INOVARE ȘI CREATIVITATE ÎN EDUCAȚIE	413
Angela COPACINSCHI TRANSPOZIȚIA ȘI CONVERSIA ÎN LIMBILE ROMÂNĂ, FRANCEZĂ ȘI ITALIANĂ – O ANALIZĂ COMPARATIVĂ	422
Martin DESABRES VULGARISER DES SUJETS COMPLEXES EN CLASSE DE LANGUE: L'EXEMPLE DU SUBJONCTIF FRANÇAIS	427
Lorella FRANCARLI SCIENZA E ISTRUZIONE: NUOVI APPROCCI E PROSPETTIVE	434
Lilia LUPAȘCU DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA GERMANĂ PRIN INTERMEDIUL TEHNOLOGIILOR NOI	439
Ludmila MOKAN-VOZIAN STUDIUL COMPOZIȚIEI CA VALOARE ȘI ARHITECTURĂ A IMAGINII PLASTICE	446

Rodica URSACHI OPERA EMINESCIANĂ REFLECTATĂ ÎN ARTA PLASTICĂ	452
Mihaela GORCEA, Maria-Alina STAICU BLOCAJUL CREATIV ȘI METODE SPECIFICE DE DEPĂȘIRE A ACESTUIA ÎN EDUCAȚIA ARTISTICĂ ȘI ÎN ALTE ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE	459
Zinica NOUR APOSTOL ÎMBUNĂTĂȚIREA COMPETENȚELOR ARTISTICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR PRINTR-UN TABLOU INTERACTIV DE ARTĂ DIGITALĂ	464
Diana Petronela HÎRȚESCU ROLUL MUZICII ÎN REALIZAREA DANSULUI POPULAR	471
Maria-Alina STAICU, Renáta-Vivien BARNA EDUCAȚIA ARTISTICĂ INCLUZIVĂ CU ACCENTUL PE PROCESUL CREATIV ȘI INTERDISCIPLINARITATE	480
Alina Lăcrămioara TEODORESCU TERAPIE PRIN ARTĂ ȘI DESIGN: STRATEGII CREATIVE PENTRU SPRIJINIREA DEZVOLTĂRII COPIILOR CU DIZABILITĂȚI ÎN CONTEXTUL NOILOR TENDINȚE ARTISTICE	487
Maria NEGOIȚA IMPORTANȚA LECȚIILOR DE ARTE PLASTICE PENTRU PROFESIILE VIITORULUI CONTEMPORAN	497



Secția

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

TEATRUL LUI MATEI VIȘNIEC, ÎMBINARE A SPIRITULUI DE FARSĂ CU REPREZENTAREA VIOLENȚEI POLITICE

MATEI VIȘNIEC'S THEATRE, COMBINING THE SPIRIT OF FARCE WITH THE REPRESENTATION OF POLITICAL VIOLENCE

Viorica ZAHARIA, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Viorica ZAHARIA, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0002-0698-2223
e-mail: zaharia.viorica@upsc.md

CZU: 821.135.1-2.09

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p11-19

Abstract. Matei Vișniec's dramaturgy is a fascinating combination of absurd humor, farce and a profound commentary on social and political reality. His writings explore the conflicts between the individual and the system, often combining elements of farce with the representation of political violence, in order to reflect on the abuses of power, oppression and existential absurdity. On the one hand, farce captures the viewer's attention through the comic nature of the situation and the exaggeration of certain character traits, and on the other hand, through it the playwright denounces the absurdity and corruption of oppressive political regimes. Lucidly representing political violence in various forms, oppression and the way it manifests itself in everyday life, always having a strong political substratum, Vișniec presents his characters with a certain dose of bitter humor. And farce is a kind of mask for subtle or direct violence, which can be understood and accepted by the reader/viewer more easily through the prism of absurdity. All of these characteristics are exemplified by the plays analyzed in this article.

Keywords: Matei Vișniec, dramaturgy, theater of the absurd, farce, political violence.

„Eu nu am avut acces la teatru profesionist, am avut acces la teatrul lumii. Venea în oraș cirul, eram fascinat de bâlci, de clovni, de film, de tradițiile de la țară, nunți, botezuri, care pentru mine erau un fel de spectacole. Așa cred că m-am îndrăgostit de teatru.” (Matei Vișniec)

Intrat în literatură prin poezie, Matei Vișniec ajunge autorul unei opere multiforme, deoarece, după stabilirea în Occident, se îndreaptă spre dramaturgie (care i-a și asigurat notorietatea), dar se va lăsa ispitit și de roman. Puțina apetență ideologică de început, pălește pe fundalul freneziei imaginative din întreaga operă a acestui autor contemporan.

Receptiv la drama lumii în care îi este dat să trăiască, scriitorul român adoptat de cultura franceză și-a asumat riscul artistic de a o reprezenta, astfel încât, în toată dramaturgia sa, Matei Vișniec tratează angoasele și absurditatea lumii contemporane, tragismul personajelor din piesele sale de teatru reprezentând tragismul fatal al condiției umane actuale.

Din punctul de vedere al tematicii, scriitorul Vișniec este interesat de criza limbajului, de ființa (post)modernă și de angoasele acesteia, de vis și de construcțiile onirice și fantastice, de așteptare ca condiție ontologică, de frică și libertate în relație cu regimurile totalitare și cu războiul. Criticul Ion Bogdan Lefter consideră că sursele de inspirație ale dramaturgului țin de teatralitatea Rădăuțiului natal (simbolizat de grotescul dricurilor care se opreau la calea ferată, pentru a trece în cimitirul de pe partea cealaltă, după ce pleca trenul), de circ – „ca parabolă teatrală a destinului uman”, de mecanica generală a lumii, de conjunctura politică [4, p. 8].

Din punct de vedere stilistic, dramaturgia lui Matei Vișniec este una eteroclită, dramaturgul îmbinând în piesele sale absurdul, grotescul, oniricul, fantasticul, suprarealismul, realismul magic, poeticul și chiar scriitura realistă pură (detaliu ce-l putem observa în piesele așa-zis „istorice”), în acest caz Vișniec având o poziție chestionabilă în raportul estetic-ideologic. Dramaturgul este în același timp un înnoitor, dar și un conservator care perpetuează unele elemente retrograde în relația cu noua dramaturgie, cu care opera sa continuă să coexiste, poate și să dialogheze.

Evadat din lagărul socialist în care se formase ca scriitor, viitorul dramaturg va descoperi în Franța alte valori culturale, deși lumea din care evadase a continuat să-i inspire subiectele unei bune părți a pieselor.

În virtutea activității la postul „Radio France International”, majoritatea textelor dramatice ale lui Matei Vișniec se axează pe realitatea imediată, pe evenimentele timpului, pe probleme existențiale, dramaturgul fiind preocupat mai ales de starea de spirit în lumea contemporană, o lume ai căror oameni „se mondializează la suprafață” cu ajutorul tehnologiilor mai ales, care, sofisticându-se încontinuu, îl îndepărtează pe individ de posibilitatea de a le stăpâni.

Într-o lume globalizată, plină de angoase, de incertitudini și de diverse fobii, viața se transformă într-o continuă așteptare bechketiană în piesele lui Vișniec, într-o „anticameră a morții sau sală de așteptare”, după spusele criticului literar Mircea Ghițulescu. O sală de așteptare pare și existența indivizilor din *Angajare de clown*, dar și a celor din *Și cu violoncelul ce facem?* Într-o sală de așteptare se desfășoară și acțiunea din *Mașinăria Cehov*.

Eticheta de „teatru al absurdului” atribuită pieselor sale, Matei Vișniec a purtat-o multă vreme, fără s-o nege, bineînțeles, dar a îmbogățit-o și a depășit-o destul de repede odată cu afirmarea sa în Occident. Lectura pieselor permite cu

ușurință încadrarea acestora în filiera Beckett, Ionesco, Artaud, dar nu putem demonstra o asemănare absolută cu vreunul dintre ei. Trecherile lui Vișniec de la poezie la teatrul înrudit cu familia absurdului și la textele de factură realistă (*Despre sexul femeii – câmp de luptă în războiul din Bosnia*) sau biografică (piesele despre Cehov sau Cioran) lasă impresia că dramaturgia sa nu poate fi închisă într-o anume formă. Pentru că, pe de o parte, dramaturgul este interesat în mare de texte scrise pentru scenă, iar pe de altă parte, pentru Matei Vișniec teatrul înseamnă literatură.

Relația dramaturgiei lui Vișniec cu teatrul absurdului este mult mai subtilă, și a-l reduce la acest simplu act de descendență pasivă înseamnă, de fapt, o ignorare totală a epocii și a problematicii în care a apărut dramaturgia sa, precum și a căilor ce i-au permis să se ramifice și să aducă fațete noi dramaturgiei actuale. De menționat este în primul rând contextul politic, formator, al deceniilor șapte și opt, unde experiența cotidiană a absurdului nu era o lecție citită din cărți pentru dramaturg în formare. Și au venit astfel piesele maturității, textele dense, de lungă respirație, legate direct de coșmarurile și speranțele secolului anterior, piese în care conflictul dintre individ și sistem este evidențiat, iar absurdul existențial se face resimțit în fiecare scenă. Prin dialoguri încărcate de sarcasm, personaje absurde și un stil dramatic ce joacă cu realitatea, Vișniec reînvie spiritul teatrului absurd, dar îl folosește pentru a „ataca” teme politice și sociale grave.

Universul pieselor de teatru ale lui Matei Vișniec prezintă realitatea într-o oglindă deformată. Complexitatea relațiilor umane, cea dintre individ și societate, dintre individ și lumea înconjurătoare, se reflectă într-un mod grotesc, ajungând până la absurd. Teatrul său sugerează că, de fapt, situația politică pe planetă este destul de instabilă și nimeni nu este protejat de o posibilă agresiune, mesajele transmise conținând îndemnul adresat oamenilor de a renunța la violență și agresivitate în schimbul opțiunii pentru acceptarea unor valori comune care să oprească dezastrul spre care se îndreaptă umanitatea.

Reînvierea spiritului teatrului absurdului în dramaturgia lui Matei Vișniec se remarcă prin îmbinarea subtilă a spiritului de farsă cu reprezentarea violenței politice. Este un amalgam care conferă pieselor sale o dimensiune comică și tragică în același timp, una destul de profundă. Astfel că fuziunea respectivă de umor absurd și reflexii asupra realității politice și sociale rămâne caracteristica stilului său distinctiv, piesele sale fiind concomitent un act de critică socială și un act artistic profund.

Situația politică din estul european de dinaintea anilor 90 ai secolului anterior nu era favorabilă comediei, contextul, cenzura și represiunea nepermițând practic acest lucru. În schimb, farsa pare să fi fost deosebit de fructuoasă în înfățișarea dramelor istoriei.

Specie dramatică considerată adesea vulgară de către mulți literați, farsa a putut totuși să-și păstreze relevanța tocmai în acest context. Profesorul de teatru și cercetătorul literar Albert Bermel scoate în evidență modernitatea farsei ca specie și durabilitatea structurii sale dramatice în teatrul contemporan. Aceasta constituie pentru cercetător o structură esențială, un fel de „mașină de răs care funcționează mereu” [2, p. 28]. În același timp, suntem de părerea că farsa, ca specie dramatică, este potrivită pentru explicarea regresului puterii totalitare. De fapt, farsa pe scena contemporană devine cel mai potrivit mod pentru a reprezenta absurditățile contemporane, în mod special cele politice.

Se știe că farsa se caracterizează prin exagerarea situațiilor, a comportamentului personajelor și a limbajului, cu scopul de a crea comedie, de a aduce la lumină absurdul realității și de a critica defectele și viciile societății. În cazul lui Matei Vișniec, farsa nu este doar un instrument de divertisment, ci mai ales un mijloc de a sublinia contradicțiile și degradarea regimurilor politice. Apelând la farsă, Vișniec creează adesea personaje caricaturale, pe care le plasează în situații ridicole, chiar absurde, dar extrem de reale în contextul lor social și politic. În universul său teatral, totul este posibil, iar farsa devine o metaforă pentru sistemele politice care distorsionează realitatea. Personajele trăiesc într-un univers în care rațiunea și logica sunt înlocuite de absurdul puterii și al controlului. Astfel, farsa nu doar că stârnește râsul, dar și provoacă o adâncă reflecție asupra pericolelor autoritarismului și totalitarismului.

Îmbinând spiritul de farsă cu reprezentarea violenței politice, Matei Vișniec face o dramaturgie conformă pe deplin cu realitatea istoriei contemporane a Europei de Est. Avem deci în dramaturgia sa o îmbinare a istoriei politice cu modernitatea farsei. Iată câteva exemple concludente. *Istoria comunismului povestită pentru bolnavii mintal* este un text în care acțiunea are loc într-un spital de psihiatrie la sfârșitul perioadei staliniste. Piesa *Despre sexul femeii – câmp de luptă în războiul din Bosnia* tratează o temă dureroasă care, asemenea unei răni deschise, încă mai sângerează în inima bătrânei Europe. Acțiunea are loc în contextul războiului balcanic, o lume a ororii și a indignării. Piesa prezintă destinul a două femei cufundate în realitatea tragediilor întâmplare pe pământul bosniac. Prin intermediul celor două personaje, Dora și Kate, autorul prefigurează tabloul sechelelor lăsate de război în psihicul și pe fizicul femeilor din Bosnia. Kate, este un om de știință american care a venit să identifice cadavrele din gropile comune, în timp ce Dora este o bosniacă, victimă a violului, care refuză să dea naștere copilului pe care îl poartă în pântec. Deci, Kate este americanca „care participă în calitate de psiholog la cercetarea gropilor comune lăsate de război, până în ziua când nu mai rezistă și se pomenește exercitându-și profesia într-un centru medical, în Germania, unde sunt

găzduite femeile violate pentru a fi ajutate să-și depășească traumatismele” [6, p. 320], și care va încerca să comunice cu Dora pentru a o salva. Astfel, în această piesă, autorul încearcă să arate, prin schimbul permanent de roluri, aceeași idee de nesiguranță și incertitudine în ziua de mâine, că oricine și oricând poate ajunge din postura psihologului Kate în cea a victimei Dora.

Se observă că, într-o mare măsură, teatrul lui Matei Vișniec este presărat cu victime ale conflictelor europene, dar și că nu exclude bufoneria și elementele farsei în abordarea acestora. Elementul farsic este pentru autor instrumentul de investigație a oricărei forme de dictatură. Teatrul său dezvoltă, de fapt, o estetică a farsei care joacă pe confuzia și suprapunerea registrelor, astfel încât războaiele și dictatura să devină produsul unui exces complet farsic.

În farsă, realitatea este percepută prin prisma distorsionantă a inversiunilor incongruente și a confuziilor. Piesele lui Vișniec generează o ruptură de perspective și planuri, începând cu cadrul spațio-temporal, care este atât realist, cât și excentric, atunci când nu este fantezist, sau chiar total absurd. Un astfel de spațiu este, de exemplu, spitalul de psihiatrie, care, în *Istoria comunismului povestită pentru bolnavii mintal*, este amenajat ca loc de propagandă politică. În acest context, doxa politică ia în mod scandalos o întorsătură isterică sau deraiază pentru a se scufunda într-o absurditate totală.

Scriitorului Iuri Petrovski i se dă o misiune ciudată: să povestească, prin scurte narațiuni, istoria comunismului pentru internații (pacienți sau deținuți?) dintr-un spital moscovit de boli mintale. Scopul acestei misiuni, Petrovski fiind trimis acolo de Uniunea Scriitorilor Sovietici, este unul cât se poate de logic: socialismul poate fi construit doar prin transformarea omului, iar literatura și arta erau mijloacele potrivite și la îndemâna regimului în acest proces de „transformare”. Astfel, pare normal ca un scriitor să contribuie la vindecarea bolnavilor mintal, făcându-i „să beneficieze și ei de binefacerile artei, ale literaturii” [6, p. 60], cu spusele directorului spitalului, nu într-un ospiciu oarecare, ci chiar în Spitalul Central de Boli Mintale de la Moscova. Trimisul Uniunii Scriitorilor este întâlnit cu discursuri și cântece mobilizatoare interpretate de corul bolnavilor mintal, unii dintre ei având îmbrăcate cămăși de forță. Directorul, ca o gazdă veritabilă, face o scurtă prezentare a scriitorului Petrovski, vorbește despre activitatea și „realizările” spitalului și precizează pentru oaspete că s-ar pricepe la scriitori: „Noi, spune Directorul cu tovarășească gentilețe, arătându-i camera în care va fi parcat, știm că scriitorii iubesc natura. Dumneavoastră aveți nevoie să vedeți arbori, să vedeți cerul, să vedeți păsările care cântă în arbori... Noi știm, dragă Iuri Petrovski, cum e plămădit sufletul scriitorului, noi știm tot” [6, p. 62].

Acest „noi știm tot” pare a fi un avertisment, spitalul semănând mai mult cu o pușcărie decât cu o instituție medicală. Este, se pare, o lume de umbre ce o reflectă pe cea reală. Directorul adjunct este convins ca Iuri Petrovski a fost trimis cu o misiune secretă, în urma raportului făcut de el, prin care semnala că „sub masca alienării și a deficiențelor mintale se ascund reductabili contrarevoluționari”. El e sigur ca scriitorul nu e decât un agent provocator ce folosește o soluție ingenioasă pentru „identificarea elementelor suspecte”. De aceea consideră că „povestirile scurte” prin care literatul prezintă „istoria comunismului” (așa cum îi solicitase directorul), „la nivelul pacienților”, sunt „reacționare, subversive și contrarevoluționare” [6, pp. 89-90].

Katia Ezova, asistenta medicală, într-una din cele mai memorabile scene ale piesei, când directorul îi reproșează că s-a culcat „cu debilii profunzi” („Comunismul nu poate fi construit cu curve împuțite ca dumneavoastră, Katia... Nu, așa ceva nu se poate, noi n-o să reușim niciodată să construim o societate nouă cu curve împuțite care se culcă cu debilii profunzi”) [6, p. 110] și ca nu-i ajung „lejerii” și „debilii medii”, se justifică printre hohote de plâns și spune că vrea să se culce cu toți cei care „l-au cunoscut pe Stalin”. Începută ca un exercițiu de sadism, scena se încheie, construită cu umor negru, într-un mod mazochist: Katia și iubitul ei, directorul, cad în genunchi, plângând îmbrățișați. Iar în finalul piesei apare fantoma lui Stalin, de curând mort, împlinindu-se astfel prezicerea celui care păruse până atunci nebunul cel mai grav.

În *Richard al III-lea se interzice sau scene din viața lui Meyerhold*, spațiul este dublat și poate fi văzut ca într-o oglindă spartă. Piesa suprapune planuri, multiplică legăturile până la confuzie. Este încă o radiografie a acelei forme sofisticate de utopie care a fost comunismul. Autorul însuși afirma că i-ar fi plăcut să facă și în această piesă mai degrabă autopsia comunismului, numai că, spune el, „bestia” nu a murit încă. „Cred ca este important să ne amintim prin ce am trecut – și să le spunem prin ce am trecut și copiilor noștri, care nu au cunoscut comunismul. Este important să nu uităm, chiar dacă suntem obligați să iertăm”, afirma Matei Visinec [7].

Acțiunea se deschide pe un platou de teatru, continuă într-o cameră, apoi într-un parc, într-o tavernă și se termină într-o închisoare în care regizorul își petrece ultima noapte. În umbră, putem întrezări castelul regelui Richard, dar nimic nu este mai puțin sigur pentru că spațiul viselor și spațiul realității ajung să se contopească după ce se află în opoziție. Se luptă Meyerhold cu fantomele shakespeariene ale autocenzurii care îi fac o glumă proastă? Și-a trădat idealurile de a se supune celor ale dictaturii staliniste? Coșmar sau amintiri, confuzia este valabilă mai ales pentru excesele comice pe care le provoacă. Celula lui Meyerhold este aici teatrul mental al unei farse macabre cu intrările sale clovnești, luptele sale interne, întorsăturile sale

absurde, pauzele și ieșirea ei avortată. De unde impresia de vertij care invadează spațiul, pentru a bloca privirea spectatorului în teatrul închisorii interioare a regizorului.

În *Despre senzația de elasticitate când pășim peste cadavre*, scena mentală produce colaje grotești. În primul rând, poetul este cel care transformă spațiul bistroului suprarealist într-o casă a iluziei în care conducătorii Comisiei ideologice pentru literatură se pomenesc deopotrivă demenți și captivi. Aici, confuzia optică dintre ficțiune și realitate este inevitabilă și, în același timp, de râs. Dar dincolo de asta, jocul comic se naște din arta echivocului. După cum ne amintește Jelle Koopmans, „echivocul din farsă este continuu și sistemic. Punerea în acțiune a expresiilor este o sursă dramatică nepuizabilă de farsă” [3, p. 25]. În piesă, numele Cântărețului Chel seamănă cu un rebus al cărui sens politic se străduiesc cenzorii să-l găsească. Spre deosebire de soții tembeli, care au luat literalul drept figurativ, agenții Comisiei de cenzură sunt niște tembeliinstruiți care sistematizează alegoria. Convinși că totul este un semn, că totul trebuie arătat, explicat și pus în scenă, agenții de cenzură împing frica de echivoc până la absurd. Bald Singer va deveni treptat numele de cod pentru un „agent sub acoperire care acționează pentru britanici în Carpați pentru a ajuta buzunarele armate de rezistență să organizeze sosirea americanilor” [5, p. 56]. Farsa se constituie din reducerea decalajului dintre sens și nonsens. Ceea ce cenzorii nu pot admite este că Bald Singer înseamnă doar că nu semnifică nimic.

Astfel, din piesă în piesă, știința de a îmbina scene, de a crea imagini, de a monta și demonta metafora teatrală se perfecționează, Vișniec reușind să mânuiască pe deplin toate mijloacele avute la îndemână, fără să uite nimic din obsedanta litanie, mânată de un incontestabil simț al umorului, a primelor sale piese. Se creează impresia că te afli în așteptare, că niște bătrâni clovni dezarticulați, undeva în fața unei imense porți, pe marginea unei gropi sunt gata să te aspire, să te înghită. *Vanitas vanitatum* grotesc și absurd, moștenire pur beckettiană sau direct ionesciană se pare.

Vișniec refuză în mod deliberat să se plieze regulilor unei reconstituiri istorice fidele. Cititorul/spectatorul este mereu învăluit în ceață. Personajele pieselor rămân un mozaic, funcționând ca niște mecanisme ale căror creiere sunt trecute printr-un proces continuu de suprimare sau de descompunere în toate formele ei – fizică, spirituală, organică, anorganică. Fie parabole sau simple jocuri ale imaginației, în toate piesele găsim secvențe din ceea ce am putea numi o farsă a comportamentului ființei umane în societate. Aceasta, de fapt, trebuie considerată adevărata substanță a dramaturgiei lui Matei Vișniec. Piesele lui rămân niște farse tragice ce se petrec sub un orizont al absurdului. O plictiseală fără leac învăluie fantomele care țin loc de personaje, scurgându-se într-o neliniște care crește, pe măsură ce așteptarea a ceva

nedefinit se prelungește. Acești (non)eroi ai lui Vișniec trăiesc, devitalizează până la înstrăinarea de sine, chiar dacă într-o stare de larvară pasivitate, un frison al necunoscutului terifiant, aproape că nu au reacție, iar atunci când o au, e aberantă, de o bizarerie căzând în derizoriu. Și chiar dacă aceste personaje (mai mult marionete), marcate de destine implacabile, ar încerca să se revolte, ar fi zadarnic. Ele sunt condamnate să sălășluiească într-o lume fără sens, în care singura certitudine este sfârșitul, căruia nimeni nu i se poate sustrage.

Pe lângă umorul caracteristic farsei, dramaturgia lui Vișniec este plină de imagini ale violenței politice, alt element fundamental al teatrului său. Violența, de multe ori simbolică, se manifestă în moduri subtile și directe și reflectă realitățile regimurilor totalitare, dar și efectele acestora asupra individului. Teatrul lui Matei Vișniec poate fi, de fapt, perceput ca instrument de analiză profundă a mecanismelor puterii, de contestare a autorității și de expunere a opresiunii. Dramaturgul transformă violența politică într-o formă de artă care provoacă, dar în același timp poate oferi și o terapie a înțelegerii, chiar și în cele mai întunecate colțuri ale umanității. Violența politică este nu doar fizică, ci și psihologică. Regimurile opresive controlează nu doar trupul, ci și mintea cetățenilor. Personajele se confruntă cu manipularea mentală, cu represiunea gândirii libere și cu teroarea cotidiană. Violența politică din piesele lui Vișniec este, de asemenea, înțeleasă ca un absurd existențial, ca o forță ce depășește voința și rațiunea umană. Aceasta este adesea prezentată într-un mod grotesc sau grotesc-amuzant, iar impactul său nu este doar vizual, ci și emoțional și intelectual. Violența devine, astfel, o formă de absurd care pune sub semnul întrebării structurile de putere și legitimitatea acestora. Multe dintre piesele sale prezintă personaje care trăiesc sub teroarea constantă a regimurilor opresive. Deși unele dintre ele se manifestă în moduri haioase sau absurde, violența care le înconjoară este reală și devastatoare.

Vișniec rămâne în dramaturgia actuală europeană dramaturgul care reînvie spiritul teatrului absurd printr-o combinație sofisticată de farsă și violență politică, care nu doar că face spectatorul/cititorul să râdă, dar îl și provoacă să reflecteze asupra realităților și abuzurilor politice. Se pare că autorul împărtășește convingerile prin intermediul lui Meyerhold, unul dintre personajele sale: „Omenirea a pierdut demult răul direct, sincer și pur. Astăzi, răul este învăluit în mii de discursuri despre o lume mai bună. Astăzi, răul nu vrea numai să îndobitocască mulțimile, vrea să fie și adulat de ele [...]. El vrea să locuiască în mințile oamenilor și să-i domine din interior” [7].

Umorele este în opera sa o formă de apărare, un mijloc prin care personajele își pot exprima neliniștile, temerile și frustrările într-un sistem care le știrbește libertatea și le lezează demnitatea. Farsa la care apelează contribuie la diluarea intensității

violenței, aducând un echilibru între comicul de situație și gravitatea subiectelor abordate de autor. Aceasta contribuie la sublinierea paradoxurilor din viața cotidiană sub regimuri autoritare, în care umorul poate deveni un instrument de rezistență, iar violența politică – un simptom al unui sistem defectuos.

Combinăția aparte de farsă și violență politică subliniază absurditatea regimurilor opresive și permite critica abuzurilor de putere. Piesele lui Matei Vișniec nu sunt doar comedii absurde, ci și invitații la reflecție asupra realităților politice și sociale, iar îmbinarea acestor elemente face ca teatrul său să fie profund și provocator.

BIBLIOGRAFIE

1. BANU, George, BROOK, Peter. Spre teatrul formelor simple. Iași: Polirom, 2005. ISBN 973-46-0132-6.
2. BERMEL, Alain, citat de Jelle Koopmans, The modernities of farce: historical modernity, current modernity. Bernard Faivre (ed.), Farsa, a genre for today. Centrul de Studii Teatrale. Universitatea din Louvain, 1998.
3. KOOPMANS, Jelle. Modernitățile farsei: modernitatea istorică, modernitatea actuală. Bernard Faivre d'Acier (ed.), Farsa, un gen pentru astăzi. Paris, Imprimerie Nationale, 1993.
4. LEFTER, Ion Bogdan. Un dramaturg la start: perioada românească a lui Matei Vișniec (primele șase piese). Matei Vișniec. Opera dramatică [Theatre Work], 5-23. București: Cartea Românească, 2017. ISBN 9789732331576.
5. VIȘNIEC, Matei, Ioana și focul. Șobolanul rege. Reverii pe eșafod. Cuvintele lui Iov. București: Tracus Arte, 2017. ISBN 978-606-664-863-9.
6. VIȘNIEC, Matei. Istoria comunismului povestită pentru bolnavii mintal. București: Litera Internațional, 2004. ISBN 973-675-133-3.
7. VIȘNIEC, Matei. Procesul comunismului prin teatru. București: Humanitas, 2012. ISBN 9789735037932. Disponibil: <https://librarius.md/ru/book/001276-procesul-comunismului-prin-teatru> [accesat 2025-03-26].

LECTURA CRITICĂ A LUI ALEX ȘTEFĂNESCU

THE CRITICAL LECTURING OF ALEX ȘTEFĂNESCU

Daniel CRISTEA-ENACHE, dr., conf. univ.,
Universitatea din București

Daniel CRISTEA-ENACHE, PhD, Associate Professor,
University of Bucharest
ORCID: 0000-0002-1637-669X
e-mail: daniel.cristea-enache@unibuc.ro

CZU: 821.135.1.09

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p20-25

Abstract. The assimilation of Alex Ștefănescu in the close circle of literary critics from “România literară” publication highlights not only the acknowledgment of his value in the field, but also the convergence of his synchronized position in the same direction as Maiorescu and E. Lovinescu and in opposition to the protochronistic criticism. A few years from Ceaușescu’s July Thesis of 1971, when he tried a revival of the party spirit of socialist realism, but from a nationalist communist platform not from an internationally Soviet one, our culture has been ideologically polarized. During the communist regime of his first maturity, Alex Ștefănescu has seen his criticism personality highly constrained by the prohibition and the commands of that era; after 1989, the freedom of his writings had almost spectacular results. Noting the acuity and the vivacity of his publicist writing, let’s notice the overall perspective, inclusive that Alex Ștefănescu operates with as a literary critic. He wasn’t one’s generation critic (although he was close to the ‘60’s Generation), nor the critic of an era (although his personality “bloomed” after 1989’s Revolution), but as a summary and synthetically said: he was a literature’s critic.

Keywords: Alex Ștefănescu, the ‘60’s Generation, the aesthetic criticism, Romanian literature’s history, literary review.

Critica estetică într-o imagine. Într-o fotografie de arhivă, realizată în ianuarie 1978, într-un context privat (de ziua de naștere a lui Valeriu Cristea), dar ținând totodată de istoria literaturii și a culturii române, pot fi văzuți împreună unii dintre cei mai importanți critici și istorici literari din generația 60: de la stânga la dreapta, Valeriu Cristea, Gabriel Dimisianu, Eugen Simion și Nicolae Manolescu. Alături de ei, al doilea din stânga este Alex Ștefănescu, care, la data când a fost făcută fotografia, avea 30 de ani. (Prin comparație, Eugen Simion, cel mai vârstnic din grup, avea pe atunci aproape 45 de ani.)

Mult mai târziu, într-un volum confesiv și memorialistic, în formula și formatul unei cărți de convorbiri (*Convorbiri cu Alex Ștefănescu*), subiectul (și obiectul)

acesteia se va referi el însuși la această fotografie din 1978, vorbind despre felul în care criticii mai vârstnici, deja consacrați, l-au primit, l-au acceptat și l-au încurajat ca pe un fel de „mezin”, frate mai mic și confrate de breaslă față de care ei manifestau solidaritate: „Fotografia pe care o evoci (făcută de tatăl tău, pe vremea când tu erai încă un copil) ilustrează un moment luminos din viața noastră literară. Patru critici importanți, cu vederi diferite, dar solidarizați în lupta împotriva imposturii promovate de partidul comunist, se aflau într-o relație de cordialitate deplină. Discutau, se contraziceau, se și ironizau, fără să ajungă însă niciodată la un conflict. Eu, al cincilea, nu eram un critic important, abia începusem să mă afirm. Și totuși, fusesem invitat și eu de Valeriu Cristea (viitorul tău tată adoptiv) ca să primesc un fel de legitimare a apartenenței mele la grup (din care făceau parte, bineînțeles, și alți critici cu prestigiu, ca Lucian Raicu sau Gheorghe Grigurcu). Se desfășura pentru mine un ceremonial de acceptare, fără să mi-o spună nimeni explicit. Mă tratau ca pe un egal al lor. Câtă bunăvoință! Ce generozitate!” [2, p. 70].



Figura 1. Critica estetică într-o imagine

Acest mod solidar al criticilor din generația 60 nu constituia o excepție; iar Alex Ștefănescu nu a fost singurul beneficiar. În 1977 fusese inițiat Cenaclul de Luni, condus de Nicolae Manolescu, unde se vor afirma tinerii componenți ai generației 80. Despre aceștia, aflați la vârsta debutului sau a primelor volume publicate, avea să scrie un capitol consistent Eugen Simion, în volumul său *Scriitori români de azi* (IV) în 1989. Pe tinerii prozatori „optzeciști” i-a susținut Ovid S. Crohmălniceanu, prin cenaclul Junimea, prin volumul colectiv *Desant 83* („Antologie de proză scurtă scrisă de autori tineri”) publicat în 1983 și prefațat de acesta, prin numeroase cronici literare dedicate de conducătorul cenaclului primelor cărți de proză. Cu două decenii în urmă, același Crohmălniceanu, dintr-o generație anterioară celei a „șaizeciștilor”, îi susținuse pe scriitorii și criticii generației 60, aflați la începuturile lor literare.

Într-o asemenea „ștafetă” simbolică a criticii și istoriografiei literare românești, prezența lui Alex Ștefănescu în fotografia de arhivă se suprapune în mod firesc cu acceptarea și susținerea lui în grupul criticii estetice a generației 60. Departe de a fi o imagine ocazională și circumstanțială, este aici imaginea simbolică a unei apartenențe de grup și de „școală” critică. Mai tânărul Alex Ștefănescu fusese acceptat și „asimilat” de către criticii mai vârstnici, deja consacrați, de la „România literară”, după ce Nicolae Manolescu, mentorul său, care-l avusese student la Facultatea de Filologie, îi prilejuise debutul publicistic, convingându-l să renunțe la aspirațiile de poet și să se consacre unei vocații metaliterare incipiente. Manolescu făcuse din poetul aspirant Ștefănescu un cronicar literar, iar ceilalți critici de întâmpinare din grupul de la „România literară” îl recunoșteau deja, în ianuarie 1978, ca fiind unul dintre ei.

La câțiva ani de la Tezele din iulie 1971 ale lui Nicolae Ceaușescu, prin care acesta a încercat o reîntoarcere la spiritul partinic al realismului socialist, dar de pe o platformă național-comunistă, nu internaționalist-sovietică, câmpul nostru literar și critic era polarizat ideologic. „România literară” era „bastionul” publicistic al criticii estetice, în timp ce „Săptămîna” lui Eugen Barbu, „Luceafărul” și alte publicații militau pentru respectarea în literă și în spirit a directivelor de partid unic. Direcția protocronistă în cultură, în deplin acord cu directiva ideologică, era susținută virulent de aceste reviste și contrapusă explicit sincronismului și occidentalismului criticii noastre estetice.

Asimilarea lui Alex Ștefănescu de către criticii de la „România literară” indică nu numai recunoașterea talentului său critic, ci și convergența lor de poziție sincronistă, în descendență maioresciană și lovinesciană, în dezacord și în opoziție cu critica ideologică, protocronistă și ceaușistă. De asemenea, criticii mai vârstnici precum cel deja menționat, Ovid S. Crohmălniceanu, sau Paul Georgescu se regăseau acum în aceeași tabără cu criticii „șazeciști”, după ce, în tinerețea lor interbelică și la începuturile regimului comunist în România, ilustraseră internaționalismul sovietic și marxism-leninismul aplicat în cultură și în literatură.

În „tabăra” estetică de la finele anilor 70 se regăseau, așadar, foști teoreticieni și practicanți ai realismului socialist, componenți ai generației 60 (generația intermediară atunci), precum și tineri critici ca Alex Ștefănescu, cu toții mizând în „epoca de aur” a lui Nicolae Ceaușescu pe autonomia esteticului apărată în epoca lui Carol I de Maiorescu și pe sincronismul lovinescian din epoca interbelică.

Alex Ștefănescu, în două epoci. „Mezinul” grupului de critici de la „România literară” nu făcea însă parte din generația lor, a „șazeciștilor”, iar la pragul revoluției din 1989, care avea să schimbe societatea și paradigma socioculturală românească, generația lui Alex Ștefănescu devenise cea intermediară. La 42 de ani (și după 42 de

ani de existență într-un regim totalitar), criticul care visase să fie poet se vedea în fața unei provocări ea însăși existențială: a gândi și a scrie liber, fără control ideologic, fără cenzură, fără tematici obligatorii și „omagii” impuse redacțional.

Dacă în regimul comunist, al tinereții și primei lui maturități, Alex Ștefănescu își vedea personalitatea critică mult constrânsă de interdicțiile și comandamentele epocii, după revoluție, eliberarea scrisului său are rezultate aproape spectaculoase. Ea se suprapune unei tendințe generale de renaștere și înflorire a presei post-decembriste, cu ziare „devorate” în tiraje uriașe de către un public larg, avid de informație în fine necenzurată și non-partinică. Revistele culturale și literatura ficțională se află într-un vizibil recul în anii 90; în schimb, ziarele „generaliste”, televiziunea, radioul le oferă lui Alex Ștefănescu și multor autori posibilitatea unei comunicări cu publicul de o amplitudine fără precedent. Într-o cronică literară din 1988, Nicolae Manolescu scria despre o întâmpinare „de tip jurnalistic” și un public „nou”: „Dintre toți comentatorii actualității literare, Alex Ștefănescu este cel mai departe de didacticismul (oricât de bine ascuns) al cronicii tradiționale și cel mai avansat pe drumul unei întâmpinări de tip jurnalistic, care are alte standarde și se adresează, în principiu, unui public nou” [3, p. 395]. În analiza cărților târzii dedicate de Alex Ștefănescu lui Eminescu, observăm „vivacitatea critică” și lipsa de complexe: „Cu o remarcabilă vivacitate critică, probată prin numeroase observații pătrunzătoare și decodări subtile ale lirismului eminescian, autorul nu are complexe în a polemiza cu unii dintre cei mai importanți exegeți ai lui Eminescu, de la Călinescu la Negoiteșcu” [4, p. 13].

Instinctul acesta publicistic al lui Ștefănescu se manifestă în perioada postrevoluționară într-un mod constant, iar criticul literar de pe poziții estetice este dublat – aparent paradoxal – de un opozant ideologic, anticomunist, al partidului aflat la putere, FSN, și al liderilor săi. În viitoarea Istorie a literaturii scrise de Alex Ștefănescu de la anul Istoriei călinesciene (*Istoria literaturii române contemporane. 1941-2000*), cele două fațete ale personalității lui Ștefănescu vor fi coprezente, manifestate aproape simultan: autorul începe capitolul despre un scriitor analizându-i biografia și făcând amendă ideologiei lui (pro)comuniste, după care îi interpretează opera literară făcând adesea abstracție de opțiunea ideologică. Altfel spus, anticomunismul lui Ștefănescu se confruntă cu (pro)comunismul unui scriitor în abordarea biografiei lui. Iar critica literară a lui Ștefănescu, lectura lui critică propriuzisă, se aplică într-o deplină seninătate trans-ideologică pe opera literară a scriitorului.

Iată un exemplu edificator al modului în care procedează Alex Ștefănescu în Istoria lui, în capitolul consacrat lui Titus Popovici. La secțiunea dedicată biografiei scriitorului, amendarea compromisului ideologic este explicită: „Și mai oportun este

considerat romanul *Setea*, apărut în 1958, în care Titus Popovici evocă apologetic momentul împrăștiării cu pământ a țăranilor întorși din război (trecând sub tăcere faptul că ulterior același pământ le va fi luat cu forța de autoritățile comuniste, în procesul colectivizării agriculturii)” [1, p. 280]. După două pagini, Alex Ștefănescu va scrie astfel despre scriitorul Titus Popovici: „Citind o carte de-a sa, avem, chiar de la prima pagină, senzația că asistăm la un număr de magie: folosindu-și cu dexteritate bagheta lingvistică, scriitorul face să se ivească în fața noastră, din neant, în doi timpi și trei mișcări, personaje complet echipate – ceea ce înseamnă prevăzute cu vestimentația, gesturile, replicile și câteodată ticurile nervoase adecvate” [1, p. 282]. Prin urmare, autonomia esteticului merge, în cazul de față, până la „secționarea” creației literare de biografia autorului; și la autonomizarea operei ficționale de cel care a creat-o.

Concluzii tematicе. Criticul unei literaturi. Criticul de întâmpinare dublat de publicistul sociocultural și politic are o vădită perspectivă de istoric literar. Recenziile, cronicile, critica actualității editoriale făcută cu pasiune și cu vervă îi creează posibilitatea de a înregistra noua literatură și a o cartografia, într-o perspectivă mai amplă. În același timp, critica de întâmpinare îi oferă lui Alex Ștefănescu „priza” directă a unei literaturi în toate genurile și structurile ei. De la poezie la proză, de la nuvelă și roman la piesa de teatru, de la literatura finalului de epocă interbelică la cea a generației 2000, aria de integrare a Istoriei literaturii române post-călinesciene este în raport cu aria de cuprindere a cronicii literare. Cronicarul va cunoaște, în exercițiul criticii de întâmpinare, „la cald”, teritoriile pe care istoricul literar le va revizita ulterior, „la rece” și cu o perspectivă de ansamblu.

Această perspectivă integratoare ghidează lecturile criticului de primă instanță, care nu mai sunt „inocente”, cu ingenuitatea lectorului care ia o carte nouă pentru a o citi și a scrie despre ea. Alex Ștefănescu caută și (re)găsește vârfurile fiecărei generații literare, necitind la întâmplare, ci după planul unui proiect sistematic de „hașurare” a literaturii românești originale sub raport tematic, problematic și *artistic*.

În mod programatic, el va integra în spațiul literaturii române și al Istoriei pe marginea ei contribuțiile scriitorilor basarabeni, pe cele ale scriitorilor noștri exilați și pe cele (majoritatea non-ficționale) ale autorilor interziși, ostracizați, pedepsiți, închiși în regimul totalitar dinaintea de 1990. Lectura critică a lui Alex Ștefănescu însoțește multe contribuții importante ale unor autori români care nu sunt prezenți în celelalte Istории ale literaturii române. Astfel, un caz ce poate fi considerat emblematic este cel al lui Grigore Vieru, căruia i se dedică un capitol consistent, pe merit, în *Istoria literaturii române contemporane. 1941-2000* a lui Ștefănescu, dar care este... absent în alte istorii ale literaturii române. La Alex Ștefănescu, dimpotrivă, aprecierile critice sunt uneori elogioase, cu superlative: „O remarcabilă

popularitate au versurile închinat mamei. Nu este vorba de o exploatare comercială a unui sentiment universal, ci de poeme cu adevărat frumoase, poate cele mai frumoase care s-au scris vreodată în limba română pe această temă. Grigore Vieru ar merita Premiul Nobel pentru poezia dragostei filiale” [1, p. 424].

Dincolo însă de valoarea scriitorului și de capacitatea criticului și istoricului literar de a o recepta, de remarcat această perspectivă de ansamblu, integratoare, cu care operează Alex Ștefănescu. El nu a fost criticul unei generații (deși a fost apropiat de cei din generația 60), nici criticul unei epoci (cu toate că personalitatea lui a „înflorit” după revoluția din 1989), ci – rezumativ și sintetic spus — criticul unei literaturi.

BIBLIOGRAFIE

1. ȘTEFĂNESCU, Alex. Istoria literaturii române contemporane. 1941-2000. București: Mașina de Scris, 2005. ISBN 973-8491-21-5.
2. CRISTEA-ENACHE, Daniel. Convorbiri cu Alex Ștefănescu. București: Spandugino, 2024. ISBN 978-630-6543-51-9.
3. MANOLESCU, Nicolae. Prim-plan. Literatura română postbelică. Lista lui Manolescu. Brașov: Aula, 2001, pp. 394-398. ISBN 973-8206-35-9.
4. CRISTEA-ENACHE, Daniel. Antumele și postumele eminesciene în lectura critică a lui Alex Ștefănescu. Studii de știință și cultură. 2024, nr. 2 (vol. XX), pp. 9-14. ISSN 1841-1401.

**BIOGRAFIA ROMANȚATĂ, ALTERNATIVĂ ÎN CERCETAREA
FILOLOGICĂ? STUDIU DE CAZ: GEORGE CORNILĂ-HASDEU.
*DUHURI***

**NOVELIZED BIOGRAPHY, AN ALTERNATIVE FOR PHILOLOGICAL
RESEARCH? CASE STUDY: GEORGE CORNILĂ - HASDEU. *DUHURI***

Adrian JICU, dr., lector universitar,
Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău

Adrian JICU, PhD, University Lecturer,
“Vasile Alecsandri” Bacau University
ORCID: 0000-0002-9544-7790
e-mail: jicu.adrian@ub.ro

CZU: 821.135.1.09

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p26-32

Abstract. The present paper continues my previous interest in alternatives in philological research which allow us interpreting the life and the work of a classical author from different angles. As I wrote in some other previous contexts, the starting point of my assumption is that the reception of literature is the result of continuous negotiations and critical changes, aiming at proving that the recent forms of the so-called subjective criticism (docufiction, biographic metafiction, fictional biography and so on) can be a reliable alternative to traditional philologic research, thus becoming a useful hermeneutic instrument for better understanding the personality and, therefore, the specific of the literary text. I am also interested in identifying the advantages and disadvantages of such an unusual approach and which are the limits of such an attempt, not officially unapproved by specialists. The theoretical reflections are tested on Bogdan Petriceicu-Hasdeu’s work in order to see if such a re-reading can provide us a fresh, credible image of an important Romanian author.

Keywords: novelized biography, docu-fiction, biographic metafiction, reception, literary criticism, Bogdan Petriceicu-Hasdeu.

Preliminarii. Personalitate plurivalentă a culturii române, Bogdan Petriceicu Hașdeu rămâne și astăzi unul dintre cazurile cele mai interesante, atât prin figura sa fascinantă și contradictorie, cât și pentru realizările sale literare și științifice, parte finalizate, parte rămase la stadiul de proiect. Nu întâmplător, majoritatea exegeților au insistat asupra temperamentului său vulcanic și asupra puterii sale uriașe de muncă, subliniind ideea înzestrării superioare a autorului: „Hasdeu a fost un geniu universal și se poate afirma că a izbutit aproape peste tot” [1, p. 372]. A pune reușitele sale pe seama genialității este o soluție mai degrabă spectaculoasă, însă insuficientă

pentru a înțelege determinările de dincolo de realizările sale literare și științifice. De altfel, sugestia călinesciană a făcut prozeliți, principalii biografi ai lui Hasdeu rostogolind-o de la unul la altul, cu nuanțe care explică doar într-o oarecare măsură reușitele unui savant atipic, trăitor într-o epocă postpașoptistă, a elanurilor progresiste: „În sanctuarul său de lucru, cu arderi intelectuale inimaginabile, Hasdeu este un Faust ce înspăimântă prin știința sa înfricoșătoare și puterea demonică de creație; în lume e un Mefisto cu zâmbetul pe buze, gata oricând să coboare în arenă, în stare să se amuze superior sau să pună iute un adversar la punct, batjocorindu-l și reducându-l la absurd” [4, p. 242]. Este și concluzia lui Vasile Spiridon, care, într-un articol relativ recent, din „România literară”, îl consideră pe Hasdeu un „spirit faustic modern” [14, p. 6], formulă care nu reprezintă altceva decât o prelungire a punctelor de vedere anterioare, o sinteză a unor contribuții de istorie literară care au făcut din autorul *Duducăi Mamuca* un ins înzestrat superior, plasat la intersecția mirabilului cu supranaturalul.

Dincolo de prezentarea momentelor semnificative din biografia sa, în lumina documentelor și a manuscriselor, și de analiză pertinentă a textelor lui Hasdeu, operate de cei mai avizați exegeți hasdeieni, rămân destule întrebări privitoare la destinul excepțional al acestui autor. Rămâne senzația că ne scapă ceva, că abordările tradiționale nu reușesc să explice fără rest realizările cuantificabile ale unui savant care s-a manifestat, deopotrivă, pe terenul literaturii și al științei. Încercările n-au lipsit, însă lucrări solide precum cele semnate de Vasile Sandu [13], Mihai Drăgan [4] sau I. Oprișan [11] sunt tributare cercetării clasice, concentrându-se asupra specificului operei. Sunt obiective normale, atinse printr-o documentare atentă și prin spirit critic, dar într-un discurs de tip istoriografic, rigid, cu aer vetust, neatractiv pentru cititorul de astăzi. Ceea ce explică interesul tot mai scăzut pentru remarcabila activitate a lui Bogdan Petriceicu-Hasdeu, ins cu o biografie sulfuroasă, vrednică de paginile unui roman.

Biografia romanțată. Mutații recente și libertăți imaginative. Din acest motiv, în condițiile mutațiilor accelerate care se produc în societate și care, inevitabil, ating domeniul educațional și cultural, se pune întrebarea dacă cercetarea filologică, în formele ei tradiționale, mai poate stârni interesul cititorilor și mai poate vorbi pe limba unui public larg. Izolată în turnul de fildeș al studiilor academice, ea a devenit, de cele mai multe ori, greu accesibilă și, ca atare, și-a pierdut din relevanță. Nu întâmplător, asistăm, nu doar în câmpul cultural autohton, la o diversificare a mijloacelor de investigație a literaturii, fenomen *in progress*, caracterizat prin interogații asupra scopului propus și a metodelor utilizate, prin căutări și reveniri, prin teoretizări (uneori ineficiente) și prin polemici (multe dintre ele sterile). *Close reading* și *distant reading*, studii cantitative, postcolonialism sau *world literature*

sunt doar câteva dintre formele pe care cercetarea filologică le îmbracă, trădând o necesară redimensionare/repoziționare față de fenomenul cultural. O sinteză a acestor căutări ne oferă recentul volum colectiv *Pentru o nouă cultură critică românească*, ai cărui coordonatori militează, încă de la introducere, „pentru un nou ethos al criticii românești, al cărei sistem trebuie să depășească estetismul desuet și să fie reconfigurat în jurul unor valori și practici academice internaționale curente, precum *digital humanities* și *world literature studies*” [6, p. 32]. E una dintre direcțiile actuale, configurată în jurul unui grup de presiune care solicită imperios contextualizarea și, implicit, ideologizarea receptării critice, contestând dominația esteticului și încremenirea în formule desuete. Ținând cont de asemenea reacții, se poate spune că ceea ce caracterizează cercetarea filologică de astăzi este o dinamică fără precedent, rezultat al sentimentului apăsător că discursul clasic și-a pierdut relevanța și impactul.

Pe de altă parte, așa cum am arătat într-o altă lucrare [7, pp. 9-16], în primii ani de după 1989, piața de carte din România a cunoscut o explozie a literaturii de sertar, ca urmare a desființării cenzurii și a publicării foarte multor jurnale, memorii, amintiri și cărți de corespondență. Era un proces firesc, ieșit dintr-o nevoie confesivă dublată de o luptă împotriva uitării. Ulterior, principalele edituri din România au început să tipărească și să promoveze biografiile (romanțate sau nu), proliferarea acestui gen demonstrând un interes crescând pentru alternative care să facă investigația literară accesibilă și atractivă. Asemenea lucrări propun, de cele mai multe ori, abordări inedite, într-un discurs prietenos, eliberat de constrângerile limbajului academic, adesea rigid și greu accesibil cititorului contemporan, care pare a-și fi pierdut răbdarea și caută un alt tip de cunoaștere. Ele generează, la rândul lor, reflecții teoretice care caută să-i fixeze obiectivele, instrumentarul și tipologia. Așa se explică recenta colecție *Biografii romanțate* de la Polirom, care numără deja douăzeci și patru de volume, bine primite atât de critica de specialitate, cât și de publicul larg, sau cărțile Tatianeii Niculescu de la „Humanitas”, care ne propun o (re)interpretare credibilă a unor personalități din diverse domenii, plasate pe un fundal istoric bine reconstituit, cu destule libertăți imaginative.

Asupra acestei libertăți de acțiune insistă Bogdan Crețu, autor el însuși al unei asemenea biografii romanțate dedicate lui Nichita Stănescu. Chiar dacă el o numește „o anti-biografie”, cartea păstrează coordonatele fundamentale ale speciei, Crețu însuși ținând să precizeze că „țineți în mână o carte de ficțiune atent documentată. Poate chiar un roman. Gesticulația, adesea replicile sunt ale lui Nichita Stănescu, așa cum le-am găsit evocate de alții. Montajul, scenografia însă îmi aparțin. Nichita din această carte e un personaj literar. Nu m-am mulțumit să diortosesc niște legende. Multe scene au o intenție generică: nu reconstituie cu precizie momente din viața

poetului, ci amestecă întâmplări, experiențe distincte, așa cum le-am găsit povestite de alții, în așa fel încât ele să devină plauzibile din punct de vedere narativ, dar fără să trădeze personalitatea celui care a slujit de model. L-am inventat pe Nichita căutând să nu-l falsific. Dar el este personajul *meu*. Al acestei cărți vreau să spun. Mai apropiat sau mai îndepărtat de personajul propriei vieți, de personajul pe care poetul a știut să-l creeze mereu, într-un extraordinar joc de roluri” [3, p. 246].

Studiu de caz: Hasdeu, versiunea Cornilă. Revenind la Bogdan Petriceicu Hasdeu, trebuie spus că el a fost considerat, pe bună dreptate, un exponent autentic al ideologiei pașoptiste, remarcându-se în domenii diverse. Activitatea sa științifică se împletește cu o publicistică susținută și cu realizări literare inegale valoric. Monografia istorică *Ion Vodă cel Cumplit* îl apropie de concepția lui Nicolae Bălcescu, în vreme ce *Istoria critică a românilor* e scrisă din perspectiva evoluționismului englez. În *Cuvente den bătrâni* se dovedește primul critic de texte vechi de la noi, în vreme ce marele dicționar etimologic român, *Etymologicum Magnum Romaniae*, rămas la cuvântul „bărbat”, îi confirmă faima de filolog. Activitatea sa științifică se îmbină cu publicistica, beletristica și filozofia, într-o sinteză de tip umanist, asemănătoare aceleia realizate de Cantemir sau de Heliade-Rădulescu. *Duduca Mamuca*, pe care Al. Piru o consideră „o excelentă nuvelă romantică” [12, p. 241], a stârnit un scandal răsunător, soldat cu înscenarea unui proces autorului, întrucât îi satiriza pe Maiorescu (doctorul Tucia) și pe V.A. Urechia (Aleșchin-Uho). Scriitorul a fost achitat, dar la publicarea în volum a mutat acțiunea în Germania și a numit textul *Micuța*. Singura operă literară cu adevărat valoroasă a lui Hasdeu rămâne *Răzvan și Vidra* (inițial, *Răzvan-Vodă*), dramă în cinci acte, publicată în 1867. Piesa este istoria mării și căderii unui personaj de origine modestă, fost rob, pe care calitățile excepționale și ambiția soției îl ridică pe tronul Moldovei, dar îi aduc și pieirea.

Raportată la o tradiție exegetică solidă, biografia romanțată semnată de George Cornilă are meritul de a resuscita interesul pentru un autor aproape uitat. Conștient de dificultatea unui asemenea demers, biograful face, el însuși, câteva precizări instructive, într-o notă de final, unde subliniază specificul scriiturii: „Bineînțeles, primul lucru care ne vine în minte când cineva se gândește la Hasdeu este spiritismul. N-am vrut însă ca acesta să primeze, așa cum n-am dorit ca această carte să fie fantastică, poate cu accente horror. Totuși, misticismul nu putea fi omis. La urma urmei, savantul i-a dedicat aproape două decenii din viață. Am dorit să pun în prim-plan activitatea sa impresionantă și opera sa, care, deși imperfectă, a pus bazele a numeroase linii de urmat. Hasdeu a fost un pionier, o fire enciclopedică de o capacitate intelectuală rară și de o forță de muncă pe măsură. Totodată, a fost un om în carne și oase și pe acest om am vrut să îl arăt lumii, cu bunele și relele sale” [2,

pp. 288-289]. Asumate liminar, aceste obiective sunt realizate cu asupră de măsură, biograficul reușind să dea carnație unui personaj redus, de cele mai multe ori, la câteva clișee interpretative. Pare facil, dar nu e deloc, fiindcă istoria și critica literară operează cu instrumente care neglijează dimensiunea umană. Însă viața e în altă parte, iar George Cornilă tocmai asta face: reconstituie lumea lui Hasdeu pe fundalul căreia se profilează imaginea unui ins prins între pornirile sale lăuntrice și condiționările sociale, economice și politice.

Așa cum am arătat într-o cronică semnată cu ocazia apariției cărții, „George Cornilă ne propune un Hasdeu pe dinăuntru, mizând pe un artificiu compozițional riscant, o narațiune la persoana întâi, atribuită unui bolnav din Câmpina, examinat de medicul care îi face anamneza. Bolnavul, care nu e altcineva decât o reîncarnare a savantului din veacul al XIX-lea, își rememorează viața în punctele ei esențiale, spre uimirea doctorului, care îl ascultă uluit, crezând că are de-a face cu un caz de pierdere a identității provocată de o tulburare bipolară de tip I, cu delir de grandoare. Dincolo de convenția narativă, se deschide tulburătoarea poveste a unui ins cu origini aristocratice, care trăiește experiențe-limită, ajuns, finalmente, una dintre marile personalități ale culturii române, dar care își pierde fiica, la o vârstă fragedă, moment de cotitură în existența sa, când începe să se intereseze de spiritism, într-o căutare disperată de a intra în contact cu ea. Moartea Lilicai îi provoacă un puternic sentiment al vinovăției, Hasdeu reproșându-și că și-a sacrificat familia pentru o carieră care se dovedește lipsită de sens când soția pleacă la Paris cu fetița și mai ales când, din capitala Franței, vine vestea cumplită a îmbolnăvirii acesteia de ftizie. Din acest unghi, volumul poate fi văzut și ca o ilustrare a veterotestamentarului *Vanitas vanitatum*, realizările literare și științifice ale protagonistului pălind în fața loviturilor sortii. În fond, e ceva tragic în existența lui Hasdeu, existență care amintește de înfruntarea cu un destin potrivnic, așa cum se întâmplă în tragedia greacă. Totul pare a sta sub semnul unei grele fatalități, personajul plătind pentru o viață plină de excese. Orgolios, el conștientizează, tardiv, ce-i drept, că pierderea fetiței este consecința unui *hybris* sub semnul căruia stă întreaga sa existență” [8, p. 12].

Unde se diferențiază biografia romanțată de istoria literară sunt paginile care surprind atmosfera și mentalitățile epocii. Descrierea guberniilor rusești și a vieții cazone, provincialismul ieșean, meschinăria lumii dâmbovițene, cu apucăturile ei fanariote, sau întâlnirile cu oameni influenți – toate astea intră în creuzetul în care se va forja personalitatea lui Hasdeu, un ambițios excesiv, capabil de eforturi supraomenești și, în același timp, de josnicii aproape neverosimile. Ipocrizia și oportunismul lui Maiorescu, întâlnirea mirabilă din închisoare cu venerabilul Sofronie, discuțiile cu colegii ziariști, atacurile antidinastice, tabloul Bucureștilor înghițiți de ape într-o primăvară când Dâmbovița își iese din matcă, savuroasele

detalii gastronomice legate de ospătăriile Bossel, de restaurantul Filip sau de cofetăria Comorelli sunt doar câteva mostre de proză autentică, bazate pe o solidă documentare, care nu se vede, dar se simte. O documentare topită într-un discurs narativ convingător, capabil să capteze atenția cititorului, să ridice întrebări, să provoace mirări. Sunt calități incontestabile ale biografului și atuuri ale acestui gen de graniță, în care informația se întâlnește cu ficțiunea, permițându-i lui George Cornilă să ne aducă mai aproape de lumea lui Hasdeu.

Biografia romanțată, o alternativă *in progress*. Punând în balanță contribuțiile documentare ale exegezei anterioare cu demersul inițiat de George Cornilă se poate spune că biografia sa romanțată nu face decât să extindă investigația de tip tradițional printr-o formulă hibridă, care face dintr-un scriitor aproape uitat un om viu, alături de care cititorul trăiește mărirea și căderea, agonia și extazul. Ea nu concurează, ci, dimpotrivă, completează ceea ce istoria literară a fixat deja ca fiind caracteristic pentru formația intelectuală și pentru activitatea lui Hasdeu. Ea nu e nici „autopsie sau examinare criminalistică” și nici „portret” [9, pp. 5-6], ci mai degrabă un amestec de arheologie culturală, detectivistică spirituală și roman propriu-zis, căutând să recompună, din elemente dispartate, un personaj și lumea în care el a trăit.

Altfel spus, biografia romanțată are capacitatea de a completa deficitul informațional cu elemente ficționale pentru a hașura, credibil, existența unui scriitor cu o imagine difuză, învăluită în mister. Din acest unghi, cartea lui Cornilă echivalează cu un gest deopotrivă recuperator și prospectiv, binevenit în contextul vremurilor pe care le trăim. Scrisă cu talent și pasiune, biografia romanțată poate fi o alternativă credibilă. Doar că va fi nevoie de ceva timp până ne vom elibera de prejudecata potrivit căreia este o specie neserioasă, necritică, și vom accepta că însuși ideea de critică literară are nevoie de un *reset* pentru a putea face față concurenței acerbe a lumii virtuale, unde informația circulă cu o viteză uluitoare și sub forme adaptate nevoilor și răbdării tot mai scăzute a cititorului de astăzi.

BIBLIOGRAFIE

1. CĂLINESCU, G. Istoria literaturii române de la origini până în prezent. Ediția a II-a, revăzută și adăugită, ediție și prefață de Al. Piru. București: Minerva, 1985.
2. CORNILĂ, G. Hasdeu. Duhuri. Iași: Polirom, 2023. ISBN 978-973-46-9285-9.
3. CREȚU, B. Nichita. Poetul ca și soldatul. Iași: Polirom, 2022. ISBN 978-973-46-9285-9.
4. DRĂGAN, M. B.P. Hasdeu. Iași: Junimea, 1972.
5. GEFEN, Al. Réparer le monde. La littérature française face au XXI siècle. José Corti, 2017.
6. GOLDIȘ, Al., MORARU, C., TERIAN, A. (editori). Pentru o nouă cultură critică românească. Cluj-Napoca: Tact, 2024.

-
7. JICU, A. Docu-ficțiunea ca alternativă a cercetării vieții și operei lui George Bacovia. Știință și educație: noi abordări și perspective. Seria XXVI, vol. VIII, 2024. 978-9975-46-943-2.
 8. JICU, A. Un Hasdeu în carne și oase. Observator cultural. 2023, 4 mai. ISSN 1454-9883.
 9. LEE, H. Biography. A very Short Introduction. Oxford University Press, 2009.
 10. MARINO, A. Dicționar de idei literare. Vol. I. București: Eminescu, 1973.
 11. OPRIȘAN, I., Romanul vieții lui B. P. Hasdeu. București: Minerva, 1990. ISBN 973-21-0185-7.
 12. PIRU, Al. Istoria literaturii române de la început până azi. București: Univers, 1981.
 13. SANDU, V. Viața lui B.P. Hasdeu. București: Minerva, 1989. ISBN 973-21-0046-X.
 14. SPIRIDON, V. Spirit faustic modern. B. P. Hasdeu (1838-1907). România literară. 2023, nr. 49. ISSN 1584-9465.

REALIZAREA EXPRESIVITĂȚII ÎN LIMBA ROMÂNĂ ÎN BAZA CONOTAȚIEI ELEMENTELOR LEXICALE

ACHIEVING EXPRESSIVENESS IN ROMANIAN BASED ON THE CONNOTATION OF LEXICAL ELEMENTS

Aliona ZGARDAN-CRUDU, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Aliona ZGARDAN-CRUDU, PhD, Associate Professor,
SPU “Ion Creanga” of Chisinau
ORCID: 0000000229694953
e-mail: zgardan.aliona@upsc.md

CZU: 811.135.1'27

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p33-39

Abstract. Communication is a specifically human activity, considered both an art and a science that can be learned, or a tool that can help us succeed both personally and professionally. At the same time, communication is the fundamental way of psychosocial interaction between people, a process of spiritual connection that requires the correct and efficient knowledge and use of the elements of language. A competent speaker knows what, when, how, and to whom to speak, and takes care of the quality and quantity of the vocabulary used in the communication process, the observance of speaking/communication norms, and the culture of speech. Communication is classified into verbal and nonverbal communication, with verbal communication occurring in both oral and written forms through the use of words, as signs of language. When talking about communication, we must refer to the language system, speech, language, and context. In the communication process, for it to be persuasive and constructive, we must consider the interlocutor, the context, certain norms, as well as the denotation and connotation of words.

Keywords: communication, verbal communication, nonverbal communication, language, speech, connotation, denotation, word/denotative meaning, word/connotative meaning.

Comunicarea este un subiect în vogă, discutat frecvent și atestat la fel de frecvent, în calitate de temă de investigație științifică, elucidat în teze de doctorat, în monografiile, în studii științifice etc. În curricula la limba și literatura română pentru toate treptele de învățământ, termenul *comunicare* este asociat cu termenul *competență*, în sintagma *competență de comunicare*.

Cuvântul *comunicare* este de origine latină: *comunicus* „comun”, *a comunica* însemnând „a face ceva în comun”, „acțiunea de a pune în comun lucruri, indiferent de natura lor”; deci comunicarea reprezintă acțiunea care condiționează și facilitează relațiile umane.

Comunicarea este o activitate specific umană, fiind asociată cu succesul în viața și în activitatea oamenilor. Încă din cele mai vechi timpuri, ea materializează liantul spiritual dintre individ și societatea în care acesta trăiește. *Totodată, comunicarea este o artă, o știință ce poate fi învățată sau o armă secretă, care ne poate ajuta să avem succes atât pe plan personal, cât și profesional.* Comunicarea reprezintă deci, alături de motivație și de competența profesională, cheia eficienței în orice organizație, fiind un proces esențial prin care se realizează schimbul de mesaje și de informații, pentru realizarea scopului și obiectivelor planificate.

Despre comunicare se mai poate afirma că este cea mai importantă modalitate de relaționare între oameni, un schimb de mesaje dintre aceștia, cu scopul de a construi relații interpersonale durabile prin care să se poată influența sau modifica comportamentul unui individ sau al mai multor indivizi, în cadrul unui grup. Altfel spus, cu ajutorul comunicării, oamenii fac schimb de mesaje, își realizează obiectivele, dirijează și controlează activitatea altor persoane sau a unor grupuri de persoane, se influențează reciproc și așteaptă reacții de răspuns.

Se mai consideră că acest fenomen – comunicarea – este modalitatea fundamentală de interacțiune psihosocială, constituind un schimb continuu de diferite mesaje între interlocutori, menit să realizeze o relație interumană durabilă. Ea reprezintă ansamblul proceselor prin care se efectuează schimbul de informații și de semnificații între persoane aflate într-o situație socială dată [1]. Observăm că această definiție a comunicării se pliază perfect pe afirmațiile făcute mai sus. Trebuie să menționăm însă și următorul lucru: comunicarea corespunde importanței pe care i-o conferim în acest articol dacă ea construiește punți de colaborare, de înțelegere între oameni, dacă generează și fundamentează frumoase practici, dacă proiectează obiective care trebuie realizate în scopul edificării unei conviețuirii pașnice. În caz contrar, apare întrebarea: ce rost are să comunicăm? Totodată, să comunicăm persuasiv, eficient, expresiv cu alte persoane, dar și cu propria persoană, înseamnă să poți prezenta propria gândire, afectivitate și personalitate; să convingi sau să influențezi, atunci când dorești să transmiți un conținut; să informezi exact și să înțelegi corect semnificația mesajului; să determini și să conștientizezi reacțiile, atitudinile și modificările comportamentale ale receptorului.

Ross susține că atunci când încearcă să ofere o definiție proprie a comunicării, remarcă un fapt pe care îl considerăm deosebit de important: nu doar că actul de comunicare reprezintă un proces, dar și că este unul mutual, mai precis, fiecare parte o influențează pe cealaltă în fiecare clipă. Autorul spune că procesul comunicării este „întotdeauna schimbător, dinamic și reciproc” [apud 4, p. 16]. Trebuie reținută, de aici, ideea că oamenii comunică nu doar atunci când vorbesc, dar și în lipsa vorbirii, deci și atunci când tac. De altfel, metaforic vorbind, uneori, tăcerea este mai

elocventă decât vorbirea, *comunicând* mult mai multe informații decât în cazul în care s-ar vorbi.

Comunicarea pornește de la emițător, care intenționează să transmită informația și care folosește un cod, ce îi servește cel mai bine scopului său. Actul comunicării se încheie cu implicații pragmatice din partea receptorului, ceea ce constituie etapa finală a transferului de informație. Nu trebuie să uităm că în procesul comunicării este necesar să ținem cont de comunitatea în care ne aflăm, căreia îi vorbim, de existența normei în comunicare, pe care, de asemenea, trebuie să o cunoaștem și să o respectăm și care este deosebit de importantă în orice act/proces de comunicare. Despre importanța cunoașterii și respectării normei, E. Coșeriu susține următorul lucru: „Comunitatea, după cum am spus, ne impune o anumită normă, un anumit sistem; și fiecare vorbitor are sentimentul a ceea ce constituie norma în comunitatea în care se află” [2, p. 21].

Comunicarea, în cele mai multe studii, se clasifică în verbală și nonverbală. Comunicarea verbală și cea nonverbală se utilizează, de multe ori, împreună, completându-se reciproc; acest lucru urmărește receptarea și decodarea corectă, cu mai multă ușurință a mesajului, acceptarea noastră de către interlocutori, provocarea schimbării de atitudine sau modificarea comportamentului persoanelor care ne ascultă. Comunicarea verbală, se știe, se realizează în două forme – orală și scrisă. Comunicarea verbală orală se produce prin vorbire, cu ajutorul cuvintelor (ca și cea scrisă, de altfel), sub formă de limbaj. „Vorbirea este o oglindă, uneori o fereastră, a noastră, a eului, a persoanei. Persoana nu apare numai în hainele care înveșmântează corpul nostru, ci și în cuvintele care îmbracă ceea ce dorim să comunicăm.” [5, p. 67] În ceea ce privește limbajul, doar speciei umane îi este proprie comunicarea cu ajutorul limbajului. „Se numește «limbaj» orice sistem de semne simbolice folosite pentru intercomunicarea socială, adică orice sistem de semne care servește pentru a exprima și comunica idei și sentimente sau conținuturi ale conștiinței.” [2, p. 7] Din această definiție deducem că limbajul implică cunoașterea, selecția unităților lexicale care vor servi procesul de comunicare, deci rațiune, plus emoții, sentimente, atitudini față de conținutul transmis, iar „[...] semnele sunt cuvinte alcătuite din sunete, adică aparțin limbajului articulat” [*ibidem*].

Limbajul depinde de context și creează contextul: dacă ne adresăm cuiva la persoana a doua plural, deducem că interacțiunea se produce într-un registru formal; dacă utilizăm persoana a doua singular, automat, interacțiunea devine mai caldă, mai familiară. Astfel, comunicarea se realizează diferit în contexte diferite. De exemplu, un bărbat se poate adresa unei persoane de sex feminin cu apelativele *bombonico*, *dudui*, *dulceațo* etc., dar dacă o numește așa pe o colegă de serviciu cu care are o relație pur formală, apelativul poate fi interpretat ca o ofensă, ca o încercare de

umilire, de intimidare etc., ca un element de limbaj sexist sau chiar ca o provocare indecentă, deoarece aceste cuvinte sunt permise doar în comunicarea afectivă, familiară, cu anumite persoane de sex feminin, apropiate, din familie.

Situațiile de comunicare în care suntem antrenați pe parcursul vieții depind de mediul, de contextul în care se realizează comunicarea, de subiect, de personalitatea celor care comunică, deci fiecare persoană valorifică repertoriul de cuvinte și de sensuri de care dispune în funcție de situația de comunicare. Astfel, contextul interacțiunii sociale include situația în care se află partenerii, relația care există între ei și personalitatea lor. În fiecare situație, în funcție de natura relației – formală sau informală –, de istoria relației și de perspectivele ei, de locul și de timpul în care se produce interacțiunea verbală, utilizăm anumite cuvinte și anumite exprimări – familiare în situațiile informale, ceremonioase, oficiale în cele formale. Diferă ceea ce spunem și cum spunem despre noi, dacă îi vorbim unui vechi prieten, unui partener de afaceri, unui angajator, într-un interviu de angajare sau unei persoane cu care avem intenția să dezvoltăm o relație apropiată. Valoarea, specificul ideilor exprimate și a/al formei în care acestea sunt prezentate sunt completate, mai ales în comunicarea orală, de contextul în care au fost spuse. Unele propoziții au înțeles numai dacă interlocutorii iau în considerare toate elementele de context care le acompaniază. Astfel, se consideră că semnele limbii/cuvintele au două tipuri de semnificații, care se combină în realizarea înțelesului global al comunicării verbale: denotative și conotative. Denotația este semnificația obiectivă, de dicționar, valabilă pentru toți vorbitorii, iar conotația este semnificația subiectivă, încărcată emoțional, pe care o atribuim unui cuvânt. Suntem de părerea însă că există două situații, în legătură cu denotația și conotația: în prima situație, cuvântul are doar funcție denominativă/denotație, atunci când se referă obiectiv, univoc la un referent în calitate de nume, evident, având doar sens propriu; în a doua situație, cuvântul are concomitent și denotație, și conotație/funcție conotativă, ultima fiind primordială pentru transmiterea atitudinii, de obicei, subiective, a vorbitorului față de referent. De exemplu, cuvântul *ciumă* este înregistrat în dicționarele explicative cu următoarele sensuri: „1. Boală infecțioasă și epidemică foarte gravă, caracterizată prin febră mare, diaree, delir, tumefacții ale ganglionilor etc. 2. (figurat) Persoană foarte urâtă (și foarte rea). 3 (figurat) Mizerie, năpastă, nenorocire mare” [6]. Utilizat cu primul sens, propriu, cuvântul *ciumă* se referă, în mod obiectiv, la o boală foarte gravă, având doar funcție denominativă/denotație; cu celelalte două sensuri, acest cuvânt desemnează, subiectiv, metaforic alte realități/alți referenți: un anumit fel de persoană (sensul 2) și o nenorocire mare (sensul 3). Evident, în cazul sensurilor 2 și 3 nu lipsește denotația: cuvântul, cu fiecare din aceste două sensuri, se utilizează în calitate de nume pentru anumiți referenți; totodată, expresiv, subiectiv, în urma

realizării metasemiei, cuvântul utilizat cu aceste sensuri, derivate din primul, prezintă atitudinea vorbitorului față de referenții respectivi. Prin urmare, cuvântul utilizat cu primul sens doar denumește un referent; utilizat cu celelalte două sensuri, cuvântul și denumește, și dă o apreciere referenților respectivi. Din această cauză, mai ales în cazul necunoașterii sau neînțelegerii contextului în care se utilizează cuvintele/sensurile conotative, în diferite situații de comunicare, sursa cea mai frecventă a neînțelegerilor este conotația: același cuvânt, aceeași propoziție capătă înțelesuri diferite, în funcție de conotațiile atribuite de către interlocutori. Prin urmare, „conotația aduce cu sine o asociere cu aspectul evaluativ și valoric al cuvintelor. Cuvintele au o semnificație generală (valabilă pentru toți vorbitorii) și una variabilă (prezentă doar la unii dintre vorbitori)” [5, p. 31]. De exemplu, substantivul *frumoaso*, la vocativ, poate fi înțeles în două feluri: ca adresare, cu valoare denotativă, pentru o femeie, o fată frumoasă; ca adresare, deja și cu valoare conotativă, pentru o femeie, o fată care nu e neapărat frumoasă, ci care s-a remarcat printr-un comportament indezirabil, detestabil într-o anumită situație. Faptul că ne adresăm unei persoane de sex feminin este comunicat de categoria gramaticală de gen a substantivului *fată*. Ne ajută să stabilim dacă acest cuvânt are și conotație, nu doar denotație, contextul, intonația. Astfel, conotația și denotația fuzionează pentru a transmite semnificații.

Trebuie să menționăm și faptul că, frecvent, se confundă sensul figurat cu sensul conotativ. Este adevărat că orice sens derivat, la origine, atunci când apare în semantem (în cazul cuvintelor polisemantice) sau atunci când apare imediat după sensul primar, etimologic (în cazul cuvintelor monosemantice), acest lucru constituind primul pas spre constituirea polisemiei (semantemului), este conotativ. Frecvența utilizare a cuvântului cu acest sens însă determină estomparea sau chiar dispariția conotației. De altfel, în articolele lexicografice, în dicționarele explicative ale limbii române, nu există mențiuni, între paranteze, care ar indica asupra faptului că un anumit sens este conotativ, așa cum se întâmplă în cazul sensurilor învechite, regionale, populare, terminologice, depreciative etc. De cele mai multe ori, mențiunile *depreciativ*, *peiorativ*, *familiar*, *popular*, *figurat* ș.a. sunt cele care conțin, implicit, ideea de conotație. De exemplu, în cazul cuvintelor de mai jos, asupra prezenței conotației indică mențiunile dintre paranteze *figurat*, *familiar*, *ironic*, *popular*: *vulpe*. 2. (figurat) „persoană vicleană, șireată”; *bombonică* (figurat, familiar) „persoană sau copil drăgălaș”; (familiar, ironic) „femeie cochetă”; *zdreanță* (figurat, familiar) „om de nimic”; *negru* (popular) „murdar, nespălat, înnegrit”; *puică* (popular) „termen de dezmierdare pentru o fată sau o femeie (iubită)” [*idem*, s.v. *vulpe*, *bombonică*, *zdreanță*, *negru*, *puică*]. Nu toate cuvintele însă cunoscute ca având conotație și fiind utilizate ca atare conțin în articolul lor lexicografic vreo

mențiune care ar sugera acest lucru. De exemplu, cuvântul *căprioară*, atât de frecvent utilizat în comparații de o mare expresivitate, dar și ca metaforă, pentru o femeie zveltă, elegantă, suavă etc., în dicționarele explicative este prezentat ca monosemantic, cu sensul denotativ „femela căpriorului, fără coarne, mai mică decât acesta” [*idem*]. Se știe că în vorbire cuvintele *furnică* și *albină* se utilizează și cu sensul conotativ de „persoană harnică”, dicționarul explicativ însă nu înserează în articolele lexicografice care le corespund vreo mențiune cu referire la acest fapt. Astfel, cuvântul *furnică* este definit ca „grup de insecte din ordinul himenopterelor, de talie mică sau mijlocie, negre sau roșii, care trăiesc în colonii”, iar cuvântul *albină*, polisemantic, este prezentat cu următoarele trei sensuri: 1. „insectă din familia apidelor, cu aparatul bucal adaptat pentru supt și lins, iar cu picioarele posterioare pentru strângerea polenului, cu abdomenul prevăzut cu un ac veninos și care trăiește în familii, producând miere și ceară”; 2. „plantă erbacee cu frunze lanceolate și cu flori violacee, dispuse în spic, asemănătoare cu o albină”; 3. „vită cu părul alb” [*idem*]. Evident, utilizarea cuvintelor conotative/cu sens conotativ ține de un anumit context, de o anumită situație de comunicare, de anumite persoane – în calitate de emițători și de receptori ai unui mesaj. Astfel, în comunicarea formală, dar și în textele care aparțin stilurilor științific și funcțional-administrativ nu se întâlnesc/utilizează astfel de cuvinte/sensuri. Or, limbajul se adresează unui anumit tip de interlocutor și presupune utilizarea anumitor cuvinte, forme ale cuvintelor, sensuri, în funcție de specificul persoanei căreia ne adresăm – vârstă, interese, domeniul în care activează, studii, stare socială, situație materială etc.

De altfel, limba română este foarte bogată și în expresii frazeologice, care, de asemenea, îi conferă vorbirii plasticitate, metaforicitate, ca și cuvintele/sensurile conotative. Și acestea nu pot fi utilizate în orice situație de comunicare, cu orice tip de interlocutori, tot așa cum nu putem utiliza, de exemplu, termenii în orice context. În comunicare, prin urmare, se va ține cont de varietatea internă a limbii: de varietatea internă din punct de vedere *diatopic* (adică geografic → *dialecte*), *diastratic* (adică sociocultural → *niveluri* de limbă) și *diafazic* (în funcție de circumstanțele vorbirii → *stiluri* de limbă) [3, p. 35].

Prin urmare, comunicarea este și un proces de colaborare spirituală între oameni, pretențios în ceea ce privește cunoașterea și utilizarea elementelor limbii. Vorbitorul competent va ști *ce, când, cum* și *cui* să îi spună. Tot vorbitorul competent va avea grijă de calitatea și cantitatea lexicului utilizat în procesul comunicării, de respectarea normelor în vorbire/comunicare (așa cum am mai menționat supra), de cultura vorbirii. În caz contrar, suntem perdanți din cauza obscurantismului și ignoranței.

Cunoscând aceste lucruri despre limbă, vorbire, limbaj, comunicare, ne putem manifesta în calitate de vorbitori performanți, persuasivi, ceea ce ne poate asigura succesul *atât pe plan personal, cât și profesional, fapt despre care spuneam și supra.*

BIBLIOGRAFIE

1. ABRIC, J.-C. Psihologia comunicării: teorii și metode. Iași: Polirom, 2002.
2. COȘERIU, E. Introducere în lingvistică. Trad. de Elena Ardeleanu și Eugenia Bojoga; cuvânt-înainte de Mircea Borcilă. Ed. a 2-a. Cluj-Napoca: Echinox, 1999.
3. COSERIU, E. Sobre la enseñanza del idioma nacional. Problemas, propuestas y perspectivas. Philologica, II. Salamanca, 1989, pp. 33-37.
4. PÂNIȘOARĂ, I.-O. Comunicarea. Iași: Polirom, 2004.
5. TRAN, V., STĂNCIUGELU, I. Teoria comunicării. Ediția a doua, revăzută. București: comunicare.ro, 2003.
6. <https://dexonline.ro/> (accesat 09.10.2024).

ROLUL INTONAȚIEI ÎN STRUCTURA GRAMATICALĂ A ENUNȚULUI¹

THE ROLE OF INTONATION IN THE GRAMMATICAL STRUCTURE OF THE STATEMENT

Marcela VÎLCU, dr., lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Marcela VÎLCU, PhD, University Lecturer,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0003-4406-7058
e-mail: vilcu.marcela@upsc.md

CZU: 811.135.1’34

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p40-45

Abstract. The article analyzes the role of intonation in the grammatical structure of the utterance. It emphasizes the importance of intonation in communication, as it marks syntactic structures and influences the meaning of utterances. The functions of intonation are reviewed – including the communicative, demarcative, modal, emphatic, and expressive functions – and the grammatical function is examined in detail. The analysis focuses on the morphological role of intonation—as a marker for disambiguating homonymy—and its syntactic role, as an indicator of predication and as a means of expressing syntactic relationships and distinguishing between different syntactic units.

Keywords: intonation, intonational contour, intonational functions, grammatical structure, utterance, communication.

Intonația este o unitate fonetică suprasegmentală extensivă, care caracterizează un segment fonetic mai mare decât silaba. Spre deosebire de accent, care evidențiază o silabă dintr-un cuvânt, intonația caracterizează un complex de silabe, care pot constitui părți din cuvinte, cuvinte sau chiar grupuri de cuvinte, realizând contururi intonaționale mai mult sau mai puțin extinse ale enunțului, de aici și caracterul său extensiv.

Intonația reprezintă melodia vorbirii și constă din variația tonului (ridicare, coborâre), în rostirea unei tranșe sonore (cuvânt, sintagmă, enunț), asociată cu variația de intensitate a vocii. Laurenția Dascălu-Jinga subliniază faptul că intonația reprezintă „variațiile în înălțimea vocii, care îndeplinesc un rol semnificativ la nivelul enunțului”. Intonația transformă orice secvență sonoră, dintr-o înlănțuire de sunete într-un act de vorbire, cu cele trei componente ale sale (act locuționar –

¹ Articolul a fost elaborat în cadrul subprogramului de cercetare „Modele de valorificare a neuroștiințelor în dezvoltarea personală”, cod 040111.

transmite anumite semnificații lexicale și gramaticale; act ilocuționar – exprimă o anumită intenție/atitudine; act perlocuționar – produce un anumit efect asupra interlocutorului) [4, p. 839]. Este instrumentul esențial care dă culoare, emoție și sens comunicării verbale; servește ca mijloc comunicativ în toate limbile, dar se deosebește de la o limbă la alta și este ceea ce numim, de obicei, „accent străin” la vorbitorii de alte limbi.

Intonația este o componentă fundamentală a comunicării: deoarece marchează nu doar unitățile sonore luate separat, ci, mai ales, structurile sintactice, fiind un element important în modul de pronunțare a unei secvențe sonore. Variațiile de înălțime îndeplinesc un rol semnificativ la nivelul enunțului, ce dau posibilitatea transmiterii unor mesaje diferite cu același lanț fonetic. Evidențind, prin intonație, un anumit cuvânt într-o propoziție, transmitem semnificații diferite. De exemplu: *Mama este acasă* (nu tata); *Mama este acasă* (nu a plecat); *Mama este acasă* (nu la serviciu).

Specialiștii din domeniu consideră intonația drept „primul element lingvistic pe care îl achiziționăm în copilărie și ultimul pe care îl pierdem (voluntar, cu prilejul învățării unei limbi străine, sau involuntar, în situații patologice” [2, p. 11].

Totodată, intonația „transmite anumite informații gramaticale (evidențiază tipul de enunț în funcție de scopul comunicării: declarativ, interogativ, exclamativ), dar și semnificații de tip conotativ, legate de starea afectivă a emițătorului, atitudinea și intențiile comunicative ale acestuia” [1]. Această unitate suprasegmentală nu doar că distinge tipuri diferite de propoziție după scopul comunicării (enuțiative, interogative, imperative), dar și influențează sensul acesteia și exprimă stări/emoții/intenții/atitudini ale emițătorului (de exemplu, într-o discuție telefonică înțelegem starea emoțională a vorbitorului, chiar dacă nu-i vedem expresia feței).

Mai mult decât atât, după cum explică lingvistul Alexandru Dîrul [3, p. 210], „adesea, chiar fără să cunoaștem o limbă, după intonație ne putem da seama despre orientarea comunicativă a vorbirii, și anume: dacă vorbitorul comunică (povestește) ceva, dacă prezintă cele spuse ca un enunțator neutru, dacă e mulțumit sau nesatisfăcut de cele comunicate, dacă ordonă sau întreabă ceva, dacă își exprimă nemulțumirea, dacă se milogeste cerând ceva, dacă nu-i mulțumit de prezența colocutorului etc.”

În calitate de componentă fundamentală a comunicării, intonația îndeplinește mai multe funcții [4, p. 947], prezentate în figura de mai jos.

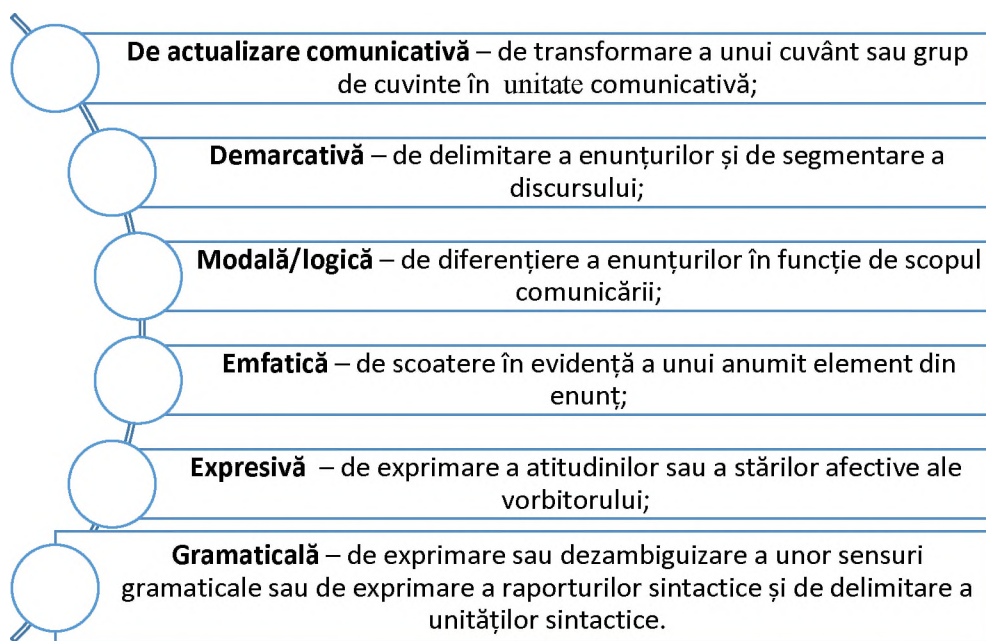


Figura 1. Funcțiile intonației

- ♦ Funcția *de actualizare comunicativă* contribuie la transformarea unui cuvânt sau grup de cuvinte în unitate comunicativă – orice cuvânt sau grup de cuvinte rostit cu un anumit contur intonațional poate deveni enunț: *Mare necaz! Victorie! Poftim? La masă! Atenție!*
- ♦ Funcția *demarcativă* contribuie la delimitarea enunțurilor și la segmentarea discursului (împreună cu pauzele: „*Eu știu# c-ai să mă-nșeli chiar mâine*” (Ion Minulescu); *Cine seamănă vânt# culege furtună* (folclor).
- ♦ Funcția *modală/logică* diferențiază enunțurile în funcție de scopul comunicării și determină tipul comunicativ corespunzător (*Ana citește.* – propoziție enunțiativă/asertivă; *Ana, citește!* – propoziție imperativă; *Ana citește?* – propoziție interogativă; *Ana citește!* – propoziție exclamativă).
- ♦ Funcția *emfatică* (emfază – întrebuintare retorică a unui cuvânt care are rolul de a exagera valoarea unei afirmații) contribuie la scoaterea în evidență a unui anumit element din enunț conferindu-i, astfel, semnificații diferite. „Prin detașarea unui cuvânt cu ajutorul unei accentuări mai intense, se realizează un efect de insistență, de subliniere a importanței lui din punctul de vedere al vorbitorului (sau al realității pe care o reprezintă în comunicare)”, susține lingvista V. Guțu Romalo [5, p. 52]. De exemplu, în enunțul: „*În fiecare zi murim câte puțin*” (E. Cioclea), accentuarea emfatică diferită transmite semnificații diferite:

În *fiecare zi murim câte puțin* (nu doar uneori);
În *fiecare zi murim câte puțin* (nu în fiecare lună/an);
În *fiecare zi murim câte puțin* (nu regenerăm);
În *fiecare zi murim câte puțin* (nu deodată).

Un alt exemplu pe care am vrea să-l analizăm este arhicunoscuta afirmație a poetului Nichita Stănescu: „Limba română este patria mea”. Scoasă din context, această propoziție ar cere emfaza pe cuvântul „patria”: „Limba română este **patria** mea”. Privită însă în ansamblul contextului din care a fost scoasă această declarație a poetului de mare iubire pentru limba română – „O patrie fără de nume nu este o patrie. Limba română este patria mea”, atunci constatăm că emfaza vizează sintagma „limba română”, evidențind anume cuvântul „română”: „Limba **română** este patria mea”.

- ♦ Funcția *expresivă* – intonația este expresia atitudinilor sau a stărilor afective ale vorbitorului (*Mare lucru-i o sanie!* (I. Druță); *Nu mai pot! Nu, mai pot!*).
- ♦ Funcția *gramaticală* se manifestă atât în morfologie, cât și în sintaxă și servește ca mijloc de exprimare a unor sensuri gramaticale, de dezambiguizare a unor omonimii, precum și ca mijloc de exprimare a raporturilor sintactice și de delimitare a unităților sintactice diferite (*Am cumpărat mere roșii. Am cumpărat mere, roșii*).

În morfologie, intonația servește ca:

- marcă pentru dezambiguizare a unor omonimii:
 - ✓ omonimii de caz: la substantive – intonația deosebește cazul vocativ de nominativ sau de genitiv-dativ: *Maria intră/lucrează* (substantivul este la c. N.); *Maria, intră/lucrează* (substantivul este la c. V.); *Să spunem domnilor* (substantivul este la c. D.); *Să spunem, domnilor* (substantivul este la c. V.). Este important să menționăm că, în asemenea cazuri, intonația este unicul mijloc de dezambiguizare;
 - ✓ omonimii de mod: la verbe – intonația deosebește modul imperativ de modul indicativ (*Voi cântați/scrieți/faceți. Elevi, cântați/scrieți/faceți!*);
 - ✓ omonimii de persoană: intonația deosebește forme diferite de persoane ale verbelor (Ion desenează/cântă/intră/scrie – verbul este la persoana a III; Ion, desenează/cântă/intră/scrie – verbul este la persoana a II-a);
- mijloc de exprimare a ideii de superlativ – conturul intonațional al propoziției, asociat cu o topică inversată sau cu prelungirea duratei unor sunete, servesc drept mijloc expresiv de exprimare a superlativului: *Reeepede!*; „*Mare lucru-i o sanie!*” (Ion Druță).

În sintaxă, intonația poate fi:

- indice de predicăție (orice cuvânt și orice lanț de cuvinte din care lipsește verbul la mod personal poate deveni enunț – calitatea de enunț i-o conferă conturul intonațional specific: „*Sus inima, români!*” (G. Coșbuc); *Înainte! Afară! Urâtă vreme! Libertate! Ce surpriză!*;
- mijloc de exprimare a raporturilor sintactice, delimitând unități sintactice diferite. De obicei, segmentarea ierarhică a enunțului se face prin pauze asociate cu o anumită intonație [4, p. 945]. (*Des fac aceasta. Desfac aceasta.*) (*Se cunoaște el strigoiul, de pe limbă! Am cumpărat mere roșii. Am cumpărat mere, roșii. Hai să ne întâlnim acolo, să discutăm. Hai să ne întâlnim, acolo să discutăm. Femeia care nu vrea să frământa, toată ziua cerne. Femeia care nu vrea să frământa toată ziua, cerne.*) În acest fel, „pauza, împreună cu intonația, poate servi la înlăturarea ambiguității potențiale a unor structuri sintactice, potrivit intenției vorbitorului” [ibidem]: *Fata fericită a zâmbit. Fata, fericită, a zâmbit.* În primul caz, adjectivul „fericită” are valoare determinativă și este atribut adjectival, iar în cel de-al doilea îndeplinește funcția de nume predicativ suplimentar. În numeroase enunțuri exclamative se asociază topica inversă cu accentuarea elementului plasat inițial („*Frumoasă zi a fost aceea când, din balconul casei de la Mircești, am declarat țiganilor adunați că sunt liberi!*” (V. Alecsandri); „*Mare lucru-i o sanie!*” (Ion Druță);
- semnul distinctiv al diferitelor tipuri de propoziții după scopul comunicării și, respectiv, după semnificațiile diferite: *Poftim!* (interjecția semnifică acțiunea de a oferi ceva); *Poftim?* (solicită repetarea celor spuse de interlocutor sau, asociată cu un tempo încetinit și cu lungirea vocalelor, exprimă surprinderea, punerea la îndoială a celor spuse de interlocutor sau indignarea) [4, p. 295].

În concluzie, menționăm că intonația este indispensabilă comunicării orale și o caracterizează. Chiar dacă, în mare parte, nu are rol fonologic – nu diferențiază semantic cuvintele, ca accentul – ea diferențiază sensul secvenței sonore (prin scoaterea în relief a anumitor segmente ale acesteia), intonația cu funcție gramaticală poate avea rol fonologic, de diferențiere a semnificațiilor gramaticale.

BIBLIOGRAFIE

1. BIDU-VRĂNCEANU, A., CĂLĂRAȘU, C., IONESCU-RUXĂNDIOIU, L., MANCAȘ, M., PANĂ DINDELEGAN, G. *Dicționar general de științe ale limbii*. București: Editura Științifică, 1997. ISBN 973-440229-3. Disponibil: https://www.academia.edu/10986209/87525919_DSL_Dictionar_de_Stiinte_Al_e_Limbii
2. DĂSCĂLU-JINGA, L. *Melodia vorbirii în limba română*. București: Univers Enciclopedic, 2001. 184 p. ISBN 973-8240-44-1.
3. DÎRUL, Al. Intonația – mijloc implicit de exprimare a opoziției negativ-asertive. *Filologia modernă: realizări și perspective în context european*. Chișinău: Institutul de Filologie, 2015, pp. 196-212.
4. GUȚU ROMALO, V. (coord.) *Gramatica limbii române*. Vol. II: Enunțul. București: Editura Academiei Române, 2005.
5. GUȚU ROMALO, V. *Sintaxa limbii române*. București, 1972.

**PREDAREA ELEMENTELOR DE BILDUNGSROMAN.
„LA MEDELENI” DE IONEL TEODOREANU (ADOLESCENȚA)**

**TEACHING THE ELEMENTS OF BILDUNGSROMAN.
"LA MEDELENI" BY IONEL TEODOREANU (ADOLESCENTS)**

Vlad CARAMAN, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Vlad CARAMAN, PhD, Associate Professor,
“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.v4.27-28-03-2025.p46-52

Abstract. The article proposes an analysis of the Bildungsroman elements from the novel *La Medeleni* by Ionel Teodoreanu, at the stage of adolescence. Adolescence is the decisive stage in the formation of the characters' identities, marking the confrontation with reality, emotional transformations and social influences that shape their destiny. Olguta, a nonconformist spirit, oscillates between the desire for freedom and the constraints imposed by society, while Danut, dreamy and introspective, searches for his identity, influenced by romantic ideals and sentimental experiences. Adolescence is not just a transition to maturity, but a defining stage, finely illustrated by Teodoreanu, who highlights the turmoil and aspirations of youth.

Keywords: adolescence, school, character, education, feeling, love, transfer, departure, family.

Romanul trilogie *La Medeleni* de Ionel Teodoreanu, propus pentru studiu de Curriculumul național la limba și literatura română, clasa a V-IX, este unul dintre cele mai reprezentative exemple de Bildungsroman din literatura română. În centrul său se află procesul de maturizare a personajelor principale, în special al Olguței și al lui Dănuț. O etapă esențială în acest proces este adolescența, o perioadă de tranziție spre maturitate, marcată de descoperirea de sine, conflicte interioare și raportarea la lumea exterioară. În special în volumul II, *Drumuri*, sunt evidențiate transformările lor emoționale, conflictele interioare și influențele sociale care le modelează parcursul existenței, atât interioare, cât și exterioare, pregătindu-i să descopere noi culmi. Acest articol vine în continuarea analizei etapelor copilăriei și preadolescenței în romanul *La Medeleni*, evidențiind modul în care personajele principale evoluează

spre maturizare. Astfel, dacă în copilărie universul personajelor principale ale lumii Medelenilor era dominat de inocență și joc, iar în preadolescență începeau să se contureze primele frământări și schimbări de viziune, adolescența reprezintă momentul decisiv în care actanții își definesc identitatea, se confruntă cu realitatea și își asumă decizii esențiale pentru viitor.

Pornind de la explicația titlului volumului II, *Drumuri*, care simbolizează căutarea, tranziția și desprinderea de copilărie, le demonstrăm ușor elevilor liceeni că aici se reflectă perfect etapa adolescenței pe care o traversează personajele principale. „Drumuri” sugerează și despărțirile inevitabile ale adolescenței, fiecare personaj încearcă să-și aleagă propria cale, iar relațiile din copilărie și preadolescență sunt puse la grea încercare. În special legăturile dintre Dănuț, Olguța și Monica, dar și ale altor personaje de prim-plan suferă schimbări, deoarece vârsta adolescenței aduce nu doar revelații, dar și distanțare. Fiecare personaj este pus în fața unor alegeri esențiale pentru viitor, iar anume aceste alegeri, în cele din urmă, îi definesc. Dănuț trebuie să decidă între visare și realitate, între trecut și viitor, iar Olguța, deși puternică, începe să resimtă greutatea propriilor alegeri și a presiunilor sociale. La fel, Monica se află în stare de mari frământări lăuntrice. Așadar, titlul *Drumuri* surprinde esența adolescenței: căutare, schimbare, desprindere de copilărie și confruntarea cu necunoscutul. Volumul marchează astfel punctul de cotitură în dezvoltarea personajelor, evidențiind încercările și frământările lor în drumul inevitabil spre maturitate.

În continuare le explicăm elevilor, cu exemple de caracterizare a personajelor, că adolescența, ca moment de răscruce în formarea identitară, reprezintă punctul de cotitură între copilărie și maturitate, iar în cazul personajelor din *La Medeleni*, această etapă este marcată de transformări profunde. Ionel Teodoreanu surprinde în mod autentic frământările, visurile și eșecurile specifice acestei vârste, oferind o perspectivă complexă asupra procesului de maturizare și evoluție existențială.

Pentru Olguța, spirit nonconformist, unul dintre cele mai fascinante personaje feminine din literatura română, adolescența sa este un amalgam de contradicții. Inteligentă, originală, voluntară și plină de energie, ea refuză conformismul și luptă pentru afirmarea propriei personalități. Cu toate acestea, la etapa respectivă, încep să se manifeste primele sale slăbiciuni: teama de singurătate, dorința de a fi apreciată și dificultatea de a accepta restricțiile impuse de familie și societate. Pe parcursul etapei adolescenței, Olguța oscilează între dorința de libertate și constrângerile sociale. Relația sa cu Dănuț, idealizată în copilărie și preadolescență, devine mai complexă și mai tensionată, reflectând dilemele afective specifice vârstei. De asemenea, dificultățile familiale și presiunile externe contribuie la accentuarea crizei sale interioare, culminând cu un destin aparte, tragic.

Pentru romanticul Dănuț, călătorul visător între ideal și realitate, sensibil, înclinat spre introspecție și visare, adolescența este marcată de căutarea identității, încercând să își definească locul în lume. Scrie muvele și romane, este influențat profund de lecturi, de idealurile romantice și de experiențele sale sentimentale. Îndrăgostit de Monica, trăiește intens primele emoții ale iubirii, dar și primele dezamăgiri, când o întâlnește pe Adina. În această etapă, Dănuț oscilează între copilăria petrecută la Medeleni și responsabilitățile ce vin odată cu maturizarea.

Relația dintre Dănuț și Monica este una complexă, marcată de idealizare, sensibilitate și maturizare emoțională. Este o iubire idealizată și pură, pentru Dănuț, Monica reprezintă un ideal feminin, un refugiu al liniștii și al echilibrului, are o personalitate calmă, matură și afectuoasă. Dănuț o privește ca pe o muză, o prezență angelică, iar iubirea sa pentru ea este marcată de visare și dorința de perfecțiune. Ei trăiesc un sentiment născut din copilărie și transformat prin adolescență, Monica îl admiră pe Dănuț pentru firea sa romantică și visătoare. Pe măsură ce cresc, sentimentele lor evoluează, iar Dănuț oscilează între idealizarea Monicai și descoperirea unor noi dimensiuni ale iubirii. Adolescența îi aduce mai aproape, dar și le pune relația la încercare prin provocările maturizării.

Un moment esențial în relația lor este plecarea lui Dănuț la studii, care creează o distanță între ei, nu doar fizică, ci și emoțională. Dănuț, prins între nostalgie și noile experiențe, trăiește un conflict interior între trecutul idilic de la Medeleni și responsabilitățile maturizării. În timp ce el este prins între vis și realitate, Monica rămâne în universul său protector, dar suferă în tăcere și resemnare.

Deși sentimentele lor sunt autentice, relația lor este umbrită de distanță și de inevitabila maturizare. Monica rămâne un simbol al iubirii pure, însă Dănuț este prins între idealul copilăriei și provocările maturității. Astfel, relația dintre Dănuț și Monica este un exemplu clasic de iubire adolescentină – plină de visare, dar marcată de imposibilitatea de a rămâne neschimbată în fața trecerii timpului.

Odată cu plecarea sa la studii la București, el descoperă și o altfel de dragoste, cu Adina. Avem aici triunghiul erotic adolescentin, care devine o treaptă spre maturizarea lui Dănuț. Relația dintre Dănuț și Adina este una diferită față de cea cu Monica, fiind marcată de atracție, flirt și un anumit pragmatism. Dacă Monica reprezintă idealul feminin pur și inaccesibil, Adina este simbolul feminității seducătoare, mature și provocatoare, care îl atrage pe Dănuț într-un alt tip de relație, mai realistă și mai conștientă de jocurile sociale. Cu Adina, Dănuț trăiește o relație bazată pe atracție și fascinație, Adina este o tânără sofisticată, sigură pe ea, cu un farmec aparte, iar Dănuț este atras de acest tip de feminitate diferită de delicatețea Monicai. Spre deosebire de iubirea idealizată pentru Monica, relația cu Adina are o doză mai mare de realitate și conștientizare a dorinței și a flirtului. Adina îl provoacă

pe Dănuț, îl face să iasă din idealismul său romantic și îl aduce mai aproape de o perspectivă matură asupra relațiilor. Deși Adina este atrasă de Dănuț, ea nu este dispusă să se piardă în reveria sentimentală specifică acestuia. Spre deosebire de Monica, care acceptă să rămână în umbra idealului, Adina este conștientă de valoarea sa și nu se lasă dominată de iubire. Ea vede relațiile într-un mod mai lucid și mai pragmatic, ceea ce îl face pe Dănuț să simtă, poate pentru prima dată, că nu poate controla jocul iubirii după propriile reguli. Astfel, această relație devine una care îl maturizează pe Dănuț. Dacă Monica îl menține într-o zonă a visării, Adina îl forțează să vadă iubirea ca pe o experiență concretă, cu riscuri și complicații. Prin urmare, această relație este un episod important, dar nu o iubire destinată să dureze, este o etapă importantă în dezvoltarea afectivă a lui Dănuț, dar nu se concretizează într-o iubire de durată. Spre deosebire de Monica, care rămâne un simbol al trecutului și al unei iubiri pure, Adina este o prezență care îl provoacă și îl învață despre latura reală a relațiilor. Această experiență îl face pe Dănuț să își redefinească așteptările și să înțeleagă mai bine complexitatea iubirii în viața adultă.

În *La Medeleni*, pe lângă Dănuț și Olguța, există și alte personaje care joacă un rol esențial în procesul lor de maturizare. Fie că sunt figuri autoritare, prieteni sau modele, fiecare dintre acestea contribuie la definirea identității celor doi adolescenți.

De exemplu, Monica reprezintă un contrast față de Olguța, fiind simbolul echilibrului, al delicateții și al maturității timpurii. Ea este blândă, înțeleaptă și afectuoasă, ceea ce o transformă într-o prezență stabilizatoare pentru Dănuț. Relația lor îl ajută pe acesta să își descopere latura sensibilă și să treacă printr-o serie de transformări emoționale esențiale pentru maturizarea sa.

Domnul și doamna Deleanu – părinți cu viziuni diferite asupra maturizării. Domnul Deleanu, tatăl lui Dănuț și al Olguței, este un model al seriozității și al responsabilității, având o influență mai puternică asupra fiului său. Prin trimiterea lui Dănuț la studii în străinătate, el simbolizează ruptura de copilărie și începutul unei maturizări forțate. Doamna Deleanu, mama lor, este un personaj blând, dar mai puțin prezent în deciziile esențiale ale copiilor săi. Ea reprezintă legătura cu universul familial cald și protejat, dar fără a fi un factor determinant în procesul lor de creștere.

Profesorii de literatură, scriitorii sunt și ei personaje cu o influență semnificativă asupra lui Dănuț. Prin discuțiile despre literatură și artă, el alimentează latura sensibilă și visătoare a tânărului, contribuind la dezvoltarea sa intelectuală și la modelarea perspectivei asupra lumii și asupra existenței umane.

Toate aceste personaje, dar și altele, influențează într-un fel sau altul maturizarea lui Dănuț, Olguța și Monica. Unii le oferă sprijin și modele de urmat, alții le aduc provocări și deziluzii care le testează rezistența. Astfel, *La Medeleni* nu

este doar un Bildungsroman centrat pe protagoniști, ci și o frescă a influențelor sociale, familiale și intelectuale care modelează personalitatea adolescenților în drumul lor spre maturitate.

O importanță majoră în devenirea lui Dănuț o are, în acest volum, dragostea – anume triumghiul erotic între el, Monica și Adina. Pentru a propune elevilor liceeni să mediteze asupra acestei relații deosebite folosim și în cazul dat tehnica „Discuția în panel”, pornind de la câteva pasaje semnificative, de caracterizare, din roman: I. „De ce nu putea s-o prefacă pe Adina într-o icoană, într-o iconiță mică atârnată la căpătâiul lui – ș-acolo, singur cu ea, departe de lume și de oameni, mai presus de ei, să îngenuncheze, și dragostea lui să fie simplă și curată? S-o iubească fără vorbe, fără fapte, în tăcere și singurătate, cu toată puterea ochilor, cu tot avântul sufletului, cu toată evlaviea buzelor. Năvălise viața cea de toate zilele în dragostea lui, vulgară și năprasnică. Azvârlea viața cu oameni în dragostea lui, mai răi decât pietrele în mâinile oamenilor. Și el singur se simțea înjosit, murdar, nevrednic de dragoste” [1, p. 36]. II. Cea mai luminoasă fereastră, și cea mai înaltă, din odaia în care luna și soarele păstrau parfumul romantismului, era Monica; părea deschisă într-un zid de castel medieval, pe un răsărit de zori cu apropiat tumult de soare și albine. Privind-o, ochii se ridicau mai sus, căutând parcă aurul vestit de ea. Dar ochii Monicăi erau negri – cu prea depărtate înstelări – și erau prea grei în genele lor lungi ca să nu fie religioși în fața dragostei și a durerii. Și odaia Monicăi semăna mai mult cu ochii ei [1, p. 61]. III. Ochii Monicăi plângeau, plângeau. Dar sufletul Monicăi, cu dragostea, și mila, și iertarea, și durerea, și toate puterile lui rănite și strivite – ca un parfum de tei abătut în floare, ca un parfum de tei amestecat cu agonia crudă a sevei – se dăruia deplin tot „fratelui ei Dănuț” [1, p. 71]. IV. Monica îi dezmierdă obraji uzi, privindu-l cu duioșie și melancolie... Dănuț era departe, Dănuț era mare... Unde era Dănuț cel cu bucle de fetiță? Dănuț cel care-o trăgea de cozi prin livadă? Cu ce icoană copilărească începea dragostea ei: un copil cu bucle mânând prin livadă o fetiță cu cozi lungi: „Hii, căluț!” Hii, căluț! Și iată, erau mari! Și-l iubea pe Dănuț cu aceeași inimă, an cu an, alta. Uneori își simțea inima grea ca o lacrimă. Ar fi vrut să aibă pe brațele ei capul lui Dănuț. Cu slabele ei mâini să-l ocrotească de tristețe și primejdii. Când se gândea la el, sufletul se îndoia ca o salcie deasupra unei ape. Îl iubea pe Dănuț. De când? Trupul ei crescuse și se înălțase cu iubirea ei. Era tristă. Iubirea ei era o amforă uitată pe marginea unei fântâni... [1, p. 89-90]

Elevii vor analiza fragmentele literare din perspectiva relației dintre iubire și realitate, explorând conflictele interioare ale personajelor. Clasa va fi organizată într-un panel de discuție format din patru grupuri, fiecare având un rol distinct în interpretarea textului:

- grupul 1 – analizarea temei iubirii în opera respectivă;
- grupul 2 – analiza conflictului interior, explorarea motivului idealizării iubirii versus realitatea cotidiană, contrastul dintre iubirea pură și viața de zi cu zi;
- grupul 3 – simbolismul unor elemente concrete, de exemplu al icoanei și al vieții cotidiene, *ochii plângeau, plângeau, obrajii uzi* etc.; explicarea semnificației metaforei icoanei, *obrajii uzi*; explicarea repetiției *plângeau, plângeau*; analizarea modului în care realitatea dură degradează sentimentul pur al personajului;
- grupul 4 – discutarea modului în care iubirea poate fi alterată de influențele exterioare; analizarea stării de criză interioară a personajului și impactul asupra devenirii sale.

În desfășurarea discuției le cerem elevilor să prezinte argumentele de către fiecare grup, să dezbată punctele de vedere, evidențiind diverse aspecte, să formuleze unele concluzii comune asupra mesajului textului. În discuție, elevii trebuie să antreneze astfel de argumente:

- personajul trăiește un conflict profund între iubirea idealizată și realitatea cotidiană;
- realitatea brutală murdărește puritatea sentimentelor;
- simbolistica icoanei reflectă dorința sa de a transforma iubirea într-un sentiment sacru, protejat de influențele lumii exterioare;
- *obrajii uzi, ochii plângeau, plângeau* accentuează intensitatea dramei sentimentale;
- realitatea respectivă evidențiază imposibilitatea unei iubiri perfecte într-o lume imperfectă;
- care este impactul societății asupra trăirilor individuale, mai ales ale sentimentului de dragoste etc.

Ca reflexie finală, pentru a aprofunda subiectul, liceenii pot fi invitați să reflecteze asupra următoarei întrebări: poate iubirea să existe independent de influențele societății sau este dependentă de acestea? Activitatea didactică respectivă stimulează gândirea critică și capacitatea de argumentare a elevilor, dezvoltând totodată o înțelegere mai profundă a textului literar.

Prin urmare, adolescența în *La Medeleni*, volumul II *Drumuri*, nu este doar o etapă intermediară, ci un moment definitoriu în procesul de maturizare. Prin experiențele trăite, Olguța, Dănuț și Monica se confruntă cu transformări profunde, care le modelează identitatea și le influențează destinul. Romanul surprinde cu finețe complexitatea acestei etape din viață, oferind o imagine autentică a frământărilor, aspirațiilor și vulnerabilităților specifice vârstei. Astfel, în volumul II, *Drumuri*,

avem o veritabilă carte în care adolescența reprezintă cu fermitate punctul de cotitură spre maturitate.

BIBLIOGRAFIE

1. TEODOREANU, I. La Medeleni. Volumul II. Drumuri. București: Minerva, 1971. Disponibil: <https://www.liceultudorvladimirescu.ro/wp-content/uploads/2021/11/Ionel-Teodoreanu-La-Medeleni-V2-Drumuri.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: Editura Institutului European, 2006.

**ROMANUL „BISERICA ALBĂ” DE ION DRUȚĂ:
MIJLOACE DE PSIHOLOGIZARE**

**PSYCHLOGIZATION IN THE NOVEL “THE WHITE CHURCH”
BY ION DRUȚĂ: TECHNIQUES AND LINGUISTIC STRATEGIES**

Adela NOVAC, dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Adela NOVAC, Phd, Associate Professor,
“Alec Russo” SU of Balti
ORCID: 0000-0003-3248-0988
e-mail: adelanovac11@gmail.com

CZU: 821.135.1.09

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p53-61

Abstract. This article explores the process of psychologization in Ion Druță’s novel “The White Church”. Psychologization refers to the literary technique of depicting a character’s inner emotional and psychological states. We argue that the portrayal of feelings and emotions is inseparable from the depiction of emotional states, which evolve in tandem with the narrative and reflect the reactions of both characters and the author to unfolding events. The analysis focuses on the linguistic means employed to convey emotions, which mirror shifting psychological realities. We distinguish between “emotiveness” as a linguistic category and “emotion” as a psychological phenomenon, proposing that their interrelation forms the foundation for psychologization in literary texts. Particular attention is given to the character of Ecaterina cea Mare, whose psychologization is achieved through the semantics of physiological states and processes, as well as through her language and the author’s narrative commentary. This multifaceted approach demonstrates how psychological depth is constructed and perceived in Druță’s prose.

Keywords: psychologization, emotiveness, emotion, feeling, physiological state.

În romanul *Biserica Albă*, prozatorul Ion Druță se orientează către o descriere profundă a sentimentelor și ideilor personajelor romanului, punând accentul pe lumea lor interioară, ce se manifestă prin vorbire, comportament, mimică, gest și alte mijloace de exprimare a psihicului uman.

I. În demersul nostru, ne propunem să analizăm fenomenul psihologizării în romanul „Biserica Albă” de Ion Druță.

Astfel, problema psihologizării operelor literare îi preocupă pe cercetători și la ora actuală, dar analiza ei sub aspect teoretic nu oferă încă destulă claritate. Complexitatea și importanța psihologizării țin de specificul ei: obiectul cercetării

(situat la intersecția psihologiei, lingvisticii și filozofiei), pe de o parte, și legătura ei cu științele literare, pe de altă parte.

Când vorbim despre psihologizare, putem identifica, în textul literar, o legătură între așa-numitele categorii textuale ca: expresivitate, emotivitate și psihologizare. Spațiul expresiv-emotiv al textului se construiește pe baza sensurilor emotive exprimate la nivelul personajului și a celor realizate la nivelul autorului. În acest sens, în cazul delimitării imaginii autorului de cea a personajului există o anumită convenție: textul în totalitatea sa, personajele lui, evenimentele, toate se subordonează autorului. În același timp, starea psihologică a personajului și cea a autorului, de cele mai dese ori, nu coincide, pentru că, în orice text literar, poate exista dubla psihologie a acestora, care poate fi diferită sau chiar antipodică. Prin aceasta se explică binaritatea conținutului expresiv-emotiv al textului literar.

E lesne de înțeles că descrierea sentimentelor și emoțiilor personajului (psihologizarea) e imposibilă fără reflectarea stării lui emoționale, ceea ce denotă că textul literar cu cât e mai psihologizat, cu atât e mai înalt gradul lui de emotivitate.

Important pentru abordarea ce ne-o propunem e să clarificăm cât de înrudite sunt expresivitatea și emotivitatea și ce relații au aceste categorii textuale cu apreciativitatea. Unii lingviști nu diferențiază expresivitatea și emotivitatea, considerând că ele formează un întreg [1, 8], alții le diferențiază și, în plus, consideră că expresivitatea prevalează asupra categoriei emotivității și apreciativității [2, 9].

Mijloacele lingvistice de redare a emoțiilor ce alcătuiesc baza emotivității reflectă în textul literar o realitate psihică, care se schimbă în funcție de desfășurarea subiectului, reflectând reacția personajului, altădată a autorului însuși cu referire la cele întâmplate. Un moment important care se cere a fi menționat este diferențierea noțiunilor „emotivitate” și „emoție”, prima fiind noțiune lingvistică, a doua ținând de sfera psihologiei. Anume înrudirea lor ne permite să ajungem la concluzia că între emotivitate și psihologizare există o strânsă legătură.

Făcând abstracție de abordările diferențiale ale expresivității și emotivității, relevant pentru cercetarea noastră este să considerăm aceste două categorii înrudite în vederea unificării spațiului textual.

Până a analiza strategiile de psihologizare a textului drușian e cazul să menționăm că, în limitele cercetării noastre, prin *psihologizare* înțelegem „tendința de descriere completă și profundă a sentimentelor și idealurilor personajelor operei literare” [11, p. 210].

O tendință accentuată de psihologizare a textului literar ia naștere în literatura de la sfârșitul sec. XIX – începutul sec. XX în legătură cu trecerea de la o paradigmă clasică la una antropocentrică de descriere a lumii interioare a omului.

În studierea acestei probleme trebuie să ținem cont de mai multe aspecte: de specificul operei, de stilul ei, de concepțiile personajului literar, de felul cum e structurată din punct de vedere narativ opera literară. De asemenea, o importanță sporită trebuie să acordăm triadei autor-personaj-cititor și corelației dintre ele.

Psihologizarea literaturii a dus la utilizarea diverselor mijloace literare, necesare pentru autori în vederea reflectării sentimentelor interioare emotive ale personajelor. În cazul dat, nu e vorba doar de îmbogățirea operei literare cu noi tehnici, simboluri, ci și de o reorganizare a textului ca atare. Convingător în acest sens e lingvistul rus N.S. Leites, care susține că „psihologismul se resimte nu numai ca mijloc de descriere a lumii interioare a personalității (...), dar și ca factor de modificare subiectuală și structurală” [6, p. 54].

Rezolvarea sarcinilor ce ni le propunem se datorează, în mare parte, suportului teoretic pe care ni-l oferă tratatele de lingvistică ce țin de noțiunea de psihologizare literară [4]; de formele și mijloacele de psihologizare [3]; de mijloacele lingvistice de verbalizare a lumii interioare a personajului literar [10]; de rolul detaliului literar în descrierea stării psihologice a personajului [7]; de rolul peisajului în descrierea stării sufletești a personajului literar [5] etc.

II. Vom aborda în continuare mijloacele ce își dau concursul la psihologizarea personajului literar Ecaterina cea Mare. Căile de redare a lumii interioare a acestui personaj sunt multiple. Scriitorul selectează mijloace anumite de analiză a lumii interioare a personajului: gândurile și faptele lui, relația cu lumea înconjurătoare și cu alte personaje etc. Autorul încearcă să pătrundă în cele mai tainice gânduri și sentimente ale personajului. În procesul de analiză psihologică, prozatorul Ion Druță îmbină reușit formele obiective ale analizei psihologice (faptele, dialogul, caracterizarea personajului principal de către celelalte personaje etc.) cu cele subiective (monologul intern, autoanaliza, detaliul, portretul, limbajul personajului etc.).

La o analiză de profunzime constatăm că, în romanul dat, funcția de psihologizare a personajului o îndeplinesc unitățile lexicale ce actualizează semantica fiziologiei personajului, semantica stărilor și proceselor fiziologice, pe baza carora se construiesc comentariile autorului, replicile sau gândurile personajului etc. Astfel, în cazul dat, psihologizarea personajului literar Ecaterina cea Mare se realizează prin:

a) semantica părților corpului omenesc: *cap, păr, ochi, nas* etc.

Ecaterina cea Mare, fosta „împărăteasă tânără, ambițioasă, cu o mare slăbiciune pentru tot ce e frumos și fin” ajunge la bătrânețe o femeie narcisistă, îndrăgostită de chipul ei. Farmecul ei, ca personaj literar, consta în îmbinarea particularităților feminine cu cele masculine. Astfel, autorul, pentru a captiva atenția

cititorului, pune accentul pe unele detalii în ceea ce privește fizicul suveranei Ecaterina, amintind părerea ambasadorului Franței, care îi sugerează prințesei Ecaterina să-și schimbe coafura: „**Părul** ridicat moț deasupra creștetului îi lungeste oarecum fața, accentuându-i trăsăturile bărbătești ale caracterului”, iar „pieptănatul părului pe umeri, în două părți egale, cu cărare pe mijlocul creștetului”, îi accentuează feminitatea. Cu referire la cele menționate, autorul face o precizare: „o fi având dreptate Segure acela (...), dar „din cele două alternative – feminitatea sau statura – femeia va alege feminitatea, împărăteasa e obligată să aleagă **statura**” (p. 102). Secvența „împărăteasa e obligată să aleagă statura” cu verbul la diateza pasivă *este obligată* pus în relație cu un complement de agent neexprimat *oricine, fiecare* atribuie acțiunii un sens generalizator, impersonalizat. Faptul acesta îl va pune pe cititor în situația de a analiza și de a percepe lucruri pe care autorul nu le explică. Astfel, vom ajunge să înțelegem că *părul*, în textul menționat, are rolul de simbol, însemnând *putere* și *energie*; părul strâns semnificând păstrarea încărcăturii energetice feminine la nivel optim, pentru ca puterea lui să fie canalizată pe familie, casă, curte regală, în cazul împărătesei Ecaterina; un coc prins în creștet îi conferă Ecaterinei rezistență fizică și psihică, sporindu-i puterea de a cârmui.

Să analizăm în continuare sensul metaforic al lexemului „*păr*”, într-un dialog ce se realizează între împărăteasa Ecaterina și uriașul, orgoliosul cneaz Potiomkin:

- *Te-ai schimbat, maică, din anul de când nu te-am văzut. **Părul – numai fum și zăpadă.***
- *E o culoare plină de farmec. În orice caz, așa zic cunoscătorii.*
- *Firește, are mult farmec, în schimb nu suportă vecinătate. Asta e.*
- *Vecinătatea cui nu o suportă?*
- *Vecinătatea unei căpățâni negre...*
- *De ce adică n-ar suporta-o?*
- *Nu rezistă. Se zice că, rămânând pe aceeași pernă cu o căpățână tânără, cărlionțată, **părul cărunt** apare jalnic și neputincios... (p. 250).*

La o analiză de suprafață, înțelegem că Potiomkin face referire la culoarea părului împărătesei, spunând că părul e de culoarea fumului și a zăpezii, adică e încărunit, grizonat. Structura comparativă *Părul – numai fum și zăpadă* ține nu numai de nuanța părului ca atare, ci își lasă amprenta și asupra imaginii împărătesei în întregime. Secvența *părul cărunt apare jalnic și neputincios...* e o aluzie cu referire la vârsta împărătesei, la viziunile ei asupra vieții, la demnitatea ei și la infidelitatea acesteia. Replica o deranjează foarte mult pe suverană, trezindu-i reacții emoționale puternice, încât autorul ne relatează, prin mici detalii, comportamentul împărătesei: „Înțepătura a făcut-o pe măria sa să sară din fotoliu; a bătut cu piciorul” (p. 250).

După cum am afirmat mai sus, Ecaterina este o fire narcisistă și, ori de câte ori trebuie să ia o decizie, „prinde a se plimba, dintr-un capăt al cabinetului în altul și împreună cu ea, un șirag de împărăteșe pornesc a pluti prin frumoasele oglinzi de Veneția”. Printr-un comentariu laconic, la persoana a III-a, autorul o surprinde pe Ecaterina cea Mare, privindu-se în oglindă. Emoționată fiind de discuția pe care o întreține cu domnița Șcerbacova „Ecaterina s-a gândit că **ochii** ei seamănă, într-adevăr, cu ochii unei căprioare sălbatică” (p. 81). Sigur că acesta nu e numai gândul Ecaterinei, ci și al autorului, care, prin structura comparativă selectată, accentuează frumusețea ochilor tinerei contese, dar și faptul că împărăteasa e afectată de această frumusețe. Altădată, suverana „surprinzând șiragul de împărăteșe ce se plimbă împreună cu dânsa prin oglinzi le ceartă critic”(p. 81), ca mai apoi să devenim martorii unui tablou mai puțin optimist: „se întunecă frumoasele oglinzi venețiene și șiragul de împărăteșe dispăre nu se știe cum și unde” (p. 83). Autorul ne redă mișcarea, dinamica stărilor emoționale, psihice (de calmitate, de dominare și de disperare), prin care trece Ecaterina cea Mare, dar fără a se implica prea mult, lăsându-l pe cititor să pătrundă de unul singur în esența celor relatate.

Autorul creează un tablou în care împărăteasa Ecaterina binevoiește să meargă la biserică și aici, în lăcașul sfânt „...stând în jilțul său, se distra, **urmărind cu coada ochiului** tabăra dușmanilor ce-i făcuse atâta sânge rău viteazului Potiomkin” (p. 70). Expresia *a urmări cu coada ochiului* înseamnă *a urmări pe furis, fără a fi observat*, ceea ce denotă starea de ură a împărăteșei și disprețul ei față de unii supuși ai săi.

Prozatorul surprinde nervozitatea suveranei Ecaterina prin structura „**nările** puțin pudrate au început a prinde aerul nervos, bătăuș” (p. 75) și, astfel, reușește să completeze informația despre eroina sa: *nările puțin pudrate* denotă că împărăteasa se îngrijește de exteriorul ei, că are simțul măsurii (*puțin pudrate*), adică nu exagerează; prin secvența „nările au început a prinde aerul nervos, bătăuș”, în calitate de interpreți, decodăm că împărăteasa e foarte nervoasă, încât adulmecă aerul cu intensitate, umflând nările, iar lexemul *bătăuș* îi atribuie structurii o notă de haz, de veselie.

Idea secvenței analizate mai sus e reluată în roman de câteva ori: „A trimis două pușculițe de praf de tutun spre **vârful nasului**, a strănutat și, cu nasul în basma, a rămas cu ochii pe chipul marelui său predecesor”(p. 80); „Înainte de-a fi trimis o pușculiță de tutun la **vârful nasului**, i-a furat, în treacăt, chipul marelui său predecesor pictat cu atâta iscusință pe capacul tabacherei” (p. 245); „A trimis o pușculiță de tutun în **nara dreaptă**, încă una – **în cea stângă**. A furat cu ochiul chipul marelui său predecesor” (p. 260). Repetiția nu e întâmplătoare. Autorul nu încearcă o explicație, lăsând acest lucru pe seama interpretului, care, focalizându-se pe text, va ajunge să înțeleagă că, în afară de faptul că Ecaterina este o fumătoare, la vârsta

ei de 60 de ani, soluționând mai multe chestiuni legate de treburile țării, are sănătatea subredă și sistemul nervos afectat, încât nu-și mai poate controla emoțiile și obișnuiește, astfel, prin fumat, să-și calmeze nervii, pentru a putea lua decizii pe potrivă. În același timp, suntem tentați să credem că fumatul este și un tabiet al împărătesei Ecaterina.

Într-o altă secvență, de fapt, într-un comentariu la persoana a III-a: „**stătea** zveltă, isteată, tânără, **cu capul sus**. Firește, nu e deloc ușor, la șaiszeci de ani, să te ții parcă ai avut șaisprezece, dar **ochii de capră sălbatică** o urmăreau țintă și era de datoria Măriei sale să domine nu numai prin voință, ci și prin eleganță” (p. 70), prozatorul, prin expresia *a sta cu capul sus* accentuează superioritatea Ecaterinei față de tânăra contesă căreia vrea să-i demonstreze că e indiferentă și calmă, când, de fapt, ea, împărăteasa, rămâne zdrobită, disperată și încearcă să se răzbune: „A fost o clipă de ură neagră, o clipă de slăbiciune, când Ecaterina a vrut să-i vadă pe amândoi bătuți cum nu se mai poate de crunt aici, în fața sa...” (p. 84). Circumstanțiala modală de gradație *cum nu se mai poate de crunt* reflectă duritatea, ferocitatea, cruzimea împărătesei.

Am analizat unitățile lexicale-părți ale corpului omenesc (*păr, ochi, nas, cap*), care și-au dat concursul la psihologizarea personajului literar.

De asemenea, psihologizarea personajului, după cum am menționat mai sus, se realizează și prin:

b) semantica stărilor fiziologice ale personajului: *de fericire, de nervozitate, de indiferență, de calmitate, de singurătate, de disperare* etc.

Astfel, Ecaterina cea Mare, din punct de vedere psihologic, este un personaj complex, care trece prin mai multe stări și reacții emoționale. Una dintre stările emoționale constante ale Ecaterinei e cea de fericire: fie că e un sentiment de fericire reală, naturală (acea stare de mulțumire sufletească intensă și deplină), fie că e o fericire mimată.

Autorul o descrie pe împărăteasa Ecaterina, în roman, de mai multe ori, ca fiind fericită. E fericită atunci când reușește să direcționeze activitățile curții în așa fel, încât să-și asigure faima și bunul său nume: „Ecaterina **se simțea cu adevărat fericită**. Zilele ei bune erau zilele când izbutea să dovedească, sie și dușmanilor săi, că s-a ținut de cuvânt. Isteața nemțoaică știa să întoarcă treburile în așa fel ca supușii să moară cu numele împărătesei lor pe buze” (p. 67); e fericită Ecaterina și atunci când sărbătorește la curte marile ei biruințe: „Mai ales sclipitoare era curtea împărătesei atunci, în zilele celea de viscol, și asta **o făcea pe suverană fericită**, pentru că în zilele alea friguroase, Ecaterina își sărbătorea două din cele mai mari biruințe ale sale” (p. 68); e fericită la jocul de cărți, atunci când câștigă și își așează cu multă grijă banii: „**Rumenă de fericită** ce era, Ecaterina își așeza cu grijă câștigul

în punguța cusută anume pentru acele zile mari” (p. 248); e fericită că, și la șaiszeci de ani, încearcă să cucerească un bărbat: „Suverana **era** pur și simplu **fericită**. Pentru a-și distra tânărul favorit... invita musafiri seară de seară” (p. 89) și e fericită că iubește un bărbat: „Era bărbatul pe care suverana îl căutase o viață întreagă și acum, **fericită**, s-a liniștit femeia în ea, zicându-și: acesta e...” (p. 77). În această ordine de idei, trebuie să precizăm că, în ciuda vârstei înaintate, Ecaterina cea Mare nu se limitează doar la satisfacerea iubirii sale narcisiste, dar preferă să fie atrasă de bărbații cu un aspect fizic armonios; iar jocul de cărți pe care îl preferă împărăteasa și îl organizează regulat în serile de relaxare este o pagină mai puțin luminoasă pentru imaginea unei împărătese.

Autorul o prezintă pe Ecaterina într-o stare de **nervozitate** care se manifestă prin râs. Râsul este un proces ce denotă mulțumire, fericire, bucurie. La o analiză de suprafață, cititorul percepe bucuria pe care o trăiește împărăteasa: „Împărăteasa a început a râde. Râdea senin, descătușat, zgomotos, cum își pot permite să râdă doar suveranii în capitalele lor și ciobanii când se știu singuri pe toate cele dealuri” (p. 76). Atestăm în text prezența unei circumstanțiale modale de gradație: *râdea (cum?) cum își pot permite să râdă doar suveranii în capitalele lor* și o temporală cu valoare circumstanțială: *și ciobanii râd (când?) când se știu singuri pe toate cele dealuri*, care îi atribuie textului o semnificație individuală, inedită, singulară. Comentariul autorului însă face să înțelegem că e vorba de o fericire falsă, mimată: „Ecaterina și-a luat rămas bun, dar, în drum spre palat, buna ei dispoziție s-a risipit pas cu pas. O fi așteptând oare încă o dezamăgire” (p. 76).

În momentul când Potiomkin se ceartă cu Zubov, noul favorit al împărătesei, Ecaterina este **indiferentă**, aplicând tacticile unui om experimentat: „Măria sa părea că habar n-are de cele ce se petrec în jur. Și-a mâncat cuminte mărul, a aruncat codița cu cele câteva semincioare într-o vază de cristal, pusă la îndemână anume pentru asta. Și-a luat tabachera de aur. A îndreptat o priză de tutun spre nara dreaptă, încă una pe cea stângă...” (p. 260). Acțiunile ei: *a mâncat cuminte mărul, a aruncat codița și semincioarele, și-a luat tabachera, a îndreptat o priză de tutun* denotă răbdarea și indiferența eroinei, care își vede de treburile ei, cu un calm exagerat, de parcă nu se întâmplase nimic, și, în cele din urmă, când se așteaptă, cu nerăbdare, să se ia o decizie, aceasta rostește sec: „Și acum, după ce am trâncănit de câte în lună și în stele, hai că e vremea de mers la culcare. Noapte bună, cneaze!”

Decizia împărătesei îl surprinde pe cititor, punându-l în situația de a-și explica comportamentul și atitudinea măriei sale.

Mai puțin productivă este psihologizarea personajului literar prin:

c) semantica proceselor fiziologice: *junghiuri, picioare grele, o frământa trupul* etc.

Autorul descrie mai puțin procesele fiziologice prin care trece Ecaterina, menționând doar că aceasta e bolnavă și este curată de medicul personal. Pe parcursul romanului, selectăm doar câteva secvențe care amintesc de starea fiziologică a Ecaterinei. Împărăteasa suferă de junghiuri: „peste alte câteva zile, medicul personal al mării sale a prevenit-o pe împărăteasă că starea oarecum nervoasă poate duce iară la **junghiurile** de care Ecaterina suferea toată viața” (p. 78). Aceste dureri pătrunzătoare se repetă des și atunci începe „**s-o fărâme tot trupul, picioarele îi devin grele** de tot, și **junghiurile** cele năpraznice par să-i dea târcoale” (p. 82).

Din cele analizate, observăm că procesele fiziologice, de cele mai dese ori, pentru Ecaterina cea Mare generează situații de încordare, de nervozitate, de stres, de durere corporală și sufletească.

Psihologizarea personajului literar Ecaterina cea Mare se realizează prin diverse mijloace:

a) Limbajul personajului. Personajele din roman se deosebesc între ele prin limbaj. În acest sens, putem menționa că natura a înzestrat-o pe Ecaterina cea Mare cu trăsături feminine și masculine și, se vede că împărătesei îi place aspectul ei bărbătos, și încearcă să se manifeste în activitățile și deciziile ei cu multă rigiditate și austeritate, este agresivă și chiar rebelă: „Așa! a retezat ea scurt, energic, apăsător, căci această exclamație îi servea drept piatră de hotar, după acest «asa», rostit cu violență pas cu pas, clipă cu clipă, **cuvintele îi deveneau tăioase, vocea i se îngreuia, umplându-se de forța unui mare imperiu**” (pp. 82-83). Acțiunile suveranei: *a retezat scurt, apăsător; a rostit cu violență* denotă starea ei emoțională, psihică, o stare de agresivitate, de exasperare. Altădată, într-o discuție cu tânăra contesă, Ecaterina folosește „o mulțime de **fraze adânci, grele, șlefuite**, ce presupuneau un răspuns tot atât de concis” și care o pun pe tânără în dificultate, emoționând-o aproape până la leșin (p. 80).

b) Comentariul autorului. Ecaterina cea Mare manifestă recalcitrantă și perseverență. Nimeni nu-i poate împiedica realizarea planurilor, nu o interesează nimic atunci când e vorba de propria ei autoritate: „Țara fierbea dintr-un capăt în altul, iar ea **rămânea fermă și nestrămutată**”. Autorul exprimă starea de agitație, de tensiune a poporului, pe de o parte, și neșovăirea împărătesei, neluarea de atitudine, indiferența față de poporul pe care îl conduce, pe de altă parte. Prin segmentul „**cu coroana pe cap**, nu e mare lucru să dovedești că, până la urmă, tot tu ai avut dreptate”, decodăm că autorul își exprimă atitudinea negativă față de împărăteasa Rusiei, minimalizându-i meritele. Plasarea circumstanțialului modal *cu coroana pe cap* la începutul enunțului denotă starea emotivă a autorului, cea de desconsiderare, de dispreț față de Ecaterina.

În concluzie, menționăm că nu găsim în roman descrieri, portrete, monologuri interioare ale Ecaterinei care ar ocupa pagini întregi, ci totul se reduce la câteva enunțuri, gânduri, comentarii ale autorului, detalii inserate sporadic, în canavaua textului: *se simțea cu adevărat fericită* (p. 67); *nările puțin pudrate au început a prinde aerul nervos* (p. 75); *stătea zveltă, isteată, tânără, cu capul sus...era de datoria măriei sale să domine nu numai prin voință, ci și prin eleganță* (p. 84); *în drum spre palat, buna dispoziție s-a risipit pas cu pas* (p. 76); *înțepătura a făcut-o pe măria sa să sară din fotoliu; a bătut cu piciorul* (p. 250) etc.

În acest sens, susținem că tabloul stării sufletești a personajului Ecaterina cea Mare ia naștere în conștiința cititorului parcă de la sine, fără un efort al autorului. Autorul nu insistă să explice fiecare emoție a eroinei, nu analizează legăturile dintre idei, emoții și impresii, nu urmărește dialectica stării interioare a Ecaterinei. Cititorii sunt cei care pătrund în ideile și emoțiile personajului literar Ecaterina cea Mare. Ca rezultat al interpretării, asemănările sau diferențele dintre interpret și personaj, în ce privește viziunea lor asupra lumii, rămân a fi un component important în obținerea efectului perlocutiv.

BIBLIOGRAFIE

1. ВИНОГРАДОВ, В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. Москва: Учпедгиз, 1947. ISBN В 4602010000-303.
2. ГАЛКИНА-ФЕДУК, Е.М. Об экспрессивности и эмоциональности в языке. Сборник статей по языкознанию. Москва: Наука, 1958, с. 103-124.
3. ГЕРАСИМЕНКО, Е.В. Художественные формы создания психологического портрета главной героини в романе Гиллиан Флинн „Исчезнувшая”. Мир науки, культуры, образования. 2019, nr. 4. ISBN 1991-5497.
4. ЕСИН, А.Б. Художественный психологизм как свойство литературного стиля. Автореф. дисс. канд. филол. наук, Москва, 1980.
5. КОРОТКОВА, М.Н. Функции пейзажа в романе-эпопее М.А. Шолохова „Тихий Дон”. Инновационная наука. 2020, nr. 7. ISBN 2410-6070.
6. ЛЕЙТЕС, Н.С. Конечное и бесконечное. Размышление о литературе XX века: мировидение и поэтика: учеб. пособие по спецкурсу. Пермь: Изд -во Перм. ун-та, 1993, 120 с.
7. ЛЯШЕНКО, Т.М. Лексика тематической группы „еда, потребление пищи” в романе М.Е. Салтыкова-Щедрина „Господа Головлевы”. Litera. 2020, nr. 11. ISBN 2409-8698.
8. ПИОТРОВСКАЯ, Л.А. Эмотивные высказывания как объект лингвистического исследования. Спб. Изд-во С.-Петер. ун-та, 1994, 146 с. ISBN 199-9-1675592.
9. СТЕРНИН, И.Я. Проблемы анализа структуры значения слова. Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1979. 156 с. ISBN 978-5-4475-5720-1.
10. ШАХОВСКИЙ, В.И. Лингвистическая теория эмоций. Волгоград: Перемена, 2008. ISBN 978-5-94244-019-0.
11. Энциклопедический словарь, 2009. <http://niv.ru/doc/dictionary/encyclopedia>.
12. DRUȚĂ, Ion. Scrieri. Vol. III. Chișinău: Literatura Artistică, 1987.

CÂTEVA CONSIDERAȚII PRIVIND CALOFILIA SEMIDOCȚĂ ÎN ROMÂNIA ACTUALĂ

SOME CONSIDERATIONS REGARDING SEMIDOCCT CALOPHILIA IN CURRENT ROMANIA

Natalia STRATAN, dr., conf. univ.
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Natalia STRATAN, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0003-4807-0094
e-mail: butmalaistratan@gmail.com

CZU: 811.135.1

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p62-69

Abstract. In the following notes we will refer to semi-literate calophilia, which is a very frequent mistake in the current Romanian language that consists in the speaker's desire to express himself more carefully, more literary, more elevated, more pretentious and less banal. In this case, pretentious formulas are sought instead of simple ones, neologisms instead of old words. The substitution of older words with some neologisms does not only concern synonyms, it can also occur in the case of words that are etymologically related or from the same lexical family. Some words are created or borrowed that duplicate lexical units or expressions already existing in the language; other times words are subject, in the current language, to semantic restriction and expansion, the process being favored by the passage of terms from specialized languages into the common language and by the existence, in other languages, of some correspondents with richer meanings. Semi-scholarly calophilia is the tendency to give literary expression too much or too much attention.

Keywords: mistake, semi-scholarly calophilia, cultism, neologism, synonym.

Cultivarea limbii române reprezintă pentru fiecare popor una dintre coordonatele majore ale intrării pe poarta civilizației. Limba fiecărui popor suferă odată cu mutațiile sociale, schimbările permanente, determinate de nevoia unei exprimări cât mai eficace și mai clare în ceea ce înseamnă prefacerile din diferite sectoare ale economiei [15]. În accepția lui Iorgu Iordan, cultivarea limbii înseamnă „cultivarea aspectului ei literar sau corect, iar limba literară este haina tuturor producțiilor culturale omenești” [12, p. 12]. Se susține: „Cultivarea limbii întotdeauna pornește de la cuvânt, de la înțelegerea și utilizarea lui corectă în funcție de context și de situație și cu cât mai bogat este bagajul de cuvinte al unui vorbitor, cu atât mai profundă și mai nuanțată este gândirea lui” [2]. Important de subliniat și

alt fapt: „Cultivarea limbii are început, dar n-are sfârșit. Oricât ne-am perfecționa vorbirea, loc pentru mai bine va exista oricând [...], deoarece limba este un perpetuum mobile [1, p. 25].

Schimbarea realității, a mentalității și, implicit, a atitudinilor și relațiilor cu lumea duc la modificări în structura și materia limbii. Lexicul, ca rezervor de semne lingvistice, este cel dintâi afectat de schimbare. Iată ce spune în acest sens lingvista V. Guțu Romalo: „Vocabularul oricărei limbi este mult mai puțin conservator decât gramatica, având o mare capacitate de schimbare” [9, p. 173], pentru că e considerat „partea cea mai mobilă a limbii și e strâns legat de evoluția societății” [8, p. 271].

Potrivit cercetătorilor Adina Dragomirescu și Alexandru Nicolae „nu numai vocabularul limbii tinde, potențial, spre infinit, ci și greșelile care privesc folosirea unor cuvinte și a unor expresii” [7, p. 29]. Se constată că erorile de vocabular apar din diverse motive. În primul rând, e vorba de învechirea și ieșirea din uz a unor cuvinte, alteori prin pierderea expresivității inițiale, în al treilea rând, înlocuirea unor cuvinte prin sinonimele lor concurente și nu în ultimul rând – împrumutul de neologisme. Ceea ce merită a sublinia în mod deosebit este faptul că „îmbogățirea lexicului se face atât prin cuvinte noi (împrumutate, derivate cu prefixe și sufixe, compuse, trunchiate ori a căror structură o copiază pe cea a unor cuvinte sau expresii străine), cât și prin transformările semantice ale unor cuvinte deja existente în limbă (lărgiri și restrângeri de sens, înnobilări și degradări, copierea semantismului cuvintelor corespunzătoare din alte limbi). Toate acestea sunt mecanisme normale în evoluția oricărei limbi, care însă pot trece cu ușurință în domeniul greșelilor de limbă, dacă nu respectă regulile, dacă nu sunt sistematice, ci individuale, dacă nu se potrivesc registrului stilistic în care apar...” [7, p. 79].

Este sugestivă în acest sens opinia lingvistei Rodica Zafiu: „Lexicul e domeniul în care greșeala e greu de definit (sensurile evoluează, se multiplică sau, dimpotrivă, se învechesc și ies din uz); adesea, neînregistrarea unei forme sau a unui sens e o limită a dicționarilor, care nu țin pasul cu îmbogățirea lexicală a limbii. În același timp, lexicul e componenta limbii în care abaterea poate aluneca ușor în grave confuzii, producând incomprehenșiune sau un efect de ridicol” [14].

În cele ce urmează intenționăm să ne oprim asupra unei clase de greșeli cauzate de dorința vorbitorilor de a vorbi pretențios, elevat, fără să țină cont de sensul cuvântului, de înlocuirea unui cuvânt nou cu unul neologic, de căutarea formulilor pretențioase în locul celor simple, reunite sub denumirea de „calofilie semidoctă”. Conform DEX-ului online, *calofilie* (*calofil+ie*) înseamnă „tendență de a da expresiei literare o atenție deosebită sau excesivă; expresie (extrem sau excesiv de) cizelată într-o operă literară” [5].

În literatura de specialitate se susține că sintagma „calofilie semidoctă” a fost preluată de la lingvistul Andrei Pleșu, care a descris foarte sugestiv acest tip de inadecvare [7, p. 79]. Despre acest fenomen ne-au relatat Adina Dragomirescu și Alexandru Nicolae în *101 greșeli de lexic și de semantică*. Autorii susțin că acest concept nu este nou. Încă în 1964, Valeria Guțu Romalo arată că lexicul este cel mai afectat de „cultism” [ibidem].

Termenul „cultism” din fr. *cultisme*, conform *Dicționarului de termeni lingvistici*, este „o greșeală de limbă a cărei origine o constituie dorința vorbitorilor de a se exprima mai îngrijit, mai literar, mai „ales”, mai puțin banal. Căutând termeni literari, vorbitorul neglijează de multe ori deosebirile de sens și ajunge la lărgiri și restrângeri de sensuri, la deplasări semantice și stilistice” [3, p. 79].

În afară de *cultism*, „*snobism*” lingvistic, *calofilie semidoctă*, în literatura lingvistică se mai folosește și termenul *gongorism* (fr. < *gongorisme*) – manieră stilistică formalistă apărută în Spania, care se caracterizează prin abuz de imagini și întorsături de fraze pompoase [3, p. 79].

Tot aici se poate menționa fenomenul cunoscut în lingvistică sub numele de *hipercorectitudine*. „Hipercorectitudine (*hiperurbanism*) (< hiper „peste” < fr. *hyper*, cf. gr. *hyper* „deasupra”, „excesiv de” + *corectitudine*): greșeală de limbă sau de scriere izvorâtă de necunoașterea adevăratei forme a etimonului unui cuvânt de către vorbitori și din teama acestora de a nu greși” [3, p. 170]. Lingvistul bucureștean Theodor Hristea promovează acest concept în prima scriere monografică, acordându-i un spațiu amplu discutării chestiunilor de terminologie privitoare la *hipercorectitudine*. Cercetătorul definește acest concept drept „tip special de abatere lingvistică”; „hipercorectitudinea se datorește, în ultimă analiză, efortului conștient al subiecților vorbitoare de a se conforma normelor în vigoare ale limbii literare. În dorința lor de a evita anumite greșeli (în special de pronunțare), vorbitorii ajung să modifice chiar aspectul corect al cuvintelor și, mai rar, să comită unele erori de scriere sau de ordin gramatical” [11, p. 28].

Potrivit *Dicționarului de termeni lingvistici*, „hipercorectitudinea este un tip special de abatere lingvistică datorată în ultimă instanță efortului conștient al vorbitorilor de a se conforma normelor limbii literare; apare atât în exprimarea orală, cât și în exprimarea scrisă a vorbitorilor” [3, p. 170].

Gheorghe Constantinescu Dobridor constată că „dintre toate cultismele posibile cel mai frecvent este *cultismul lexical*, bazat pe existența în cadrul limbii a unor perechi sau a unor serii sinonimice diferențiate stilistic. Astfel, se înlocuiesc termenii cu semantică mai bogată sau cu sens mai general sau mai abstract prin sinonimele lor parțiale, în contexte necomune: *a sta* prin *a staționa* și *a începe* prin *a debuta*: *Ceasul staționează*, *Un cântec debutează așa* [3, p. 79]. Conform

afirmației făcute de autorii cărții *101 de greșeli de lexic și de semantică*, verbul *a începe* este înlocuit complet cu sinonimele noi, *a debuta* și *a demara*. Se constată că „nimic nu mai începe, ci totul *debutează* sau, după caz, *demarează*: *Ședința Consiliului Județean a debutat cu un recital de colinde, Luna mai va debuta cu temperaturi normale, Ploile au debutat în forță* etc. [7, p. 93]. Verbul *a debuta*, conform DEX-ului, are următoarele sensuri: „a-și face debutul într-o carieră, pe scenă” etc.; (despre un autor), „a publica prima lucrare” [5]. Deci, verbul *a debuta* este folosit corect doar cu sensul „a-și face debutul”, în combinație cu subiectul uman. În toate formulările propuse supra: *ședința a debutat, luna mai și ploaia a debutat* sunt greșite. Corect ar fi să se folosească verbul *a începe*.

Verbul *a demara* are trei sensuri: 1. intransitiv (despre autovehicule, motoare etc.), a se pune în mișcare; 2. tranzitiv, a dezlega odgoanele unei corăbii (în vederea plecării); 3. intransitiv, figurat, a-și lua avânt, a porni în viteză [5]; lărgindu-și sensul, devine sinonim cu verbul *a începe*. Exemplele de tipul: *demarează o afacere, demarăm o ofertă, demarăm negocieri* nu sunt formulări corecte. Acest verb poate fi sinonim și cu altele: *a crea, a constitui, a fonda, a forma, a iniția, a institui, a întemeia, a porni, a structura* etc. Corect se va spune: *începe o afacere, propunem o ofertă, inițiem negocieri*.

Cât privește verbul neologic *a finaliza*, este folosit greșit în locul verbului *a termina*. Analizăm următoarele contexte: *Am finalizat mai multe locuințe. Merg să finalizez mâncarea. Am reușit să finalizez cafeaua pentru el*. Iată cum explică utilizarea acestui verb A. Dragomirescu, A. Nicolae: „Verbul *a finaliza* înlocuiește sinonimul său imperfect, *a termina*, care are mai puține restricții semantice și stilistice. Definiția din DEX nu ne ajută foarte mult: *a finaliza*, înseamnă «a duce, a realiza ceva până la sfârșit; a încheia ceva prin atingerea unui scop». Indicația din DEXI ne ajută să înțelegem de ce *a finaliza* este inadecvat nu numai stilistic, ci și semantic în exemplele de mai sus: complementul indică activități, proiecte, adică nu poate fi un lucru concret. Este deci clar de ce putem finaliza discuțiile, negocierile, proiectele, cursa, acțiunea, dar nu mâncarea, cafeaua, locuințele” [7, p. 103-104]. „Deși ilustrează o categorie diferită de cuvinte recente, merită fără îndoială amintit aici și cuvântul *calmitate*, care înlocuiește în vorbirea multora, după părerea noastră, în mod abuziv, absolut nejustificat, cu totul inutil, vechiul și larg utilizatul adjectiv substantivizat *calmul (unei persoane)* [4].

După cum a rezultat din exemplele de mai sus, vorbitorii recurg la (cvasi)sinonime neologice, în locul verbelor mai vechi *a merge* și *a sta*, ignorând atât faptul că sinonimia nu este perfectă, cât și contextul [7, p. 79]. Este evident că înlocuirea cuvintelor mai vechi cu unele mai noi nu privește doar sinonimele. Aceasta apare și în cazul unor cuvinte înrudite etimologic sau din aceeași familie

lexicală: *motivație*, în loc de *motiv*, *finalitate*, în loc de *final*, *metodologie*, în loc de *metodă*, *problematică*, în loc de *problemă* [ibidem].

În numeroase studii se vorbește despre crearea sau împrumutarea unor cuvinte care dublează unități lexicale sau expresii care există deja în limbă. Cunoscuta lingvistă Valeria Guțu Romalo, în *Pericolele sinonimiei* [9, p. 6-8], a încercat o trecere în revistă a unor verbe noi, echivalente semantice ale unor verbe sau ale unor locuțiuni vechi: *a atenționa* – *a atrage atenția*, *a concluziona* – *a trage concluzii*, *a gestiona* – *a avea gestiune*, *a lectura* – *a citi* etc. [9, p. 8]. În ceea ce privește verbul *a lectura*, considerat „barbarism”, creat pe tărâm românesc pe baza lexemelor cu etimologie multiplă, franceză și latină, *lectură*, *lector*, este creat prin analogie cu seria verbului *a citi*: existau *lectură* și *lector*, în paralel cu *citire* și *citator*, dar nu exista, în seria neologică, un verb corespunzător *a citi*. Dicționarele explicative înregistrează sensul „a citi”. DEXI adaugă la acest sens și unul specializat în sectorul editorial, „a citi un manuscris în vederea pregătirii pentru tipar”, ce pare să fie destul de artificial. Se mai vorbește despre un alt sens etnic, din limbajul teatral, unde textul dramatic este lecturat înainte de a fi acceptat pentru reprezentarea pe scenă. Deși este bine încetățenit în conștiința vorbitorilor, *a lectura* folosit în loc de *a citi* constituie o inadecvare stilistică, o prețiozitate inutilă [7, p. 106].

Analizând contextele în care apare verbul *a sugestiona*, unul recent și „în vogă” (din fr. *suggestionner*) – „a face pe cineva să se gândească sau să acționeze prin intermediul sugestiei; a (se) influența” – se observă că nu se încadrează în clasa dubletelor sinonimice create din tendința de a inova, întrucât există diferențe semantice considerabile între *a sugestiona* și dubletul său *a sugera* [idem, p. 116-117]. *A sugestiona* are un sens mai specializat, aparținând domeniului psihologiei, și un regim sintactic diferit de *a sugera*. Cel de la urmă se construiește cu obiectul indirect (uman) și obiectul direct realizat prin substantiv abstract sau propoziție subordonată: *mi-a sugerat plecarea/să plec*. În schimb, *a sugestiona* se construiește cu complementul direct uman și fără alte determinări sintactice: „Sugestionat parcă de stăruința primarului, Petre își croi drum spre uliță” (L. Rebreanu) [idem, p. 117].

Cercetătorii au consemnat prezența fenomenului *extinderii semantice*. De menționat că acest proces este „favorizat adesea de trecerea termenilor din limbaje specializate în limba comună și de existența, în alte limbi, a unor corespondente cu sensuri mai bogate. Nu orice extindere semantică are însă un model străin. Unele dintre utilizările cu sens lărgit pe care le considerăm azi greșite au șanse să fie acceptate în limbă. Interesant este cazul substantivului *personalitate*, pe care toată lumea îl înțelege azi ca însemnând, pe lângă sensul din psihologie, și „persoană care deține o funcție importantă în viața politică, socială, culturală”. *Dilemă* – „situație cu două ieșiri, ambele dezagreabile” a ajuns să însemne în majoritatea dicționarelor

românești și „alternativă care pune în dificultate” [7, p. 80]. Cu privire la sintagmele *a servi masa* și *a consuma alcool*, „nici în franceză, nici în engleză, verbele *servir*, respectiv *to serve*, deși sunt polisemantice, nu cunosc extinderea lui *a servi* din română, care, foarte des, ia locul verbelor *a mânca* și *a bea*” [7, p. 115]. De ce sunt utilizate? Pentru că *a servi* este simțit mai politicos și e folosit de către chelneri. „Pe lângă acest criteriu funcțional-stilistic, *a servi* se justifică și semantic: nu există un verb care să se folosească generic pentru *a mânca* și *a bea* la un loc. *A servi* este de multă vreme la modă, indiferent de registrul stilistic. Cei care au simțit că *a servi* nu mai e suficient de prețios și de politicos au adoptat un alt termen, cu totul nepotrivit stylistic: *a consuma*: *Ce ar trebui să consumăm?*” [7, p. 116] „La originea extinderii verbului *a bugeta* și a participiului *bugetat* este, probabil, discuția despre locurile finanțate de la bugetul de stat vs locurile cu taxă din universități, care nu este circumscrisă unui anumit domeniu, ci interesează pe toată lumea: *Facultatea de la Cahul va fi din nou plină de studenți bugetați de România*. Acest verb însă are și alte utilizări, cu sensul de «a finanța»: *Miercuri vom ști cine va bugeta spitalele*. Din ambiguitatea semantică apărută rezultă inconvenientul utilizării acestui verb: un spital bugetat înseamnă «care a fost finanțat, care a primit finanțare dintr-un buget», dar o sumă bugetară înseamnă «care a fost prevăzută în buget.»” [7, p. 45-46]

În ceea ce privește folosirea frecventă a verbului *a concluziona* cu sensul „a trage concluzii”, format pe teren românesc, de la *concluzie*, semnalat în dicționare ca verb intransitiv, a umbrat utilizarea altor două verbe *a conchide* și *a concludere*. *A concluziona* (verb tranzitiv) a ajuns să fie folosit frecvent în limba actuală, nefiind acceptat de normă: *Vreau să concluzionăm discuția*. Așadar, verbul *a concluziona* și-a extins posibilitățile de combinare, ajungând să se folosească, în contexte nerecomandabile, cu subiect inanimat „personificat”: *Studiul concluzionează că trei sferturi din utilizatori de internet vizitează rețele sociale și bloguri*.

Schimbarea tipului de subiect determină și o schimbare semantică. În exemplu, *a concluziona* nu mai înseamnă „a trage concluzii”, ci „a conține concluzii” [7, p. 89-91]. Se observă „restrângerea sensurilor altora: *a aviza* în locul lui *a aproba*: *Planul a fost avizat*” [3, p. 79].

E de remarcat că „se ajunge la diferențierea stilistică între un termen vechi, simțit ca «mai ales», și un neologism: *a întruchipa* este preferat lui *a întrupa* sau între două cuvinte la fel de vechi: *a cutreiera* este preferat lui *a străbate*: *suflet cutreierat de agitație* sau la fel de noi (*simptom* este preferat lui *indiciu*: *simptom al spiritului ales*)”. Același lucru se poate spune și despre „preferința unor vorbitori pentru: *a efectua* în locul lui *a face*, *balon* în locul lui *minge*, *a solicita* în locul lui *a cere*, *traversează* în locul lui *a trece*, *a creiona* în locul lui *a schița*, *amplitudine* în locul lui *amplora* etc. – cuvinte care ajung să fie folosite exact în contextele

necomune cu celelalte și deci necorespunzător” [3, p. 80]. N. Forăscu afirmă în acest sens că „utilizarea greșită a unor neologisme ține uneori și de «snobismul» lingvistic, adică de dorința unor vorbitori de a se exprima cât mai cult” [10, p. 7].

Se susține că influența masivă a limbilor străine, în special a celei engleze, reprezintă sursă a numeroase greșeli lingvistice. Pentru a fi evitate, trebuie să se țină cont de faptul că unele împrumuturi nu au fost adaptate la limba noastră și de aceea păstrează caracteristicile limbii din care provin (de pildă, particularitățile de pronunțare a cuvintelor din engleză), dar altele au fost parțial sau integral adaptate și, de aceea, trebuie să respecte normele aplicabile limbii române (se pronunță, de exemplu, *postură*, *cazinou*, nu *postură*, *cazino*, după franceză). Se preiau adesea nejustificat modele străine, care le înlocuiesc pe cele existente în limba română (de exemplu, structura *a discuta pe*, în loc de *a discuta despre*). Influența limbilor străine se poate observa, în grade diferite, în toate domeniile la care ne referim: pronunțare, grafie, punctuație, morfologie și sintaxă [13, p. 22].

În româna actuală atestăm formulări recente calchiate după engleză, franceză, caracterizate prin influența intensă a acestor limbi asupra românei. Auzim des formulări de tipul: *a (se) focusa pe*, *a face diferența*, *a iubi să etc.* Verbul *a focusa*, înregistrat în DOOM³ [6, p. 548], a pătruns abuziv în limba noastră, unde era verbul *a focaliza* (fr. *focaliser*) „a se centra”, „a (se) concentra”. Astfel, ambele verbe, *a focusa* și *a se focaliza*, sunt utilizate în aceleași contexte. Vorbitorul, preferând varianta mai pretențioasă a verbului, *a (se) focaliza*, de cele mai multe ori utilizează neologismul *a focusa*. Ca să evităm calcul supărător, lingviștii propun cuvinte și expresii precum: *a se concentra*, *a viza*, *a se centra pe*, *a acorda atenție* [7, p. 57].

Expresia *a face diferența* cu sensul de „a fi factorul decisiv” a fost calchiată după cea englezească *to make the difference*, urmată întotdeauna de un complement introdus prin *between*, întocmai ca românescul *a face diferența dintre/între*. Așadar, exemplul *El putea face diferența* este ciudat.

O altă expresie folosită des de către vorbitorii noștri este *a iubi să*. Autorii cărții *101 greșeli de lexic și de semantică* explică folosirea verbului *a iubi*, calchiat din franceză și engleză, în felul următor: „La extinderea construcției *a iubi+să* a putut contribui și analogia cu *a urî*, care, în urma unei evoluții asemănătoare, a ajuns să accepte un astfel de complement: *urăsc să mă trezesc devreme (alături de nu-mi place, detest)*. Deși apariția structurilor *iubesc cozonacul* și *iubesc să citesc* are explicații solide, e mult mai simplu să folosim verbul *a plăcea* în aceste construcții și să-l păstrăm pe *a iubi* pentru complementele umane” [7, p. 548].

În baza celor relatate se poate trage următoarea concluzie: orice vorbitor tinde să utilizeze limba corect, spre a obține o comunicare frumoasă; uneori însă, tendința de a evita un cuvânt considerat banal și folosirea altuia mai pretențios generează

greșeli sau abateri de la regulile gramaticale. Preferința unora pentru formulări pretențioase, pentru variante „mai culte” poate duce la neacceptarea lor în limba actuală și pot trece cu ușurință în domeniul greșelilor de limbă. Îndemnăm toți vorbitorii limbii să se conformeze normelor academice în vigoare.

BIBLIOGRAFIE

1. CANȚĂRU, Gr., MELNICIUC, I. Corectitudinea limbii este un imperativ. *Limba română*. 2006, nr. 4-6.
2. CONDREA, I. Cultivarea limbii – o preocupare constantă. *Limba română*. 2004, nr. 1-3.
3. CONSTANTINESCU DORBRIDOR Gh. Dicționar de termeni lingvistici. București: Teora, 1998. ISBN 973-601-496-7.
4. CUNIȚĂ, A. Globalizarea, bat-o vina! *Analele Universității „Dunărea de Jos” din Galați. Fascicula XXIV. Lexic comun/Lexic specializat*, vol. 19. 2018, nr. 1, pp. 77-93. Disponibil:
<https://www.gup.ugal.ro/ugaljournals/index.php/lcls/article/view/1697>.
5. <https://dexonline.ro/definitie/a%20demara> [accesat 2025-03-03].
6. Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române. București: Univers Enciclopedic Gold, 2021. ISBN 978-606-704-935-0.
7. DRAGOMIRESCU, A., NICOLAE, A. 101 greșeli de lexic și de semantică. București: Humanitas, 2011. ISBN 978-973-50-3331-6.
8. GRAUR, Al. Tendințe actuale ale limbii române. București: Editura Științifică, 1968, 436 p.
9. GUȚU ROMALO, V. Pericolele sinonimiei. *Limba și literatura română. Societatea de Științe Filologice*, 2, pp. 6-8.
10. FORĂSCU, N. Câteva observații asupra lexicului actual. *Limba și literatura română. Societatea de Științe Filologice*. 2005, 2, p. 7.
11. HRISTEA, Th. Hipercorectitudinea în limbă. *România literară*. 1969, VIII.
12. IORDAN, Iorgu. *Limba română contemporană*. București, 1956.
13. NEDELICU, I. 101 greșeli gramaticale. București: Humanitas, 2013. ISBN 978-973-50-3613-3.
14. ZAFIU, R. Păcatele limbii: Cuvinte și sensuri în mișcare. *România literară*. 2012, nr. 22.
15. <https://www.creeaza.com/didactica/didactica-pedagogie/LOCUL-SI-ROLUL-LIMBII-ROMANE-I163.php> (accesat 2025-03-02).

ARCADIE SUCEVEANU, UN TRIBUN AL IDEALURILOR NAȚIONALE

ARCADIE SUCEVEANU, A TRIBUNE OF NATIONAL IDEALS

Natalia STRĂJESCU, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Natalia STRĂJESCU, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-9832-2531
e-mail: strajescu.natalia@gmail.com

CZU: 821.135.1.09

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p70-75

Abstract. Writing in an 18th-century manner, Arcadie Suceveanu praised the Romanian language through some of the most beautiful poems. The breadth of his work grants the poet a status of universality. He immortalized the Romanian language through his tender and stirring words, becoming and remaining a pillar that upholds the language across the entire Romanian space, alongside the great representative writers of the nation. Arcadie Suceveanu carved a personal poetic path, transposing universal human values into his works, while his metaphorical language elevates the Romanian language in elegiac tones. As an admirer and preserver of this nation's cultural heritage, he is part of the constellation of heirs who safeguard the pure face of history.

Keywords: heritage, history, tribune, nation, legacy.

Arcadie Suceveanu, un modern veritabil, este un tribun al idealurilor naționale. Născut în Bucovina, el e un poet talentat care scrie atât pentru copii, cât și pentru cei maturi, ceea ce confirmă că izvorul său de inspirație se revarsă pe toate tărâmurile conștiinței și încântă egal oamenii de orice vârstă, fiind un autor prolific. În Bucovina înstrăinată, așa cum singur o numește, Arcadie Suceveanu se naște în satul Suceveni, în familia lui Vasile și a Catrinei Sucevan. În regiunea Cernăuți își petrece copilăria, descoperă dragostea față de lectură, față de poezie. Întrebat, într-un interviu pentru *Moldova ortodoxă* cine sau ce a avut o influență considerabilă în evoluția sa literară, acesta a spus: „Citeam în manualele de școală și învățam pe de rost poeziile unor «poeți sovietici moldoveni», «clasici» pe atunci, necunoscuți și uitați cu desăvârșire astăzi. Citeam acele poezii rudimentare, ideologizate până în ultima lor fibră și, la un moment dat, mi-am zis: «Și eu pot scrie astfel». Am încercat și am văzut că... se poate. Dar cel care a contribuit la configurarea destinului meu literar este Vasile

Levițchi, poetul emblematic al Bucovinei postbelice, profesorul și mentorul meu de la Universitatea de Stat din Cernăuți” [10].

„Poet cu Bucovina-n suflet și-n cuvânt, școlit la valorile autentice ale literaturii române interbelice și contemporane” [2, p. 252], autor a peste 30 de volume de poezie și eseistică, cărți pentru copii, abecedare, Arcadie Suceveanu știe să imprime versului un farmec și o candoare ca nimeni altul, oferindu-i nu doar măsură și ritm, dar și o doză însemnată din adevărurile veșnice. În interviul său pentru revista *Flux*, scriitorul recunoaște că volumul *Arhivele Golgotei* este cea mai reușită carte pe care a scos-o până în prezent: „Este o carte în care am apelat la răstignirile neamului nostru pe crucea istoriei, dar și micile mele răstigniri de ordin personal. Am transpus la modul poetic multe evenimente care au avut loc în Bucovina sau aici. Nu sunt un poet tribun. Chiar atunci când scriu pe anumite teme sociale, caut ca poezia să aibă, în primul rând, valoare estetică” [11, p. 6]. Poeziile lui au rezistat timpului și au reușit să țină inimile cititorilor captive prin versurile lui, anume datorită criteriului estetic la care poetul nu a renunțat niciodată. Metafora suceveniană se lasă modelată după preferințele poetului. O transformă, a adaptează, jonglează cu ea, îi aparține întru totul. Este instrumentul cu ajutorul căruia a înfruntat vitregiile timpurilor, s-a luptat cu nostalgia, și-a exprimat dragostea și s-a perindat de-a lungul deceniilor.

Literatura reprezintă, în mod intrinsec, „afirmarea de către om a valorii propriiei sale ființe, validată în procesul scrisului și, în primul rând, un rezultat al nevoii scriitorului de autoîmplinire”. Astfel, eternitatea unei opere de artă rezidă în abilitatea scriitorului de a descoperi și spune adevărul. Chiar dacă scriitorul nu poate schimba lumea, el poate face declarații inovatoare, adăugând la ceea ce au declarat alții înaintea lui sau pornind de acolo unde s-au oprit predecesorii. Se spune că fiecare scriitor are locul său pe raft, iar viața lui durează atâta vreme cât are cititori. Și dacă este să căutăm „motivul absolut pentru care literatura există în sine, îl putem găsi în acest prezent etern și în această confirmare a vieții individuale” [5, p. 3].

L-am putea numi pe Arcadie Suceveanu poetul tuturor inimilor. Versul lui mângâie și lovește în rana fiecăruia și, totodată, a unui întreg popor. Graiul unei națiuni ascunde cele mai valoroase comori, îmbină în arta sa cele mai sfinte taine, care mărturisesc existența unui neam fără seamăn ce ține de cultură, tradiție și istorie. A scris cu pasiune și intensitate despre realitatea din țară, a vorbit despre valori și a (re)descoperit frumosul, prin cuvânt a făcut dreptate tuturor celor care i-au înțeles menirea și păsul, marcând spațiul basarabean drept unul liber, integru și independent. Tradiționalismul lui Suceveanu se manifestă preponderent în spirit decât în formă, însă viziunea lirică și modalitățile de expresie sunt ale unui creator literalmente modern.

Creând în manieră optzecistă, Arcadie Suceveanu a elogiat cuvântul limbii române în cele mai frumoase poezii, din care desprindem adevărul voalat în melodioasele sale versuri, care ne ajută să facem diferența dintre valoare și nonvaloare. Anatol Codru spune despre Suceveanu astfel: „Unul dintre acești creatori deosebiți și mie prieten devotat e Arcadie Suceveanu, poetul propriei noastre nașteri, spirit complex și, de toată ființa simțirii neamului de români, rana de aur și pansamentul de miezul pâinii, de leuire și revigorare spirituală a liricii noastre contemporane” [4, p. 376].

Arcadie Suceveanu cu ușurință cucerește inima unui copil prin delicatele poezii precum *Lordul Pi Ngu In*, cu jucăușele versuri: „A venit la noi un lord,/ Tocmai de la Polul Nord” sau cu fermecătoarea creație *În copilăria mea*: „În copilăria-mi mică/ Mai miroase a gutui,/ Și un pui de rândunică/ Vinde picilor pistrui.// În această dulce țară/ Împărat e un copil/ Ce dă ordin să răsară/ Iarba verde în april”. Universul copilăriei poetului are câteva repere: Siretul, râul descris și evocat de Vasile Alecsandri în pastelurile sale; Carpații, a căror icoană se vede chiar din pragul casei părintești; Cernăuțiul, vechiul oraș întemeiat de Alexandru cel Bun, în care și-a petrecut adolescența Mihai Eminescu; Valea Cosminului și Dumbrava Roșie, în care Ștefan cel Mare s-a luptat cu leșii și cu turcii, toate localități legendare.

Nu-l lasă insensibil nici pe adultul care tânjește după o clipă de respiro. Poezia *Jurnal de bord* (IV) e un strigăt la deșteptare pentru oamenii acestui secol grăbit: „...Ah, clinchetul/ monedelor s-ar putea să acopere definitiv/ *Simfonia a 9-a* de Beethoven”. Arealul pe care îl cuprinde poezia sa îi oferă poetului un statut de universalitate. Arcadie Suceveanu a înveșnicit limba română în versul său artistic formulat. El este și va fi pilonul care ține în poziție verticală graiul de pe întreg spațiul românesc alături de marii scriitori reprezentativi ai neamului. „Limba poeziei lui Arcadie Suceveanu este de o rară eleganță, frumusețea, aerul de taină al rostirii sale având ceva din lina unduire a valsurilor vieneze, din lunecarea lebedei «pe ape», dar și din ritmurile bărbătești ale călușarilor, comparabile cu impetuoasa curgere a râului de munte... Deși «legea periodicității cuvintelor» încă n-a fost descoperită, poetul a «brevetat», spre bucuria noastră, arcadiul (Ar), unul dintre elementele importante ale poeziei române de astăzi” [9, p. 5].

Arcadie Suceveanu și-a creat un traseu poetic personal, transpunând în operele sale valori general umane, iar limbajul metaforic vine să înalțe în tonalități elegiace limba română. Critica literară pozitivă la adresa lui Arcadie Suceveanu confirmă că acesta mânuiește cu dibăcie un vocabular construit de ani de un neam marcat de turbulențele istoriei. Lexicul extrem de variat din poezia sa reflectă stări de spirit, atitudini, accepții din cele mai riscante, contradictorii, ornamentate cu o gamă întreagă de nuanțe și tonuri: ironie, provocare, nonșalanță, resemnare, protest,

nostalgie, sarcasm: „E gata chiar să-mi intre-n sentimente/ Și să-mi măsoare dragostea-n procente.../ Sau în stomacu-i fix, cu sonerie,/ Să-mi fabrice pe loc melancolie...” (*Omul mecanic*); „Ce zeu păgân ne-a răstignit pe roată/ Ca să ne știm mereu în alergare/ Prin lumea de consum și plusvaloare” (*Un turn spre cer*).

În Basarabia, cea mereu „între două istorii, acolo unde s-au refugiat mulți bucovineni, scriitorimea n-a demisionat; ea a pus umărul la redeșteptarea energiilor naționale, angajându-se frontal, exemplar în această decisivă *bătălie*, oferind vocile exponențiale și spiritele catalizatoare. Această angajare cere o rostire clară, incendiară. Spărgând oglinzile mincinoase ale vorbelor trădătoare, s-ar părea că apostolatul acestei generații este ferit de suferința incomunicării, de dramele limbajului, de neputința aflării unui spațiu de rezonanță” [8, p. 15]. El este tribunul ce și-a exercitat nobila meserie de creator, cu demnitate, decenii la rând, datorită perseverenței și credinței într-un ideal. Ideea respectivă poate fi confirmată prin următorul gând: „...Și coborau agale la vale acești bravi flăcăi ai neamului, flămânzi de carte și însetați de grai. Ca trei turme de miei cu trei ciobănei... Și poposeau senini bucovinenii la Chișinău, unde erau așteptați cu drag de poporul moldovenesc și de niște organe speciale de pe corpul uman al societății. Acești băieți minunați, frumoși la suflet, precum ar spune Grigore Vieru, tineretul de la munte adică, erau ca valeriana pentru mâțe, ca peștele pentru haut, ca o casă de nebuni pentru un Mefisto local...” [6, p. 8].

În anul 1979, sosind la Chișinău, Arcadie Suceveanu vine cu reputația și emblema unui poet român talentat. Pe traseul împânzit cu acceptări și respingeri, își demonstrează potențialul artistic prin reprezentativele volume de versuri: *Mă cheamă cuvintele* (1979), *Țărnuț de echilibru* (1982), *Mesaje la sfârșit de mileniu* (1990), *Arhivele Golgotei* (1990), *Eterna Danemarcă* (1995), *Mărul îndrăgostit de vierme* (1999), *Cavalerul Înzadar* (2001), *Corabia de la mansardă* (2004), *Fiiințe, umbre, epifanii* (2011) etc. Astfel, poetul „operează cu miteme, personaje, simboluri arhetipale, dar inventează și multe figuri imaginare, edifică un mit cu un protagonist în continuă criză de identitate care se mișcă în spații și timpuri biblice, reale și virtuale, actualizându-le” [1, p. 574].

Printre poeziile preferate care, prin esența lor, perpetuează limba română sunt: *Neamul lui Iona*, *Miorița*, cu profunda mitologie a autorului, *Catedrală medievală*, *Arhivele Golgotei* sau versurile pentru copii pline de patriotism: „De la Traian și Decebal/ Noi o avem și ni-i stăpână/ Icoană, floare și pumnal/ Limba română.// Ea are-un ieri, ea are-un azi/ Și veșnicia la-ndemână:/ Pământ de flori, amurg cu brazi – / Limba română.// Cu Eminescu, Dosoftei/ Ne ținem strâns de mână./ Rouă de mai, parfum de tei –/ Limba română.// Apă de râu, frunză pe ram,/ Cu-a ei suflare când se-ngână,/ Suntem prin ea un dor și-un neam/ Limba română” (*Limba română*).

Tema transhumanței ocupă spațiul central în balada *Miorița*, o „mitologie personală” de o „cuceritoare forță expresivă” [3, p. 24]. Așa cum această operă este reprezentativă pentru originea constituirii poporului român, tot așa *Miorița* lui Arcadie Suceveanu este expresia ființei sale. Este o fragmentare a identității noastre și o plonjare în adâncurile nemărginite ale existenței românești: „Acel cioban din culme de Carpați/ Ce-a curs în stea, cu nunta fulgerată,/ Acel cioban ucis de cei doi frați,/ Prin jertfa lui de sânge, mi-este tată”. Suceveanu reînvie un mit dintr-o perspectivă ontologică, recunoscând valoarea acestuia, iar testamentul *Mioriței* este scris în numele oricărui vorbitor de limba română, inclusiv al său și al fiului său: „Și-n timp ce mor sub luna plină eu,/ Scurt fulgerat de umbrele nătânge,/ Acel cioban, ajuns la fiul meu,/ Prin el își mână turmele de sânge”.

Admirator și valorificator al patrimoniului cultural al acestui neam, el face parte din pleiada de moștenitori care păstrează fața pură a istoriei. Eul liric din poezia *Miorița* trăiește o revelație a trecutului strecurat în prezent: „Cum coborâm din noi, prin timp, mereu/ Pe firul ce ne leagă și ne strânge,/ El trece-acum doinind prin trupul meu”. Imaginea plastică „coborâm din noi” vine să confirme unitatea și ființa unui popor de veacuri, iar metafora „firul ce ne leagă și ne strânge” sugerează istoria comună a unui popor zdruncinat de care nu te poți lepăda și care te urmărește oriunde ai merge.

În balada *Miorița*, moartea presupune o invitație la o meditație existențială, pe când în *Miorița* suceveană, această invitație la veșnicie este elementul care unește un neam: „L-aud acum trecând prin alți bărbați,/ Nimic de turma lui nu-l mai desparte./ Prin jertfa lui, ne știm cu toții frați/ Legați de-un dor ce-i mai presus de moarte!”. Astfel, *Miorița* lui Suceveanu este „absolut distinctă, inconfundabilă și, mai presus de toate, de o profunzime exemplară a gândirii și de o frumusețe răscolitoare a spunerii” [2, p. 86]. Valorizarea pe care ne-o transmite poetul definește identificarea cauzală și utilizarea tuturor proprietăților și relațiilor între proprietăți care ne permit să atingem un proces cognitiv prin sesizarea, resimțirea și evocarea celor mai de preț și uimitoare lucruri. Ca o parte a mentalității proprii și a sufletului în întregime, prin melancolia îndreptată spre un trecut dulce și de neîntors.

Rămâne a fi un pionier al poeziei postmoderne, un maestru care a modelat și făurit metafora, precum și un poet redutabil. „Avându-și sorgintea în munții Carpați, ca și apele năstrușnicului Siret din inima Bucovinei eminesciene” [12, p. 10], versul lui a străbatut malurile Prutului, ale Nistrului, unind într-un fluviu al demnității și dragostei pentru frumos și adevăr întreaga seminție românească.

Poezia suceveană încântă prin metafora originală și jocul de imagini extraordinare. Opera sa „revigorează spațiul poetic actual prin abordări creatoare inedite și surprinzătoare” [7, p. 22], poetul însușindu-și un limbaj recalitrant,

neîncadrat în tipare și norme poetice, dar abil, provocator, rezultat al nonconformismului literar. Arcadie Suceveanu și-a afirmat plenar individualitatea creatoare, s-a integrat în efortul titanic de realizare a unei literaturi oneste și veridice, incitante și stimulative a câmpului etic și estetic, cautând și gășind pentru aceasta modalitățile și instrumentele artistice necesare și potrivite. Rămâne a fi un poet (post)modern, unul pentru care toate formulările artistice, reprezentative prin tradiție, rămân în vigoare.

BIBLIOGRAFIE

1. BURLACU, Alexandru. Arcadie Suceveanu: Ars combinatoria. Trecutul prezent. Chișinău: Unu, 2024. ISBN 978-9975-179-11-9.
2. CIOCANU, Ion. Literatura română contemporană din Republica Moldova. Chișinău: Litera, 1998. ISBN 997-5742-01-7.
3. CIOPRAGA, Constantin. Arcadie Suceveanu – între tradiție și modernitate. Limba română. 2007, nr. 7-9, p. 24. ISSN 0235-9111.
4. CODRU, Anatol. Referințe critice. Arcadie Suceveanu: ucenicul lui Homer. Biobibliografie. Chișinău: Cartier, 2023, p. 496. ISBN 978-9975-86-655-2.
5. MALERU, Tamara. Introducere. Arcadie Suceveanu: Ucenicul lui Homer. Biobibliografie. Chișinău: Litera, 2002. ISBN 978-9975-86-655-2.
6. MIRON, Viorel. Îndureratul poet din înstrăinata Bucovina. Săptămîna. 2007, 16 noiembrie, p. 8.
7. MOLEA, Viorica. Limba poetică a lui Arcadie Suceveanu. Colocviul internațional de științe ale limbajului „Eugeniu Coșeriu”. Ediția a XI-a. Vol. II. Chișinău, 2012, p. 22.
8. RACHIERU, Adrian. Poeți din Bucovina. Timișoara: Helicon, 1996, p. 15.
9. ROMANCIUC, Vasile. Referințe critice. Arcadie Suceveanu: ucenicul lui Homer. Biobibliografie. Chișinău: Cartier, 2023. ISBN 978-9975-86-655-2.
10. SUCEVEANU, Arcadie. Interviu. Sunt un om care crede profund în existența și atotputernicia forței divine. Disponibil: <https://ortodox.md/arcadie-suceveanu-sunt-un-om-care-crede-profund-in-existenta-si-atotputernicia-forței-divine/> [accesat 25-02-2025].
11. SUCEVEANU, Arcadie. Nu sunt un poet tribun. Flux. Cotidian național. 1998, 3 septembrie, p. 6.
12. ZEGRE, Ilie Tudor. Poezie cu zulufi. Jurnal de Chișinău. 2012, 16 noiembrie, p. 10.

„CAFENEAUA NEVERMORE” DE ARCADIE SUCEVEANU.
IMPRESII DE LECTURĂ

„CAFENEAUA NEVERMORE” BY ARCADIE SUCEVEANU.
READING IMPRESSIONS

Liliana GROSU, dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

Liliana GROSU, PhD, Associate Professor,
SU „Bogdan Petriceicu Hasdeu” from Cahul
ORCID: 0000-0003-1554-3641
e-mail: liliana.grosu@fsup.usch.md

CZU: 821.135.1.09

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p76-86

Abstract. The anthology *Cafeneaua Nevermore* represents a literary synthesis of the evolution of Arcadie Suceveanu’s thought and imagination. The volume offers a selection of the most representative poems written between 1982 and 2003. Each poem conveys a depth of ideas and messages that resonate profoundly with contemporaneity. The poet unveils an inner universe shaped by profound sensitivities toward life and death, the present and the past, and a fragile existence sapped by inner feelings and illusions. It is the poet’s sense of reality that enables him to explore this panorama of existence, both as a creator and as a mere mortal.

Keywords: imagination, authenticity, sense of reality, apocalyptic time.

Colecțiile *Antologia unui scriitor* (care apar sub egida Editurii *Știința*) sunt selecții ale celor mai reprezentative poezii din creația unui scriitor și impresionează prin faptul că selecția e făcută de autorul însuși, „editura venind doar cu anumite sugestii și criterii” [1]. Un criteriu ar fi să aibă o sută de poezii incluse, cu justificarea că nu-i nici mult, să obosească cititorul, dar suficient pentru a descoperi personalitatea autorului.

Volumul *Cafeneaua Nevermore* cuprinde o selecție de poezii din șapte volume publicate anterior, pe care le expunem în ordine cronologică:

- ✓ *Țărnul de echilibru* (1982),
- ✓ *Mesaje de sfârșit de mileniu* (1987),
- ✓ *Arhivele Golgotei* (1990),
- ✓ *Eterna Danemarcă* (1995),
- ✓ *Mărul îndrăgostit de vierme* (1999),

✓ *Cavalerul Înzadar* (2001),

✓ *Zaruri pictate* (2003).

Această structurare cronologică, intuim, intenționat făcută, poate fi o cheie de descoperire a itinerarului de evoluție al poeziei lui Arcadie Suceveanu și, totodată, un firesc ceas al încadrării poetului în cursul literaturii române. Prima parte începe și se încheie cu câte o poezie cu titlu omolog – *Ucenicul lui Homer* (I), (II), între care poetul se află în căutarea unor repere existențiale printre „salcâmi” care înfloresc, „salcâmi cu gândire abstractă” din care s-ar putea extrage „transcendența”, printre „pași de aur dinspre lumea greacă”, lume care-l ademenește cu reverii naive, cu visări și forme, cu scrieri cuneiforme, cu frăgezimi atice, în urma cărora poetul declară: „Căci, uite, mă cuprinde-un fel de boală,/ Domnule Iamb, doamnă Vocală!” (*Catharsis II*). Într-o altă ipostază dialogală se declară a fi „chiar prințul de La Mancha!” (*Hidalgo*). Întreaga poezie e învăluită de imagini ale ninsorii: „aprigă ninsoare”, ar vrea să ningă, să ningă și brusc să-i fie frig. La un moment dat, îi propune necunoscutului cu care se află în dialog, un „hidalgo” (titlu de noblețe) fără nume – „chiar aș inventa zăpada –/ O lampă-antarctidă cu fitil” și totuși poezia se încheie cu o întrebare fără răspuns: „Tu cine ești, de nu mai stă de nins?” – poate e iluzia, poate e inspirația.

Sondarea universului de creație al unui scriitor îi poate descoperi și redescoperi personalitatea în diferite moduri de a fi și de a crea. Citind un volum de poezie, te pătrunzi de subtextele pline de înțelesuri ale gândirii autorului, a unui mod de a vedea și reda realitatea.

„Simțul realității” și fațetele lui reprezintă criteriul primordial după care ucenicul lui Homer – poetul, a fost acceptat în rândul celor care au ce spune, văd dincolo de nevăzut, simt totul prin propriul filtru. Perceperea realității reprezintă puterea de cuvânt a unui creator. Supunându-i unui test – „Ce vezi?” – dintr-o „ceată de inși transparenți”, „avangardiști miopi”, toți având profesia de visători, de căutători prin „garderoba literaturii” și lucrând la „Cartea Nimicului”, marele înțelept Homer, auzindu-i răspunsul „Văd infernul... Da, nu mă înșel: văd chiar fața infernului”, cu un surâs pe chip și cu o lumină în priviri i-a șoptit Marelui Scrib: „Poate să rămână: băiatul are simțul realității”, iar acest simț l-a pus în ipostaza de victimă, dar și de călău, așa cum va mărturisi în poezia *Ucenicul lui Homer (II)*. Lecția uceniciei este dureroasă, prea dureroasă, uneori, până într-acolo încât capul ți-e pus pe „ghilotină” și nimeni altul nu ți-e călăul decât tu singur, așa cum anunță profesorul: „Totul e să poți să-ți ții cu o mână capul/ și cu cealaltă să acționezi manivela”. Trecut printr-un astfel de proces greu se explicat fizic și spiritual, care nu este altceva decât însuși procesul de creație, de lungi frământări între „speranță și curaj”, între „curaj și speranță...”, în cele din urmă, Profesorul i-a cules capul de pe

jos, apoi i l-a pus la loc și i-a spus să descrie tot ce a simțit. Ce poate simți un poet?!? – o suită de metafore, un univers de imagini care se combină între ele, care inventează și reinventează lumea.

În veacul plin de frământări, în cea de-a doua parte a volumului, intitulată *Mesaie de sfârșit de mileniu*, poetul își începe discursul cu ideea de timp în care „secunda” e identificată cu însăși existența sa, care „se-aude, se vede, se simte”. Ideea de timp este sugerată de următoarele cuvinte și expresii: ornicul lumii, traseu, Cronos, iarbă și piatra căruntă, cosmicul vânt tot mai rece, veacul respiră mai greu..., iar în acest amestec de imagini, fiecare strofă se încheie cu versul „Secunda care sunt eu”, care apare fie ca o constatare, fie ca o întrebare. În ultima strofă, eul liric își exprimă ultima dorință: „Iubiți-mă, lucruri, căci trece/ Secunda care sunt eu”.

Portret de sfârșit de veac este o tulburătoare panoramă a lumii a cărei ecouri încă sunt prezente în contemporaneitate. De o nuanțare aparte sunt imaginile: hazardul scui-pă-n noi, moartea face salturi, se-aplaudă virtuți inexistente, savanții inventează sentimente pentru roboți, minusul se pomenește plus, minciuna... vinde adevăr la preț redus, se-ngrașă-n pomii raiului omida, circul... de farse și erori. Toate acestea descriu în detalii o lume răsturnată, o lume care amenință din toate părțile și, ca rezultat, „prețul vieții scade”.

O lume văzută dintr-un sfârșit spre început, dintr-un creat spre increat, din forme existente spre cele inexistente este redată în poezia *Vesperală*, dedicată lui Ilie T. Zegrea (poet bucovinean). Poezia abundă în imagini răsturnate: fluturi bătrâni care se întorc în ou, păianjenul care-și înghite propriul fir, munți de piatră care brusc se fac de ceară, clopotul care-și scui-pă limba afară „sătul de-atâta iad cârpit cu rai”.

Într-o altă ipostază, eul liric își exprimă dorința de a fi un nufăr, un nufăr care să purifice apele, să scoată „din mlaștini perle-ntre pleoape” sau poate un turn care să lumineze „adâncuri reci”.

Un alt mesaj pentru sfârșitul unui mileniu regăsim în *Poveștile nerentabile*. Poetul își începe discursul imaginar cerând iertare fraților Grimm și bătrânului Hans Christian Andersen și nu pentru o vină a sa, ci pentru că, într-o lume cu alte priorități, poveștile lor au devenit învechite, iar miracolele de altădată sunt asemenea unei haine care „s-a rărit pe la coate” și „nicio curățătorie chimică/ nu i-ar mai putea scoate/ slinul și petele”. Soluția la o astfel de situație, o spune autorul în final, „trebuie dată la întors”.

Un mesaj profund al unității dintre frați, al legăturii genealogice din tată în fiu are poezia *Miorița*. Pornind de la motivul ciobănașului omorât de cei doi frați, poetul întruchipează în „jertfa lui de sânge” un „tată” din care, prin timp, am coborât noi. Existența lui continuă în existența directă a poetului, fapt marcat de îmbinarea de cuvinte „El trece-acum doinind prin trupul meu”. Cel mai tragic e că n-a scăpat de

cei doi dușmani, ci, prefigurați în două umbre, încă îl urmăresc și ar vrea „prin mine, înc-o dată să-l omoare!”.

Jertfa odată adusă, nu-și pierde valoarea în timp, ci „își mână turmele de sânge” prin „trupul meu”, prin „fiul meu”, prin „alți bărbați” și astfel creează liantul dintre generații: „Prin jertfa lui, ne știm cu toții frați/ Legați de-un dor ce-i mai presus de moarte!”.

În *Același semn*, eul liric parcă ar împarte lumea în două categorii, pe de o parte sunt cei care sunt plini de rod, au atins culmile realizărilor: „Fluturi mor celebri în amurg,/ Albine cad, de miere îngrelate”, iar de cealaltă parte cei care mai cred „în lucruri inventate”, în faptul că cerul ar încăpea în buzunare sau că dacă aprinzi pe orizont făclii, „poți grăbi un orizont de soare”, lucruri cu adevărat imposibil de realizat, dar peste toți aceștia și toate astea „hazardu-și joacă zarurile sparte/ Prezent e-n toate vechiul lumii semn/ Ce guvernează în întreg și parte”.

După mesaje de sfârșit de mileniu, volumul continuă cu *Arhivele Golgotei*, alte tulburătoare imagini. În *Pește de mare*, autorul prefigurează surghiunul unui „pește”, „dezbrăcat de solzi”, „ras de viu”, pus în situația de a striga „orbește” că mîlul ar fi mare, când, de fapt, „n-acest smârc nici nu adie-a mare,/ Ci mai curînd a dogmă stătătoare”. Prin soarta acestui pește e descrisă soarta multor scriitori aduși la tăcere sau puși în situația de a plăti tribut la nătărăi (cum recunoaște într-o poezie Andrei Lupan). Dincolo de această nedreaptă tratare, peștele trăiește cu speranța, iar „prin credință și visare –/ Noi solzi, de-argint, eu și pornit a-i crește!”.

O rugă fierbinte, revărsată într-un plîns ce-a înălțat „munți de sare”, reprezintă poezia *Neamul lui Iona*. Autorul păstrează subiectul istoriei lui Iona înghițit de un pește mare, un chit, doar că „ne-a-nghițit pe noi, peștii cei mici... și nu avem scăpare”. Peștele „cel mare” e și cu „viziunea lui de pește mare/ Viziune-gură și viziune-hău” și, din mare generozitate, „nu ne mai lasă-n grija nimănu”. Înghițiți, supuși descompunerii, dar totuși neînvinși, „căci, iată, ni se nasc copii, nepoți” și mai strigă din noi ruga către Dumnezeu. Ruga începe cu rugămintea de a fi iertați și a căpăta îndurare, pentru motivul că îi pasă de sorțile oamenilor muritori, care pe de o parte mor „prin sufocare”, pe de altă parte trăiesc, dar pe jumătate. Ultima rugămintă e cea mai imposibilă omenește, dar nu și dumnezeiește: „Și naște-ne din nou, dacă mai poți!”.

Cine este Arcadie Suceveanu? – „Pietă sucevani”, „bolnav de dragoste și ură”, „o sumă grea de răstigniri”, care încearcă, într-un dialog cu îngerul, să dea un rost anilor ce „mor pe cruce”. Fiecare își are o cruce a sa, o cruce ce „cade pe măsură”, o viață a sa, o viață ca „un fel de arătură” și câte nu se întâmplă într-o viață de om, dar mai ales în viața unui creator?!?

Viziunea poetică e totuși plină de speranță, pentru că mai există și astăzi un Noe, cel care „tot lucrează la o barcă”, un Noe care încearcă să curme plânsul „ce-a tot curs în voie”, de-a ajuns să umfle mărilor „și dau să spargă”. Chiar dacă „miroase-a ars în aer și pe ape” și „nu mai este nimeni să ne scape”, se aude strigătul lui Noe: „Nu plângeți, hei! Nu plângeți!”.

Cutremurător este și mesajul din *Ioane-frate*, dedicat lui Ion Vatamanu. Poetul condamnă pe cei care, în ura lor, „ți-au cercat mormintele cu dinții”, i-au dat din mare generozitate „o zi în care să-ți iubești părinții” și, neputând să-i găsească dovezi și probe, i-au pus chiar și memoria „la expertiză”. Cu ce scop? – „s-o vindece de boala Mioriței”. Poetul redă momente dureroase, dar pline de adevăr. În astfel de vremuri, căci volumul apare în 1990, poetului îi „cresc sub limbă/ Zaruri pictate cu-apocalips” și nu putea fi altfel atâta timp cât „se smulg balanțe din echilibru”, cât „îngeri contabili” pun alt cifru, cât „foarfeci angelici” caută să taie și firul de speranță ce a mai rămas.

Cu fiecare poezie, mesajul devine tot mai profund, tot mai nuanțat, încărcat de semnificații emoționale puternice. În *Clasele primare ale morții*, poetul redă o panoramă a vieții pe pământ, în care „zilnic învățăm doar cum se moare”, iar în fața morții „toți sunt de-o seamă”, toți sunt înscriși la rând „într-un caiet cu scoarța somnoroasă”: „vieți lângă vieți,/ Mormânt lângă mormânt”. În toată această școală se învață doar două obiecte: Apocalipsa și Judecata de Apoi. Panorama se arată a fi una pesimistă, sumbră, dar totuși reală, pentru că, la fiecare, „din când în când coboară un tramvai” ce lasă-n urma sa „doar două luni roșii pe zăpadă” (*Tramvaiul roșu*).

Într-o conjunctură de întâmplări și iluzii, parcă nici timpul nu mai îndură „condiția umilă” a unui muritor, căruia perfida moarte zilnic îi „vrea tribut”, așa cum ni se înfățișează în *Timp în delir*. Timpul e „mâncat de spațiu”, iar spațiul, la rândul lui, este „ros de timp”, iar în această curgere „în finit și infinit” rămâne singură existența umană a poetului într-o zbatere continuă.

În poezia *Fular de-azur*, poetul se compară cu „mielul blând între făclii de Paște”, care „va fi s-ajungă, egal, la fiecare”. În fața cruzii morți, poetul își presimte, își scrie viitorul: „Din plânsul meu voi veți extrage sare,/ Din răni – argint pentru inelul sortii./ Iar sufletul, fiindcă-a știut să zboare,/ Mi-l voi lăsa, fular, la gâtul Morții”.

În *Arhivele Golgotiei*, și astăzi se întâmplă aceleași scene: „umbă fariseii”, „se împletesc de zor cununi de spini”, se cântăresc cei treizeci de arginți, prețul vânzării lui Hristos, cântă cocoșii, iar Pilat „pune viza de crucificare” și ca într-un „fel de tic: se spală des pe mâini”. Înțelegem din aceste imagini că s-au schimbat timpurile, dar

oamenii au rămas aceiași, tot vânzându-se unii pe alții, tot „iau amprentele Ideii”, tot „judecă păreri, viziuni, popoare” și, punând vize de crucificare, se spală pe mâini.

Existența unui poet, în accepția suceveniană, e foarte scurtă, marcată de trei vârste, trecute „din ciornă pe curat”: „copil, adolescent, bărbat”. Principala caracteristică a acestui „pur și frumos” trecător e „volatil”, așa cum e și denumirea poeziei.

Ultimele două poezii incluse în compartimentul *Arhivele Golgotei* dezvăluie adevărul că, deși „trăim modern, murim în metru antic/ Murim de silă și murim oricum”, dar ce-am realizat, unde am ajuns, aceasta e îngrijorarea poetului: „Se va vorbi de mine ca de-o cupă/ În care-a fost, ba nu, n-a fost cristal” și dacă totuși murim, „oricum, ne vom vedea în altă viață”, dar trebuie să strigăm: „Adio! Pe curând! Sau „nevermore!”.

Întreaga existență a poetului e marcată de *Închiderea în cercuri*, așa cum se închide și acest compartiment al volumului: „S-a mai închis un cerc”. Întrebarea e: „A câta mie?” și câte vor mai fi? Nu știm, dar un lucru e sigur: „Un cerc se-ncheie, altul îi succede. Cum vom ieși din ele, Arhimede?”. Poetul găsește ieșirea în puterea de sugestie a cuvântului, în arta de a făuri mesaje „cu multiple deschideri spre paradigmele epocii”, așa cum remarcă Eugen Lungu.

În selecția de poezii din *Eterna Danemarcă* asistăm la o imaginară călătorie în „atelierul mecanic” al universului sucevenian care „pune în funcțiuni” „mașina de fabricat absurd./ mașina de fabricat haos”. În acest mecanism delirant apare Babilonul, Aristofan, Galilei, „Evul Mediu dansând rock'n-roll”, „imagini schimbătoare, caleidoscopice”, triburi păgâne de vizigoți, „munții Carpați trași în judecată” ș.a., iar lista poetului poate continua, dar Domnul Abis și Prințul Neant îi fac semn să încheie poemul, „ca nu cumva, de prea multe imagini,/ să se dezlege sistemul/ de semne și numere criptice/ al superbe Mașini apocaliptice”.

Unele poezii servesc (de exemplu, *Febra aurului*) în calitate de sursă de înțelepciune din care poți învăța lecții de viață sau faptul că „...viața nu te-a învățat/ aproape nimic, că aurul poate/ nici nu există”, iar unii tot mai speră să inventeze „o nouă paradigmă a gloriei” sau faptul că, de multe ori, visăm să ajungem „la curtea Mărului de smarald” (însăși denumirea poeziei), „suntem în așteptare de vești”, dar nu ne dăm seama că în această curte „viermele” este cel care e pus în mare cinste, el are „statut de herald”, e pus „în slujba Doamnei Apocalipse”, poartă papion, are „aventuri amoroase” și duce în ispită.

Imaginile realității le putem urmări și în poezia *Apocalipsa trecea prin oglindă*. „Apocalipsa” e prezentă oriunde:

„...prin lumea modernă, prin lumea antică,
prin uși deschise, prin uși închise

trecea prin mere și prin caise”, enumerarea continuă cu alte spații, cu alte realități, inclusiv noi toți:

„trecea prin frunze, trecea pe ape

trecea prin zodii și horoscoape

trecea prin șine, trecea pe roți

trecea prin mine, trecea prin toți

trecea oriunde, trecea oricum...” și nimeni n-o poate opri, chiar dacă unii, „cei mai curajoși... și cei mai nebuni”, s-au aruncat s-o prindă, dar zadarnic. Pe lângă Doamna Apocalipsă, „invitat în carte” e și Cavalerul Înzadar, cel care își face prezența impunător, astfel încât la apariția sa „se stingea în Alexandria Farul și prințul Assurbanipal/ cădea ca secerat de pe cal”. Înconjurat de prezența acestora, zilele noastre se împart în „albe și negre”, iar la Dumnezeu sunt ca niște zebre pe care le paște, undeva departe, pe o câmpie deschisă, „spre altă lume/ căreia abia învățăm a-i zice pe nume” (*Cavalerul Înzadar*). Același personaj, Înzadar, apare și în poezia *Silogismele lui Înzadar*, cel care apare întruchipat într-un tânăr „încrezător”, dar care uită un lucru, faptul că miracolele sunt asemenea unui mănunchi de chei care zornăie în mâna destinului, iar lui nu i-a fost scris să cunoască fascinația realității, ci chiar realitatea în sine. Oricât ar încerca să se baricadeze în „Turnul Silogismelor”, „nimeni și nimic, niciun scripete, niciun sistem de oglinzi/ nu poate schimba ordinea”. Aceasta este, de fapt, realitatea, una dură, zadarnică, dar din cercul închis al existenței nu putem ieși.

Departee de Babilon, de Evul Mediu, de zeități eline, de împărății imagine ale trecutului, chiar și spațiul prezent capătă noi contururi, de exemplu, așa cum apare în *Viziuni la Cernăuți*, acel loc care altădată era primitiv, aglomerat, iar în prezent e pustiu, e împodobit cu „alte statui, alte măști, pentru alte ceremonii” și singurii care încearcă să dea sens acestui tablou dezolant sunt Ilie, Arcadie, Ștefan, Vasile, Grigore, Mircea, Simion..., cei pe care-i vezi „înălțând o piramidă/ de carne și sânge pe tăișul săbiei”, iar în oglinda lor „te oprești speriat să-ți asculți bătăile inimii”, gândind că soarta lor poate deveni soarta oricărui intelectual.

Compartimentul se încheie cu o variantă nouă (așa cum anunță în subtitlu autorul) a poeziei *Corabia lui Sebastian*, o nouă paradigmă care schimbă tendințele sfârșitului de veac. Sătul, veacul modern de beznă își face apariția „la orizont”, corabia lui Sebastian Brant „întrând în apele postmoderniste”. Corabia „plutea pe valuri”, ceea ce demonstrează mișcarea continuă a fenomenelor literare și culturale, dar e greu să-i determinăm direcția, întrucât traseul e „dinspre Niciunde către Niciunde”. Doar viitorul va putea dezvălui unde va ancora corabia, important e până atunci „să nu cădem – eu, el și tu”, cei care plutim în această corabie.

Cel mai bogat în selecția de poezii e compartimentul *Mărul îndrăgostit de vierme* (1999), cuprinzând 24 de titluri. *Love story* descrie idila dintre un măr roșu și un vierme alb și un măr alb și un vierme roșu. Întregul farmec al povestirii e oferit de faptul că în viață se întâmplă ca lucrurile să evolueze într-o „armonie a contrariilor în natură – *concordia discors*”, în care mărul se poate îndrăgosti de propriul vierme.

Într-o altă ipostază, eul liric se declară a fi *Profesionist al himerei*, tocmai prin procesul creației. Ipostazele prin care trece sunt dintre cele mai diverse și contrarii – „nu eram decât o canalie, o lichea,/ omul din umbră, eminența cenușie, cavalerul cu tava/ aruncându-și singur pumnalul și-otrava”, toate făcute cu mâna sa și aceasta pentru că inima îi era „sărită de pe fix”, „aproape nebună/ mereu dorind ah! Ceva/ ce nu știe să spună”. Căutarea „pentru a supraviețui ca poet la sfârșitul secolului XX” o găsim și în poezia *Manualul bătrânului Neofit*, dar cu ce preț, cumpărându-și propria ghilotină și așteptând plin de speranță „resurecția sângelui pe lama albastră”.

Procesul de creație îl putem urmări și în poezia *Cârțițele*, o asemănare voită a creatorilor de filozofii cu cârțițele, care fac tuneluri în pământ. Asemeni acestora, poezii „sapă galerii pe sub aștri.../ în căutarea *adevăratai cauze*”. De această asemănare izbitoare „se miră și Dumnezeu/ de viețile noastre perfect paralele”.

Din mulțimea de gânduri și imagini ale creatorilor se naște *Noua Danemarcă*, cea în care nimic nu mai este din ce-a fost, în care chiar și „lucrurile mărunte/ au dreptul să compună ele esența”, în care „golul, dacă vrea, se poate numi cerc”, astfel încât se întreabă autorul într-un final: „ce poate fi mai frumos, ce poate fi mai sublim?”. Schimbările sunt prezente peste tot, iar lucrurile iau o cu totul altă turnură: „Afară, moara de vânt naște computerul/ îngerul, din biserică/ se mută în măcelărie” (*Îngerul de măcelărie*).

Gloria este râvnită de toți, fie în viață, fie prin moarte, iar căutându-i rosturile, poți rupe „din deșertăciunea deșertăciunilor ca din pâine”, iar bunul Vierme nu uită să-ți repete sublimul adevăr: „Căci și aici (oriunde) se poate muri glorios” (*Oriunde se poate muri glorios*).

O viață de om poate spune multe, foarte multe, dar *Despre viața mea* (titlul de poezie), mărturisește poetul, „n-am scris niciodată nimic” și aceasta pentru că și-ar fi dorit să scrie „ceva nemaipomenit de frumos”, invocă eul liric sau, un alt motiv, „mereu îmi ziceam nu acum/ poate cândva altădată, acum nu e timpul”, dar acel timp nu a mai venit. Rostogolirea unei bile negre „într-o noapte” l-a determinat pe poet să constate cu regret: „Despre viața mea nu voi mai putea scrie de-acum/ decât ca despre o bijuterie scăpată-n noroi/ ca despre un zeu zglobiu strivit de copitele vitelor”.

Existența poetică, întruchipată de un Cal Alb, este încadrată, uneori, în limitele unor „principii terestre”, principii insuflăte de Immanuel Kant, de Hegel, de Blaise Pascal, dar tragismul ei constă în faptul că acest cal „zace umflat de imaginile grase

ale realității”, iar aflat în fața gropii, „la marginea lumii imagine/ la porțile lumii de pământ” (*Groapa*), eul liric caută un ajutor, acel ajutor care l-ar ajuta să treacă groapa.

Schimbarea paradigmei existențiale o găsim și în *Vremea leului portocaliu*, o vreme determinată de lucruri paradoxale, când „îți vei înălța singur o ghilotină” și va trebui să „mori îndeajuns, ca să poți înțelege”. Din poezie putem extrage adevăruri transcendente, bunăoară că „nicăieri nu există nicio erată/ viermii învingătorilor sunt la fel/ ca viermii celor învinși” sau că „pentru vecie timpul rămâne încuiat în maimuță”. În acest paradox existențial, „ipocritele personaje” care sunt Sfârșitul și Limita, Umbra și Zarul sunt „gata să-ți măsoare cu rigla viața (un fragment de literatură), biografia”, deși aceasta este atât de scurtă, nici măcar cât un verset pe care l-ar murmura în cer prorocul Isaia (*Grădina de fulgere*).

Cu cât parcurgem antologia de poezii, de la un compartiment la altul, ne convingem de tendințele tot mai evidente ale postmodernismului. În poezia *Chiar așa*, poetul însuși se încadrează într-o formulă estetică, într-un curent literar – în postmodernism: „Chiar așa: trecut prin zodii și avataruri/ mă câștig pe mine însumi la zaruri – /trist și urât și nefiresc/ poet postmodernist în caftan boieresc...”. Acest fapt este marcat și de unii contemporani: „Autor perfect sincronizat cu textualismul postmodern” (E. Lungu). Tendințe postmoderniste se pot observa și în apariția Cavalerului Dada (numele acestuia făcând trimitere la dadaism, curent cultural și artistic nonconformist), cel „pregătit pentru o nouă cruciadă”, chiar dacă unii cred despre el că nu poate „influența starea de spirit” sau că ar fi „revoluționari de paie” (*Cavalerul Dada*). Chiar dacă nu și-ar găsi aliați, „pentru că nu mai avea cine să mă înțeleagă”, totuși eul liric își găsește un confesor, un *Șobolan metafizic* (titlu de poezie), care crede despre poet că e un Zeu „cu sentimente/ care nu meșterește capcane”, „Zeul cel mai bun care nu ține pisici”, cel care, fără să-l vadă, știe exact cum arată, a învățat să-i „suporte dragostea și fericirea”, iar în rezultat, poetul susține: „Soarta a fost generoasă cu mine/ viața mi-a dăruit ceea ce poate/ nici n-am sperat”.

Ultima poezie inclusă în acest compartiment se asociază conceptului de *ars poetica*, astfel că și prin titlu, dar și prin conținut înțelegem cât de mult înseamnă acest concept, acest „lux al deșertăciunii”. Poetul își începe cursul gândurilor astfel: „În fața ta, întotdeauna am spus da/ și s-a auzit nu./ În fața ta, întotdeauna am spus nu/ și s-a auzit da”. Apoi amintește de cei care i-au spus cu sinceritate că „poezia îți va mânca inima”, dar nu a ascultat. Deși o numește „târfă de lux”, ce a „dormit” cu Baudelaire, Apollinaire, Stănescu, Homer, Edgar Poe etc., totuși „învingă, te-ai recompus spre nenorocirea altor/ și altor poeți”. La un moment dat se întreabă: „...oare chiar poți tu să învingi moartea?”. Cu toate că l-a „deferit tribunalelor publice”, poezia rămâne a fi „dulce vânătoare de vânt, lux al deșertăciunii”.

Compartimentul *Cavalerul Înzadar* cuprinde doar 2 poezii: *Zepelin în văzduhul de seară* și *Discurs despre rotița dințată*, ambele făcând trimitere la obiecte ce reprezintă mișcarea, „frumoasă este doctrina mișcării”, exclamă eul liric. „A vedea lumea cu adevărat”, iată ce-și dorește eul liric, „dincolo de vremi și epoci”. „Rotița” e cea care pune în mișcare mecanismul, iar ea își are existența în angrenaj, iar sufletul ei e o prefigurare a sufletului colectiv, de aceea ea nu poate avea viață personală. Acest adevăr despre „rotiță” e „revelația adevărului fundamental despre mine”, conchide poetul.

Zaruri pictate (2003) este ultimul compartiment al volumul *Cafeneaua Nevermore*. O trecere prin întreg imaginarul acestuia conferă senzația că autorul a ales acele versuri care amintesc de sfârșitul vieții, de frământul care se încheie după o afundare până la „linia gurii” în „apa metafizicii”, de acolo de unde poetul strigă: „De ce, Doamne,/ eu subiectul și tot eu/ predicatul?!” (*Lied*). Chiar din prima poezie, *Drumul spre iad*, aflăm destinul unui creator de artă, care se pricepe la a „pava drumul spre iad”, un iad lipsit de anotimp, în care nu mai există întrebări și în care „cuvântul nu mi-a ține de saț”. Într-o altă poezie, eul liric își exprimă regretul că „între timp, trecu și timpul”, iar ce a rămas în urma sa „nu-i decât sânge/ biologie”, iar într-un final declară: „Sunt lacrimae rerum”.

În *Corabia de la mansardă* asistăm la descrierea unei viziuni asupra sfârșitului vieții, determinată de amurg, repetat de două ori și de „Înalta Stăpână”, prin care intuim moartea, care îl duce de mână. În aceeași consonanță de idei e și *Casa cu zaruri*, în care acțiunea începe „dimineața”, când „vin zarurile”, și se încheie „seara”, când „zarurile se îndepărtează tăcut/ mereu în aceeași direcție/ mie încă necunoscută”. Acel necunoscut pe care încă nu l-a cunoscut este, intuim, moartea. În *Poet vetust*, eul liric atrage în explicațiile asupra existenței pe Prințul Neant, pe Domnul Abis, pe Nimeninimic, ca într-un final să răsune „vocile nopții” murmurând în cor: „Nevermore, nevermore, nevermore”.

Strigoii poemelor moarte pune accentele directe asupra fenomenului trecerii ireversibile, asupra punctului mort când nu mai poți schimba nimic, când în „rostogolirea de zile și nopți/ prin văile metafizicii” rămâne doar ceea ce ai reușit să lași posterității:

„E târziu să mai răsucești cheile filosofiei
în urechea lucrurilor amurgite.
Seara, pe coala albă apar
materii obosite, lucruri netrăite,
Urâtul cu arâtul,
Zarul cu înzadarul –
strigoii poemelor moarte”.

Așadar, volumul de poezii *Cafeneaua Nevermore* constituie un traseu plin de imagini vibrante asupra existenței, asupra creației, asupra timpului și chiar asupra morții. Arcadie Suceveanu reușește să surprindă cititorul prin fiecare viziune creată, prin fiecare moment trăit și filtrat de „simțul realității” pe care-l posedă. Antologia poate fi privită și ca un propriu itinerar de creație, atât din perspectivă cronologică, cât și din perspectivă ontologico-existențială în cursul evoluției artistice, din momentul când marele Homer i-a prescris destinul și până în clipa când, conștientizându-și culmile creației, se îmbracă în haina nemuririi, prin cuvânt.

BIBLIOGRAFIE

1. <http://editurastiinta.md/mostenire-1>
2. SUCEVEANU, Arcadie. *Cafeneaua Nevermore: poezii*. Chișinău: Știința, 2011. ISBN 978-9975-67-752-3.
3. DOLGAN, Mihail. Arcadie Suceveanu: cavalerul poeziei moderne/postmoderne. Orientări artistice și stilistice în literatura contemporană (vol. 2). Coord.: Mihail Dolgan. Chișinău: CEP USM, 2003, p. 276. ISBN 9975-70-250-3.

**MOTIVUL NOROCULUI ÎN PROZA LUI I.L. CARAGIALE ȘI NUVELA
„MOARA CU NOROC” DE IOAN SLAVICI**

**THE MOTIF OF LUCK IN I.L. CARAGIALE’S PROSE
AND IOAN SLAVICI’S SHORT STORY “THE LUCKY MILL”**

Polina TABURCEANU, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Polina TABURCEANU, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chișinău
ORCID: 0000-0001-9475-3481
e-mail: taburceanu.polina@upsc.md

CZU: 821.135.1.09

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p87-95

Abstract. This article explores the motif of luck in I.L. Caragiale’s prose and Ioan Slavici’s psychological short story *The Mill of Luck (Moara cu noroc)*. Rooted in the Romanian mythology, beliefs related to fate, destiny, and the unpredictability of luck have been preserved across generations. Luck is a complex concept that has fascinated and concerned humanity throughout history. It is often perceived as a sequence of favourable, unexpected events that bring benefits or happiness. In the Romanian literature, luck appears both as theme and motif. The fact that writers have shown concern in luck and its counterpart – misfortune or bad luck – along the times is proved by such literary titles as *Norocul și mintea* and *Norocul culegătorului* (collection *Momente și schițe*, 1901), and *Om cu noroc!* by I. L. Caragiale, as well as *Moara cu noroc* by Ioan Slavici. The concept of luck is depicted from multiple perspectives, shaping the destinies of various characters such as modest clerks, peasants, and businessmen, etc., who oscillate between fortune and misfortune. In conclusion, luck is a complex and multifaceted concept in I.L. Caragiale and Ioan Slavici’s prose. It can be a force of destiny, a result of human actions, a symbol of hope, or a moral theme. Luck is portrayed as a driving force of fate, closely intertwined with the characters’ choices and actions, a symbol of hope. It can also be a destructive illusion, an obsession, a miraculous solution to financial struggles, or a tool for conveying moral messages, etc.

Keywords: traditions, beliefs, motif, character, luck, fate, destiny.

Poporul român are tradiții bogate, obiceiuri și o continuitate în credință. Din mitologia românească s-au păstrat până în zilele noastre credințele legate de soartă, destin, noroc schimbător. Norocul, o noțiune fascinantă, a reprezentat întotdeauna o preocupare majoră pentru omenire. În fond, acesta reprezintă o succesiune de evenimente favorabile, nașteptate, care aduc anumite beneficii sau fericire unei

persoane. În *Dicționarul explicativ al limbii române*, cuvântul este explicat astfel: „Noroc – 1. soartă ursită, destin (favorabil); 2. întâmplare neașteptată sau concurs de împrejurări favorabile care asigură reușita unei acțiuni, îndeplinirea unei dorințe etc.; șansă, baftă; 3. stare sufletească sau situație în care omul se simte fericit; fericire, bine” [5, p. 699]. Norocul poate fi întâlnit sub două aspecte: însoțitor permanent al omului sau ca intensitate pozitivă a destinului, realizată în anumite momente din viața omului: „Norocul e ca un înger, el umblă peste tot cu omul” [8, p. 24]. După părerea lui Pamfile Tudor, renumit cercetător al mitului românesc, norocul apare ca o proiecție a destinului, independentă de om și de soarta acestuia, pe care o poate nuanța. În lucrarea *Mitologie românească*, cercetătorul menționează: „Norocul fiecărui muritor trăiește într-o lume, unde va fi aceea, a noroacelor. Când se naște omul, i se naște norocul lui; cât trăiește omul, îi trăiește și norocul, până la moarte, când se sting amândoi” [10, p. 39]. Norocul, în funcție de destinul pe care îl primește omul la naștere, este prezent în viața fiecărui om în cantități diferite. În credințele românești se povestește că există trei ursitoare. Ele locuiesc într-o casă plină de lumină, fiindcă au grijă de candelile vieții omenești: în unele candelile toarnă puțin untdelemn, în altele mai mult. Ursitoarele decid și soarta omului în unele credințe. Ele „torc pentru fiecare om câte un ghem. Ghemele se deosebesc după mărimea lor și tăria firului. Ursitoarele iau, la întâmplare, din grămada de ghemuri unul și se duc cu el la naștere, de-l hărăzesc noului-născut. Dacă acesta are noroc, ghemul este mare și cu firul trainic” [8, p. 16]. În mitologia română se regăsește dominant caracterul implacabil al destinului, al ursitei în variate contexte. În unele regiuni ale României, de sărbători se pregăteau daruri și pentru Noroc (de exemplu, de Lăsatul Secului în Postul Paștelui, pe masă se lăsa pâine și vin, iar în timpul nopții, Norocul vine și gustă din bucate). Există la români și credința în posibilitatea de a influența destinul și norocul sau ghinionul unei persoane. Marcel Olinescu constată: „Norocul omului bogat e foarte muncitor. Asudă și muncește de dimineață până seara, numai ca omul lui să fie bogat. Cel sărac are un noroc bogat sau leneș, care stă toată ziua și nu face nimic, și atunci omul trebuie să muncească singur pentru el” [7, p. 306]. Într-o legendă românească este descrisă soarta fratelui bogat și a celui sărac. Săracul are o casă de copii, suferă din cauza foamei, culege noaptea pe ascuns câte un spic căzut de pe lanul bogatului. La capătul lanului vede pe Norocul fratelui, un om îmbrăcat în straie albe, care îl sfătuiește pe eroul nefericit să se lupte pentru schimbarea destinului său, să meargă la stăpânitorul tuturor noroacelor. În final, fratele sărac se îmbogățește, „că, dacă are omul noroc, măcar să semene și cărbuni, și tot se face” [8, p. 27]. Există și situații în viața omului în care se confruntă cu un anumit fatalism: nu se poate trece de „ce este scris”, iar „cine are noroc, dacă doarme, îl așteaptă, dacă e grăbit, îl ajunge, dacă fuge, aleargă după el. Dar cine n-are noroc, orice ar face, cu

norocul lui nu se-ntâlnește!” [8, p. 27] Destinul nu poate fi schimbat în cazul în care omul de la naștere fusese merit de ghinion. „Norocul nu se împarte cu oborocul, ci unora varsă, iar altora nici pică”, spune un proverb popular românesc. La poporul românesc, dar și la alte popoare, se întâlnesc practici de influențare a norocului, oamenii pornesc adesea la drum în căutarea lui: „Cine n-are noroc să-l caute”; „Norocul nu fuge după om, ci omul după noroc”. În mitologia română, Piaza-Bună este o personificare a norocului, iar Piaza-Rea este duhul rău, al nenorocului.

Norocul, prin prezența sau absența sa, i-a fascinat mereu pe oameni, iar motivul norocului este descris în mai multe opere literare. În Antichitate, Cicero scria: „Nimic nu poate fi mai insuportabil decât un prost norocos” [6, p. 169]. Motivul norocului îl întâlnim în operele lui Mihai Eminescu, Ion Creangă, I.L. Caragiale, Ioan Slavici, Liviu Rebreanu, Mihail Sadoveanu etc.

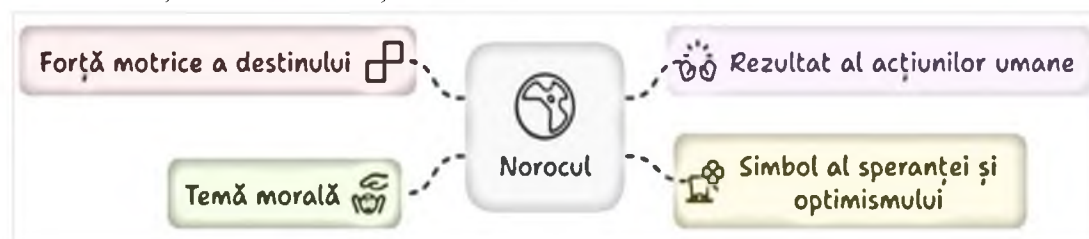


Figura 1. Semnificația norocului în textul literar-artistic

Dramaturgul, prozatorul Ion Luca Caragiale era o persoană care credea că este un om cu ghinion, „un om damnat” [2, p. 404]. „În parte, după cum scrie criticul literar George Călinescu, credea și în piaza rea. Dacă cerneala se vărsa pe o masă nouă de brad ce i se oferă pentru scris, el constată resemnat: «Așa sunt eu, ghinionist». Cumpărând împreună cu Vlăhuță câte o portocală de la precupeț și dând de un fruct uscat, scriitorul, amărât, refuză să încerce alta: «...așa a fost norocul meu. Să iau alta? Nu iau. Pe care aș pune mâna, s-ar usca...»” [2, p. 404]. Dacă Mihai Eminescu, descriind fragilitatea ființei umane, prezintă norocul ca pe o forță schimbătoare, Ion Creangă abordează norocul dintr-o perspectivă optimistă și moralizatoare, la I.L. Caragiale norocul este prezentat ca o forță exterioară, care poate aduce beneficii personajului, dar poate și să-l distrugă.

În creația lui Ion Luca Caragiale, norocului îi sunt dedicate mai multe opere literare. În unele opere, noțiunea „noroc” o întâlnim în titlurile textelor: *Norocul și Mintea*, *Norocul culegătorului* (volumul *Momente și schițe* 1901), *Om cu noroc!* Autorul descrie motivul norocului cu o ironie subtilă, dezvăluind adesea impredictibilitatea, dar și absurditatea vieții.

În prima schiță, scriitorul recurge la personificarea Norocului și a Minții, atribuindu-le trăsături umane unor concepte abstracte, pentru a ilustra o morală sau o idee. Cele două personaje pornesc la drum: „Se zice că odată norocul și mintea s-

au prins să meargă împreună la drum și au plecat amândoi într-o călătorie”. Pentru drumeți ziua a trecut repede în discuții și glume, dar veni noaptea, iar ei erau încă departe de satul unde voiau să înnopteze. În descrierea personajelor, autorul recurge la antiteză: Norocul este prezentat ca un personaj impulsiv, nechibzuit, încrezător în sine, iar Mîntea este rațională, analizează situațiile cu atenție, încearcă să se ferească de pericole. Obosit, Norocul se culcă chiar în mijlocul drumului, iar Mîntea, „mai cu scaun la cap”, se aranjează pe iarba verde „pe pajiștea moale ca mătasea”. În scurt timp, cei doi au adormit, dar se auzi o duruitură: un car tras de patru cai înainta repede spre locul unde au făcut popas cei doi tovarăși. N-ar fi rămas nimic din Noroc, „dar norocul tot la noroc trage!”, trezindu-se din somn, buimăcit, el sări drept în picioare, iar caii, speriați, au luat-o pe câmp tocmai peste picioarele Mîntii. „Sărmana de ea a rămas multă vreme leșinată, după rănile căpătate.” Mîntea, fiind înțeleaptă, a știut cum să se vindece, dar a fost nevoită să-l recunoască pe Noroc de stăpân.

În Schița *Norocul culegătorului*, I.L. Caragiale debutează cu formula caracteristică basmului: „A fost odată...”, acțiunea fiind plasată într-un timp nedeterminat, creând o atmosferă de basm. Autorul face cunoscut personajul: „un băiat sărman”, care hoinărește pe drumuri flămând și dezbrăcat „fără rost”. El trezește mila, compasiunea Maicii Domnului, care se îmbracă într-o călugăriță și îi propune ajutor. Ea îl aranjează ca ucenic la o tipografie și „a început atunci pentru băiatul sărac frecușul jugului vieții: vânzarea puterilor de azi pe o bucățiță de pâine pentru mâine, de mâine pentru poimâine” [1, p. 85] cu lovituri, vorbe grele, boli. După ucenicie a devenit culegător. A venit timpul și s-a însurat, dar viața continua în sărăcie, neajunsuri, muncă grea, dar era răbdător. „Într-o seară, amărât rău de sărăcie și osteneală, tocmai când trecea să se ducă acasă pe drumul de unde sentâlnise în copilărie cu maica stareță, și-a adus aminte cu dor și cu obidă de ea” [1, p. 86]. Maica Domnului a apărut în fața lui și i-a ascultat rugămintea să-i facă „rost de vreun noroc mai bun”. Ea i-a promis că o să se roage ca fiul ei să-l „norocească”, numai ca acesta să aibă credință. Când a ajuns acasă, bărbatul își găsește soția dansând singură prin odaie. Speriat, crede că ea a înnebunit din cauza sărăciei, dar femeia îi spune că în vis i se arătase Maica Domnului și i-a arătat unde este ascunsă o oală cu bani. Personajul înțelege că la mijloc a fost o putere dumnezeiască și s-a îmbogățit, fiindcă era culegător la un ziar mare cotidian: „Trei parale bîrfirea, două minciuni, și nerozii (...) două de-o para!”. Finalul dezvăluie adevărul despre știrile false care sunt editate în ziarele timpului.

Schița *Om cu noroc!* a fost publicată în anul 1899. Autorul satirizează în această operă societatea burgheză a vremii, punând în lumină mecanismele ascensiunii sociale și a succesului aparent. Protagonistul lucrării este un om de afaceri, Manolache Guvidi, care este proprietarul unei mari averi. Din conținutul

schitei aflăm că succesul său nu se datorează unor calități profesionale deosebite, ci mai degrabă unor circumstanțe favorabile și unor compromisuri. Manolache Guvidi are o poziție socială și financiară privilegiată, fiind un norocos, însă este un personaj controversat din punct de vedere moral („El trimise pe nevastă-sa să parlamenteze cu un personaj de mare influență”) [1, p. 52]. Moartea primei soții a lăsat un gol în urmă: „IREPARABILĂ PIERDERE PENTRU CEI CE RĂMÂN NECONSOLAȚI!”. Această inscripție era pe panglica unei cununi de violete de Parma, iar pe cununa depusă de jalnicul ei soț era o vorbă și mai scurtă, și mai sfâșietoare: „MEMORIE ETERNĂ: GUVIDI DEZOLAT”. Autorul descrie „clasicul triumfi al menajului din „lumea bună, după părerea lui Șerban Cioculescu, cu consimțământul interesat al soțului, care-și exploatează soția, întreținută de «amicul casei» sau de alții” [3, p. 255]. Criticul mai constată: „În *Om cu noroc!* două sunt soțiile legitime care au contribuit la sporirea patrimoniului lui Manolache Guvidi: întâia, răpită în «floarea vârstei» și lăsându-și soțul «dezolat», cealaltă, superioară predecesoarei în «tact diplomatic». Cu acest dar își salvase cea dintâi soțul, «om cu o avere însemnată, câștigată printr-o muncă onorabilă», când «invidioșii intriganți» încercaseră să-l surpe și să izbutească, «cu blândețe» ceea ce ar fi compromis bărbatul intransigent prin caracterul său «neîncovoiat și mândru»” [3, p. 255]. Cea de-a doua soție, tânără și frumoasă, ca și răposata, obținuse de la un iubitor de cai înfocat, care se îndrăgostise de o pereche de roibi ai cucoanei, în schimbul acestora, o moșie în valoare de un sfert de milion. Mai târziu, fericitul cumpărător devine și nașul copilei lui Guvidi, lăsându-i prin testament toată averea. Prozatorul în această schiță satirică explorează tema norocului și a succesului aparent, demascând ipocrizia și superficialitatea societății.

În nuvela psihologică *Două loturi*, I.L. Caragiale abordează tema caracterului nestatornic al norocului, adevăr pe care latinii în Antichitate l-au exprimat în cuvintele *fortuna labilis*, iar titlul denumește „obiectele”, care provoacă iluzia și căderea psihică a protagonistului. „Sub raport tematic, nuvelele și povestirile sunt de o mare diversitate, pornind de la intruziunea hazardului în existența umană din *Două loturi* la cea a fantasticului (...)” [4, p. 218]

Nuvela descrie un personaj tragic, pe Lefter Popescu, victima unui ghinion, a unui joc nemilos al hazardului. Eroul este un mic funcționar, care își dorește depășirea condiției prin participarea la loterie. Cele două bilete (un bilet la „Loteria Societății pentru Fundarea unei Universități Române” la Dobrogea și cel de-al doilea la „Loteria Asociațiunii pentru Fundarea și Înzestrarea unui Observator Astronomic” la București) Popescu le plătește cu banii împrumutați de la căpitanul Pandele, spre a avea noroc. Anume Pandele îi și aduce vestea că a câștigat cu ambele bilete lotul cel mare. Întâmplările la care participă Lefter Popescu sunt dramatice: nu găsește

biletele; crede că le-a pus în buzunarul unei jachete pe care soția sa a dat-o unei țigănci pe zece farfurii. Farfuriile sunt sparte una câte una, se duce la casa țigăncii cu poliția, unde găsește haina, dar nu și biletele. În această perioadă lipsește de la serviciu cu speranța că va găsi biletele de loterie. După câteva zile, eroul este nevoit să se reîntoarcă la birou, unde întâmplarea face ca să găsească biletele pe care le credea câștigătoare. Lefter Popescu scrie cerere de demisie, strigând: „*Toți zeii! Toți au murit! Toți mor! Numai Norocul trăiește și va trăi alături cu Vremea, nemuritoare ca și el!... Sunt aci!... aci, biletele! ... aci era soarele strălucitor căutat atâta timp orbește pe-ntuneric!*” [1, p. 233]. Personajul merge la bancă pentru depunerea biletelor încrezută că va ridica lotul cel mare, dar află că acestea erau necâștigătoare: „Dumneata ai la una tocmai numărul care a câștigat la cealaltă și... viceversa”. Pe listele bancherului sunt găsite numerele cu pricina, dar fiecare era câștigător la o altă loterie decât cea pentru care le cumpărase domnul Popescu. Disperat, sărmanul om strigă, amenință, se jelește, se bate cu palmele peste ochi, dar norocul i-a jucat o festă. Nuvela are un final dramatic: madam Popescu ajunge la mănăstirea din Țigănești – maica Elefteria, care „culegea, te miri de pe unde le mai găsea, cioburi de străchini, pe care le ascundea cu scumpătate în scunda ei chiliuță”, iar Domnul Lefter „intrat la apă și scofălcit” se plimba liniștit pe străzi, „șoptind mereu cu glas blajin, aceleași cuvinte: «Viceversa! (...) da, viceversa!»...”. Scriitorul oferă și cititorului posibilitatea de a da un final eroului, mărturisind, după scandalul de la bancher că nu mai știe „ce s-a întâmplat cu eroul meu și cu madam Popescu”. Urmărind evoluția personajului spre trofic, fiindcă norocul era pe dos, numele personajului Lefter – sugerează o ironie a destinului și firește „lipsit de bani”. În cazul lui Lefter Popescu, norocul este exprimat prin „viceversa” (adică, nenorocul).

Norocul este înșelător și în nuvela realist-psihologică *Moara cu noroc* de Ioan Slavici. Scriitorul prezintă norocul ca o forță ambivalentă, care poate aduce atât beneficii, cât și dezastre, în funcție de modul în care personajele se raportează la el. Titlul nuvelei este ironic, deoarece *moara* devine un simbol al pierzaniei pentru Ghiță și familia sa. „În *Moara cu noroc*, firele narațiunii conduc ireversibil spre o împlinire a destinului tragic, după părerea criticului literar Gheorghe Crăciun. Omul se află într-o perpetuă luptă cu răul. În *Moara cu noroc* răul e reprezentat în bani. Este discutabil dacă orice formă de înavuțire este, pentru Slavici, malefică. De altfel, și titlul nuvelei, numele hanului pe care îl conduce Ghiță, este bivalent: conține și șansa de îmbogățire a lui Ghiță, dar și amenințarea morții ascunsă sub ademenitoarea aparență a norocului” [4, p. 233]. Inițial, moara reprezintă o sursă de venit și prosperitate, dar treptat se transformă într-un loc al corupției și al distrugerii morale.

Hanul devine un loc umanizat de când Ghiță este acolo cu familia. Pentru scurt timp, afacerea lui Ghiță prosperă, el devenind un om cunoscut și hanul – un loc

căutat: „Abia trecuseră doar câteva luni după St. Gheorghe, și drumeții mai umblați nu ziceau că o să facă popas la Moara cu noroc, ci că se vor opri la Ghiță, și toată lumea știa cine e Ghiță și unde e Ghiță, iar acolo, în vale, între pripor și locurile rele, nu mai era Moara cu noroc, ci cârciuma lui Ghiță” [11, p. 137]. Oamenii nu mai spun că se vor opri la han, ci că se vor opri la Ghiță, semn al sociabilității lui. Relațiile de familie sunt înfloritoare, familia este prosperă și cunoaște pacea sufletească: „Sâmbătă, de cu seară, locul se deșerta, și Ghiță, ajungând să mai răsuflă, se punea cu Ana și cu bătrâna să numere banii, și atunci el privea la Ana, Ana privea la el, amândoi priveau la cei doi copilași, căci doi erau acum, iar bătrâna privea la câteșipatru și se simțea întinerită...” [11, p. 137]. Bătrâna reprezintă autoritatea morală, menține legătura cu divinitatea și asigură protecția acesteia, cu condiția ca familia să respecte principiile morale: „Avea un ginere harnic, o fată norocoasă, doi nepoți sprinteni, iar sporul era dat de la Dumnezeu, dintr-un câștig făcut cu bine”. Om destoinic, Ghiță transformă hanul dintr-o ruină într-un loc cunoscut. Hanul, spațiu închis (al liniștii și al iubirii familiale), se deschide pentru a pătrunde în el diverși călători. Sosirea lui Lică la hanul „Moara cu noroc” devine începutul sfârșitului pentru Ghiță. Primul dialog dintre cei doi e revelator. Lică îi spune direct lui Ghiță că e om de temut și că trebuie să știe totul despre persoanele care trec pe la han. Toate încercările hangiului de a-l ține pe Lică departe se dovedesc ineficiente.

Moara cu noroc este prezentată sub forma unui hotar dintre bine și rău. Eroul central arendează cârciuma de la întretăiere de drumuri, moravuri și legi: „«Moara cu noroc» – numele sub care este cunoscută e simbolic. Inițial, cei care o arendează trăiesc impresia că ea le va aduce «noroc», adică mulți bani, dar acest «noroc» este determinat de practici necinstite, mergând până la jaf și crimă. Titlul conține o ironie «tragică» – moara care aduce nenorocirea”. Substantivul *moară* capătă o semnificație ascunsă. În locul morii care macină bucatele, oferind cele necesare traiului îndestulat se află de fapt o cârciumă. Moara cea veche a căzut în paragină, semn că nu mai este de folos într-o lume centrată pe alte valori, iluzorii. Dacă moara macină bucatele, cârciuma, loc al pierzaniei, „macină” destinele umane.

Acțiunea nuvelei se desfășoară într-un spațiu real, transilvănean, fapt indicat de secvențele descriptive la începutul capitoului al doilea: „De la Ineu, drumul de țară o ia printre păduri și peste țarini...”. Timpul desfășurării acțiunii este a doua jumătate a secolului al XIX-lea, moment al apariției și dezvoltării relațiilor capitaliste la sat, iar indicii temporali de ordin religios indică derularea acțiunii în interval de un an, de la Sfântul Gheorghe, când Ghiță ia în arendă cârciuma, până la Paște, când locul arde, iar protagoniștii mor.

Cârciuma este situată la o răspântie de drumuri. Pentru a ajunge la ea însă, familia lui Ghiță parcurge un drum simbolic similar unei căi a destinului. Prezentarea

drumului debutează printr-o imagine descriptivă cu caracter general, fără accent asupra detaliilor. Un drum cu urcușuri și coborâșuri, „cam greu”, drumul unei vieți obișnuite până acum, cu bucurii și greutăți. În descrierea drumului predomină imaginile vizuale, care conferă tabloului caracter static, figurile de stil fiind puține, majoritatea epitete simple, care asigură caracterul obiectiv al descrierii. Peisajul este pustiu, dezolant: „nu zăreai decât iarbă și mărăcini, rămășițele (...) unei păduri: cioate, rădăcini ieșite din pământ, copacul pe jumătate ars”. Descrierea are funcția de a prevesti evoluția nefastă a întâmplărilor: departe de a fi un loc norocos și benefic, hanul de la „Moara cu noroc” este un spațiu al ghinionului și al răului. Conturarea personajelor va deveni pregnantă, cititorul având sentimentul că privește o tragedie. „Cârciumarul Ghiță se așază în drumul porcarilor, unde se câștigă bani mai mulți, și se pune la mijloc între ordinea juridică a statului și legislația mutuală a hoților.” [2, pp. 509-510] Locul în care e așezată „Moara” are semnificația lui. E un loc izolat, unde dramele se vor petrece cu intensitate maximă.

În concluzie, norocul este un concept complex, cu multiple interpretări în proza lui I.L. Caragiale și Ioan Slavici. El poate fi o forță a destinului, un rezultat al acțiunilor umane, un simbol al speranței sau o temă morală. Norocul este redat ca o forță motrice a destinului; norocul este prezentat ca fiind strâns legat de acțiunile și deciziile personajelor; norocul este simbol al speranței; norocul poate fi și o iluzie distructivă, o obsesie, o soluție miraculoasă de rezolvare a problemelor financiare; norocul este folosit pentru a transmite mesaje morale etc.

BIBLIOGRAFIE

1. CARAGIALE I.L. Opere. Vol I. Proză literară. București: Univers Enciclopedic, 2000. ISBN 973-9436-54-4.
2. CĂLINESCU, George. Istoria literaturii române de la origini până în prezent, ed. a II-a. București: Minerva, 1986.
3. CIOCULESCU, Șerban. Varietăți critice. Chișinău: Litera, 1997. 326 p. ISBN 9975-904-99-8.
4. CRĂCIUN, Gheorghe. Istoria didactică a literaturii române. Oradea: Aula. 197 p. ISBN 973-98063-1-7.
5. Dicționarul explicativ al limbii române. Ediția a II-a. București: Univers Enciclopedic, 1998.
6. Maxime și cugetări: gânduri care vrăjesc... Selecție: Ala BUJOR. Chișinău: Epigraf, 2003. 288 p. ISBN 9975-903-81-9.
7. OLINESCU, Marcel. Mitologie românească. București: Saeculum I.O., 2001. ISBN 973-9399-56-8.
8. OLTEANU, Antoaneta. Mitologie română. Vol. 2. Târgoviște: Cetatea de Scaun, 2021. ISBN 978-606-537-520-8.
9. OLTEANU, Antoaneta. Mitologie română. Vol. 3. Târgoviște: Cetatea de Scaun, 2021. ISBN 978-606-537-521-5.

-
10. PAMFILE, Tudor. Mitologie românească. Dușmani și prieteni ai omului. Comorile. Pământul după credințele poporului român. București: Grai și suflet – Cultura națională, 2000.
 11. SLAVICI, Ioan. Moara cu noroc. Chișinău: Litera, 1997. ISBN 9975-904-17-3.
 12. Moara cu noroc de Ioan Slavici. Eseuri complete pentru bacalaureat. [Online]. Disponibil: <https://www.ebacalaureat.ro/c/moara-cu-noroc-de-ioan-slavici-eseuri-complete-pentru-bacalaureat/1837>.

**LITERATURA ROMÂNĂ ÎN ERA DIGITALĂ:
PROVOCĂRI ȘI OPORTUNITĂȚI ÎN SPAȚIUL EUROPEAN**

**ROMANIAN LITERATURE IN THE DIGITAL AGE:
CHALLENGES AND OPPORTUNITIES IN THE EUROPEAN SPACE**

Aura COMORAȘU, profesor, grad didactic I,
Școala Gimnazială „Explorator Teodor Gheorghe Negoită”,
Sascut, Bacău, România

Aura COMORAȘU, Teacher, Teaching Degree I,
“Explorator Teodor Gheorghe Negoita” secondary school,
Sascut, Bacau, Romania
ORCID: 0000-0002-3589-2534
e-mail: auracomorasu@gmail.com

CZU: 37.016:821.135.1+004

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p96-102

Abstract. In recent decades, digitization has had a significant impact on many fields, and literature is no exception. Technological changes have generated both challenges and opportunities for authors, readers and publishers around the world, and Romanian literature has not been left aside in this context. Changes in the way books are published, distributed and read have brought with them new forms of cultural interaction, but also new challenges in terms of preserving the literary tradition. In this specialized study, we will explore both the difficulties and opportunities that digitization brings to Romanian literature in the European space, analyzing the role of emerging technologies, online platforms and access to information. Rapid technological evolution and changes in the digital landscape have had a profound impact on the way literature is perceived and consumed, including among young people. At the gymnasium, where the first habits of reading and understanding literature are formed, digitalization can bring both significant challenges and opportunities. From an educational perspective, Romanian literature at this school level must take into account and the behavioral changes of the younger generations. In this context, the purpose of this study is to analyze how Romanian literature can respond to the challenges and opportunities brought by the digital era in gymnasium education.

Keywords: digitization, literature, educational perspective, new technologies.

În ultimele decenii, digitalizarea a avut un impact semnificativ asupra multor domenii, iar literatura nu face excepție. Schimbările tehnologice au generat atât provocări, cât și oportunități pentru autorii, cititorii și editorii din întreaga lume, iar literatura română nu a fost lăsată deoparte în acest context. Modificările în modul în care cărțile sunt publicate, distribuite și citite au adus cu sine noi forme de

interacțiune culturală, dar și noi provocări în ceea ce privește păstrarea tradiției literare. Unul dintre cele mai mari riscuri cu care se confruntă literatura română în era digitală este fragmentarea publicului cititor. Platformele online oferă acces la o gamă largă de cărți și resurse, însă acest acces poate duce și la diluarea atenției cititorilor, care sunt din ce în ce mai atrași de formate scurte și de consumul rapid al informației. Astfel, literatura română riscă să devină mai puțin vizibilă în fața unui public global care are acces simultan la o cantitate vastă de conținut digital. În timp ce fragmentarea publicului cititor și pericolele legate de calitatea editorială rămân aspecte de luat în considerare, accesibilitatea crescută, posibilitățile de experimentare literară și conservarea patrimoniului cultural românesc prin digitalizare reprezintă aspecte pozitive care pot contribui la creșterea vizibilității literaturii române în Europa. Dacă autorii, editorii și instituțiile culturale reușesc să valorifice aceste oportunități, literatura română poate ajunge la un public mult mai larg și poate face parte activă din dialogul cultural european.

În acest articol, vom ilustra atât dificultățile, cât și oportunitățile pe care digitalizarea le aduce literaturii române în spațiul european, vom analiza modalitatea în care literatura română poate să răspundă provocărilor și oportunităților aduse de era digitală în învățământul gimnazial, explorând, totodată, aplicațiile IA care pot fi utilizate în cadrul predării literaturii române la gimnaziu și modul în care acestea pot îmbunătăți învățarea.

Evoluția tehnologică rapidă și schimbările din peisajul digital au avut un impact profund asupra modului în care literatura este percepută și consumată, inclusiv în rândul tinerilor. La gimnaziu, unde se formează primele obiceiuri de lectură și înțelegere a literaturii, digitalizarea poate aduce atât provocări, cât și oportunități semnificative. Dintr-o perspectivă educațională, literatura română la acest nivel școlar trebuie să țină cont de noile tehnologii și de schimbările comportamentale ale tinerelor generații. Una dintre principalele provocări ale digitalizării în educație este scăderea interesului pentru lectura clasică, în favoarea consumului rapid de informație. În condițiile în care elevii au acces constant la internet, rețele sociale și jocuri video, timpul alocat citirii unor opere literare de lungă durată sau de complexitate mai mare a scăzut considerabil. Adolescenții preferă să consume conținut rapid și interactiv, cum ar fi postările pe rețelele sociale sau videoclipurile, iar acest lucru poate afecta percepția lor asupra literaturii române tradiționale. Spre exemplu, operele autorilor români clasici, precum Mihai Eminescu, Ion Creangă sau I.L. Caragiale, care fac parte din programa școlară, pot părea dificile sau plictisitoare pentru elevii din gimnaziu, obișnuiți cu stiluri de viață rapide și interactive. Citirea unei lucrări complexe precum *Luceafărul* sau *Amintiri*

din copilărie necesită timp și concentrare, iar aceste caracteristici nu se aliniază întotdeauna cu nevoile și preferințele elevilor din era digitală.

Pe de o parte, digitalizarea poate duce, de asemenea, la un stil de învățare superficial, în care elevii caută informații online într-un mod fragmentar, fără a mai înțelege profund textele literare. De exemplu, mulți tineri accesează rezumate sau analize rapide ale operelor literare pe diverse site-uri sau platforme educaționale, fără a mai parcurge integral textul. Această abordare poate reduce capacitatea lor de a înțelege semnificațiile profunde ale operelor și, implicit, dezvoltarea gândirii critice. În cazul în care elevii se bazează prea mult pe tehnologiile digitale pentru a înțelege literatura, pot pierde din perspectiva holistică asupra contextului cultural, istoric și social al textelor literare. Acest fenomen ar putea duce la o devalorizare a literaturii române ca disciplină academică, care presupune mult mai mult decât simpla memorare a unor fapte sau detalii dintr-o lucrare. Un alt risc major al digitalizării în învățământul gimnazial este distragerea atenției. Accesul constant la telefoane mobile, rețele sociale și jocuri video poate împiedica elevii să se concentreze pe activitățile educative. Literatura, care necesită adesea o lectură concentrată și reflexivă, riscă să fie neglijată în fața altor stimuli digitali. De asemenea, citirea unor texte pe ecrane poate genera oboseală vizuală și o experiență mai puțin plăcută decât lectura tradițională pe hârtie.

Pe de altă parte, unul dintre cele mai importante avantaje ale digitalizării este accesul facil la o gamă largă de resurse educaționale. Elevii pot explora opere literare românești în format digital, iar platformele educaționale online pot oferi explicații suplimentare, analiză detaliată a textelor și suport vizual pentru a înțelege mai bine conținutul. În plus, aplicațiile de lectură interactivă, care includ jocuri educative sau teste, pot face lectura mai atractivă pentru elevii de gimnaziu. Astfel, digitalizarea poate stimula curiozitatea și poate ajuta la consolidarea înțelegerii literaturii române într-un mod mai accesibil și mai dinamic.

Totodată, platformele educaționale pot adapta materialele didactice la nivelul de înțelegere al fiecărui elev, oferind lecții interactive și evaluări care se ajustează în funcție de progresul acestora. De asemenea, tehnologiile digitale permit crearea de cursuri online care combină lectura literară cu activități interactive, cum ar fi discuții pe forumuri, analize de grup și prezentări multimedia. În acest context, literatura română poate deveni mai accesibilă și mai atractivă pentru elevii de gimnaziu, ajutându-i să înțeleagă și să aprecieze textele literare într-un mod inovativ. De exemplu, utilizarea unor platforme online de învățare poate permite elevilor să participe la sesiuni de lectură online, să discute teme literare cu colegii și să acceseze resurse suplimentare care să le îmbogățească cunoștințele.

O altă provocare majoră a digitalizării în predarea literaturii române este adaptarea materialelor educaționale la nevoile fiecărui elev. Deși tehnologia permite un acces mai larg la informație, nu toate platformele educaționale sunt capabile să adapteze în mod eficient conținutul la nivelul de înțelegere al fiecărui elev. Astfel, se observă că elevii care întâmpină dificultăți în înțelegerea unui text literar pot să nu aibă acces la resurse suplimentare care să le explice concepte complexe într-un mod accesibil. În plus, învățarea digitală presupune o mare autonomie din partea elevilor, iar nu toți elevii au aceleași abilități de autoorganizare. Astfel, mulți pot rămâne în urmă cu materia, având nevoie de sprijin suplimentar pentru a înțelege opera literară, ceea ce poate duce la o disparitate între elevii care se descurcă singuri cu tehnologia și cei care se confruntă cu dificultăți. Digitalizarea poate încuraja dezvoltarea unui limbaj literar integrat cu tehnologiile emergente. Elevii pot crea propriile povești sau pot experimenta cu forme literare digitale, cum ar fi bloguri literare sau fan fiction, care permit un amestec între creativitatea literară și tehnologiile digitale. De exemplu, un elev ar putea să scrie o poveste inspirată din literatura română și să o publice pe un blog sau să creeze o poveste interactivă, în care cititorii pot influența evoluția narativă. Această abordare poate duce la o mai bună înțelegere a literaturii române și la dezvoltarea unor abilități noi, care includ nu doar scrierea literară, ci și utilizarea tehnologiilor digitale pentru exprimarea creativă.

În concluzie, literatura română la gimnaziu se află într-un punct de răscruce, în care digitalizarea aduce atât provocări, cât și oportunități. Pe de o parte, riscurile asociate cu scăderea interesului pentru lectura clasică și distragerea atenției sunt evidente, dar, pe de altă parte, tehnologiile digitale pot contribui la creșterea accesibilității, la personalizarea învățării și la promovarea unui limbaj literar adaptat timpurilor moderne.

În prezent, predarea literaturii române în școlile gimnaziale poate beneficia semnificativ de pe urma utilizării tehnologiilor emergente, iar una dintre cele mai promițătoare inovații în acest domeniu este integrarea inteligenței artificiale (IA). Folosirea IA în educație aduce noi oportunități pentru a transforma modul în care elevii înțeleg și interacționează cu operele literare românești. Aceasta poate stimula nu doar interesul elevilor, ci și dezvoltarea abilităților lor critice, analitice și creative. În acest studiu vom explora aplicațiile IA care pot fi utilizate în cadrul predării literaturii române la gimnaziu și modul în care acestea pot îmbunătăți învățarea. Inteligența artificială poate fi folosită pentru a crea platforme interactive care permit elevilor să analizeze operele literare românești într-un mod dinamic și personalizat. De exemplu, aplicații precum Khan Academy sau Duolingo folosesc IA pentru a adapta lecțiile și exercițiile în funcție de progresul elevilor. În contextul literaturii

române, astfel de platforme pot oferi analiză detaliată a textelor, explicarea simbolurilor, a contextului istoric și social al operelor sau chiar explicarea limbajului poetic al autorilor români.

O aplicație bazată pe IA poate să prezinte un text literar și să ofere explicații pas cu pas, oferind elevilor semnificațiile cuvintelor și ale expresiilor din operele românești, ajutându-i să înțeleagă mai bine complexitatea limbii române și să aprecieze mai profund textele. De asemenea, IA poate sugera teme de analiză și întrebări de discuție care să ajute elevii să înțeleagă nu doar povestea, ci și mesajul autorului. Un alt mod în care IA poate sprijini predarea literaturii române la gimnaziu este prin utilizarea de generatoare de texte interactive. Aplicațiile bazate pe IA, cum ar fi ChatGPT sau GPT-3, pot fi folosite pentru a crea texte literare noi, inspirate din operele clasice ale literaturii române. Elevii pot interacționa cu aceste generatoare pentru a crea povești inspirate de autori români precum Mihai Eminescu, Ion Creangă sau George Coșbuc. De exemplu, elevii pot utiliza IA pentru a crea continuări alternative ale unor lucrări celebre sau pentru a inventa personaje noi care să interacționeze cu cele existente în texte clasice, cum ar fi *Vizită...* sau *Amintiri din copilărie*. Acest tip de activitate stimulează creativitatea și îi ajută pe elevi să aprofundeze înțelegerea operelor printr-un proces activ de creare literară.

IA poate fi folosită pentru a crea asistenți virtuali care să ajute elevii să navigheze prin texte literare și să le ofere explicații personalizate pe măsură ce studiază operele. Astfel, elevii pot accesa o aplicație de tip chatbot, care să le răspundă la întrebări legate de structura unui poem, simbolurile dintr-o nuvelă sau contextul istoric al unei opere literare. Acești asistenți virtuali pot furniza răspunsuri imediate și explicații suplimentare, ceea ce poate ajuta elevii să depășească dificultățile întâlnite în lectură. Un asistent virtual bazat pe IA ar putea oferi elevilor informații relevante despre fiecare autor român studiat, indicând influențele culturale, politice și sociale care au marcat opera acestuia. De asemenea, asistenții virtuali pot recomanda lecții suplimentare sau activități interactive care se potrivesc nivelului și intereselor fiecărui elev. Aplicațiile de analiză a sentimentului și a tematicii literare, bazate pe IA, pot ajuta elevii să exploreze mai profund intențiile autorului și mesajele transmise prin operele sale. Aceste aplicații pot analiza textul unei opere literare și pot extrage tematici recurente, simboluri, conflicte interne ale personajelor și emoțiile generate de diverse pasaje. Un elev poate introduce o lucrare, precum *Miorița*, într-o aplicație care utilizează IA pentru a identifica emoțiile predominante, conflictele dintre personaje și teme literare importante, cum ar fi destinul și natura. Elevul poate apoi analiza aceste teme și reflecta asupra modului în care acestea sunt tratate în diferite opere ale literaturii române.

Utilizarea IA în predarea literaturii române poate duce la personalizarea experienței de învățare. Elevii au diferite ritmuri de învățare și nevoi educaționale specifice. Aplicațiile IA pot adapta lecțiile în funcție de progresul fiecărui elev, oferind întrebări sau explicații suplimentare atunci când este necesar. Acest lucru ajută la menținerea motivației elevilor și la prevenirea abandonului în fața unor texte dificile. Integrarea IA în procesul educativ poate stimula gândirea critică și creativitatea elevilor. Prin analiza automată a textelor și generarea de conținut creativ, elevii pot dezvolta abilități analitice avansate. De asemenea, activitățile interactive propuse de IA pot sprijini elevii să gândească dincolo de sensul literal al unui text și să înțeleagă mai profund semnificațiile acestuia.

Tehnologia digitală și IA pot contribui la crearea unui mediu de învățare mai accesibil și mai incluziv. Elevii cu dificultăți de învățare sau cu dizabilități pot beneficia de funcții speciale ale aplicațiilor IA, cum ar fi citirea textelor cu voce tare, explicații vizuale sau activități suplimentare pentru consolidarea înțelegerii. De asemenea, elevii din mediul rural sau din zone mai izolate pot avea acces la aceleași resurse educaționale ca și cei din orașe, grație platformelor online și aplicațiilor bazate pe IA.

Folosirea inteligenței artificiale în predarea literaturii române la gimnaziu oferă o serie de oportunități care pot îmbogăți experiența educativă. Aplicațiile interactive, asistenții virtuali și generatoarele de texte bazate pe IA pot ajuta elevii să înțeleagă mai profund operele literare, să dezvolte abilități analitice și să-și exprime creativitatea. În același timp, digitalizarea poate face literatura română mai accesibilă și mai relevantă pentru tinerii din era digitală, contribuind la formarea unei generații de cititori mai conștienți și mai implicați. Un alt risc major este accesul la resurse educaționale de calitate discutabilă. Pe internet sunt disponibile numeroase site-uri care oferă analize literare, rezumate sau traduceri ale operelor, însă nu toate aceste resurse sunt corecte din punct de vedere academic. Unele site-uri pot oferi informații eronate sau superficial prezentate, care nu respectă standardele educaționale necesare unui studiu literar aprofundat. Un elev care se bazează pe un rezumat superficial al unei opere poate să piardă esența mesajului transmis de autor, să nu aprecieze complexitatea personajelor sau să nu înțeleagă în întregime semnificațiile simbolice sau filozofice ale unei lucrări. Acest lucru poate afecta procesul de învățare și înțelegerea operelor literare românești.

Prin urmare, predarea literaturii române în gimnaziu, într-o eră digitală se confruntă cu numeroase provocări, de la scăderea interesului pentru lectura clasică, la riscurile legate de superficialitatea învățării și distragerea atenției. Totuși, aceste provocări nu sunt de netrecut. Pentru a face față acestor dificultăți, este esențial ca profesorii să adopte o abordare didactică echilibrată, care să integreze tehnologia în

mod eficient și să ofere elevilor resurse educaționale de calitate. În plus, este important să se stimuleze gândirea critică și să se încurajeze elevii să interacționeze activ cu textele literare, pentru a dezvolta o înțelegere profundă a literaturii române.

BIBLIOGRAFIE

1. ACADEMY Khan „Literature and Language Arts”. Disponibil: www.khanacademy.org.
2. DUOLINGO, „Courses for learning languages”. Disponibil: www.duolingo.com.
3. E-LEARNING ÎN ȘCOALA ROMÂNEASCĂ – GHID PENTRU PROFESORI. București: Editura Universității din București, 2022.
4. GPT-3, OPENAI. „Applications in education and literature”. Disponibil: www.openai.com.
5. MANUALE DIGITALE PENTRU GIMNAZIU. Ministerul Educației Naționale, 2023.
6. MINISTERUL EDUCAȚIEI. Ghid pentru utilizarea tehnologiilor digitale în educația literară. 2024.
7. PĂUN, D. Digitalizarea și cultura literară în România. București: Editura Universității din București, 2022.
8. REVISTA EDUCAȚIA DIGITALĂ. „Provocările educației digitale în școlile românești”. 2023.
9. REVISTA EDUCAȚIE ȘI TEHNOLOGIE. Literatura română în era digitală. 2023.

VALORIFICAREA INTUITIVĂ A FOLCLORULUI ROMÂNESC ÎN OPERA MARILOR CRONICARI MOLDOVENI

INTUITIVE USE OF ROMANIAN FOLKLORE IN THE WORK OF GREAT MOLDOVAN CHRONICLERS

Dumitrița SMOLNIȚCHI, dr., conf. univ.,
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

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p103-110

Abstract. Romanian folklore has undergone a significant evolution in its perception and valorization over time, exerting a profound and varied influence on formal literature. Before the advent of written books and the chroniclers' recording of historical events and heroes' deeds, folk storytellers created legends, ballads, fairy tales, proverbs, sayings, all of which later formed the basis of the narratives of many penmen. The interest in folklore became apparent with the first manifestations of written literature, both in religious texts and in the writings of Moldovan chroniclers Grigore Ureche, Miron Costin, and fully fructified later by Ion Neculce. Analyzing the chroniclers' attitudes towards their folkloric sources reveals the beginnings of folkloric activity that will expand in the coming decades. The methodology of using folklore in formal literature involves understanding cognitive functions, the ethical value of folklore, careful material selection, comparing sources, and ensuring documentary accuracy, albeit the chroniclers used it rather intuitively. Their work, centered on folklore, both thematically and stylistically, will be a unique presence in our literary heritage, constituting an undeniable historical and artistic source for writers of future generations.

Keywords: folklore, valorization, chroniclers, historical tradition, popular expressions.

Folclorul românesc a cunoscut o evoluție semnificativă în ceea ce privește modul în care a fost perceput și valorificat de-a lungul timpului, exercitând, în același timp, o influență profundă și variată asupra literaturii culte.

Înainte să apară cărțile scrise, înainte ca evenimentele istorice să fie consemnate în limba română de către cronicari, povestitorii populari au creat legende, basme, balade, zicători și proverbe, care au fost valorificate ulterior de numeroși scriitori. Astfel, interesul pentru folclor a devenit evident de la primele

manifestări ale literaturii scrise, atât în literatura religioasă, cât și în scrierile cronicarilor, ajungând la o înflorire deplină în lucrările lui I. Neculce.

Desigur, valorificarea folclorului de către cărturarii din perioada veche trebuie privită ca un act izolat, inițiat de persoane animate de un sentiment nobil față de popor, aceasta deoarece preocuparea pentru creația folclorică reflectă, în esență, și preocuparea pentru masele populare. „Astfel se explică faptul că, în Antichitate sau Evul Mediu, masele fiind cu totul desconsiderate, nici cultura acestora n-a atras atenția nimănui. Interesul pentru creația populară se va ivi, cel puțin în literatura română, abia spre sfârșitul secolului al XVIII-lea – începutul secolului al XIX-lea, fiind legat, în special, de «ideea națională» a școlii ardeleno» [1, p. 87]. Deci, „descoperirea” folclorului la noi se produce relativ târziu, iar cărturarii care reprezintă literatura noastră veche, de cele mai multe ori, „folclorizează” într-un mod intuitiv, fără a împărtăși concepțiile sociale ale oamenilor de rând. Cu toate acestea, elementele folclorice se regăsesc în opera cronicarilor, în special în cea neculceană, unde valorificarea folclorului atinge amploare și expresivitate, mai cu seamă în colecția de legende pe care cronicarul a plasat-o la începutul letopisețului său.

Valorificarea intuitivă a folclorului în perioada veche a literaturii române se manifestă atât în textele cu tematică religioasă, cât și în cele cu caracter istoric. Nu este greu de observat prezența legendelor, caracterul lor popular și oralitatea distinctă a limbii *Cazaniei* lui Varlaam sau tezaurul paremiologic la care recurge Dosoftei pentru a spori expresivitatea *Psaltirii în versuri*. Astfel, una dintre cele mai răspândite legende religioase care apare și în *Cazania* lui Varlaam este legenda despre Sfântul Gheorghe, care salvează un oraș de un dragon care cere jertfe din rândul locuitorilor. Legenda este folosită de Varlaam pentru a sublinia lupta dintre bine și rău (temă fundamentală a poveștilor populare) și pentru a învăța despre curajul și virtutea creștină. Pentru a ilustra lupta dintre bine și rău, Dosoftei folosește adesea, în *Psaltirea în versuri*, imagini de îngeri, pe de o parte, și demoni, căpcăuni, pe de alta; recurge la credințele populare despre „spirite” care influențează destinul celor vii.

Atât limba *Cazaniei*, cât și cea a *Psaltirii* abundă în expresii populare, reflectând mentalitatea și universul cultural al poporului, iar ritmul și rima versurilor lui Dosoftei sunt adesea inspirate din cântecele și poezia orală, conferind textului o muzicalitate specifică. Gh. Vrăbie consideră că Dosoftei „fără să rostească vreo părere despre poezia populară, cunoscând-o totuși și folosind-o într-o anumită manieră în opera proprie, s-a pronunțat indirect pentru o estetică a ei concepută în sensul lui Alecsandri” [6, p. 23].

Din aceeași înclinare intuitivă către popular, coboară și letopisețele, ale căror autori recurg la legendele istorice pentru a oglindi trecutul, a vorbi despre domnitori și faptele lor.

Grigore Ureche este primul cronicar moldovean care își scrie letopisețul în limba română, îmbinând faptele istorice cu elemente de legendă. Un exemplu e relatarea despre întemeierea Moldovei. Interesant e faptul că Gr. Ureche inserează două variante ale legendei [2, p. 28-29], oferind o imagine a modului în care tradițiile s-au transmis și modificat de-a lungul vremii. În prima variantă, povestirea se centrează pe un episod de vânatoare a unei „hiare”, gonite prin munți de păstorii din Maramureș. După o lungă urmărire, animalul este prins și ucis într-o zonă aflată lângă apa Moldovei. În această legendă, numele „Moldova” derivă din numele câinelui („Molda”) care a participat la vânatoare. Apa care curgea în apropiere a fost denumită tot „Molda” (de la numele câinelui care s-a înecat în ea), transformându-se ulterior în „Moldova”. Această variantă pune accentul pe un act de vânatoare, un moment de luptă între om și natură, în care câinele și locul devin esențiale în explicarea originii numelui regiunii.

A doua variantă este mai complexă, evidențiind, în primul rând, legătura strânsă dintre Țara Moldovei și istoria Imperiului Roman, sub conducerea împăratului Traian. Se descrie perioada când regiunea era „pustie”, sălbatică și nelocuită. Referința la „600 de ani” e convențională, fiind, probabil, un simbol al unei perioade îndelungate în care pământul a fost lăsat în voie, până ce, conform legendei, intervenția divină a dus la popularea acestui teritoriu. În continuare, legenda ne spune despre vânatoarea de zimbri, la care au participat „o samă de ficiori de domni den domniile ce au fost pre acéle vremi la Râm și cu oamenii lor den Maramurăș”, sugerând legătura dintre cele trei țări românești.

Comparând cele două variante ale uneia și aceleiași legende, observăm că originea numelui „Moldova” se explică la fel, dar a doua variantă include mai multe detalii istorice, sugerând că formarea Țării Moldovei a fost un proces îndelungat și nu doar o simplă întâmplare, legată de vânatoarea de zimbri.

Existența mai multor variante ale uneia și aceleiași legende este explicată de A. van Gennep. Legendele se pot modifica în timp, pe măsură ce sunt transmise din generație în generație. O povestire care a început într-un anumit mod poate evolua, fiind reinterpretată, adăugându-i-se elemente noi sau schimbându-i-se unele detalii [5]. În acest context, menționăm că memoria populară păstrează și varianta în care Dragoș, în timpul aceleiași vânători, a zărit un lup alb de o frumusețe rară. Fascinat de apariția neobișnuită, a pornit în urmărirea lui. Lupul l-a condus prin locuri neumbrate, până într-o regiune de o fertilitate remarcabilă. Dragoș, înțelegând că acesta este un semn divin, a decis să întemeieze aici o nouă așezare. Lupul alb a

devenit astfel un simbol al norocului și al întemeierii pentru noul voievodat. Această variantă pare să prezinte o simbioză dintre legenda întemeierii Moldovei inserată în letopiseț și legenda despre Marele Lup Alb, protectorul Daciei.

Elementele divine întreșesute în narațiunea istorică a letopisețelor sunt tot de natură legendară. Sunt relatări despre faptul că domnitorii moldoveni au fost ajutați în luptă de îngeri și sfinți, a căror prezență e un semn divin clar, menit să ridice moralul oștenilor și să asigure victoria: „Zic să să fie arătat lui Ștefan vodă sfântul mucenicu Procopie, umblându deasupra războiului călare și într-armatu ca un viteazu, fiindu într-ajutoriu lui Ștefan vodă și dându vâlhvă oștii lui...” [2, p. 51] sau: „Zic unii să să fie arătat lui Ștefan vodă la acest războiu sfântul mucenicu Dimitrie, călare și într-armatu ca un viteazu, fiindu-i întru ajutoriu și dând vâlhvă oștii lui ci este de a și créderea, de vréme ce au zidit bisérică” [2, p. 53].

Mucenicii Dimitrie și Procopie sunt sfinți militari, venerați în tradiția ortodoxă, adesea înfățișați în armură, biruitori. De această dată avem de a face cu legende religioase (hagiografice), în care evenimentele istorice sunt interpretate spiritual. Ele sunt expresia recunoștinței față de Ștefan cel Mare (în exemplele citate), văzut ca un instrument al voinței divine în apărarea țării și a creștinătății. Deși cronicarul menționează că „este de a-l și créderea acestu cuvântu”, din perspectiva noastră modernă, cu siguranță interpretăm acest eveniment ca având o natură legendară.

Ambele legende reflectă credința puternică a epocii și legătura strânsă dintre conducător, popor și divinitate. Ele nu trebuie interpretate ca relatări literale ale unor evenimente fizice, ci, mai degrabă, ca expresii ale patrimoniului nostru cultural și spiritual, oferindu-ne o perspectivă asupra mentalității și valorilor epocii reflectate în letopiseț.

Și Miron Costin amesteca faptele verificabile din punct de vedere istoric cu cele legendare. De exemplu, din tradiția istorică a mării boierimi, cronicarul preia discursul ținut de hatmanul Bogdan Hmelnițki înaintea hanului din Crimeea, cu intenția de a-l convinge să-i fie aliat; sau relatarea despre asasinarea lui Mihai Viteazul, pe care o comentează astfel: „Și așa s-au plătitu lui Mihai Vodă slujbele ce-au făcutu nemților” [2, p. 158]. „Abia generația pașoptistă, angajată în lupta pentru crearea statului național român, îl va recunoaște pe Mihai Viteazul ca pe un ilustru predecesor”, susține N. Iorga [1, p. 107]. Este bine cunoscută legenda istorică valorificată de D. Bolintineanu *Cea din urmă noapte a lui Mihai Viteazul*. Legendele din această categorie inserate în letopisețul lui Costin nu urmăresc întocmai firul istoriei și nici nu rețin cu exactitate evenimentele, ele filtrează faptul istoric, potrivit concepției cronicarului.

De o altă natură legendară e relatarea cronicarului în care descrie cum, în timpul domniei lui Vasile Lupu, icoana Sfinților Trei Ierarhi ar fi început să facă

minuni: „Iar în vremea aceea s-a făcut o mare minune, că icoana ce se afla în biserica aceea de la Trei Ierarhi, care era un dar al domnului Vasile Lupu, a început a vorbi, și mulți credincioși care au văzut minunea s-au înspăimântat și au căzut la picioarele icoanei, rugându-se” [2, p. 162]. Narațiunea îmbină elementul legendar („icoana a început a vorbi”) cu un context istoric bine determinat (domnia lui Vasile Lupu). Faptul că icoana era un dar al domnitorului adaugă pondere evenimentului miraculos. Acest detaliu sugerează o legătură strânsă între puterea politică și cea spirituală. Astfel de legende aveau un rol important în societatea medievală și modernă timpurie. Ele întăreau credința, consolidau autoritatea bisericii și ofereau explicații pentru fenomene neobișnuite. De asemenea, puteau servi ca avertismente sau ca surse de speranță și consolare. Nu este exclusă posibilitatea ca legenda să fi fost transmisă și amplificată de-a lungul timpului, având rolul de a menține vie credința și importanța bisericii de la Trei Ierarhi.

Atragem atenția, încă o dată, asupra faptului că valorificarea legendelor în opera cronicarilor are loc intuitiv, dar, în timp ce în cronica lui Grigore Ureche și în cea a lui Miron Costin elementele folclorice legendare apar sporadic, Ion Neculce este cel care adună aceste tradiții într-o colecție distinctă – *O samă de cuvinte* – pe care o plasează la începutul letopisețului său. Aceste legende adăugate de cronicar erau larg răspândite în cercurile feudale, fie ele autohtone sau străine, în mediul monastic, la curte sau în rândul boierimii, în tradițiile unor familii influente, precum Movileștii, Urecheștii, Costineștii sau Cantacuzinii. De asemenea, este posibil ca unele dintre aceste povești să fi avut o circulație și în rândul poporului, după cum observa N. Iorga, care considera că „multe dintre ele provin din tradiția orală a bătrânilor povestitori sau din bogăția legendelor populare, reprezentând o variantă în proză a unor cântece populare” [1, p. 100].

Având în vedere rolul esențial al cronicarului în consemnarea, după anumite principii, a folclorului pe hârtie, cercetătorul E. Russev susține că „Neculce stă la baza folcloristicii noastre”, considerându-l drept „unul din pionierii timpurii ai folcloristicii” [3].

Nu e cazul să facem aici o analiză detaliată a legendelor neculceene incluse în această culegere, întrucât ne-am referit la ele în altă parte [4], menționăm doar că Ion Neculce este cunoscut pentru stilul său narativ captivant în care elemente legendare se împletesc cu fapte istorice. Cronicarul recurge la mai multe moduri de simbioză dintre acestea:

- uneori legendele neculceene oferă o explicație populară pentru anumite evenimente istorice sau pentru apariția unor toponime sau obiceiuri;
- alteleori, prin intermediul anecdotelor și legendelor, Neculce adaugă o dimensiune umană portretelor domnitorilor și boierilor, ilustrând trăsături de caracter, fapte

de vitejie sau, dimpotrivă, slăbiciuni. Aceste povestiri, chiar dacă nu sunt întotdeauna strict istorice, contribuie la crearea unei imagini vii a epocii respective;

- tot prin îmbinarea faptelor istorice cu cele de legendă, cronicarul oferă o perspectivă a memoriei colective asupra modului în care erau percepute evenimentele și personalitățile istorice de către contemporani și generațiile următoare. Aceste relatări pot conține elemente fantastice sau exagerări, dar reflectă mentalitatea și credințele epocii;
- unele povestiri despre domnitori pot include elemente fantastice sau interpretări miraculoase ale unor evenimente. De exemplu, se putea spune despre un domnitor că a avut un vis prevestitor înainte de o bătălie sau că un anumit eveniment a fost un semn divin. Astfel, elementele legendare se suprapun peste evenimentele istorice reale, oferind o interpretare populară sau religioasă a acestora;
- uneori sunt incluse referiri la legende despre comori ascunse de domnitori sau boieri în anumite locuri sau despre fenomene stranii petrecute în anumite zone. Aceste relatări pot avea la bază evenimente reale (de exemplu, perioade de instabilitate în care era necesară ascunderea averilor) sau pot fi simple creații ale imaginației populare. Includerea lor în letopiseț reflectă interesul epocii pentru astfel de povestiri.

De remarcat că aceste procedee de îmbinare a elementelor legendare cu cele documentare sunt valorificate, într-o anumită măsură, de toți cei trei cronicari moldoveni, aceștia reușind să creeze o narațiune mai captivantă. Anecdotele și legendele, pe de o parte, realizează funcțiile informativă, cognitivă și completivă a folclorului, căci, cu toată ideologia feudală, cronicarii o intuiesc în folclor, pe de altă parte, acestea adaugă culoare și interes relatării evenimentelor politice și militare.

Dacă autorii letopisețelor valorifică folclorul, în special legendele istorice, intuitiv, atunci scriitorii din prima jumătate a secolului al XIX-lea o vor face în mod pragmatic, urmând îndemnul lansat de M. Kogălniceanu de a se inspira din istorie și folclor. În acest context, letopisețele, ca principale izvoare narative ale trecutului, au constituit un tezaur inestimabil de motive, personaje și întâmplări pentru scriitorii epocii. Aceștia au valorificat cu entuziasm legendele istorice conținute în cronici, transformându-le în opere literare care au contribuit semnificativ la construirea conștiinței naționale.

Unul dintre aspectele esențiale ale acestei valorificări a fost transfigurarea artistică a figurilor legendare. Voievozi ca Ștefan cel Mare, Vlad Țepeș sau Mihai Viteazul, prezenți în letopisețe ca apărători ai creștinătății și luptători pentru independență, au fost idealizați și înălțați la rang de eroi naționali. Scriitori precum

C. Negruzzi, D. Bolintineanu, V. Alecsandri au preluat episoade semnificative din cronici, adăugându-le dimensiuni romantice și patetice, menite să stârnească admirația și patriotismul cititorilor. Este important de menționat că scriitorii secolului al XIX-lea nu au preluat mecanic informațiile din letopisețe. Ei au operat o selecție riguroasă, alegând acea informație documentară și legendară, punând accentul pe acele aspecte care corespundeau idealurilor și preocupărilor epocii romantice și naționale. Adesea, ei au adăugat elemente de ficțiune, au dezvoltat psihologia personajelor și au construit narațiuni captivante, transformând istoria într-o sursă de inspirație artistică și de educație patriotică.

În aceeași ordine de idei, a valorificării folclorului, menționăm că stilul expunerii cronicărești reprezintă limba vorbită în secolele XVII-XVIII, oralitatea fiind o trăsătură definitorie a acestuia. Simțită mai ales în opera lui Gr. Ureche și I. Neculce (mai puțin în cea a lui M. Costin), oralitatea se manifestă în diverse moduri:

- observăm frecvența construcțiilor sintactice simple, a frazelor scurte și directe, care imită cursul firesc al vorbirii. Interjecțiile, vocativele și adresările directe către cititor creează o legătură personală, conferind textului un aer familiar și antrenant;
- ritmul alert și dinamic al narațiunii, adesea marcat de juxtapunerea ideilor și de folosirea repetițiilor cu scop stilistic. Această cadență orală face ca evenimentele să se deruleze rapid în fața ochilor cititorului, captivându-i atenția și transmițându-i emoția momentului;
- dar ceea ce aduce adevărata savoare a limbii vorbite și a înțelepciunii colective sunt expresiile populare, proverbele și zicătorile care presară narațiunea.

Iată câteva expresii folclorice spicuite din textul *Letopisețului*: „să să ferească și să să socotească”, „să urmeze și să să învețe și să să îndirepțeze”, „așa pre cale tot pre rându”, „nu lăsăm acestu lucru nesăvârșit”, „să hălăduiască de moarte”, „nu s-au lăsat de răutăți”, „nu-s în toate dzilele Paștile”, „s-au potrivit minciunilor celor blăstămați”, „pasărea vicleană dă sânгур-în lațu”, „cum își face omul nevoile, așa îi va fi și soarta” etc. Cronicarii adaptează zicerea populară la o situație anume sau o folosesc pentru a întregi caracterizarea personajului. Adesea expresiile populare sunt folosite pentru a sublinia idei morale, de exemplu, legătura dintre faptele conducătorilor și soarta națională, accentuând ideea că destinul unei țări depinde de faptele celor care o conduc.

Cu alte cuvinte, în *Letopisețul Țării Moldovei*, expresiile folclorice sunt utilizate nu doar ca un mijloc de înfrumusețare a stilului narativ, ci și ca instrumente prin care cronicarii își exprimă opiniile despre conducători și despre destinul țării. „Larga folosire cu funcții stilistice a proverbelor și zicătorilor, a maximelor biblice, atât de gustate de omul medieval, a mustoaselor idiome moldovenești – toate acestea

au darul să intensifice dinamismul narațiunii cronicărești, să-i sporească puterea emoțională, s-o facă expresivă și mai colorată, să-i imprime o mai pronunțată notă literară.” [3, p. 102]

Chiar și atunci când abordează subiecte mai complexe sau prezintă informații detaliate, cronicarii păstrează această notă orală prin digresiuni, anecdote și comentarii personale. Ei nu se sfiesc să-și exprime mirarea, indignarea sau simpatia, implicându-se direct în relatare și conferindu-i o dimensiune subiectivă și umană.

Înțelegerea oralității stilului cronicarilor nu este doar o chestiune de analiză lingvistică, ci ne oferă o perspectivă valoroasă asupra culturii și mentalității epocii. Ea reflectă o societate în care comunicarea orală juca un rol central, în care istoria și tradițiile se transmiteau adesea prin viu grai. Prin intermediul scrierilor lor, cronicarii au reușit să transpună această bogăție a limbii vorbite în paginile cărților, oferindu-ne nu doar informații despre trecut, ci și o incursiune fascinantă în universul sonor al epocii.

În concluzie, valorificarea folclorului în opera cronicarilor moldoveni Grigore Ureche, Miron Costin și Ion Neculce reprezintă o dimensiune importantă a scrierilor lor, reflectând atât interesul pentru tradițiile populare, cât și rolul acestora în construirea identității culturale și naționale.

BIBLIOGRAFIE

1. IORGA, N. Istoria literaturii românești (introducere sintetică). Arta și literatura românilor (sinteze paralele). București: Fundația Culturală Română, 1999. Disponibil: https://nicugane.ro/articole/biblioteca/Iorga_Istoria%20lit%20rom.pdf [accesat 18-03-25].
2. Letopisețul Țării Moldovei (Gr. Ureche, M. Costin, I. Neculce). Chișinău: Hyperion, 1990. ISBN 5-368-00339-0.
3. RUSSEV, E. Cronografia moldovenească din veacurile XV-XVIII. Chișinău: Știința, 1977.
4. SMOLNIȚCHI, D. Filonul folcloric la Ion Neculce. Metaliteratură. 2008, nr. 5-6 (19), pp. 50-56.
5. VAN GENNEP, A. Formarea legendelor. Prefață de P. Ursachi. Iași: Polirom, 1997. ISBN 973-9248-72-1.
6. VRABIE, Gh. Folcloristica română: evoluție, curente, metode. București: EPL, 1968.

**BOALA, O „CARTE PIERDUTĂ” DIN ANII 70
ȘI O FORMULĂ THANATOGRAFICĂ**

**ILLNESS, A “LOST BOOK” FROM THE 70S
AND A THANATOGRAPHIC FORMULA**

Emanuela ILIE, dr., conf. univ.,
Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași

Emanuela ILIE, PhD, Associate Professor,
“Alexandru Ioan Cuza” University of Iasi
ORCID: 0009-0001-6729-9663
e-mail: iliemma@yahoo.com

CZU: 821.135.1.09

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p111-118

Abstract. After a brief introduction about the *illness narratives* in Romania, my chapter analyses one of the few appearances of this type that appeared in the eighth decade, during the communist regime. “The Lost Book”, written by Domnița Gherghinescu-Vania, was published after the author's death by her surviving husband. Although it was edited in the early '70s, in a period of apparent (or declared) ideological decompression, the crocheted edition of D. Gherghinescu-Vania's texts on the theme of illness and broken identity has remained, to this day, in an undeserved critical shadow. Of course, like the other cases of *illness narratives* that appeared in the '70s, after the death of their authors (for example, the writings signed by M. Blecher and C. Bursaci), Domnița's volume was extremely different from the norm of the communist era, in which other formative experiences were assiduously sought and promoted. By contrast, such an *illness book* blatantly contradicted the norm permitted by the regime for which the idea of disease was inconceivable, because it profaned the illusion of the perfect “red body”, cultivated through an entire propaganda apparatus. But “Lost Book” is, however, unintentionally subversive. The text explores its own limits in the most modern way possible and uses thanatography for this purpose. On one hand, the sick woman writes her death first unconsciously, then lucidly, precisely in order to capture life, however frail, between the margins of her own book. On the other hand, the consciousness of mortality visibly modifies not only the thematic substance, but also the form of the discourse. It becomes increasingly fractured, as the end of existence approaches and, from a certain point on, speaks through expressive syncopes and graphically marked gaps. In other words, when death finally bites the sick woman's body, unable to fight anymore, the now vulnerable body of the text creates in turn the illusion of annihilation. By segmenting her final texts with numerous semicolons and ignoring the possibility of publishing her confessional notes in an era when the *wooden language* was rampant, the unwitting author of “The Lost Book” must have fully felt the futility of language.

Keywords: “The Lost Book”, Gherghinescu-Vania, illness narrative, identity, thanatographic pact, discourse autophagy.

Introducere. După cum am arătat într-o lucrare recentă [1, p. 120-171], spațiul textual cel mai potrivit pentru a *povesti incomprehensibilul* stârnit de o boală gravă sau care îl vulnerabilizează excesiv pe scriitor este, la prima vedere, memorialistica – sub incidența căreia intră, astăzi, numeroase specii confesive și hibridi narativi de orientare (auto)biografică, de la jurnalul intim și cel extim la confesiunile de criză radicală tip jurnale de doliu, *cancer narrative*, amintiri de închisoare, mărturiile incluse în „cărțile vorbite” ori dialogate pe varii teme, amintirile paternității, maternității sau gravidității ș.a.m.d. trecând, bineînțeles, prin corespondență, memorialistica detenției, cea de exil sau de călătorie și toți (stră)nepoții narativi ai speciilor biografice convenționale [2].

După cum o arată și dominantă reflectată în nume, câteva dintre ele par oricum a se fi specializat în reflectarea intimității agresate sau a modului în care anumite contexte traumatiche modelează identitatea autorului. Iar atunci când vorbim despre o traumă în toată puterea termenului (adică de „un șoc, o situație de o asemenea violență încât victima s-a simțit în pericol de moarte fizică și/sau psihică iminentă” [3, p.31]), aceasta face mai mult decât să o rafineze: o re-configuează, de cele mai multe ori, din temelii. Iar de un astfel de proces de transformare decisivă, urmat, în cazuri fericite, de o re-calibrare identitară, poate da seama chiar narațiunea confesivă cu pretext traumatic. *Traumele existențiale* și cele *de pierdere* se pot oglindi spre exemplu în jurnalele de boală sau doliu și în memorialistica de închisoare; *traumele simbiotice/de atașament* și, implicit, angoasa separării sau a rupturii trec în special în diaristica sau însemnările de exil; urmele *traumelor de sistem de atașament* [4, p. 111-123] se pot descoperi în jurnalele lăsate de urmașii supraviețuitorilor Holocaustului sau de copiii foștilor deținuți în închisorile comuniste ș.a.m.d.

Dar, la drept vorbind, niciun text de graniță care promite a prioritiza vectorul identitar – obligatoriu de altfel pentru orice narațiune cu miez antropologic tare și de interes apăsător biografic – nu poate ocoli imaginarul bolii. Doar modurile și gradele de intensitate a reprezentării maladiei par a varia considerabil, în funcție de natura și, implicit, mizele discursului care o propune drept ordonator esențial de sens. La fel, tipul de maladie – fizică sau mentală, rară ori comună, letală ori ușoară, trecătoare ori acută – poate influența hotărâtor maniera în care imaginarul maladiv este valorificat în țesătura autobiografică.

La prima vedere, dat fiind numărul substanțial de cărți publicate la noi în postcomunism (și mai ales după 2000) cărora li se poate atașa eticheta de *illness narratives*, s-ar părea că peisajul acestui subgen de graniță nu este deloc arid. Și totuși, exercițiul confesiv stimulat exclusiv de boală nu este unul specific literaturii noastre. Așa cum problematizarea motivelor care au determinat această pauperitate nu constituie prioritatea acestui capitol, mă limitez doar la a menționa câteva dintre

ele: tabuizarea în spațiul românesc a unor astfel de subiecte *rușinoase* și, implicit, sărăcia sau convenționalismul reprezentării lor în plan artistic; embargoul ideologic, tematic și stilistic impus scriitorilor în anumite epoci; întârzierea în preluarea unor formule narative potrivite problematizării lor dezghețate și scepticismul sau mefiența unor critici de canon în raport cu memorialistica în general sau cu jurnalul intim în particular ș.a.m.d. Toate acestea (pe lângă situația precară a instituțiilor sociale și medicale puse în legătură cu realitățile existențiale oglindite într-o astfel de literatură) au făcut ca memorialistica de boală să fie mult mai slab reprezentată decât alte forme de scriitură autobiografică, dacă nu cumva cel mai prost reprezentată în istoria românească a subgenului.

Desigur, în mai toate scrierile în care există mult clamatul *pact autobiografic* [cf. 5], referințele somatice, fiziologice sau chiar medicale sunt inerente. Pe lângă corespondența familială și cea erotică (al cărei autor nu se sfiește, de obicei, să își recunoască ori clameze vulnerabilitatea afectivă, eventual hiperbolizând-o prin somatizare), jurnalul intim conține frecvent și astfel de referințe, puse eventual în relație cu îndelung clamatele *boli profesionale* specifice [6, p. 272-278]. Între tot felul de efemeride cotidiene, miniaturi afective, frânturi de existență socială și proiecte de natură culturală/literară, orice diarist de cursă lungă tinde să strecoare și referințe legate de starea sănătății (proprii, a celor apropiați ori cu care se intersectează la un moment dat). Ce-i drept, propria biologie îl interesează mai cu seamă atunci când ea începe să se șubrezească, să dea temporar rateuri ori, mai grav, să se erodeze de tot într-un context traumatizant (v., spre exemplu, jurnalele scrise de Jeni și Arșavir Acterian, Octav Șuluțiu, Alice Voinescu sau, ca să mutăm arcul temporal, Marin Preda, I.D. Sîrbu, Sanda Stolojan, Livius Ciocârlie, Matei Călinescu, Gabriela Melinescu, Tia Șerbănescu ș.a.m.d.). Prin opoziție, autorul de memorii – care sunt, așa cum au intonat în cor teoreticienii ieșiți de sub mantaua șaizecistă, o operă de maturitate târzie ori chiar de senectute – tinde să își treacă sub tăcere suferințele trupești ori să le distileze în concentrate narrative întoarse repede în anamneză taumaturgică, pentru că se concentrează prioritar pe imaginea publică pe care o lasă urmașilor și pe epoca/epocile traversate. În fiecare dintre aceste situații însă, referentul biologic sau cel maladiv se îmbină cu numeroase alte tipuri de notație, în aliajul rezultat pierzându-și mare parte din ori chiar întreaga densitate. Ilustrativ din acest punct de vedere este numărul redus de trimiteri somatice din jurnalele de călătorie ale lui Marin Sorescu, Adrian Marino, Constantin Ciopraga, Eugen Simion & co., din memoriile corijate ideologic semnate de Nina Cassian & co sau din însemnările de exil menite a reflecta fie integrarea socioprofesională și continuitatea proiectelor existențiale (cazul Sandei Golopenția), fie lupta pentru înțelegerea noilor coduri (situația Verei Călin) ș.a.m.d.

În acest context, puținele scrieri românești apărute înainte de 1990, și în special cele editate în timpul regimului comunist care intră, fără nicio rezervă, în sfera *memorialisticii de boală* și a celei ceva mai flexibile *de criză* [7, p. 145-146] – dar o criză radicală, provocată de un agent patogen convertit în amenințare fatală – devin și mai relevante, inclusiv pentru felul în care au fost receptate postum. Un aspect esențial din punctul meu de vedere: cartea pe care o voi prezenta succint în continuare, considerând-o o autentică narațiune de boală/*illness narrative* (așa cum este ea teoretizată în spațiul occidental), a fost publicată după moartea autoarei de către soțul supraviețuitor. Important este și faptul că, deși a apărut la începutul anilor 70 ai secolului trecut, într-o perioadă de aparentă (sau declarată) decompresie ideologică, ediția croșetată din textele Domniței Gherghinescu-Vania pe tema bolii a rămas, până azi, într-un nemeritat con de umbră, ea neintrând nici măcar în atenția teoreticienilor interesați de poetica *genurilor biograficului* (cu variantele sinonimice cunoscute). De bună seamă, la fel ca celelalte cazuri de *illness narratives* apărute în deceniul al optulea (scrierile confesive semnate de M. Blecher și Cătălin Bursaci), volumul Domniței ieșea oricum fragrant din norma unei epoci în care se căutau și promovau cu asiduitate altfel de experiențe modelatoare. Fie ele de la început și pe deplin conforme ideologic, fie abil transformate, cu ajutorul unei cenzuri specializate, în așa fel încât să devină

O carte pierdută...

Deși livrată ca o confesiune despre identitatea rănită a unei bolnave de tuberculoză, *Cartea pierdută* [8] a Domniței Gherghinescu-Vania (1908-1969) este construită ca atare, prin tehnica decupajului diaristic și epistolar incomplet, într-un context biografic cu totul atipic, clarificat în epitextele din deschidere. Imediat după moartea prematură a soției, presimțindu-și el însuși sfârșitul (care va veni, într-adevăr, foarte repede, în octombrie 1971), poetul Dumitru Gherghinescu-Vania adună într-o plachetă cu sens restitativ, la sfatul lui Zaharia Stancu, câteva însemnări diaristice ale Domniței și mai multe fragmente pe care le consideră semnificative din scrisorile sale. Fără însă a mai păstra vreun element structural (formulă de adresare, numele expeditorului/destinatarului etc.) din care să reiasă motivația din spatele redactării epistolelor respective. Informațiile ar fi fost, desigur, de un real interes istoriografic, din moment ce autoarea *Cărții pierdute* a fost reținută de posteritatea literară ca o entuziastă animatoare a vieții culturale brașovene, în primul rând grație saloanelor găzduite, cu rafinament, în casa Gherghineștilor, dar și admirației stârnite lui Tudor Arghezi, Lucian Blaga, Ionel Teodoreanu ș.a.² Trecând între paranteze

² La 25 de ani distanță, a apărut și schimbul epistolar cu Lucian Blaga, care completează în mod fericit profilul scriitoarei, fără a aduce lămuriri suplimentare în privința redactării celorlalte scrisori din care sunt decupate fragmente în *Cartea pierdută* [9].

orice detaliu care să clarifice contextul în care au fost redactate însemnările, prefațatorul, Mihai Gafița, subliniază extaziat calitățile „eroinei acestei tragedii” și le extinde asupra cărții, care „fixează mai adânc o existență și un destin în degringoladă, din cauza inimii în iremediabilă ruină. E romanul unei existențe – însă, de fapt, e mai puțin decât atât: e silueta abia ghicită a unei femei care face în jur o generoasă risipă de încredere” [8, p. 19-20] etc.

Ceea ce se reține însă din *Cartea pierdută* (titlu ales de același Gafița) este tocmai confesiunea unei bolnave discrete, care până la un punct își ascunde durerile și recunoaște cel mult aluziv neliniștile: „Graficul sănătății mele e atât de oscilant, încât frizează capriciul. Asta mă jenează teribil. Aproape toată rezerva mea de energie mi-o cheltuiesc pentru a salva aparențele”; „Promisiunile lui Phoebus mă ating și pe mine, și încep să albinesc. Dar nici n-apuc bine să sper, că vine din senin o vreme urâtă și pocită, care mă topește (acum sunt ca și topită).”; „Sunt singură-n casă, în district, în lume – am impresia.” ș.a.m.d.

Delicatețea celei în care Blaga vedea, undeva, o reprezentare idealizată tip *domina ineffabilis* este evidentă, desigur, peste tot. Corolarul ce strânge, până la un punct, fragmentele de conglomerat biografic pare a fi mai degrabă unul orientat către o alteritate privită cu o tandrețe nesfârșită sau cu o empatie fără niciun rest, conform unui principiu existențial mărturisit, tot aluziv, într-o scrisoare către Margareta Petcu, alintată Margherita. Din punctul de vedere al semnatarei, oamenii se pot împărți în două tabere: cei ce dau și cei ce primesc. Dacă știi să te situezi în oricare dintre ele, ai câștigat partida. Deși „toți ar vrea și să dea ceva, și să primească ceva..., amândouă, în același timp, nu se poate. Ori-ori... Altfel nu se poate trăi”. În mod evident, ea însăși se plasează tabăra risipitorilor de căldură umană, cuvinte mari și gesturi de o generozitate vătuită, câteodată, în mici straturi ironice: „M-am dus să plătesc partea ta la notele de gaz și electricitate. Bunica lui Radu mi-a spus însă că n-au venit și m-a rugat să trec zilnic, dimineața și după-masă, că ei n-ar putea plăti totul, că au bani puțini, că scumpetea, că etc. Spunându-mi toate astea mă privea numai cu un ochi – pe celălalt îl ținea închis, din economie”.

...și un pact thanatografic

Eul profund al celei ce semnează cele mai multe dintre fragmentele epistolare și diaristice inserate în volum se dezvoltă lent, cu o prudență menită, de fapt, a-i întârzia conștientizarea alunecării de nestăvilire spre moarte. În special, în primele zeci de pagini se consolidează posturile recunoscute ale Domniței: prietena dedicată, soția îndrăgostită, traducătoarea pasionată de Fournier ori Saint-Exupéry și cititoarea rafinată de literatură. Aceste ipostaze se și îngemănează câteodată într-un discurs îndrăgostit cu vibrații poetice: „De când ai plecat, ninge mereu. Dacă ai putea să vezi ce festivă e acum Livada Poștei! (...) Cel mai frumos pom din oraș e corcodușul

nostru. Când ninge, se entuziasmează îngrozitor. Și toată zăpada din cartier parcă o adună el, în spate. S-a făcut aproape rotund, iar spre seară bate în roz. E ca mama lui Meaulnes, care trecea spre seară, pe stradă, în ajunul Crăciunului, încărcată de pachetele și îmbujorată de ger...”. De la un moment dat totuși bolnava care nu se opune evidenței le concurează și chiar înlocuiește: „N-am sănătate, dar am o vitalitate uimitoare și răspund mereu victorios la toate atacurile. Numai că atâtea atacuri m-au obosit, iar victoriile extenuază”. Sau: „T. se pare că e mai bine. O văd destul de rar și-mi pare rău, mai cu seamă când văd cât de rău îi pare ei. Dar tu știi ce mult drum cu urcușuri e până la spital. Iar respirația mea nici nu se mai poate numi respirație. Îmi trag sufletul”.

Încercările repetate de camuflaj strategic sau de eufemizare a adevărului crud se dovedesc, desigur, lipsite de eficiență reală. Instalată de mult într-un corp feminin pe care-l fragilizează până la limita dispariției, maladia începe să atace, perfid, și sufletul care îl animă (deși cu eforturi din ce în ce mai mari) pentru ca, finalmente, să agreseze și textul care se scrie, la rândul lui, din ce în ce mai împovărat de întuneric. Pactul cu viața ce se diluează devine un pact thanatografic doar pe jumătate recunoscut, ceea ce nu-i știrbește din intensitate: „Iar am făcut o pleurită cu febră mare, cu dureri mari, deprimantă, vorba dnei T. – și pentru medici, și pentru mine... De câteva zile rod vârful creionului cu care tot încerc să-ți scriu, așteptând briza favorabilă, să mă scoată din întunericul în care mă scufund treptat, treptat. Dar poate ar fi să aștept prea mult, așa că mă apuc să-ți scriu pe o vreme sufletească destul de îndoielnică...”

Chiar dacă nu se transformă, precum anumite *cancer narratives*, într-o poveste a locuirii în trupul spitalizat [1, p. 120-171], *Cartea pierdută* a Domniței Gherghinescu-Vania devine, într-una din cele mai intense pagini ale sale, ceea ce cu o sintagmă a lui Vintilă Mihăilescu aș numi o *ego-analiză a spitalului* [10]. În istoria subiectivă a încercării disperate de supraviețuire în condițiile devastării (nu numai) corporale, spitalul devine, și pentru bolnava care își scrie chinuit obnubilarea, un spațiu fără valențe kairotice. El se relevă, dimpotrivă, ca un topos infernal, propice unor revelații întunecate având drept actor trupul împuținat, anonimizat și umilit. Mutilarea lui simbolică reflectă, metonimic, nu numai distrugerea identității sociale a posesoarei, ci și regresivitatea în elementar a ființei-care-moare. Consemnarea sordidului exterior se face cu o directețe contondentă, și nu cu delicatetea obișnuită unei scrieri de criză pulmonară teribilă.³ „Detențiunea mea aici, afară de aceea din copilăria de neuitat, este cea mai amară experiență din viață, și va fi și ea de neuitat.

³ Nu e deloc întâmplător faptul că, din perspectiva lui Susan Sontag, tuberculoza „a oferit un echivalent metaforic pentru delicatete, sensibilitate, tristețe și lipsă de putere: pe când tot ce însemna crud, implacabil și prădalnic putea fi asociat cancerului. (...) Tuberculoza era o metaforă ambivalentă,

În primele săptămâni m-am simțit ca un om încă viu, azvârlit în groapa comună.

Vârâtă de la poartă în efectele spitalului, șampilate pe piept, pe mâneci, pe pantaloni, m-am simțit un fel de 702; fără celebritate însă... Ce greu este să zaci într-o pijama înnodată pe piept cu șireturi între care se cascadează spații indiscrete, prin care intră frigul, și să te târăști în papuci (de la magazie, nu de la magazin) care păstrează amprente deprimante a nu știu câtor perechi de picioare.

La ora asta multe neajunsuri sunt remediate; însă cicatricile s-au săpat în inimă...

...M-am simțit, crede-mă, ca un om pe care sufletul l-ar fi părăsit și i-ar da târcoale de-afară, ca unui străin”.

Amânată îndelung, acceptarea condiției de bolnavă irecuperabilă vine abia după relativa înstrăinare a naratoarei care totuși trăiește un proces ireversibil de deteriorare nu doar somatică. Răul instalat, odată cu maladia, în trup nu mai este perceput doar ca o alteritate insidioasă ori ostilă, ci ca o cicatrice permanentă înscrisă în interiorul ce nu își mai găsește resurse să lupte. Crezut, pentru o vreme îndelungată, un autentic panaceu sau măcar un remediu de elecție, scrisul însuși se dovedește incapabil să înlăture zgura pe care femeia o vede împrăștiată aproape peste tot, ca pe „rugina depozitată în toate arterele mele. (Abia pot să scriu.)” Ba chiar își dovedește vulnerabilitatea, devenind dintr-un potențial împlânzitor de întineric un nou simptom al obnubilării. Din acest motiv, ultima însemnare, vădit testamentară, închide cercul thanatografic și pecetluiește așteptarea înfrigurată a punctului terminus: „Într-adevăr sunt imposibilă. Îți scriu atât de rar; mai exact – deloc. E drept că sunt mereu bolnavă și tot mai descurajată. Îmi sună în urechi diagnosticul cardiologului de la București: gravă insuficiență respiratorie; se merge spre cord pulmonar... Dar să las asta. Nu spre ce merg mă supără, ci că merg de prea mulți ani și nu mai ajung...”

În loc de încheiere. Autofagie și inutilitate discursivă. *Cartea pierdută* a Domniței Gherghinescu-Vania este subversivă fără să-și propună totuși explicit o atare miză discursivă. Textul își explorează într-o manieră cât se poate de modernă propriile limite și folosește în acest scop chiar thanatografia. Pe de o parte, bolnava își scrie moartea mai întâi inconștient, apoi lucid, tocmai pentru a fixa viața, oricât de plâpândă, între marginile propriei cărți. Pe de altă parte însă conștiința muritodinii modifică vizibil nu doar substanța tematică, ci și forma discursului. Acesta devine din ce în ce mai fracturat, pe măsură ce „refuzul numit Moarte” [12, p. 224] se apropie. Ba chiar, de la un punct încolo, textul vorbește mai mult prin sincopile

deopotrivă o calamitate și o emblemă a rafinamentului. Cancerul n-a fost niciodată altfel decât o calamitate; el era, metaforic vorbind, interiorul barbar” [11, p. 54].

expresive și golurile marcate grafic. Altfel spus, atunci când moartea în sfârșit mușcă din corpul incapabil să mai lupte al bolnavei, trupul de-acum vulnerabil al textului ține să creeze la rândul lui iluzia neantizării prin autofagie.

Limitele limbajului într-un asemenea context sunt inerente, din moment ce „în apropierea morții cuvintele se curmă, ele se topesc în tăcere sau se fărâmițează în strigăt. (...) Moartea înseamnă sfârșitul unui limbaj al cărui avânt era susținut de chipul lent al celuilalt, de acum înainte absent. Având în față distrugerea implacabilă a sensului, trecerea granițelor morții desființează limbajul și îl lasă pe om fără apărare, în incapacitatea de a înțelege semnificația existenței. Ecranul fragil al cuvintelor se dărâmă în fața acestui indicibil, în fața creșterii unei dureri care îl sugrumă pe individ parcă pentru a-i spune cât de inutil este limbajul” [13, p. 260]. Segmentându-și textele ultime prin numeroase puncte de suspensie și ignorând posibilitatea de a-și publica însemnările confesive într-o epocă în care limba de lemn făcea ravagii, autoarea fără voie a *Cărții pierdute* trebuie să fi resimțit pe deplin această inutilitate.

BIBLIOGRAFIE

1. ILIE, Em.(coord.). Memorialistica de boală. Cancerul și infernul cotidian. Infernul cotidian. Imaginarul bolii în literatura română. București: Eikon, 2025, p. 120-171.
2. ILIE, Em. Ortopedii ale eului. Ficțiunea, 2025, nr. 203/113, ianuarie. Disponibil: Revista Ficțiunea • Ortopedii ale eului • ema-ilie.
3. COUVERT, B. Traumele moștenite din familie. Traducere de Cristina-Livia Vasilescu. București: Philobia, 2022.
4. RUPPERT, F. Traumă, anxietate și iubire. Constelarea intenției: calea către o autonomie sănătoasă. Traducere din germană de L.Karsch și V.Dincă. București: Trei, 2019.
5. LEJEUNE, Ph. Pactul autobiografic. Traducere de Irina Margareta Nistor. București: Univers, 2000.
6. SIMION, E. Ficțiunea jurnalului intim (vol. I. Există o poetică a jurnalului?). Ediția a II-a, revăzută și adăugită. București: Univers Enciclopedic, 2005.
7. ZAMFIR, M. Cealaltă față a prozei. București: Cartea Românească, 2006.
8. GHERGHINESCU-VANIA, D. Cartea pierdută. Prezentări și postfață de Z. Stancu, Ș. Cioculescu, D. Gherghinescu-Vania, M. Gafița. București: Cartea Românească, f.a.
9. BLAGA, L. GHERGHINESCU-VANIA, Domnița. Domnița nebănuitelor trepte. Epistolar. Îngr. și pref. de Simona Cioculescu. București: Muzeul Literaturii Române, 1995.
10. MIHĂILESCU, V. În căutarea corpului regăsit. O ego-analiză a spitalului. Iași: Polirom, 2019.
11. SONTAG, S. Boala ca metaforă. Sida și metaforele ei. Traducere, prefață și tabel cronologic de Aurel Sasu. Cluj-Napoca: Dacia, 1995.
12. JANKÉLÉVITCH, VI. Tratat despre moarte. Traducere de Ilie Gyurcsik și Margareta Gyurcsik. Timișoara: Amarcord, 2000.
13. LE BRETON, D. Despre tăcere. Traducere de Constantin Zaharia. București: All Educațional, 2001.



Secția

AXE VALORICE ALE EDUCAȚIEI INTERCULTURALE, MULTICULTURALE ȘI MULTILINGVE ÎN CONTEXT UNIVERSITAR

**EXPLORAREA DIMENSIUNILOR INTERCULTURALE ÎN CONTEXT
UNIVERSITAR: STRATEGII PENTRU INTEGRAREA
MULTICULTURALISMULUI ȘI MULTILINGVISMULUI**

**EXPLORING INTERCULTURAL DIMENSIONS IN A UNIVERSITY
CONTEXT: STRATEGIES FOR INTEGRATING MULTICULTURALISM
AND MULTILINGUALISM**

Angela POPOVICI, dr., lect. univ.,
Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați

Angela POPOVICI, PhD, University Lecturer,
“Dunarea de Jos” University of Galati, Romania
ORCID: 0009-0002-0535-6455
e-mail: Angela.Popovici@ugal.ro

CZU: 378:81'24

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p120-128

Abstract. In the context of globalization, higher education plays a fundamental role in promoting multiculturalism and multilingualism, contributing to the integration of international students and the development of intercultural competencies. Through the implementation of appropriate educational policies, universities create a conducive framework for students' adaptation to academic and professional environments characterized by linguistic and cultural diversity. By analyzing educational theories and successful models from various European countries, the importance of a multilingual curriculum, academic mobility programs, and innovative pedagogical methods is highlighted. Consequently, the article emphasizes the necessity of developing intercultural communicative competence, as well as the challenges and opportunities associated with adopting new educational practices. Teaching methods that foster intercultural understanding and their positive impact on the academic climate are discussed. The role of institutional policies in promoting an inclusive culture is also examined, along with strategies for integrating multiculturalism and multilingualism into universities. The article concludes that the implementation of coherent educational policies is essential for strengthening an open and inclusive higher education system.

Keywords: strategies, interculturality, multiculturalism, multilingualism, skills.

Introducere. Într-o lume în continuă schimbare, universitățile sunt centre de transmitere a cunoștințelor, dar și spații ale diversității culturale și lingvistice. În acest peisaj academic complex, integrarea multiculturalismului și a multilingvismului evoluează dintr-o necesitate în oportunitate. Universitățile din Republica Moldova se află la intersecția unor influențe culturale diverse, oferind un

cadru ideal pentru promovarea educației interculturale. Totuși, pentru ca această diversitate să fie un avantaj real, și nu o provocare dificilă, este esențial să se implementeze strategii eficiente de integrare a studenților din medii diferite, să se dezvolte politici academice incluzive și să se creeze un mediu educațional deschis și adaptabil. În acest context, în articol se explorează dimensiunile interculturale ale educației universitare și se propun soluții concrete pentru valorificarea multiculturalismului și multilingvismului în cadrul învățământului superior.

Analiza literaturii de specialitate și a studiilor de caz au evidențiat necesitatea adoptării unor strategii educaționale incluzive și identificarea răspunsurilor la următoarele întrebări: Cum poate multilingvismul deveni un avantaj competitiv în procesul de învățare și în dezvoltarea profesională a studenților? Cum pot universitățile să transforme diversitatea într-un factor de succes academic și profesional? Ce instrumente și resurse sunt necesare pentru a sprijini atât studenții, cât și cadrele didactice în acest proces? Se ajunge progresiv la ideea că, pentru a valorifica pe deplin multiculturalismul și multilingvismul în mediul universitar, este esențială dezvoltarea unor politici educaționale flexibile, a unor practici didactice adaptate diversității culturale și a unui cadru instituțional care să încurajeze dialogul intercultural.

Prin urmare, integrarea dimensiunilor interculturale în educația universitară va crea oportunități valoroase pentru dezvoltarea unui mediu academic axat pe dezvoltarea competențelor profesionale ale viitorilor specialiști, permițându-le să interacționeze eficient și să se adapteze dinamic într-un mediu multicultural și multilingvistic.

Politici lingvistice și strategii educaționale pentru integrarea multilingvismului în universități. Politicile lingvistice influențează direct structura și conținutul programelor academice, determinând accesibilitatea și relevanța acestora pentru studenți din diverse medii lingvistice, întrucât educația interculturală și comunicarea în context multilingvistic reprezintă piloni esențiali ai politicii multiculturale promovate de Uniunea Europeană. Termenul de „multilingvism” reflectă direcția strategică adoptată la nivel european [8], subliniind importanța dialogului, reciprocității, comunicării și solidarității umane. Acesta combină doi termeni ce fac referire la interacțiunea dintre culturi și identități diferite, evidențiind astfel nevoia unei abordări incluzive și deschise în procesul comunicativ.

Mai mult decât atât, comunicarea interculturală, care implică cel puțin doi participanți din medii și culturi diferite, devine un instrument dinamic și eficient de transmitere și diseminare a valorilor, percepțiilor asupra lumii și mentalităților specifice. Multilingvismul poate avea fie o dimensiune interculturală, fie una multiculturală, diferența constând în contextul interacțiunii: în primul caz,

comunicarea se desfășoară între persoane din țări diferite, care nu împart același spațiu geografic, în timp ce în al doilea caz, interacțiunea are loc între persoane din medii culturale distincte, aparținând unor națiuni diferite, dar care trăiesc în cadrul aceluiași stat. În ambele situații, indivizii sunt expuși unor influențe culturale și lingvistice diferite de cele proprii, ceea ce îi determină să activeze un canal de comunicare bidirecțional. Pe de o parte, aceștia asimilează informații noi, care le îmbogățesc orizontul cultural, iar pe de altă parte, acest proces declanșează o autorefecție naturală, consolidând propria reprezentare a identității prin raportare la ceilalți.

În Uniunea Europeană, mai multe instituții de învățământ superior au implementat politici lingvistice inovatoare pentru a sprijini multilingvismul [9]. De exemplu, Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca, România, este recunoscută pentru caracterul său multicultural și multilingv. Universitatea oferă programe de studiu în limbile română, maghiară și germană, reflectând diversitatea etnică și lingvistică a regiunii Transilvania. Această abordare asigură reprezentarea proporțională a minorităților în structurile de conducere și în procesul educațional. Universitatea din Luxemburg implementează un model multilingv de predare, oferind cursuri în limbile engleză, franceză și germană. Această strategie reflectă politica națională a Luxemburgului de promovare a multilingvismului, având în vedere statutul oficial al celor trei limbi în țară. Universitatea Liberă din Bruxelles, Belgia, promovează multilingvismul prin programe de studiu disponibile în franceză, engleză și olandeză. Această diversitate lingvistică facilitează accesul studenților internaționali și încurajează schimburile culturale. Universitatea din Helsinki, Finlanda, oferă programe în finlandeză, suedeză și engleză, reflectând bilingvismul oficial al țării și angajamentul instituției față de internaționalizare. Universitatea din Viena, Austria, oferă numeroase programe de studiu în germană și engleză, sprijinind astfel multilingvismul și atrăgând studenți din diverse colțuri ale lumii.

Un model de succes în promovarea multilingvismului în învățământul superior este și Universitatea din Maastricht (Olanda) care aplică un model trilingv (olandeză, engleză și germană) și oferă studenților posibilitatea de a studia în mai multe limbi. De asemenea, universitățile din țările nordice promovează limba engleză ca limbă de predare, dar mențin și cursuri în limba națională pentru a sprijini identitatea lingvistică locală. În acest context, menționăm că „o politică lingvistică eficientă trebuie să recunoască și să sprijine diversitatea lingvistică, nu să o limiteze” [10, p. 12].

Instituțiile care oferă cursuri în limba engleză atrag un număr mai mare de studenți internaționali, dar trebuie să ia în considerare și sprijinul pentru aceștia prin cursuri de limbă și cultură a țării gazdă, or, „promovarea bilingvismului în educație

îmbunătățește competențele lingvistice și stimulează performanțele academice generale” [2]. Prin urmare, vom deduce că adaptarea didactică la un public internațional sunt strategii esențiale pentru incluziune și succes academic.

Competența comunicativă interculturală: provocări și metode de conștientizare în mediul universitar. Pentru a facilita integrarea studenților internaționali și a celor proveniți din medii culturale diferite, este esențială dezvoltarea competenței comunicative interculturale. Michael Byram susține că „educația lingvistică trebuie să includă elemente de sensibilizare interculturală” și definește competența interculturală ca fiind „abilitatea indivizilor de a se angaja într-un dialog eficient cu persoane din alte culturi, combinând cunoștințe, atitudini și aptitudini specifice” [1, p. 25]. Aplicabilitatea competenței interculturale în educație constă în integrarea unor strategii care să permită conștientizarea și dezvoltarea acestora. Astfel, M. Byram identifică și propune cinci factori esențiali care alcătuiesc competența interculturală: *atitudini (savoir être)*, *cunoștințe (savoirs)*, *aptitudini de interpretare și relaționare (savoir comprendre)*, *aptitudini de descoperire și interacțiune (savoir apprendre/faire)* și *conștiința critică culturală (savoir s'engager)* [idem, p. 73]. În acest sens, programele universitare trebuie să promoveze schimburile culturale și să includă cursuri axate pe comunicarea interculturală. Această competență presupune atât cunoașterea limbii, cât și înțelegerea profundă a diferențelor culturale și abilitatea de a interacționa eficient într-un mediu multicultural.

În modelarea competenței comunicative interculturale, considerăm esențiale trei componente: principiile de predare și învățare a limbilor străine, principiile educației interculturale și componenta culturală în cadrul predării limbilor străine. Conștientizarea interculturală poate avea drept reper metafore ale culturii (cultura ca aisberg/ceapă/bol de salată/hartă mentală/soft mental). Aceste metafore sugerează imaginea culturii ca un sistem sau ca un spațiu comun al diversității, dar în cadrul căruia coexistă diverse identități culturale. Brooks Peterson, scriitor american și instructor intercultural, își construiește programele de instruire în comunicare interculturală cu scopul creșterii conștientizării interculturale. Redăm mai jos reprezentarea grafică a metaforei aisbergului, conținând valorile culturale vizibile și invizibile prezentate de Brooks Peterson [7].

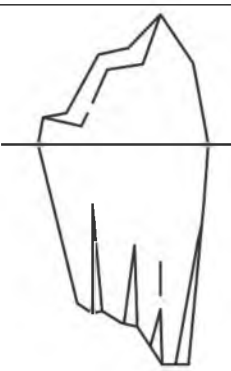
Ce se percepe cu ajutorul simțurilor		Limba, saluturi, arhitectura, mâncarea, muzica, îmbrăcămintea	Arta și literatura, ritmul vieții, gesturi, emoții, contact vizual, activități de timp liber, sport
Ce nu putem percepe cu ajutorul simțurilor		Noțiunea de timp, integrarea individului în societate, credințe despre natura umană, reguli despre relații și familie, motivații, importanța muncii, toleranța în fața schimbării, atitudini despre rolurile de gen, opinii diverse, sistemul de leadership	Stiluri de gândire, Stiluri de comunicare, Importanța armoniei

Figura 1. Metafora culturii ca aisberg (după B. Peterson)

Ambele imagini conțin părți direct vizibile, dar și părți ascunse, cum sunt rădăcinile unui copac sau partea de sub apă a aisbergului. Dintre aspectele perceptibile ale unei culturi, autorul amintește: mâncarea, arhitectura, vestimentația, contactul vizual, sportul național, stilurile de viață, iar dintre cele ascunse: aspecte legate de punctualitate, factori motivaționali, roluri în societate, toleranța la schimbare, reguli privind relațiile interumane și stilurile de comunicare. Este foarte important să facem diferența între sensul abstract al culturii și manifestările ei concrete, cum ar fi comportamentele și atitudinile oamenilor sau produsele culturale; valorile unei culturi se pot oglindi atât în creațiile intelectuale sau culturale – muzică, literatură, artă, artefacte, obiecte de cult sau tradiționale – cât și în comportamentele verbale și nonverbale ale oamenilor. Aceste comportamente nu sunt spontane, ci determinate de anumite modele culturale învățate pe cale inconștientă din familie sau societate, precum și de experiențele personale ale vieții fiecăruia. Cunoscând aceste modele și reflectând asupra motivelor care stau la baza comportamentelor persoanelor provenite din alte culturi, putem deveni mai conștienți de diversitatea culturală, mai empatici în interacțiunile noastre și mai eficienți în comunicarea interculturală, contribuind astfel la construirea unor relații armonioase și la evitarea stereotipurilor și prejudecăților.

Programele de mobilitate academică oferă studenților oportunitatea de a experimenta direct diversitatea culturală, contribuind astfel la creșterea toleranței, a adaptabilității și abilității de a comunica eficient într-un mediu multilingv, or, „experiențele internaționale reprezintă unul dintre cei mai puternici factori în dezvoltarea competenței interculturale, întrucât permit studenților să aplice cunoștințele teoretice în contexte reale” [3, p. 243]. O altă strategie eficientă poate fi utilizarea tehnologiilor digitale pentru a facilita interacțiunea între studenții din diferite medii culturale. Modelul de evaluare a competenței interculturale, propus de Darla Deardorff, evidențiază că „adaptabilitatea, deschiderea și empatia sunt elementele-cheie în succesul interacțiunilor interculturale” [idem, p. 245]. Universitățile pot adopta diverse metode pedagogice pentru a încuraja dezvoltarea abilităților interculturale prin implementarea atelierelor de formare interculturală, a proiectelor colaborative internaționale și prin programe de mobilitate academică pentru a sprijini dezvoltarea acestor competențe.

Achiziția limbilor străine în universități: perspective teoretice și practice. Achiziția limbilor străine reprezintă un proces complex, influențat de factori cognitivi, sociali și pedagogici. În context universitar, acest proces devine esențial pentru studenții care aspiră la o integrare academică și profesională eficientă. Cercetările în domeniu au evidențiat diverse teorii și metode pentru optimizarea învățării limbilor străine la nivel academic. Unul dintre cele mai influente modele teoretice este teoria monitorului, propusă de Stephen Krashen în lucrarea *Principles and Practice in Second Language Acquisition* [6]. Acesta susține că achiziția unei limbi străine se bazează pe două procese fundamentale: achiziția inconștientă, similară modului în care copiii învață limba maternă, și învățarea explicită, care implică studierea regulilor gramaticale. Aplicarea acestei teorii în mediul universitar sugerează că expunerea frecventă la limba străină în contexte autentice contribuie semnificativ la dezvoltarea competențelor lingvistice ale studenților. Un alt model teoretic semnificativ este cel al lui Jim Cummins [2], care diferențiază competențele lingvistice interpersonale de competențele academice. Conform acestuia, studenții care învață o limbă străină au nevoie de un mediu care să le permită dezvoltarea ambelor tipuri de competențe pentru a avea succes în mediul universitar. Integrarea limbii materne în procesul de învățare a unei limbi străine este un subiect dezbătut intens. Ofelia García și Li Wei [4] susțin utilizarea translanguaging-ului, o strategie didactică ce permite studenților să alterneze între limbile pe care le cunosc pentru a facilita comprehensiunea și exprimarea. Această metodă este eficientă în universitate, unde mulți studenți internaționali folosesc mai multe limbi în procesul academic. O altă metodă eficientă este abordarea comunicativă, care pune accentul pe interacțiunea autentică. Conform lui Byram, în *Teaching and Assessing*

Intercultural Communicative Competence [1], dezvoltarea competenței interculturale în cadrul universitar este esențială pentru învățarea eficientă a unei limbi străine. Studiile din domeniul achiziției limbilor străine demonstrează că expunerea timpurie la un mediu multilingv poate îmbunătăți considerabil competențele de comunicare. Stephen Krashen afirmă că „achiziția limbilor străine este un proces natural, influențat în mare măsură de inputul comprehensibil” [6, p. 20]. Universitățile pot sprijini acest proces prin metode interactive de predare și prin crearea unor contexte autentice de utilizare a limbii.

Strategii pentru integrarea multiculturalismului și multilingvismului. Într-un context în care mobilitatea academică este tot mai prezentă, iar instituțiile de învățământ superior din Republica Moldova primesc studenți internaționali, dar și pe cei din medii cultural eterogene, acestea trebuie să creeze un mediu în care diversitatea să fie valorizată, iar studenții să fie încurajați să-și dezvolte abilitățile interculturale. Prin urmare, pentru a facilita integrarea multiculturalismului și multilingvismului în universități, este esențială adoptarea unor strategii bine structurate:

Dezvoltarea unui curriculum intercultural și multilingvistic. Universitățile ar trebui să implementeze programe educaționale care să promoveze înțelegerea diversității culturale și lingvistice. Acestea pot include cursuri dedicate interculturalității, precum și cursuri de predare în mai multe limbi. Introducerea unor discipline care abordează diversitatea culturală din perspective diferite (sociologie, comunicare interculturală, studii europene) poate ajuta studenții să înțeleagă mai bine contextul global în care își vor desfășura activitatea profesională.

Sprijinirea studenților internaționali și a celor din medii diverse. Pentru a facilita integrarea studenților internaționali, universitățile din Republica Moldova ar putea dezvolta centre de consiliere academică și suport intercultural. Aceste centre ar putea oferi sesiuni de orientare, motivație sporită pentru studierea limbii române pentru studenții străini și servicii de mentorat. Crearea unor comunități de sprijin între studenți poate reduce anxietatea culturală și facilita adaptarea mai rapidă la noul mediu universitar.

Crearea unui mediu educațional incluziv. Pentru a asigura succesul unui sistem educațional multicultural, universitățile trebuie să promoveze politici incluzive. Acestea se referă la adaptarea metodologiilor de predare la nevoile unui public divers și încurajarea profesorilor să utilizeze metode active, care să permită participarea tuturor studenților. În plus, regândirea unei abordări flexibile a predării și evaluării, care să țină cont de diferențele culturale și lingvistice ale studenților.

Dezvoltarea mobilității academice și a parteneriatelor internaționale. Programele de schimb academic sau acordurile bilaterale cu universități din alte țări

pot contribui la dezvoltarea competențelor interculturale ale studenților și cadrelor didactice. Participarea la conferințe internaționale, proiecte de cercetare comune și stagii în străinătate reprezintă oportunități excelente pentru a înțelege și integra mai bine dimensiunile multiculturalismului.

Utilizarea tehnologiilor pentru promovarea multilingvismului. Platformele digitale de învățare, resursele educaționale online și cursurile în format hibrid (predare în mai multe limbi, utilizarea subtitrărilor sau a materialelor traduse) pot ajuta studenții să depășească barierele lingvistice.

Organizarea de evenimente și activități culturale. Pentru a încuraja interacțiunea între studenți din diverse medii culturale, universitățile pot organiza festivaluri multiculturale, seri tematice, ateliere de gătit internațional sau discuții pe teme culturale. Aceste activități informale creează condiții pentru schimbul de experiențe și consolidarea relațiilor interculturale.

Formarea cadrelor didactice în domeniul educației interculturale. Cadrele didactice universitare ar trebui să beneficieze de formări periodice pentru a înțelege mai bine provocările și beneficiile multiculturalismului. De exemplu, organizarea unor traininguri specializate cu accentul pe metodele de predare incluzivă, gestionarea diversității în sala de curs, dezvoltarea competențelor interculturale etc., care ar trebui integrate în programele de dezvoltare profesională continuă.

Discuții. În contextul integrării multiculturalismului și a multilingvismului în universitățile din Republica Moldova, discuțiile viitoare pot aborda următoarele aspecte:

- Ce măsuri pot fi implementate pentru a sprijini predarea bilingvă sau trilingvă în facultăți?
- Care este impactul utilizării limbii române ca limbă de instruire asupra incluziunii studenților internaționali și minorităților etnice?
- Cum pot universitățile atrage și sprijini studenți din diverse contexte lingvistice și culturale?
- În ce mod competențele multilingve ale absolvenților pot influența angajabilitatea acestora pe plan internațional?
- Un subiect deschis, dar important de analizat este rolul inteligenței artificiale și a traducerii automate în facilitarea comunicării academice multilingve.

Concluzii. Integrarea multiculturalismului și a multilingvismului în universitățile din Republica Moldova reprezintă o oportunitate de a transforma educația într-un proces mai dinamic și mai eficient. Prin adoptarea unor strategii fundamentate științific, instituțiile de învățământ superior pot deveni modele de bune practici în promovarea unei educații incluzive, adaptate realităților contemporane;

acestea pot transforma diversitatea culturală și lingvistică într-un avantaj competitiv, contribuind astfel la formarea unor absolvenți capabili să facă față provocărilor unei lumi globalizate.

BIBLIOGRAFIE

1. BYRAM, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Multilingual Matters, 1997. ISBN 978-1853593772.
2. CUMMINS, J. Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Multilingual Matters, 2000. ISBN 978-1853594731.
3. DEARDORFF, D. K. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. Journal of Studies in International Education. 2006, nr. 10 (3), pp. 241-266. ISSN 1028-315.
4. GARCIA, O., WEI, L. Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. Palgrave Macmillan, 2014. ISBN 978-1137385758.
5. KRAMSCH, C. Language and Culture. Oxford University Press, 1998. ISBN 978-0194372145.
6. KRASHEN, S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pergamon Press, 1982. ISBN 978-0137100477.
7. PETERSON D.C., MANSOUR, J. Cultural Intelligence: A Guide to Working with People from Other Cultures. Intercultural Press, 2004. ISBN 978-1931930000.
8. Politicile multiculturale promovate de Uniunea Europeană. Online. Disponibil: <https://education.ec.europa.eu/ro/focus-topics/improving-quality/multilingualism/about-multilingualism-policy> [accesat 2025-25-03].
9. Statistici privind educația și formarea profesională. Online. Disponibil: <https://education.ec.europa.eu/ro/resources-and-tools/education-and-training-statistics> [accesat 2025-25-03].
10. SPOLSKY, B. Language Policy. Cambridge University Press, 2004. ISBN 978-0521011754.

ROLUL MASS-MEDIEI ÎN PROMOVAREA DIVERSITĂȚII CULTURALE

THE ROLE OF THE MEDIA IN PROMOTING CULTURAL DIVERSITY

Svetlana DERMENJI, dr., conf. univ.,

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Liliana NEAGA, asistent universitar,

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Svetlana DERMENJI, PhD, Associate Professor,

“Ion Creanga” SPU of Chisinau

ORCID: 0000-0001-6756-7739

e-mail: dermenji.svetlana@upsc.md

Liliana NEAGA, University Assistant,

“Ion Creanga” SPU of Chisinau

ORCID: 0000-0002-9930-2118

e-mail: neaga.liliana@upsc.md

CZU: 37.015:659.3

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p129-134

Abstract. In a globalized world, where cultural diversity is an omnipresent reality, media education becomes an essential tool in promoting multiculturalism, multilingualism and interculturalism. Through access to information and the development of critical thinking, media education can significantly contribute to the understanding and acceptance of diversity, facilitating an open dialogue between different cultures and linguistic communities.

Keywords: globalization, multiculturalism, linguistic diversity, media, cultural diversity, interculturality.

Într-o lume globalizată, unde diversitatea culturală este o realitate omniprezentă, educația mediatică devine un instrument esențial în promovarea multiculturalismului, multilingvismului și interculturalismului. Prin accesul la informație și dezvoltarea gândirii critice, educația mediatică poate contribui semnificativ la înțelegerea și acceptarea diversității, facilitând un dialog deschis între diferite culturi și comunități lingvistice. Într-un context precum Republica Moldova, unde coexistența diferitelor comunități etnice și lingvistice este o realitate cotidiană, educația mediatică devine un instrument esențial pentru promovarea dialogului

intercultural. Personalitățile în devenire învață să deconstruiască mesajele mass-media, să identifice prejudecățile și să adopte o atitudine deschisă față de alte culturi.

Multiculturalismul presupune existența și interacțiunea mai multor culturi într-un spațiu comun, iar educația mediatică joacă un rol crucial în promovarea acestei realități. Prin intermediul mass-mediei și a platformelor digitale, discipolii și, în general, cetățenii au acces la informații despre diverse tradiții, obiceiuri și perspective culturale. Totodată, educația mediatică ajută la deconstruirea stereotipurilor și prejudecăților, promovând toleranța și respectul reciproc [2, p. 52].

Multilingvismul poate fi valorificat eficient prin educația mediatică, deoarece aceasta le permite discipolilor să învețe și să aprecieze diferitele limbi și culturi în cadrul unui context globalizat. Semnalăm câteva moduri prin care educația mediatică sprijină multilingvismul:

- **Accesul la surse media diverse:** studenții pot explora surse media (filme, știri, podcasturi, site-uri web) în mai multe limbi. Acest lucru le permite să practice limbi străine, să-și îmbogățească vocabularul și să înțeleagă mai bine particularitățile fiecărei limbi.

- **Dezvoltarea competenței interculturale:** înțelegerea mesajelor media în diverse limbi ajută studenții filologi, în cazul nostru, să devină mai conștienți de diferențele și asemănările dintre culturi. Aceasta contribuie la dezvoltarea unui respect mai mare pentru diversitatea lingvistică și culturală.

- **Crearea de materiale educaționale bilingve sau multilingve:** profesorii pot utiliza resurse media care combină mai multe limbi, fie că este vorba de subtitrări, dublajulă filmelor sau resurselor online. Acestea pot fi folosite pentru a încuraja învățarea limbilor străine într-un mod atractiv și relevant.

- **Proiecte și dezbateri în mai multe limbi:** studenții pot participa la activități în care sunt încurajați să folosească limbi diferite pentru a discuta subiecte ce ajută la dezvoltarea abilităților de comunicare într-un cadru multicultural.

- **Reflecția critică asupra mesajelor media:** educația mediatică îi învață pe studenți cum să analizeze și să critice sursele media dintr-o perspectivă lingvistică și culturală. Aceasta include înțelegerea modului în care limba este folosită pentru a construi mesaje culturale și cum limba poate influența percepțiile și stereotipurile etc. [6]

Într-un context în care cunoașterea mai multor limbi este un avantaj atât social, cât și profesional, educația *mediatică sprijină* multilingvismul prin expunerea la conținuturi variate în diferite limbi. Emisiunile radio, televiziunile internaționale, publicațiile online și rețelele sociale oferă oportunități unice de învățare și perfecționare a competențelor lingvistice. Mai mult, educația mediatică dezvoltă

conștientizarea importanței păstrării și promovării limbilor minoritare, contribuind la protejarea patrimoniului lingvistic.

Interculturalismul depășește simpla coexistență a culturilor, punând accentul pe interacțiunea activă și schimbul de valori între acestea. Educația mediatică stimulează acest proces prin crearea de spații virtuale de dialog și colaborare. Platformele digitale, documentarele, filmele și blogurile oferă perspective autentice asupra diversității culturale și încurajează empatia și cooperarea între indivizi de diferite origini [5, p. 12].

Educația mediatică este un vector esențial în valorificarea multiculturalismului, multilingvismului și interculturalismului. Prin dezvoltarea competențelor media și a gândirii critice, studenții/masteranzii noștri pot înțelege mai bine diversitatea și pot contribui activ la o societate mai incluzivă și armonioasă. Astfel, integrarea educației mediatice în curriculumul și promovarea unui consum responsabil de media sunt pași necesari pentru formarea unor cetățeni globali, capabili să interacționeze eficient într-un mediu cultural complex [4].

Educația mediatică ajută tânăra generație să analizeze conținuturile media dintr-o perspectivă critică, identificând stereotipurile, prejudecățile sau dezinformarea, care pot influența percepția asupra diferitelor culturi și limbi. Prin învățarea unor strategii de interpretare și filtrare a informațiilor, ei devin mai conștienți de diversitatea lingvistică și culturală din jurul lor, dezvoltând atitudini de respect și deschidere [4].

În context universitar, de exemplu, în cadrul unui proiect educațional, studenții au analizat știri din diferite surse internaționale despre un eveniment cultural. Această activitate i-a ajutat să identifice diferențele de perspectivă, evidențiind modul în care cultura și limba influențează interpretarea evenimentelor.

Mass-media și noile tehnologii oferă oportunități inedite pentru învățarea și consolidarea competențelor lingvistice. Platformele educaționale, podcasturile, canalele de știri internaționale și rețelele sociale permit accesul la conținuturi în diferite limbi, facilitând contactul direct cu varietăți lingvistice autentice. În plus, traducerea automată și subtitrările contribuie la o expunere constantă la alte limbi, ceea ce sprijină procesul de învățare. Studenții noștri folosesc platforme precum Duolingo sau BBC Learning English pentru a-și îmbunătăți competențele lingvistice. De asemenea, vizionarea filmelor cu subtitrări în limba-țintă le oferă o expunere reală la limbajul autentic. Mass-media are un rol esențial în reflectarea și promovarea diversității culturale. Filmele, documentarele, literatura digitală și rețelele sociale devin spații în care identitățile culturale sunt exprimate și recunoscute. Prin intermediul educației mediatice, studenții pot înțelege mai bine complexitatea identităților culturale și pot aprecia contribuția fiecărei comunități la patrimoniul

global. Un documentar despre tradițiile minorităților etnice dintr-o țară le oferă studenților ocazia de a înțelege și de a respecta diversitatea culturală. Această experiență îi ajută să combată prejudecățile și să-și dezvolte o perspectivă globală [1, p. 13].

La Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, cursurile de Educație pentru comunicare și Educație mediatică au un rol esențial în promovarea multilingvismului și multiculturalismului. Aceste cursuri oferă studenților competențele necesare pentru a naviga eficient în peisajul media actual și pentru a înțelege diversitatea culturală și lingvistică. Un exemplu concret este programul de formare continuă „Educația pentru media”, lansat în colaborare cu DW Akademie. Acest program a dezvoltat competențele media ale cadrelor didactice din învățământul general, permițându-le ulterior să predea disciplina opțională Educație pentru media în școli. Cursul este structurat în patru module:

- ✓ Educația pentru media: context și impact;
- ✓ Noile media și tendințele contemporane în comunicare;
- ✓ Informație media: calitate și diversitate;
- ✓ Efectele mediului virtual.

Aceste module abordează aspecte esențiale ale comunicării și educației media, subliniind importanța înțelegerii diversității culturale și lingvistice în contextul media actual. De asemenea, universitatea a organizat Conferința Științifică Națională cu Participare Internațională „Educația multiculturală, spațiu formativ pentru educația valorilor”. Evenimentul, aflat la a II-a ediție, a reunit peste 100 de participanți din diverse țări, care au discutat despre importanța educației multiculturale în epoca globalizării. Participanții au susținut discursuri în limbile română, rusă și engleză, evidențiind necesitatea promovării educației multiculturale. Prin intermediul acestor inițiative, Universitatea „Ion Creangă” își demonstrează angajamentul în valorificarea multilingvismului și multiculturalismului, pregătind studenții să devină comunicatori competenți într-o societate diversă și interconectată.

La cursurile de Educație pentru comunicare și Educație mediatică de la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, studenții învață să analizeze critic informația, să comunice eficient în medii diverse și să valorifice multiculturalismul și multilingvismul în spațiul educațional și mediatic.

Sunt propuse activități specifice la cursuri:

- ✓ **Educație pentru comunicare:**
 - analiza strategiilor de comunicare în diverse contexte culturale și lingvistice;
 - exersarea comunicării interpersonale și publice prin dezbateri și prezentări;
 - studierea barierelor de comunicare și a metodelor de depășire a acestora;
 - crearea și analiza mesajelor în diferite registre și stiluri.

✓ **Educație mediatică:**

- identificarea manipulării și dezinformării în mass-media;
- analiza mesajelor media din perspectiva multiculturală;
- crearea de conținut media (articole, postări pe rețele sociale, materiale video);
- ateliere practice de fact-checking și combatere a fake news-ului;
- studierea influenței noilor tehnologii asupra educației și comunicării [4].

Astfel putem accentua rolul modulului respectiv în valorificarea multilingvismului și multiculturalismului:

- promovează utilizarea limbilor materne și a comunicării eficiente în medii multilingve;
- încurajează reflecția asupra diversității culturale și a impactului mass-mediei asupra percepțiilor sociale;
- dezvoltă competențe pentru adaptarea mesajelor la diferite audiențe culturale și lingvistice;
- dezvoltă comunicarea în limba română.

Prin aceste cursuri, viitorii profesori și comunicatori sunt pregătiți să devină promotori ai dialogului intercultural și ai gândirii critice în societatea modernă.

De asemenea, interculturalismul este o componentă esențială a acestor cursuri, contribuind la dezvoltarea competențelor de comunicare și înțelegere între diferite culturi. Spre deosebire de multiculturalism, care recunoaște diversitatea culturală, interculturalismul promovează interacțiunea activă dintre culturi, stimulând dialogul și schimbul de valori. La aceste cursuri universitare ne axăm pe studierea diversității culturale în media prin:

- analiza reprezentărilor culturale din mass-media și impactul acestora asupra percepțiilor sociale;
- studierea cazurilor de stereotipizare, discriminare sau incluziune culturală în presă, TV, social media,
- dezbateră problemelor legate de identitate culturală în contextul globalizării.

De asemenea, se realizează diverse ateliere și proiecte practice:

- simulări de comunicare interculturală: studenții sunt puși în situații unde trebuie să găsească soluții la provocări generate de diferențele culturale;
- crearea de materiale media (articole, postări, podcasturi) care reflectă diversitatea culturală;
- organizarea de evenimente sau expoziții multiculturale pentru promovarea dialogului intercultural.

Punem accentul pe interacțiunea cu vorbitori nativi ai diferitelor limbi și culture:

- proiecte comune cu studenți din alte universități sau țări;
- prelegeri și workshopuri susținute de experți internaționali în comunicare și media;
- studii de caz despre relațiile interculturale și impactul noilor tehnologii asupra acestora.

Prin aceste cursuri, studenții nu doar că învață să comunice eficient, ci și să creeze punți între culturi, promovând toleranța, respectul și cooperarea într-o societate diversă. Studenții învață să interacționeze eficient cu persoane din medii culturale și lingvistice diferite, dezvoltând o gândire deschisă și incluzivă. Cursurile îi ajută să identifice manipularea și dezinformarea, să analizeze reprezentările culturale din media și să promoveze conținut responsabil și echilibrat. Prin ateliere, simulări, proiecte media și colaborări internaționale, studenții dobândesc experiență reală în comunicare interculturală și jurnalism responsabil. Absolvenții devin profesori, jurnaliști, comunicatori sau specialiști în relații publice, capabili să contribuie la o societate mai incluzivă și informată.

În concluzie, aceste cursuri nu doar că îi pregătesc pe studenți pentru o carieră în domeniul comunicării și educației media, ci și contribuie la consolidarea unei societăți bazate pe dialog intercultural, respect reciproc și gândire critică.

BIBLIOGRAFIE

1. BANKS, J.A. Diversitate culturală și educație: Fundamente, curriculum și predare. Allyn and Bacon, 2001.
2. BERNAT, S. Educație multiculturală: Ghid metodologic pentru învățători. Centrul de Resurse pentru Diversitate Etnoculturală, 2005.
3. GORAȘ-POSTICĂ, V., DICUSARĂ, O., DARII, L. Educație interculturală: Ghid metodologic și suport de curs pentru viitorii pedagogi. Centrul Educațional „Pro Didactica”, 2020. ISBN 978-9975-3013-2-9.
4. HANDRABURA, L., GRÎU, N., ȘPAC, S. Educație pentru media (clasele a III-a – a IV-a): auxiliar didactic pentru învățători și elevi. Chișinău: Centrul pentru Jurnalism Independent, 2017. ISBN 978-9975-53-879-4.
5. ZAPATA-BARRERO, R. Interculturalismul în dezbateră postmulticulturală: o apărare. Comparative Migration Studies. 2017, nr. 5(14). DOI: 10.1186/s40878-017-0057-z.
6. <https://english.beedu.ro/de-ce-este-important-multilingvismul/>.

**TEMA MINORITĂȚILOR ÎN PROZA LUI WILLIAM SAROYAN
(„TÂNĂRUL NEÎNFRICAT DE LA TRAPEZUL ZBURĂTOR” ȘI ALTE
POVESTIRI)**

**THE THEME OF MINORITIES IN WILLIAM SAROYAN'S PROSE
(THE DARING YOUNG MAN ON THE FLYING TRAPEZE AND OTHER
STORIES)**

Polina TABURCEANU, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Polina TABURCEANU, PhD, Associate Professor,
“Ion Creangă” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-9475-3481
e-mail: taburceanu.polina@upsc.md

CZU: 821.111(94).09

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p135-141

Abstract. In this article we will review the short prose of the writer William Saroyan, an important representative of universal literature, an American writer of Armenian origin. Most of the works were inspired by his personal life and the life of Armenian emigrants in California. William Saroyan's characters are loving, warm people who find, despite trials and hardships, joy and beauty in life. The author addressed the following themes: the human condition, the importance of individuality, family and society, the joy of living. We will pay special attention during the research of the theme of minorities in the volume *The Daring Young Man on the Flying Trapeze and Other Stories*. William Saroyan had a special sensitivity for the theme of minorities, which he explored in his prose with deep empathy and nuanced understanding. Here are some key aspects of the way the writer approaches this theme: the author did not idealize people belonging to national minorities, presenting complex characters with positive and negative qualities; described the challenges of immigrants adapting to a new culture, the struggle for survival and the desire to preserve their cultural identity; elucidated how culture influences people's values, traditions, and behavior, emphasizing the importance of tolerance and respect for cultural diversity. In conclusion, William Saroyan approached the theme of minorities from a humanistic perspective and presented characters who face life's challenges but retain their dignity and hope.

Keywords: theme, minority, character, cultural space, dignity, identity.

William Saroyan este unul dintre cei mai importanți și influenți scriitori din istoria secolului XX, o personalitate proeminentă a literaturii universale. Opera lui acoperă domeniile dramaturgiei, prozei, eseisticii, memorialisticii și a fost tradusă în

peste 40 de limbi. Scriitorul Saroyan s-a afirmat în spațiul cultural american, fiind autorul a peste 1,5 mii de nuvele, 12 piese și 10 romane. „Născut în anul 1908 în Fresno, California, din părinți imigranți armeni, William Saroyan avea să devină unul dintre cei mai importanți scriitori de la mijlocul secolului trecut. Autor extraordinar de talentat, Saroyan a scris romane, piese de teatru, cântece și povestiri.” [2]

Viitorul scriitor a avut o copilărie nefericită: la vârsta de trei ani și-a pierdut tatăl și a fost trimis la orfelinatul din Oakland. Astfel, un băiețel de trei ani și-a pierdut nu numai tatăl, ci și mama, familia în întregime, limba maternă și sentimentul de a fi acasă. Patru ani mai târziu, familia se reunește unde a crescut, locuind împreună cu mama și surorile sale în Fresno. Familia se confruntă cu dificultăți financiare. În ciuda sărăciei, a lipsurilor, membrii familiei n-au uitat niciodată de mândria umană, de nevoia de a continua să lupte și să trăiască mai departe. Lipsit de posibilități materiale, William Saroyan este un autodidact. În această perioadă devine pasionat de lectură, citind cărți din biblioteca publică. La fel ca un alt autor american, Ray Bradbury, William Saroyan a fost, într-un fel, „crescut” de o bibliotecă. Scrie primele sale povestiri, iar biografia menționează că anii copilăriei și adolescenței au jucat un rol esențial pentru dezvoltarea sa ca om al artei. A renunțat la școală la vârsta de 15 ani și a hotărât să devină scriitor.

În 1934 îi apare povestirea *Tânărul neînfricat de la trapezul zburător*, primul mare succes al lui Saroyan. În anii 30 scrie mai multe piese, iar în anul 1939 a primit Premiul Pulitzer pentru dramă, refuzat de autor. În 1940, scriitorul a lucrat ca scenarist la filmul *Comedia umană*. Scenariul, bazat pe povestirea sa, a câștigat Premiul Oscar.

Printre cele mai cunoscute creații ale lui William Saroyan se numără: *Tânărul neînfricat de la trapezul zburător*, *Inima mea este pe înălțimi*, *Mă cheamă Aram*, *Comedia umană*, *Ce-am mai răs! O poveste serioasă*, *O zi din după-amiaza lumii*, *Nebunie în familie* etc. Creațiile autorului sunt inseparabile de viața sa plină de evenimente, fiind un descendent al emigranților armeni care au scăpat de genocidul turc, a văzut din copilărie situația grea a diasporei din Statele Unite ale Americii. Desigur, orice națiune care se află într-o altă țară fără prieteni și familie în preajmă se confruntă cu dificultățile emigrării – este dificil pentru o persoană să se adapteze la un mediu nou și să se integreze în societate. El trebuie să depășească barierele culturale, să stabilească relații cu ceilalți, să se regăsească și să învețe să trăiască într-un mod nou. „Armeni, evrei, asirieni, irlandezi sau polonezi – oameni veniți de departe, constată ziarul *New York Herald Tribune*, păstrând cu sfințenie memoria unor popoare greu încercate de soartă, sperând să aibă o viață mai bună în America și muncind din greu pentru asta, fără să-și uite o clipă rădăcinile – personajele lui Saroyan emană o bunătate incomensurabilă, dar și o anume inadecvare: sunt aici, dar

și acolo, și orice demers al lor are o notă de fantezie orientală. Unul plantează rodii în deșert, altul speră să-i convingă pe locuitorii Chinei să consume stafide, altul, ca să încheie o poliță de asigurare, e capabil să plimbe o plantă în ghiveci de-a curmezișul continentului american.” [2]

Scriitorul a devenit vocea emigranților, care se confruntau zilnic cu dificultățile de asimilare într-o cultură străină lor. William Saroyan a murit în 1981, în orașul său natal, fiind considerat un erou de către comunitatea armeano-americană.

Operele scriitorului sunt remarcabile pentru umanismul lor profund. Viața eroilor din creațiile lui William Saroyan este grea, dar totuși cititorul râde involuntar și amabil de necazurile din viața de zi cu zi, bucurându-se alături de personaje. Greutățile vieții de emigrant nu se limitau la foamete și sărăcie, acestea reprezentau și dificultăți de asimilare, tratarea emigranților și localnicilor în mod diferit. „Nu scriu în armeană, menționează Saroyan, dar privesc lumea în armeană.” Este important ca un emigrant să-și amintească rădăcinile, identitatea, pentru a rămâne el însuși. Nostalgia joacă un rol semnificativ în autoidentificarea emigranților. Ajută o persoană să nu se piardă într-o lume străină, să nu uite de adevărata sa origine. Doar pentru Saroyan, această nostalgie este un fenomen aparte: el însuși s-a născut în SUA și în copilărie a aflat despre Armenia doar din povestirile mamei și bunicii sale. Cu toate acestea, inima lui de scriitor tinde să ajungă în patria strămoșilor săi, orașul Bitlis, locul de naștere al tatălui scriitorului. Tatăl a devenit o adevărată imagine idealizată în mintea scriitorului și s-a contopit cu orașul părăsit de strămoșii săi. America i-a acceptat pe emigranți, dar nu este în stare să le dea înapoi ceea ce au pierdut.

Volumul *Tânărul neînfricat de la trapezul zburător* este intitulat după povestirea cu același nume, care este una dintre cele mai cunoscute și apreciate opere ale lui William Saroyan. Povestirea îi permite cititorului „să întrezărească lupta care se dă neîncetat în sufletul unui scriitor pe deplin conștient de inechitatea lumii” [2]. Autorul abordează în această operă următoarele teme: fragilitatea vieții, efemeritatea existenței, lupta pentru supraviețuire. Acțiunea povestirii se desfășoară în perioada Marii Depresiuni din Statele Unite (marea criză economică). Mulți oameni treceau prin momente grele ale vieții: sărăcie, șomaj, foame. Tânărul scriitor, eroul principal din povestirea *Tânărul neînfricat de la trapezul zburător*, încearcă să supraviețuiască în condiții extrem de dificile. Foamea devine o prezență constantă în viața lui. „E bine să fii sărac, zic comuniștii – dar e groaznic să mori de foame (...) Își aminti cât de multă nevoie avea să pună ceva în gură. Toate mesele lui însemnau pâine goală, cafea și țigări, și acum nu mai avea nici pâine. Cafeaua fără pâine nu poate fi servită drept cină niciodată, și în parc nu existau buruieni care să poată fi gătite ca spanacul. Dacă e să se știe adevărul, era pe jumătate mort de foame, și se afla foarte departe de

capătul șirului de cărți pe care ar fi trebuit să le citească înainte de a muri.” [2, p. 23] Autorul descrie situația precară a oamenilor de artă care încearcă să-și urmeze vocația. Disperat, eroul încearcă să-și găsească un serviciu, „orice activitate banală care să-i aducă un câștig”, ar putea să stea toată ziua la un birou, să alcătuiască statistici, să adune, să scadă... „atunci poate că nu trebuia să moară”. Merge la mai multe agenții de angajare, participă la interviuri, dar nu are nicio șansă. Din cauza foamei, i se face negru în fața ochilor, „era amețit, de parcă o boală teribilă îi încingea sângele... Cuprins de spaimă, rămase lângă pat, gândindu-se că nu era nimic de făcut decât să doarmă” [p. 29]. Urmează o evadare din realitatea dură în spațiul oniric: somnul devine o formă de refugiu temporar, o modalitate de a scăpa de chinurile foamei și de dispariție.

Autorul volumului *Tânărul neînfricat de la trapezul zburător* este renumit pentru portretizarea sensibilă a minorităților și a emigranților. William Saroyan este „un poet care-i face să vorbească pe cei incapabili să se exprime, simpatiile sale se îndreaptă spre minorități, spre proscriși și persecutați, și vădește o profundă tandrețe și empatie pentru toate manifestările vieții, ceea ce este absolut impresionant” [2]. Scriitorul explorează teme legate de identitate, apartenență și lupta pentru supraviețuire într-o societate adesea ostilă. Personajele sunt oameni obișnuiți, vulnerabili în provocările de zi cu zi. Ei încearcă să depășească barierele etnice și rasiale în contextul diversității culturale, dar și să păstreze tradițiile, obiceiurile culturale, identitatea națională. În povestirea *Șaptezeci de mii de asirieni*, William Saroyan menționează: „Dacă am vreo dorință, aceasta este să înfățișez frăția între oameni. O declarație importantă și puțin cam prețioasă. În general, un om are rezerve să facă o astfel de declarație, temându-se că mai multe persoane mai sofisticate vor râde de el. Dar mie nu-mi pasă. Mai mult, îi îndemn pe sofisticati să râdă. De asta există sofisticărie pe lume. Și nu cred că există rase. De asemenea, n-am nicio încredere în guverne. Consider că fiecare trăiește o dată, și mai multe milioane de vieți sunt trăite simultan peste tot în lume. Bebelușii care n-au învățat încă să vorbească o limbă sunt singura rasă de pe pământ, rasa umană: tot restul, un maldăr de prefăcătorii, tot ce denumim civilizație, ură, teamă, setea de putere... Dar un bebeluș nu este altceva decât un bebeluș. La fel și modul în care plâng, aici este adevărata frăție, toți acești bebeluși plângând. Pe urmă, creștem mari și învățăm o limbă și percepem universul prin prisma acelei limbi, nu prin intermediul tuturor limbilor sau al niciuneia, prin tăcere, de pildă, și ne izolăm în interiorul limbii pe care o vorbim. Aici, unde mă aflu eu, în engleză, sau în americană, cum îi zice Mencken (H.L. Mencken – jurnalist, critic cultural și lingvist de origine germană). Toate lucrurile eterne exprimate prin cuvinte pe care le știm. Aș aspira la mai mult, la un limbaj universal care să izvorască din inima omului, din ce nu este scris, din tot

ce este etern și comun tuturor raselor” [2, p. 10-11]. Acest fragment din povestirea lui William Saroyan dezvăluie o perspectivă profund umanistă și o critică ascutită a convențiilor sociale:

1. Frăția ca ideal. Scriitorul înțelege noțiunea frăție ca pe o valoare fundamentală, care transcende diferențele de rasă, naționalitate, religie sau clasă socială. El aspiră la o lume în care oamenii se recunosc ca frați și surori, îndeamnă oamenii la o depășire a prejudecăților și a stereotipurilor care alimentează ura și intoleranța.

2. Saroyan pune accentul pe valorile umane universale, cum ar fi compasiunea, empatia, respectul, fiind convins că orice persoană este demnă de iubire și de înțelegere, indiferent de originea sau statutul său social.

3. Autorul respinge categoric conceptul de rasă, subliniind unitatea fundamentală a umanității. Diferențele rasiale sunt construcții artificiale care alimentează conflictele, neînțelegerile dintre oameni, iar scepticismul său față de guverne reflectă o neîncredere în instituțiile statului care tind să suprimă individualitatea.

4. Scriitorul menționează că „fiecare trăiește o dată”, subliniind prin această afirmație caracterul unic și prețios al fiecărei vieți. El îndeamnă la aprecierea prezentului și la trăirea autentică. Ideea „mai multor milioane de vieți trăite simultan” evidențiază diversitatea experienței umane și interconectarea tuturor ființelor.

5. Importantă este prezentarea inocenței – copilărie ca ideal, simbol al purității și al umanității nealterate. Bebelușii care „n-au învățat încă să vorbească o limbă” reprezintă o „rasă umană” autentică, eliberată de prejudecăți și conflicte.

6. Termenii „prefăcătorii”, „civilizație”, „ură”, „teamă” și „setea de putere” sunt folosiți pentru a demasca aspectele negative ale societății umane. William Saroyan denunță ipocrizia, violența și dorința de dominație, care corup relațiile umane.

Majoritatea scrierilor lui William Saroyan sunt autobiografice. Prin momente din viața personală, scriitorul descrie cum s-a regăsit într-o cultură necunoscută. „Oamenii mă privesc, încercând să-mi ghicească originea, așa că, fără să mai pierdem timpul, le spun eu: «Sunt armean», remarcă protagonistul povestirii *Șaptezeci de mii de asirieni*. Sau dacă au citit ceva scris de mine și sunt curioși, îi informez de îndată: «Sunt armean». E cam fără rost, dar o fac pentru că ei se așteaptă să audă acest lucru. Pe bune, n-am idee ce înseamnă să fii armean sau englez sau japonez sau altceva. Doar o idee vagă despre ce înseamnă să fii în viață. Singurul lucru care mă interesează cu adevărat.” [2, p.12] Este o declarație despre identitate, apartenență și umanitate. Eroul observă că oamenii sunt curioși cu privire la originea altor persoane și pentru evitarea discuțiilor lungi răspunde simplu: „Sunt armean”.

El contestă ideea de identitate națională sau etnică, menționând că nu înțelege cu adevărat ce înseamnă să fii armean, englez sau japonez. „Suntem diferiți, dar nu înseamnă că unul este mai bun decât celălalt, cu toții avem un potențial valoric egal: Toți sunt oameni./ Oameni toți. Nu există inferior și superior, nu pe criteriul rasei. (...) Tema egalitatea oamenilor este frumos înrămată în dimensiunea existențialității.” [3] Importantă este viața, iar definirea identității prin „etichete” sau categorii este o absurditate. În același timp, scriitorul descrie relațiile puternice, legăturile strânse între membrii comunității armenice: „Suntem un popor puțin numeros și, ori de câte ori dăm peste careva dintr-ai noștri, e mare sărbătoare. Răscolim mereu prin jur ca să găsim un conațional, să putem vorbi în limba noastră.” [2] Afirmația protagonistului „ori de câte ori dăm peste careva dintr-ai noștri, e mare sărbătoare” evidențiază bucuria și importanța întâlnirilor dintre conaționali. Dorința de a „răscoli mereu prin jur ca să găsim un conațional, să putem vorbi în limba noastră” subliniază importanța păstrării identității culturale și lingvistice. Poporul armean a avut o soartă nefericită. Timp de secole, din cauza poziției geografice a țării, poporul a fost expus la numeroase invazii și conflicte, iar cel mai tragic eveniment din istoria armeană a fost genocidul din primele decenii ale secolului XX, comis de Imperiul Otoman. Au fost omorâți aproximativ 1,5 milioane de armeni, iar alte milioane au luat drumul pribegiei, formând o diasporă numeroasă în întreaga lume. În ciuda acestor pierderi, greutăți poporul armean a păstrat limba, religia, tradițiile. „Domnul ne-a făcut să suferim, constată un personaj din povestirea *Șaptezeci de mii de asirieni*. L-am slăvit pe El în timp ce eram greu încercați prin suferințe și boli, prin tortură și orori, prin nebulie și disperare. (...) Ce-am făcut ca să merităm această tortură? Oamenii nu ne lasă în pace. Domnul nu ne lasă în pace.” [2, p. 14] Personajul descrie realitatea tragică a poporului armean. Întrebarea retorică „Ce-am făcut ca să merităm această tortură?” exprimă un sentiment de nedreptate și de neînțelegere, o dezamăgire în Dumnezeu. Autorul explorează complexitatea relației dintre om și divinitate în contextul unor experiențe traumatice.

Naratorul, fiind scriitor de profesie, „vrea întotdeauna să descrie realitatea, cu fețe și cifre”: descrie pe micuțul frizer japonez, americanul trist din Iowa care se află în căutarea serviciului, bărbierul asirian, indianul din tribul Ojibway, puștoaica irlandeză, mică și afurisită, clovnul arab etc. Asistăm la un dialog, care dezvăluie o înțelegere nuanțată a identității, dintre protagonist și bărbierul asirian, Theodore Badal.

„L-am întrebat pe Theodore Badal dacă era și el armean. Mi-a răspuns:

- Eu sunt asirian.

- Ei bine, era ceva. Ei, asirienii, provin din partea noastră de lume, au nasurile la fel ca noi, ochii la fel ca noi, inimile la fel ca noi. Doar limba le e diferită. Când vorbesc, nu-i putem înțelege, deși în multe privințe suntem asemănători.” [2, p. 15]

Deși armenii și asirienii sunt diferiți, ei împărtășesc o legătură culturală și geografică. Naratorul recunoaște că ei „provin din partea noastră de lume, au nasurile la fel ca noi, ochii la fel ca noi, inimile la fel ca noi”. Această afirmație subliniază asemănările fizice și emoționale dintre cele două grupuri; complexitatea identității minoritare, arătând cum grupurile etnice pot fi atât asemănătoare, cât și diferite. Principalul să fim oameni și să rămânem oameni, înțelegând că toți suntem egali, cu aceleași nevoi, dorințe și aspirații.

În concluzie, creația lui William Saroyan este o pledoarie pentru o lume mai bună, bazată pe respect, înțelegere și iubire. Saroyan ne invită să ne reamintim esența umanității noastre și să construim o societate în care fiecare individ să se poată exprima liber.

BIBLIOGRAFIE

1. NARTI, A. De la ironia crudă la seninătate lirică. Domnul Biedermann și incendiarii de Max Frich. Inima mea este pe înălțimi de William Saroyan. Teatrul „Lucia Sturdza Bulandra”. [Online]. Disponibil: <https://biblioteca-digitala.ro/?articol=39759-de-la-ironia-cruda-la-seninatate-lirica-domnul-biedermann-si-incendia>.
2. SAROYAN, W. Tânărul neînfricat de la trapezul zburător și alte povestiri. București: Litera, 2017. ISBN 978-606-33-2279-2.
3. TABURCEANU, P. Bunicul despre cele patru rase de Nichita Stănescu – expresie a interculturalității. [Online]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/166-170_24.pdf.

VALENȚE EDUCATIVE ÎN LITERATURA ROMÂNĂ PENTRU COPII

FORMATION VALUES IN ROMANIAN LITERATURE FOR CHILDREN

Ludmila BALȚATU, dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul

Ludmila BALȚATU, PhD, Associate Professor,
“B.P. Hasdeu” SU of Cahul
ORCID: 0000-0002-9993-6735
e-mail: ludmilabalta@yahoo.com

CZU: 821.135.1-93.09

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p142-148

Abstract. Literature for children is an essential component of the national and world literature, the evocation of children’s universe being one of its major concerns. Accordingly, all that is described in the literary creations for children – nature, our four-legged friends, historical events etc. – is in a close correlation with human ideas, sentiments. For these reasons in literature for children are considered to form part pieces of literature which are distinguished by an increased degree of accessibility and the profoundness of the expressed message.

Keywords: child, value, formation, profoundness, literature, methods.

Este evident faptul că literatura, definită de către specialiștii în domeniu ca artă mediată prin cuvânt, poate fi divizată în: literatură populară și literatură cultă, adică operele apărute sub semnătura scriitorilor.

Creațiile literare pot fi individualizate și în funcție de alte criterii: literatură națională, literatură străină, literatură comparată, literatură universală ș.a.

Dacă e să ne axăm pe conceptul literaturii pentru copii, de la bun început vom remarca faptul că „...acest fel de literatură se adresează, în primul rând, copiilor, fiind necesar ca ea să aibă, în principal, valențe educative – morale și estetice” [5, p. 9].

La rândul-i, înalt apreciatul critic literar G. Călinescu a ținut să atragă, în contextul dat, atenția la următoarele: „Ca să fie opere de artă, scrierile pentru copii și tineri, trebuie să intereseze și pe oamenii maturi și instruiți. Copilăria nu dispare niciodată din noi, ea constituie izvorul permanent din care decurg toate meandrele vieții noastre” [3, p. 274].

În lumina acestor considerații, vom mai atrage atenția că scriitorii, ce se dedică creațiilor literare pentru copii, țin cont de realitatea ce-i înconjoară, și nu numai. Se ia în calcul nivelul de accesibilitate al micilor cititori, lumea lor spirituală etc.

Aceasta se explică prin faptul că opera literară – fie ea lirică, epică sau dramatică, orală sau scrisă – pe lângă valoarea estetică, are și una etică, fiindcă în ea viața e zugrăvită în toată complexitatea. Mai mult ca atât: literatura redă modele de viață demne de urmat sau, în vederea protejării micilor cititori de anumite circumstanțe și consecințe nedorite, modele negative.

Așadar, în cele ce urmează ne vom concentra atenția asupra operelor literare create de maeștrii de condei anume pentru copii. Vom începe cu folclorul care, se știe, a devenit izvor de inspirație pentru literatura cultă.

În contextul dat, considerăm necesar să reamintim următoarele: literatura folclorică cuprinde toate manifestările sufletești ale poporului nostru, ea este expresia cea mai veridică a caracterului național.

Apropo, din ea face parte și creația populară orală pentru copii. Vom apela la un șir de exemple, convingătoare în acest sens.

Sursele o dovedesc din plin că doina impresionează nu doar prin conținutul său profund, prin varietatea de sentimente, dar și prin imagini captivante, cât și prin plasticitatea limbii. Mai mult ca atât, *Doina* constituie un model estetic de excepție, cuprinzând și sugestii de limbaj muzical:

„Doină, doină, cântec drag,
Mult Ț-am zis din foi de fag
Când prin codru-mblam pribeag.
Doină, șipot de izvoare,
De frunză tremurătoare”.

Iar cântecele istorice se remarcă prin proslăvirea faptelor vitejești ale haiducilor, care luptă contra invadatorilor străini, cât și contra ciocoilor lacomi. Totodată, haiducul e înfățișat blând și prietenos cu cei umili și săraci:

„Șapte ani am haiducit,
Mari averi am pustiit
Să le dau la cei săraci,
Să-și cumpere boi și vaci” (*Bujor*).

În general, aceste cântece cuprind sentimente de un înalt patriotism și de o profundă umanitate. În rândurile ce urmează ne vom concentra atenția la strigături – formă lirică în versuri „strigate”, îndeosebi în timpul jocului. Or, strigăturile umoristice, fiind cele mai frecvente, satirizează urâtul fizic și moral, având o funcție educativă:

„Tot cu ochii la oglindă,
Și gunoiul până-n grindă,
De sub masă, de sub pat,
De trei luni n-ai măturat”.

Iar înțelepciunea, acumulată de veacuri, o putem spicui din proverbe sau zicători: „Cu răbdarea treci și marea”, „Lăcomia strică omenia”, „Nu lăsa lucrul de azi pe mâine”, „Vara cine muncește iarna se veselește”.

Întrebări, adeseori hazlii, găsim în ghicitori. Mai mult ca atât, ele se evidențiază prin imagini poetice vii și denotă istețimea celor care le alcătuiesc: „Clopoțelul mititel,/ Scoate capul prin zăpadă,/ Copiii vor să-l vadă” (*Ghiocelul*); „Merge moșul pe cărare/ Cu o mie de ace în spinare” (*Ariciul*); „Vara cresc,/ Toamna cad” (*Frunzele*).

În consonanță cu cele relatate, vom remarca interesul deosebit manifestat față de producțiile artistice create de înșiși cei mici.

De exemplu, cântecele-formulă au apărut din dorința copilului de a influența apariția și desfășurarea anumitor fenomene ale naturii:

„Lună, lună nouă,
Taie pâinea-n două
Și ne dă și nouă:
Ție jumătate,
Nouă sănătate” (*Lună, lună*).

Precum și alte versuri ale copiilor:

„Luci, soare, luci,
Că ți-oi sparge nuci,
Nuci și cu alune,
Care sunt mai bune;
Și ți-oi da cireși,
Ieși, soare, ieși” (*Luci, soare*).

Aspectul ludic, muzicalitatea versurilor, umorul sunt caracteristicile recitativelor-numărători, care contribuie la dezvoltarea auzului fonematic, cât și la înlăturarea dificultăților de vorbire la copii. Vom reproduce, în calitate de argument, câteva exemple:

„Mijatca, patca,
Tricovatca,
Brig, custurici,
Fugi de-aici!”
Un alt exemplu:
„Găinușa orbului
Șade-n vârful stogului
Și numără ouăle:
Câte, câte, câte unul
Câte, câte, câte două....”

Tot așa se va continua numărutul până la zece.

Exemplele ar putea continua, ținând cont de faptul că creația populară orală își are începuturile în perioada formării limbii române, cristalizându-se apoi în multiple capodopere, constituind un prețios izvor de inspirație pentru scriitorii de mai departe. Printre ei, un spațiu aparte ocupă M. Eminescu, V. Alecsandri, I. Creangă, A. Donici, I. Slavici, G. Coșbuc, M. Sadoveanu și mulți alții care au scris despre și pentru copii, urmărind nobilul scop de a le altoi dragostea și atitudinea grijulie față de tot ce e frumos și sfânt.

În continuare ne vom referi la activitatea scriitoricească a lui A. Donici, remarcat de geniul nostru M. Eminescu în opera *Epigonii* în felul următor: „Donici cuib de-nțelepciune...”.

Preferăm să ne îndreptăm atenția anume la creația acestei personalități a literaturii noastre din considerentul că fabula lui Donici demască răul social și pledează pentru adevăr.

Întru susțierea acestor afirmații, vom apela la opiniile exegeților în materie. Așadar, vestitul critic literar Ion Ciocanu ține să atragă atenția la următoarele: „Modest din fire, asemenea presurii evocate în poezie, scriitorul (A. Donici – *n.a.*) este un creator autentic prin *Frunzele și rădăcina* și prin alte opere cunoscute, apoi prin atâtea mai puțin aflate în circulație azi. Asemeni lui La Fontaine la francezi, el a creat fabula românească” [4, p. 49].

Demne de reținut sunt și următoarele aprecieri critice cu privire la creația literară a renumitului fabulist: „Mai sprintene și cu ecou mai mare în vremea lor au fost fabulele lui A. Donici. Manualele de școală au popularizat *Greierul și furnica*, *Lupul și cucul*, *Momița și două mâțe*, *Două poloboace*, *Racul*, *broasca și știuca*, *Vulpea și bursucul*” [6, p. 52].

Ținând seama de opiniile de mai sus, vom mai adăuga: opera lui A. Donici trezește și interesul cititorului de azi grație problemelor etice, morale și sociale abordate. Mai mult ca atât, creația sa contribuie la formarea gustului artistic, cultivând micilor cititori calități precum înțelepciunea, demnitatea, devotamentul, responsabilitatea, sentimentul de prietenie etc.

Or, responsabilitatea sa față de cuvântul scris Donici o exprimă în următoarele versuri:

„Spre pildă, eu ades scriu, șterg și iar gândesc,
Ca când o epică piimă născocesc;
Iar după trudă multă
În faptă mă trezesc
Cu o făbuliță scurtă” (*Muntele*).

În linia acestor mărturii, vom apela la opiniile criticilor referitoare la Donici fabulistul: „Originalitatea lui Donici, ca fabulist, constă în evocarea atmosferei, împrejurărilor de viață specifice moldovenești, în zugrăvirea plastică a personajelor, în comentările și replicile memorabile” [1, p. 116].

Vom menționa că din fabulele lui Donici putem spicui opiniile sale despre artă și rolul artistului în formarea personalității:

„Cel ce naște
Plăcuta poezie
E mult mai însămnat
Decât un nătărău bogat” (*Poetul și bogatul*).

Aici se cere o precizare: fabula e considerată o specie a poeziei didactice, o scurtă povestire cu caracter alegoric. În ea, autorul, apelând la personificare, condamnă viciile omenești, cu scopul de a fi corectate. Ca mărturie, în acest context, e fabula *Greierul și furnica*, al cărei subiect e axat pe dialogul dintre două personaje. Unul dintre ele personifică hărnicia, responsabilitatea față de ziua de mâine. Celălalt – lenevia, superficialitatea:

„Furnica l-au ascultat,
Dar așa l-au întreat:
-Vara, când eu adunam,
Tu ce făceai? – Eu cântam
În petrecere cu toți.
-Ai cântat? Îmi pare bine,
Acum joacă, dacă poți,
Iar la vară fă ca mine”.

Morala e scurtă: doar prin muncă îți poți câștiga existența. Viciile omenești, precum lăcomia, viclenia, îngâmfarea etc., sunt criticate de A. Donici și în alte fabule. Totodată, în vizorul scriitorului se află trăsăturile omenești demne de urmat:

„Asemenea în lume,
Acel ce tuturor se laudă și spune
În trebi puțin sporește,
Iar cel ce tace
Și treabă face
Acela pururea mai sigur isprăvește” (*Două poloboace*).

Ca să pătrundem mai adânc în esența creației lui A. Donici, nu vom lăsa în umbră și următoarele: fabulistul, fiind îndurerat de suferințele și umilințele la care a fost supus poporul, cu fermitate iese în apărarea celor care, în sudoarea frunții, își capătă bucațița de pâine. Drept mărturie sunt versurile din fabula *Frunzele și*

rădăcina. În ea, Donici îndeosebi subliniază faptul că oamenii muncitori reprezintă „rădăcinile” societății:

„Să țineți dar minte

Aceste cuvinte:

Viața vegetală,

Viața socială,

Totul atârână

De la rădăcină”.

Pe firul acestei idei, vom mai adăuga că în opera lui A. Donici în general starea socială a omului muncitor e prezentată într-un mod radical diferit decât a celor privilegiați, care și-au dobândit un loc călduț prin fățarnicie și lingușire.

De exemplu, mulțumit de avantajele oferite, Juju – din fabula *Doi câini* – mărturisește cu o vădită satisfacție:

„Sunt bine. Dorm, mănânc, alerg, mă hârjonesc,

Și pe saltele moi când vreau mă tăvălesc,

Dar spune-mi: ce faci tu?

-Eu sunt ca pururea. Răbd foame, ploaie, ger,

Păzind ograda la boier...”

O impresie aparte creează și morala acestei fabule:

„Din oameni iarăși sunt la soartă în favor,

Pentru că-n două labe știu a umbla ușor

Și fac apporte

Când pot”.

Am prezentat mai sus o serie de aprecieri date de exegeți activității scriitoricești a lui A. Donici, apelând nemijlocit, în calitate de argument, la crâmpoie spicuite din fabulele sale cu scopul de a evidenția caracterul moralizator al acestora.

Actualitatea scrierilor sale e incontestabilă. Modul său de a-și așterne gândurile pe hârtie e pe înțelesul și celor vârstnici, și celor mici. Deci, nu întâmplător, operei lui i se rezervă un loc de cinste în manualele gimnaziale, liceale, și nu numai. Punând în acest studiu accentul anume pe valorile morale și spirituale în literatura pentru copii, vom constata că, în general, ea acoperă aproape toate genurile și speciile literare.

Criticul literar G. Călinescu e de părere că această largă cuprindere a sferei literaturii pentru copii se datorează în primul rând interesului, curiozității firești la vârsta timpurie.

Încă o precizare: unul dintre obiectivele primordiale ale studierii limbii române în școală constă în cultivarea vorbirii discipolilor. Aceasta se va realiza anume prin exersarea lecturii, prin analiza expresivității limbajului dintr-un text literar.

În sprijinul acestei idei, vom încheia cu următoarele afirmații: „Pentru a realiza valoarea instructiv-educativă și formativă a literaturii pentru copii, învățătorii trebuie să fie ei înșiși pasionați de literatură, să cunoască psihologia vârstelor, lecturile potrivite acestora și să le recomande prin forme atractive: povestirea, lectura explicativă, recenzia, șezătoarea literară, aniversări și comemorări literare ale scriitorilor etc.” [2, p. 90].

BIBLIOGRAFIE

1. BOTEZATU, E., GATSAC, V., DOBROVOLSCHI, C. Istoria literaturii moldovenești. Chișinău: Știința, 1988. ISBN 5-376-00534-8.
2. BUZAȘI, I. Literatura română și literatura pentru copii. Alba Iulia: Universitatea 1 Decembrie 1918, 2009.
3. CĂLINESCU, G. Cronicile optimismului. București: Litera, 2003. ISBN 973-7916-88-3.
4. CIOCANU, I. Literatura română. Chișinău: Prometeu, 2003. ISBN 9975-919-35-9.
5. LUCHESCU, Gh. Literatura pentru copiii de pretutindeni. București: V.I.S. Print, 2001. ISBN 973-99924-4-7.

СКАФФОЛДИНГ КАК ВИД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ
ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

SCAFFOLDING AS A TYPE OF PEDAGOGICAL SUPPORT IN
TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

SCAFFOLDINGUL – FORMĂ DE SUPT PEDAGOGIC ÎN PREDAREA
LIMBII RUSE CA LIMBĂ STRĂINĂ

Elena ȚÎMBALIUC, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Elena TSYMBALYUK, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-8831-4001
e-mail: timbaliuc.elena@upsc.md

CZU: 37.016:821.161

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p149-161

Abstract. This article examines scaffolding as an effective form of pedagogical support applied within the framework of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in the teaching of Russian as a Foreign Language (RFL). It highlights the significance of CLIL in modern education, which is focused on fostering multilingualism and multiculturalism. The study explores the essence of scaffolding and its role in creating conditions for the simultaneous acquisition of subject-specific content and language skills. Various types, forms, and modes of learner support are described. Special attention is given to the analysis of specific scaffolding strategies, including attention focusing, time constraints, task simplification, goal maintenance, highlighting key task elements, frustration control, and modeling. The article provides examples of how these strategies can be implemented in an RFL lesson on the topic of "Home".

Keywords: scaffolding, Russian as a Foreign Language, Content and Language Integrated Learning, pedagogical support.

Rezumat. În acest articol se examinează *scaffolding*-ul ca formă eficientă de suport pedagogic aplicată în cadrul învățării integrate a conținutului și limbii (CLIL) în predarea limbii ruse ca limbă străină (RLS). Se subliniază importanța CLIL în educația modernă, care vizează dezvoltarea multilingvismului și a multiculturalismului. Studiul explorează esența *scaffolding*-ului și rolul său în crearea condițiilor pentru dobândirea simultană a conținutului disciplinar și a competențelor lingvistice. Sunt descrise diferite tipuri, forme și modalități de suport pentru elevi. O atenție deosebită este acordată analizei unor strategii specifice de *scaffolding*, precum focalizarea atenției, limitarea timpului, simplificarea sarcinilor, menținerea concentrării asupra obiectivului, evidențierea elementelor esențiale ale sarcinii,

controlul frustrării și modelarea. În articol sunt oferite exemple de aplicare a acestor strategii într-o lecție de RLS pe tema „Casa”.

Cuvinte-cheie: *scaffolding*, limba rusă ca limbă străină, învățare integrată a conținutului și limbii, suport pedagogic.

Двадцать первое столетие объявлено ЮНЕСКО эпохой многоязычных личностей и полиглотов. В мировом образовании нашла широкую поддержку позиция Совета Европы по вопросу развития языкового многообразия. В связи с этим многоязычие и поликультурность провозглашаются ведущими образовательными принципами. Одним из возможных способов реализации указанных принципов является CLIL (Content and Language Integrated Learning) – интегрированное предметно-языковое обучение.

В современной науке аббревиатура CLIL используется для обозначения технологии, подхода, метода и дидактической методики, а также в качестве обобщающего, «зонтичного» термина, применяемого для характеристики программ билингвального обучения. Как технология CLIL представляет собой преподавание и изучение предметов через неродной язык. Она сосредоточена одновременно на двух направлениях: дополнительный язык используется для изучения и преподавания как содержания, так и самого языка (Д. Койл, Д. Марш). Цель – изучение предмета (или нескольких неязыковых предметов) и иностранного (неродного, второго иностранного) языка одновременно. В этом случае не только изучается второй язык, но и осваивается предмет на этом языке. CLIL позволяет формировать и развивать у обучающихся лингвистические, коммуникативные и познавательные компетенции на втором языке в том же учебном контексте, в котором у них происходит формирование и развитие общеучебных знаний и умений на языке первом.

Успешное использование технологии интегрированного предметно-языкового обучения основывается на ряде стратегий, которые были описаны профессором Кафедры английского языка и лингвистики Университета им. Иоганна Гутенберга в Майнце (Германия) Оливером Майером. Одной из них является скаффолдинг, то есть обучение с поддержкой (Scaffolding Learning).

Термин «скаффолдинг» впервые был использован в 1976 г. Дэвидом Вудом, Джеромом Brunerом и Гейлом Россом в работе «Роль тьюторинга в решении задач» для обозначения процесса взаимодействия взрослого и ребенка, в ходе которого с помощью выверенной поддержки последний успешно выполнял поставленную задачу [10]. Скаффолдинг – лингвометодическая поддержка (помощь, сопровождение), которую необходимо предоставить учащимся.

В переводе с английского *scaffolding* обозначает «строительные леса». Данная метафора используется для обозначения самого механизма поддержки: «угасающей помощи» [3, с. 322]. Сначала помощь важна, необходима и может быть достаточно большой по объёму, так как аутентичный материал сложен для изучающих иностранный язык. Чем лучше обучающийся овладевает новым навыком или знанием, тем меньше он нуждается помощи. Соответственно поддержка постепенно «угасает» (поэтапно сокращается наставником), чтобы обучающийся мог в конечном итоге работать самостоятельно.

Концепция скаффолдинга опирается на теорию Л. С. Выготского, который подчеркивал решающую для когнитивного развития ребёнка роль социальных взаимодействий. Сам психолог термин «скаффолдинг» не использовал. По Выготскому, обучение ребёнка происходит в зоне ближайшего развития, под которой подразумевается когнитивный разрыв между тем, что он может делать без посторонней помощи (уровень его актуального развития; определяется степенью трудности задач, решаемых самостоятельно), и тем, что он может делать совместно /в координации со взрослым или в сотрудничестве с более способными сверстниками (уровень потенциального развития) [1]. Ученику необходимо открытие новых знаний, поэтому необходимо фокусироваться не на том, что он уже умеет делать, а на том, что он не может делать самостоятельно. То удовлетворение, которое ученик получает от возможности успешно самостоятельно справиться с заданиями, поддерживает состояние постоянного интереса к обучению. Отсюда основной тезис, провозглашенный психологом: обучение должно опережать развитие. Так, ребёнок впервые собирающий пазлы вместе со взрослым, учится у последнего решать не только эту конкретную задачу (сбор частей по внешней форме, контуру, цвету), он также знакомится с тем, какие умственные процессы необходимо выполнить для решения последующих головоломок. Цель такого обучения – в том, чтобы выйти за рамки простого усвоения знаний, научиться использовать полученные умения в других ситуациях, то есть *научиться думать* [8]. Как указывает Л.М. Саматова, «внешние диалоги ребёнка с другими людьми позже станут внутренним личным ресурсом для развития мышления и решения проблем; в конечном итоге ребёнок будет собирать пазлы без необходимости внешнего диалога» [5, с. 52].

Существует множество определений скаффолдинга. Дж. Ван де Поль, М. Волман и Дж. Бэйшуйзен, проанализировав 66 работ (27 теоретического

характера, 26 практического, 8 исследований эффективности и т.д.), выделили общие характеристики, которые представили в виде схемы (см. рисунок 1).



Рисунок 1. Концептуальная модель скаффолдинга
(Дж. Ван де Поль, М. Волман и Дж. Бэйшуйзен) https://youtu.be/1o5inzU4_qI

В целом скаффолдинг трактуется учёными как поддержка, оказываемая преподавателем ученику при выполнении задания, которое ученик в противном случае не смог бы выполнить [9, с. 274].

В контексте CLIL скаффолдинг означает использование стратегий, направленных на повышение самостоятельности обучающегося и позволяющих ему применять изученную информацию и полученные навыки в разных новых условиях. Скаффолдинг выполняет ряд *функций*:

- облегчает изучение большого объёма предметной и лингвистической информации (= input scaffolding), помогая понять вводимый материал;
- позволяет выполнять задания через структурирование информации;
- стимулирует использование иностранного языка при помощи тематических глоссариев, устойчивых выражений, необходимых для выполнения заданий;
- способствует структурированию речевого высказывания и развитию CALP (Cognitive Academic Language Proficiency – когнитивное знание академического языка, проявляющееся в способности справляться с академическими требованиями в процессе обучения, то есть в контекстно-необусловленных ситуациях).

Помимо этого важным преимуществом стратегии скаффолдинг является то, что её использование улучшает взаимодействие в классе/аудитории,

снижает тревожность, повышает готовность к общению и способствует сотрудничеству обучающихся.

К скаффолдингу относят графическую организацию учебного материала, разные способы семантизации незнакомых для обучающихся слов, подсказки, многократное повторение, введение материала через грамматические речевые образцы, формулы, медленный темп речи учителя и многое другое.

Поскольку скаффолдинг – это динамическое вмешательство, тонко встроенное в процесс становления знаний, умений и навыков обучающегося, поддержка, оказываемая педагогом во многом зависит от характеристик ситуации, таких как тип задания (хорошо или недостаточно структурированное) и реакция обучающегося. Поэтому скаффолдинг всегда будет разным.

Выделяют два основных *типа скаффолдинга*: планируемый и непосредственный [6] (см. таблица 1).

Таблица 1. Типы скаффолдинга

Тип	Характеристика	Техники
Планируемый	преподаватель подготавливает его перед занятием; на уроке он предлагает шаблоны конструкций для построения монологического высказывания	<ul style="list-style-type: none"> ✓ визуализация: схемы, ментальные карты, воспроизведение видео, поиск и выделение в видео- и аудио контенте ключевых слов; ✓ сотрудничество: выполнение задания в группах или парах; ✓ физическая активность: связь движения с определённым понятием или словом, например, поиск правильного слова; повторяющиеся действия, которые воспроизводятся на регулярной основе; ✓ обстановка в аудитории: использование обстановки так, чтобы обучающиеся находились в повседневном контакте с иностранным языком (напр., включение в обучение монологической речи шаблона с фразами для общения в определённых речевых ситуациях)
Непосредственный	требуется дополнительное объяснение к поставленной задаче	<ul style="list-style-type: none"> ✓ объяснение: необходимость уточнения содержания на родном для обучающихся языке; ✓ мозговой штурм: обобщение знаний по изученной теме; ✓ сокращение предложений: выделение главных элементов; ✓ подчеркивание основных фраз: облегчение понимания содержания иноязычных текстов;

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ перефразирование: использование синонимичных конструкций; ✓ определение уровня понимания содержания предложений; ✓ наводящие вопросы: раскрытие смысла содержания текста и понимание поставленной задачи; ✓ невербальная коммуникация: понимание содержания прочитанного материала средствами невербальной коммуникации (жесты, мимика, зрительный контакт)
--	--	--

Также различают *формирующий* (formative), так называемый «чистый» скаффолдинг, и *встроенный* (embedded) (см. рисунок 2). Первый реализуется при взаимодействии участников процесса обучения на уроке, второй – при вводе материала (input) и для получения результата (output). Встроенный скаффолдинг представляет собой использование разнообразной *визуализации* (графики, диаграммы, схемы разных типов, иллюстрации, инфографика, фотографии, карты, линии времени, таблицы, концепт-карты и т.д.) и *языковых рамок* (слова, выражения, тексты с пропусками и прочее, что помогает составить целое предложение или текст).

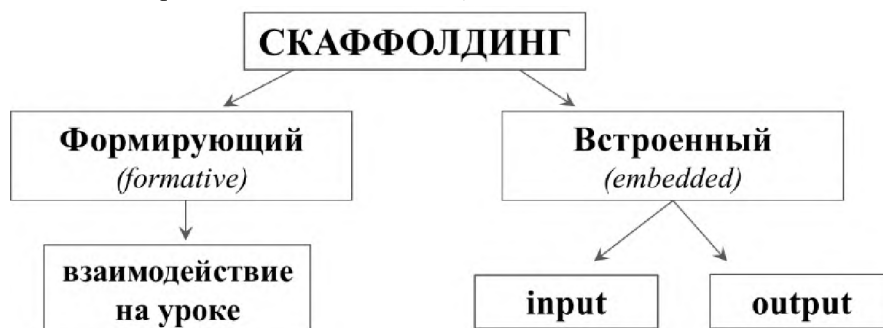


Рисунок 2. Типы скаффолдинга

В зависимости от способа оказания поддержки, различают следующие виды скаффолдинга [4, с. 42]: вербальный, процессуальный и инструктивный (см. таблица 2).

Таблица 2. Виды скаффолдинга

Вид	Цель	Примеры поддержки
Вербальный скаффолдинг	направление на развитие лингвистических знаний, умений и навыков	<ul style="list-style-type: none"> ✓ использование техники «think-aloud» («мысли вслух»); ✓ перефразирование; ✓ вывод определений из контекста; ✓ написание подсказок; ✓ намеренное использование антонимов и синонимов; ✓ совершенствование ответов учеников; ✓ разработка вопросов по таксономии Б. Блума; ✓ эффективное использование времени ожидания; ✓ использование часто повторяющихся выражений, связанных с темой; ✓ чёткое произношение слов (при необходимости медленное); ✓ уточнение высказываний; ✓ использование металингвистической информации; ✓ песни, мелодии; ✓ языковые упражнения на графическую организацию слов; ✓ развитие навыков парафраза (использование синонимов, антонимов, изменение структуры предложения и т.д.) и др.
Процессуальный скаффолдинг	структурирование выполнения заданий	<ul style="list-style-type: none"> ✓ техники кооперации: разделение на пары/группы, где обучающиеся с более низким уровнем знаний взаимодействуют с таковыми с более высоким уровнем знаний; ✓ технология «think-pair-share» («подумайте, поделитесь мыслями в паре, обменяйтесь мыслями»); ✓ техника «dictogloss» (диктогloss, или грамматический диктант); ✓ техника «jigsaw» («мозаика»); ✓ оцениваемая дискуссия; ✓ активация имеющихся знаний; ✓ персонализация знаний; ✓ использование различных рутинных заданий; ✓ симуляции, ролевые игры
Инструктивный скаффолдинг	поддержка учеников в процессе обучения	<ul style="list-style-type: none"> ✓ наглядность, использование картинок; ✓ интерактивная лексическая стена (Word Wall); ✓ словари, глоссарии; ✓ графические органайзеры; ✓ размещение расписания; ✓ разделение по категориям; ✓ размещение страноведческой информации в оформлении кабинетов

Следует отметить, что для улучшения коммуникации с учениками, персонализации процесса обучения и уменьшения нагрузки преподавателей

современные исследователи прогнозируют распространение применения в качестве ассистентов искусственного интеллекта [7]. В связи с этим выделяют три формы скаффолдинга: индивидуальный, партнерский и скаффолдинг, основанный на применении компьютерных технологий [3, с. 323] (таблица 3).

Таблица 3. Формы скаффолдинга

Форма	Характеристика	Применение
Индивидуальный	Преподаватель работает с каждым обучающимся индивидуально	Наиболее эффективная форма; Ограниченные возможности применения
Партнерский	Поддержку осуществляет партнер (студент /одноклассник)	Необходим контроль со стороны преподавателя; Ограниченные возможности применения
С применением компьютерных технологий	Поддержка с помощью информационно-коммуникационных технологий	Неограниченные возможности применения; Требуется высокий уровень информационно-технологического обеспечения учебного процесса

Таким образом, преподаватель может оказывать поддержку учащимся разными способами и в разных формах. Вместе с тем важно обозначить основные универсальные характеристики скаффолдинга (таблица 4) [2, с. 183].

Таблица 4. Универсальные характеристики скаффолдинга

№	Характеристика	Пояснение
1.	Временность	поддержка осуществляется «здесь и сейчас» для определенного учащегося (или группы) и для выполнения конкретного задания; компенсирует недостающие знания и умения
2.	Адаптированность	интенсивность и тип поддержки определяются конкретными потребностями обучающихся
3.	Интерсубъективность	сотрудничество преподавателя и обучаемых происходит в процессе выработки понимания общего смысла осуществляемой деятельности
4.	Изменяемая интенсивность	постепенное ослабевание, «угасание» помощи по мере возрастания компетентности учащихся
5.	Обучающая и трансформирующая природа	поддержка преподавателя не просто помогает учащимся выполнить задание, но и даёт возможность сделать шаг в собственном развитии

Как следует из вышеизложенного, скаффолдинг включает большое количество разнообразных типов, видов, форм и техник. Чтобы обеспечить языковую, педагогическую и интерактивную поддержку в процессе обучения педагогу необходимо разработать материалы для планируемого скаффолдинга и продумать скаффолдинг непосредственный. При этом мастерство педагога заключается в его способности модифицировать своё участие в

образовательной деятельности учащихся, усиливая или ослабляя его в зависимости от потребностей последних и конкретной учебной ситуации.

Д. Вуд, Д. Брунер и Г. Росс (1976) выделили шесть последовательных операций в деятельности преподавателя в процессе скаффолдинга [10]:

- 1) привлечение внимания;
- 2) ограничение сроков выполнения заданий и упрощение задач;
- 3) удерживание внимания на цели задачи, которая была сформулирована преподавателем;
- 4) выделение основных элементов задачи;
- 5) контроль фрустрации;
- 6) создание модели для имитации поставленной задачи.

Покажем, как можно использовать скаффолдинг для обучения русскому языку как иностранному учащихся с начальным и средним уровнями его владения (A1-B1) по теме «Дом». Данную тему можно интегрировать в такие предметы, как Технологии, Изобразительное искусство, Обществоведение, Математика и География.

Привлечение внимания можно осуществить, используя визуальные стимулы (фото, аудио, видео, реальные предметы и т.д.) и вопросы, позволяющие заинтересовать учащихся и направить их внимание на тему урока. Оно также создает мотивацию для дальнейшего изучения материала и облегчает восприятие новой информации.

Например, привлечения внимания на уроке по теме «Мой дом» может быть следующим. Предметная цель: описание дома, языковая – изучение лексики по теме «дом» и умение использовать предложных конструкций места.

Действия преподавателя	Реплики преподавателя	Механизм
Преподаватель, перед объяснением нового материала показывает яркую фотографию (или короткое видео) необычного, или даже странного, дома.	«Посмотрите на эту фотографию! Что вы видите? Вам нравится этот дом? Почему? Обратите внимание на его форму, цвет, то, где он находится» и др.	<p>✓ Необычное изображение вызывает интерес и любопытство. Визуальный элемент сразу фокусирует внимание на предмете урока.</p> <p>✓ Вопросы стимулируют мыслительную деятельность и подготавливают к обсуждению темы.</p>

Цель следующей операции – *ограничение сроков выполнения заданий и упрощение задач* – состоит в том, чтобы а) обозначить время выполнения задачи и этим создать ощущение срочности и стимулировать учащихся к более активному использованию изученной лексики и грамматических конструкций;

б) сделать задачу доступной для текущего уровня владения языком учащихся. При этом следует обеспечить и усвоение предметного содержания.

а) Игра «Найди предмет». Задание: «На этой картинке спрятаны пять предметов мебели. У вас есть одна минута, чтобы найти их и назвать». Ограничение по времени в игровой форме повышает азарт и вовлекает учащихся в выполнение задания. Это помогает закрепить знание лексики (группа: мебель) и развивает внимательность.

б) Описание дома. Задание (обычное): «Опишите дом, используя сложные предложения с придаточными определительными и обстоятельственными».

Упрощенное задание: Используя опорные слова на карточках (например: гостиная, кухня, спальня, окно, дверь; большой, маленький, светлый, просторный, уютный), составьте пять простых предложений о доме, который вы видите на картинке. Здесь упрощение задачи заключается в снижении языковой сложности и уменьшении объема требуемой информации. Использование изображения предоставляет визуальную опору, а ограниченный набор слов снижает когнитивную нагрузку и позволяет учащимся сосредоточиться на базовых грамматических структурах (например, простых предложениях с глаголом *есть*).

Операция *удерживание внимания на цели задачи* предполагает, что преподаватель не просто формулирует цель задания для учащихся, но постоянно к ней возвращается, напоминая им о том, зачем они его выполняют и какой ожидается результат.

Задание	Удерживание внимания на цели	Механизм
<p>Сегодня мы будем описывать дома, чтобы потом сыграть в игру «Найди свой дом». Ваша задача – составить такое описание дома, чтобы ваш сосед по парте смог узнать его по словесному описанию.</p>	<p><i>Напоминание о цели:</i> «Помните, вам нужно описать дом так, чтобы его можно было узнать»; <i>Акцентирование важности деталей:</i> «Обратите внимание на цвет дома, количество этажей, расположение окон и дверей – это поможет найти нужный дом»; <i>Моделирование ситуации:</i> можно показать пример хорошего (или плохого) описания, акцентируя внимание на том, как детали помогают или мешают его идентификации. <i>Создание интриги:</i> «Посмотрим, кто сможет лучше описать свой дом, и кто окажется самым внимательным детективом!»</p>	<p>Задача становится более значимой и интересной для учащихся, если делается акцент на применении знаний (игра) и на важности деталей. Учащиеся понимают, что их усилия не бесполезны, а направлены на достижение конкретного результата.</p>

Выделение основных элементов задачи снижает когнитивную нагрузку учащихся (структурирование обеспечивает быструю ориентировку в задании) и позволяет им эффективно использовать свои языковые ресурсы. Оно особенно важно для учащихся с разным уровнем языковой подготовки.

Например, при описании дома для игры «Найди свой дом» (см. предыдущее задание) преподаватель может использовать следующие приемы:

- *вопрос*: «Чтобы ваш сосед смог узнать дом, вам нужно описать самое важное. Какие три вещи помогут отличить ваш дом от других?»
- *ключевые слова* написать их на доске и спросить: 1. Какой цвет у вашего дома? 2. Сколько в нем этажей? 3. Что расположено рядом (большой сад, беседка и т.д.)?
- *карточки с подсказками*, содержащими слова, необходимые для описания: «Цвет», «Размер», «Особенности».

Здесь можно предложить и другое задание: создать постер «Дом моей мечты». Для этого необходимо построить работу по алгоритму:

- шаг 1. *Рисунок* («Нарисуйте дом, в котором вы хотели бы жить. Подумайте о его форме, цвете и окружении»);
- шаг 2. *Подписи* («Подпишите главные комнаты в вашем доме. Какие из них для вас самые важные?»);
- шаг 3: *Описание* («Напишите несколько предложений о том, что вам нравится в этом доме»).

Контроль фрустрации – важный аспект скаффолдинга, так как он позволяет сохранять мотивацию учащихся и их стремление учиться, несмотря на возникающие трудности. Для этого преподавателю следует сделать задачу более доступной и создать позитивную атмосферу, в которой учащиеся будут чувствовать себя комфортно и уверенно.

Например, при создании постера «Дом моей мечты» можно предложить два задания на выбор. Вариант А: «Нарисуйте только внешний вид дома и подпишите три основные комнаты». Вариант Б: «Нарисуйте одну комнату дома и опишите, что в ней находится, используя как минимум пять слов». Дополнительная поддержка: карточки с необходимой для ответа лексикой (группы: «мебель», «цвет», «части дома»). Если учащиеся испытывают трудности с подбором слов, преподаватель может разрешить им сначала записать слово на родном языке, чтобы потом вместе найти перевод.

Создание модели для имитации поставленной задачи предполагает не просто объяснение задания, а демонстрацию самого процесса его выполнения. Так, при моделировании презентации постера «Дом моей мечты» преподаватель показывает свой рисунок (или слайд с изображением дома) и

описывает его («Это мой дом мечты. Он находится на берегу моря. Он большой и светлый, с большими окнами, чтобы я мог видеть море. Внутри есть большая библиотека, где много книг, и большая кухня, где я люблю готовить. Мне нравится этот дом, потому что он уютный и спокойный»). Далее важно провести анализ представленного («Что вы узнали о моем доме? Какие детали я описал? Как я начал свою презентацию? Чем закончил описание?»). Также преподаватель может дать учащимся шаблон (или план) для их презентации. Например: Приветствие. Где находится дом. Внешний вид дома (размер, цвет, этажи). Внутреннее устройство (комнаты). Почему это дом мечты. Заключение.

В целом моделирование дает учащимся четкое представление о том, как необходимо структурировать свою собственную презентацию и какую информацию в нее необходимо включить: анализ модели помогает обратить внимание на языковые средства, используемые для описания; структура ответа облегчает задачу и помогает организовать собственные мысли.

Таким образом, скаффолдинг – это мощный языковой, педагогический и интерактивный вид поддержки, который используется для повышения самостоятельности обучающихся и развития их уверенности в себе. Он позволяет достичь глубокого и содержательного знания, умений и навыков за счёт предоставления своевременной и конструктивной помощи. Положительное влияние обеспечивается с помощью применения разнообразных стратегий скаффолдинга.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. ВYGOTСКИЙ, Л.С. *Мышление и речь*. 5-е изд., испр. М., 1999. ISBN 5-87604-097-5.
2. КУРЬЯН, М.Л., ВОРОНИНА, Е.А. Применение технологии педагогической поддержки («скаффолдинг») при обучении студентов эффективной обратной связи. Вестник Томского государственного университета. 2020, № 461, с. 183-191. DOI: 10.17223/15617793/461/22.
3. МИРОНЦЕВА, С.С., ПАВЛОВА, Т.А., РОГОВЕНКО, Н.С., СЕМЁНКИНА, И.А. Скаффолдинг как особый вид педагогической поддержки обучающихся при изучении иностранного языка в электронной образовательной среде вуза. Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Том 8. Выпуск 3, с. 321-327. ISSN 2686-8725 (online). ISSN 2500-0039 (print).
4. САЛЕХОВА, Л.Л., ГРИГОРЬЕВА, К.С., ЛУКОЯНОВА, М.А. Педагогическая технология двуязычного обучения CLIL: учебно-методическое пособие / Л.Л. Салехова, К.С. Григорьева, М.А. Лукоянова. Казань: КФУ, 2020.
5. САМАТОВА, Л.М. Технология CLIL в аспекте нейролингводидактики. Русский язык за рубежом. 2022, № 6, с. 48-56.

-
6. DALE, L., VAN DER ES, W., TANNER, R. CLIL. Haarlem: European Platform, 2011. ISBN 978-90-70910-50-1.
 7. DOO, M. Y., BONK, C., HEO, H. A meta-analysis of scaffolding effects in online learning in higher education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2020. Vol. 21 (3). URL: <https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/4638> [acesat 18-12-2024].
 8. GIBBONS, P. *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching English language learners in the mainstream classroom*. Heinemann, 2015. ISBN 978-0-325-05664-7.
 9. VAN DE POL, J., VOLMAN, M., BEISHUIZEN, J. Scaffolding in Teacher – Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*. 2010, vol. 22 (3), pp. 271-296. DOI: 10.1007/s10648-010-9127-6.
 10. WOOD, D., BRUNER, J.S., ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Child Psychology and Psychiatry*. 1976, vol. 17, iss. 2, pp. 89-100. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x> [acesat 18.12.2024].

**ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ИЗОБРАЖЕНИЕ МИРА ДЕТСТВА
В КУЛЬТУРНЫХ КОНТЕКСТАХ СКАНДИНАВСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ**

**ARTISTIC DEPICTION OF THE WORLD OF CHILDHOOD IN THE
CULTURAL CONTEXTS OF SCANDINAVIAN WRITERS**

**REPREZENTAREA ARTISTICĂ A LUMII COPILĂRIEI ÎN CONTEXTUL
CULTURAL AL SCRIERILOR SCANDINAVE**

Liubov COLESNIC, dr., conf. univ.,
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: 821.113.09

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p162-167

Abstract. This article is devoted to revealing the richness of the world of childhood in the fiction of Scandinavian writers. The article emphasizes the importance of multicultural education, focusing on classical works of past centuries and the best examples of modern Scandinavian literature for children and adolescents. Magical characters and real heroes of children's works are presented, characteristic features of nature and cultural traditions of Scandinavia are described, metaphorically reflected in the contexts of fiction. The article describes the search for pedagogical paths leading to cooperation in a multicultural educational space.

Keywords: multicultural education, childhood world, cultural contexts, tolerance.

Rezumat. Acest articol este dedicat dezvăluirii bogăției lumii copilăriei în ficțiunea scriitorilor scandinavi. Articolul subliniază importanța educației multiculturale, concentrându-se pe lucrările clasice din secolele trecute și pe cele mai bune exemple de literatură scandinavă modernă pentru copii și adolescenți. Cartea prezintă personaje magice și adevărați eroi ai lucrărilor pentru copii, descrie trăsăturile caracteristice ale naturii și tradițiile culturale scandinave, reflectate metaforic în contextele operelor de artă. Articolul descrie căutarea unor căi pedagogice care să conducă la cooperare într-un spațiu educațional multicultural.

Cuvinte-cheie: educație multiculturală, lumea copilăriei, contexte culturale, toleranță.

Многокультурное образовательное пространство в современном научном мире – явление сравнительно молодое. Оно предполагает расширение

интересов международного сотрудничества, углубленный анализ процесса освоения культурных ценностей молодым поколением.

Развитие многокультурной образованности обучаемых тесно связано с созданием педагогических условий, которые в результате должны привести к эффективному сохранению культурных традиций. Стремление к сотрудничеству – верный путь к продуктивным стратегиям многокультурного образовательного пространства. Пути и подходы к развитию многокультурного образования рассматриваются в научных трудах ученых (Дж. Бэнкс, Г. Эсингер, М. Кузьмина, В. Макаева, Е. Бондаревской, С. Морсе, М. Масловского, Х. Гамм, А. Козлова, Я. Пэйя и многих других). Многокультурное образовательное пространство, направленное на всех участников учебно-образовательного процесса, предполагает диалог культур, сохраняет принцип толерантности и историко-культурной направленности.

Литература для детей, подростков и юношества имеет многовековую историю, наполненную духовностью, борьбой за права ребенка-читателя. Тема детства, созданная на страницах детских книг, поражает своей способностью ярко и образно отражать картину мира, культурные ценности, черты исторической эпохи, дух времени. Картины мира, отраженные в сознании ребенка, основываются на общечеловеческих ценностях, вместе с тем сохраняют национальные культурные черты. Детская литература – уникальный источник, родник, воспитывающий у ребенка-читателя уважение к культуре других народов, интерес к обычаям и традициям, что помогает воспитать гармонично развитую личность. «Книга вводит человека в мир интеллектуальных и духовных ценностей, является средством гармонизации, социализации и инкультурации личности» [8, с. 45].

Нил Гейман, современный английский писатель-фантаст, автор романов, сценариев, комиксов, чьи книги давно уже стали международными бестселлерами, в статье «Почему наше будущее зависит от чтения», философски верно рассуждает о том, что художественная литература порождает эмпатию, учит читателя чувствовать вещи, познавать мир, его изменения и одновременно узнавать себя как часть этого мира.

Золотой фонд мировой литературы для детей и подростков обогащает читателей представлениями о жизни в другие эпохи, помогает постичь обычаи и традиции других народов, прийти к выводам о родстве общечеловеческих культурных ценностей. Таким образом складывается межкультурный диалог в условиях поликультурного пространства. Это приводит читателя к пониманию, насколько «важно познать мир своей национальной и мировой культуры в их взаимодействии» [4, с. 54].

Читатель, отправляясь в «путешествие в мир человеческой культуры», по мнению педагога-философа С. И. Гессена, приобщается таким образом «к мировой общечеловеческой культуре» [1]. Работа с литературным наследием скандинавских писателей для детей и подростков как нельзя лучше приобщает читателей-школьников к культурным ценностям других народов. Развивая читательскую, социокультурную, межкультурную, коммуникативную компетенции обучаемых, педагог подготавливает личность ребенка-читателя к межкультурному диалогу, формирует толерантность. Обращаясь к миру детства, писатели Дании, Швеции, Норвегии, Исландии создают особый баланс реальности и фантазии, отражают особенности северной ментальности, проникая вглубь детского характера.

Отсутствие сухого морализаторства, детская непосредственность восприятия мира, приверженность добру, очарование фантастикой – все эти качества сказок Х.-К. Андерсена помогают открыть мир ребенка, постичь тайны мира детства. Писатель много путешествовал, обогащался новыми планами, сюжетами, к тому же был современником многих исторических событий, прославил свою любимую Данию с ее очаровательной природой, тихими водами озер, богатыми лесами, плодородными пашнями. «Прекрасным лебедем земли датской» нарекли самого писателя. Еще при жизни он стал гордостью всей Скандинавии, одно из его стихотворений «Родной дом» стало прекрасным гимном Дании:

Вы, берегов скалистые края,
Где слышны взмахи крыльев лебединых,
Вы – острова, очаг былин старинных,
О Дания! О родина моя!

Любимыми героями детей-читателей стали его сказочные персонажи: Дюймовочка, Русалочка, стойкий оловянный солдатик, трубочист и пастушка, Кай и Герда, свинопас, принцесса на горошине, девочка со спичками, Маленький Клаус... Волшебный мир со своим национальным колоритом, датским, созданный великим сказочником, – это целый мир, берущий начало из детства. Услышанные им предания старины еще в детстве преобразились в его сказках, найдя свое продолжение. Они неисчерпаемы, как сама жизнь.

Продолжателями культурных традиций датского писателя явились Сельма Лагерлеф, Сакарис Топелиус, Астрид Линдгрэн, Синкен Хопп, Туве Янссон. Самой высокой наградой для сказочников стала Международная Золотая медаль Ханса Кристиана Андерсена. Этой награды удостоено творчество Астрид Линдгрэн, ее герои смелые, находчивые, стремятся понять мир взрослых и, ломая устоявшиеся стереотипы, занимают в этом мире

достойное место. Малыш и Карлсон, Пеппи Длинныйчулок, Томми и Аника, Эмиль из Леннеберги, Калле Блумквист, эти и другие персонажи стали друзьями не только маленьких читателей, но и взрослых.

Шведская писательница, родившаяся в краю сказочных лесов и озер, в старинном доме, который был окружен яблоневым садом, называла свое детство счастливым, наполненным сказками, старинными преданиями, любовью к родной природе. Рожденные ее богатым воображением сказки любимы детьми-читателями, помогают преодолевать трудности, ценить дружбу, делать добрые дела, исследуя окружающий мир и себя в нем. В скандинавских сказках, кроме русалок, леших, эльфов, встречаются и такие фантастические существа, как тролли, огромные чудовища, ростом выше скал, злобные, ревущие. Но их побеждают ловкие, умные бедняки-крестьяне.

Финская сказочница, пишущая на шведском языке, Туве Янссон создает реалистично-фантастический мир, в котором живут муми-тролли, в котором оживают предметы быта, наделенные волшебной силой. Материальные предметы становятся характеристиками волшебного мира, определяют поведение персонажей. Муми-тролли Туве Янссон – это дружественный мир, теплый, понимающий, заботливый. Кофе, золотистые блины с вареньем, губная гармошка, сама мелодия, женская сумочка, времена года – все это становится гиперболой, символом под пером Туве Янссон, создающей мир детства с его радостями и огорчениями, поисками любви и взаимопонимания. В современной детской литературе тролли из злобных противников превратились в добрых, дружелюбных существ. Любимый детьми-читателями образ Муми-тролля, напоминающий маленького бегемота, с добрыми глазами, хвостиком, живет с родителями в голубом домике в Муми-доле, где всегда рады друзьям.

Норвежский писатель, ученый, собиратель народных сказок Петер Кристен Асбьернсен (1812-1885) вместе со своим единомышленником Йоргеном Му путешествовали по Норвегии, собирали старинные предания, и в итоге был создан сборник «Норвежские народные сказки». Норвегия поражает воображение своими ландшафтами, ледниками, фьордами, которые вошли в Список охраняемых ЮНЕСКО территорий. Норвежские предания о происхождении троллей, колдунов постепенно перекочевали из мифов и сказаний в сказки, рыцарские баллады. Тролли обожают загадки, и это помогает с ними справиться. Встречаются тролли в Дании, Исландии, но родиной их все-таки считается Норвегия. В последние десятилетия вышло немало книг о троллях, которые полюбили читатели разного возраста.

Фрид Ингульстад создала настоящую фольклорную энциклопедию «Кривуля», где представлен свод правил и приведены обширные сведения о волшебных сказочных существах от начала их происхождения до рецептов их любимых блюд. Приключения маленького троллика Кривули переносят нас в мир детства, где есть место всему доброму, волшебному, забавному, важному для каждого ребенка-читателя. Серия книг Ф. Ингульстад о троллях-ниссе уже стала современной легендой как для детей, так и для взрослых. Современные писатели Скандинавии, опираясь на предания старины, вдохновляются на создание новых приключений, связанных с троллями, но уже в реалиях сегодняшнего дня.

Под влиянием скандинавских мифов сложился исландский фольклор, в котором изобилие увлекательных историй о троллях, эльфах и других сверхъестественных существах. Величественные пейзажи Исландии с ее темными зимами поражают воображение. На стыке культуры, науки, мировоззрения рождались уникальные предания, которые находят свое продолжение в современной литературе. Художник-писатель Брайан Пилкингтон изучал исландский эпос, древние сказания о троллях и создал обаятельных существ, которые в гармонии с природой миролюбивы, почитают землю, гуляя даже зимой босиком. В своих книгах «Философия троллей. Мудрость тысячелетий», «Знакомьтесь, тролли. Вся правда о троллях», «Если ты тролль» в познавательной и одновременно развивающей форме Б. Пилкингтон создает картину мира северных народов, описывает нравы, обычаи, интересные факты бытовой жизни. Читателя-ребенка также привлекают сказочные повести норвежского писателя, лауреата международных литературных премий, лауреата премии Х.-К. Андерсена Турмуда Хаугена, чей роман «Ночные птицы» рекомендован ассоциациями психологов и переведен уже на 20 языков мира.

Исследователь и переводчик скандинавской литературы для детей и подростков Ольга Дробот считает, что «детская литература должна ориентироваться на конкретного человека... Ребенка нужно учить думать, а чтобы учить думать, нужно много знать. Это выделяет не только норвежскую, но и шведскую, датскую литературу» [3].

В детской скандинавской литературе важна роль автора, умеющего в культурно значимой информации передать традиции этноса, культурные ценности, накопленные за века. Велика роль художника слова, моделирующего картину мира народа, представляя исторические события. Компоненты культурного контекста имеют глубокое смысловое насыщение, расширяя рамки культурного стереотипа.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. ГЕССЕН, С.И. Мировоззрение и образование. Образовательная педагогика российского зарубежья: Сб. статей и материалов. М.: ИНПО, 1995.
2. Детская литература скандинавских стран. Учебная хрестоматия. Сост. Э. Иванова. М: Владос, 1998. ISBN 5-691-00034-9.
3. ДРОБОТ, Ольга. В центре норвежской литературы – индивидуальность ребенка (интервью). Kids Bookia. <https://fem-books.livejournal.com/617948.html> [режим доступа 23-03-2025].
4. КОНОВАЛОВА, Л.И. Развитие способности школьников к межкультурному полиэтническому диалогу. Эстетическое пространство детства и формирование культурного поля школьника: Материалы Второй Всероссийской научно-методической конференции. СПб: НОУ Экспресс, 2007.
5. МАСЛОВСКИЙ, М.В. Современная западная теоретическая социология: учебное пособие / М.В. Масловский. Нижний Новгород: НИСОЦ, 2005. ISBN 5-93116-G65-5.
6. НЕУСТРОЕВ, В.П. Литература скандинавских стран. М.: Высшая школа, 1980. 279 с.
7. ПЕРЦОВСКАЯ, Р.Ф. Культура чтения как основа интеллектуального развития общества. Чтение как система трансляции духовного и культурного опыта. Материалы Всероссийской конференции, Санкт-Петербург. 11-12 ноября 2008. СПб: РБ, 2009. <http://www.ntr.ru/tus/2008111> / [режим доступа 23-03-2025].
8. РАПОПОРТ, А. Детская литература северных стран. Взгляд изнутри. Люди и события. Книжная политика. 2019. <https://www.rapmambook.ru/articles> [режим доступа 23-03-2025].

**REALIZAREA DIALOGULUI INTERCULTURAL
ÎN SPAȚIUL EDUCAȚIONAL ROMÂNESC
(PE EXEMPLUL MINORITĂȚII RUȘILOR LIPOVENI)**

**ACHIEVING INTERCULTURAL DIALOGUE IN THE ROMANIAN
EDUCATIONAL SPACE (E.G. THE LIPOVAN RUSSIAN MINORITY)**

Claudia MIHAILOV, doctorandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Claudia MIHAILOV, PhD Student,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
e-mail: mihailov_claudia17@yahoo.com

CZU: 37.015

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p168-172

Abstract. Intercultural dialogue plays a crucial role in ethnocultural education, contributing to the development of an inclusive and harmonious society. Ethnocultural education aims to transmit the values, traditions and language of an ethnic group, being essential for the formation of intercultural competences of students. It encourages respect and understanding between different cultures, facilitating intercultural dialogue, which is becoming increasingly important in the context of globalization and increased diversity of populations. In schools, intercultural dialogue is a fundamental tool for promoting tolerance and respect for ethnic differences, and this must be actively cultivated. Education for a multicultural world is supported by international organizations, such as the UN and UNESCO, which emphasize the need to prepare younger generations to live in a multiethnic environment. Educational programs, such as those for students of Lipovean Russian ethnicity, support the integration of diversity and the promotion of education for all. In this sense, educational activities and intercultural events, such as festivals and joint celebrations, facilitate interactions between different ethnic groups and strengthen bonds between students from diverse cultures.

Keywords: interculturality, dialogue, Lipovan Russians, ethnocultural competence.

Într-o societate dinamică și tot mai interconectată, diversitatea culturală și etnică devine un punct central de dezbatere și o provocare pentru educație. Educația etnoculturală este un pilon fundamental în formarea identității individuale și colective, fiind esențială pentru menținerea diversității culturale și promovarea unei societăți incluzive. Aceasta se concentrează pe transmiterea valorilor, tradițiilor, limbii și modului de viață al unui grup etnic sau cultural, iar scopul său principal este formarea competențelor interculturale ale elevilor.

În contextul globalizării și al mobilității crescute a populațiilor, educația etnoculturală are rolul de a sprijini coeziunea socială și dezvoltarea armonioasă a comunităților. Dialogul intercultural este, prin urmare, o necesitate, un proces continuu de comunicare și colaborare între grupuri culturale diferite, care presupune nu doar recunoașterea diversității, dar și învățarea modului în care aceasta poate contribui la dezvoltarea unei societăți mai echitabile și mai tolerante. Competența etnoculturală a devenit o cerință importantă pentru tinerii care trăiesc într-o lume în care diversitatea culturală este un element esențial al vieții cotidiene. Acest concept implică recunoașterea și respectarea pluralismului cultural, învățarea despre alte popoare și culturi, precum și înțelegerea valorilor și particularităților acestora. Educația etnoculturală contribuie astfel nu doar la integrarea minorităților în societatea românească, dar și la dezvoltarea unei personalități etnoculturale responsabile, capabile să interacționeze eficient într-un mediu multiethnic. Educația interculturală contribuie la formarea unei identități culturale flexibile și deschise [2, p. 173].

Toleranța etnică, alături de educația etnoculturală, nu este doar o valoare morală, ci și o necesitate pentru construirea unei societăți coezive și armonioase. Aceasta presupune recunoașterea și acceptarea drepturilor fundamentale ale altora, chiar și atunci când aceștia fac parte dintr-un grup etnic diferit. Educația în general este instrumentul prin care se poate cultiva toleranța în rândul tinerelor generații. Școala joacă un rol crucial în formarea unei atitudini de respect față de diversitate și în promovarea înțelegerii reciproce între elevi din grupuri etnice diferite. În acest context, școala trebuie să devină un spațiu în care sunt încurajate atât cunoștințele despre diferite culturi, cât și dezvoltate unele competențe socio-emoționale care să sprijine relațiile interculturale pozitive. Toleranța etnică nu se poate învăța doar prin teorie, ci trebuie să fie practică și modelată prin experiențe de învățare care includ interacțiuni directe între elevi de diferite etnii. De asemenea, școala trebuie să promoveze un curriculum care integrează în mod activ aceste teme de dialog intercultural, încurajând astfel dezvoltarea unei atitudini empatică și respectuoasă față de ceilalți.

Pregătirea tinerelor generații, în special a elevilor, pentru a trăi într-o lume caracterizată de diversitate culturală a fost identificată ca o prioritate fundamentală în documentele internaționale emise de organizații precum ONU și UNESCO. Raportul Comisiei Internaționale pentru Educația în Secolul XXI subliniază că una dintre cele mai importante funcții ale educației este cea de a învăța elevii să coexiste armonios, ajutându-i să transforme interdependența dintre națiuni și grupuri etnice într-o formă de solidaritate conștientă și activă. În acest context, educația nu doar că trebuie să sprijine tinerii în înțelegerea propriilor rădăcini, oferindu-le o viziune clară

asupra locului lor în lume, dar și să le dezvăluie și să le cultive respectul și curiozitatea față de alte culturi. Astfel, formarea unei identități etnoculturale a devenit o prioritate a sistemului educațional. Dialogul intercultural presupune înțelegerea și acceptarea pluralismului cultural, precum și dobândirea cunoștințelor despre diferite popoare și tradițiile acestora. Este important să recunoaștem unicitatea și valoarea fiecărei culturi. În acest sens, aceste cunoștințe și percepții se transpun în aptitudini și comportamente ce contribuie semnificativ la promovarea unei înțelegeri și a unei interacțiuni interetnice eficiente și respectuoase. Formarea competenței etnoculturale este esențială pentru a construi o societate mai unită, în care diversitatea culturală este nu doar tolerată, ci și apreciată [1].

În România, cu o populație etnică diversă în cadrul celor peste 20 de etnii, dialogul intercultural în educație devine crucial pentru integrarea minorităților, promovarea toleranței și asigurarea unei educații incluzive. Un exemplu relevant este minoritatea rușilor lipoveni, care trăiesc în comunități multietnice, având un impact semnificativ în contextul educației etnoculturale. În spațiul educațional românesc, educația etnoculturală vizează nu doar păstrarea identităților culturale, ci și crearea unui cadru educativ care să favorizeze înțelegerea reciprocă și respectul între diverse grupuri etnice. Educația etnoculturală contribuie astfel nu doar la integrarea minorităților în societatea românească, dar și la dezvoltarea unei personalități etnoculturale responsabile, capabile să interacționeze eficient într-un mediu multietnic. Focalizarea educației asupra dezvoltării competenței etnoculturale, care îmbină calitățile personale și sociale, esențială pentru interacțiunea grupurilor etnice, devine o sarcină prioritară mai ales pentru persoanele bilingve și, în mod special, pentru elevii din etnia rușilor lipoveni. Acest proces se realizează atât la nivel curricular, cât și în cadrul activităților extrașcolare.

Programa școlară pentru disciplina Limba rusă ca limbă maternă, destinată elevilor din comunitatea rușilor lipoveni din România constituie o ofertă educațională – parte din curriculumul național, având un buget de timp de 1 oră pe săptămână, alocat pe parcursul unui an școlar, în învățământul gimnazial. Aceasta promovează trasee de învățare personalizate, adaptate nevoilor și intereselor specifice ale elevilor. Programa este realizată într-un mod nediscriminatoriu, prin abordarea tematicilor ce țin cont de diversitatea culturală a elevilor. Mai mult, programa școlară răspunde necesității promovării principiului educației pentru toți, care vizează transformarea mediului școlar într-un spațiu care satisface, într-un mod real, nevoile elevilor de etnie ruși lipoveni, fără a exista discriminări. Acest demers se axează pe respectarea diversității și pe oferirea de șanse egale tuturor. Prin urmare, curriculumul este creat din necesitatea de a construi o școală incluziv-integrată, bazată pe dezvoltarea socială, culturală și spirituală, capabilă să asigure condiții

necesare fiecărui elev, indiferent de etnie, pentru ca acesta să-și poată atinge, consolida și perfecționa întregul său potențial etnocultural, punând accentul pe necesități, corectitudine și oportunități egale la nivel etnic, religios, cultural. Obiectivul principal al acestui curriculum este integrarea elevilor ruși lipoveni într-un mediu educațional în care aceștia să poată învăța despre propriile rădăcini culturale, dar și despre alte culturi, în special cultura română. Programa școlară include activități care promovează competențele interculturale și empatia culturală, prin studii comparate între civilizația rusă și cea română, contribuind astfel la dezvoltarea unui dialog intercultural eficient și respectuos. Câteva dintre activitățile propuse sunt: identificarea elementelor culturale și ale civilizației ruse în texte literare citite sau ascultate, compararea acestora cu aspecte ale culturii și civilizației românești, comentarea contribuțiilor personalităților culturale ruse și legătura acestora cu cele din cultura națională română. Programa propune o viziune integrată asupra procesului instructiv-educativ, abordând subiecte relevante pentru viața socială concretă a fiecărui elev din comunitatea lipovenească, având ca scop formarea acestuia într-un membru activ și responsabil al societății românești.

Luând exemplul comunei Mucenița, care cuprinde șase sate: Climăuți, Baineț, Mușenița, Vicșani, Băncești și Vășcăuți, se poate observa că toleranța etnică, competența etnoculturală și respectul pentru pluralismul etnocultural, disponibilitatea și capacitatea de a trăi într-un mediu multiethnic sunt aduse aici începând cu familia și școala. În comuna Mușenița, români, polonezi, ucraineni, ruși lipoveni și romi trăiesc în perfectă armonie. Elevii bilingvi din aceste etnii învață la Școala Generală din Baineț, frecventată de copii din satele învecinate. Fiecare sat are un grup etnic predominant, astfel că școala este o comunitate diversă, în care se regăsesc elevi din minoritățile poloneză, ucraineană, rusă (lipoveană), romă. Interacționând atât în cadrul școlii, cât și în afacerea acesteia, elevii își dezvoltă identitatea culturală, integrând atât trăsături ale culturii românești, cât și ale altor culturi etnice. Aici, școala joacă un rol central în promovarea interacțiunii între elevi de diferite etnii, învățându-i să aprecieze și să respecte tradițiile și obiceiurile celorlalte grupuri. Elevii din comunitățile etnice din satele comunei Mușenița exercită dialogul intercultural și în afara școlii prin intermediul activităților organizate în cadrul fiecărui grup etnic, activități ce pot viza strict membrii comunității sau pot include, de asemenea, și membri ai altor grupuri etnice. În cadrul fiecărei comunități etnice se organizează evenimente care susțin și evidențiază viața fiecărei comunități etnice. Polonezii au Dom Polski în satul Vicșani, iar rușii lipoveni au propriul Centru al Comunității Rușilor Lipoveni la Climăuți, unde organizează diverse evenimente: festivaluri, întâlniri, prezentări de carte, ateliere de creație, evenimente culinare tradiționale. Festivalul Intercultural organizat de Școala

Generală din Baineț în parteneriat cu Asociația Rușilor Lipoveni de-a lungul anilor reprezintă un exemplu al realizării dialogului intercultural. La acest festival participă ansambluri școlare din toate etniile, prezentându-și obiceiurile prin momente artistice și prin portul tradițional. În cadrul festivalului participă nu doar elevii de la Școala Gimnazială Baineț, ci și ansamblurile de copii ruși lipoveni, polonezi și ucraineni din localitățile învecinate. Astfel, se promovează deschiderea, respectul, toleranța și dialogul etnic între elevii diverselor comunități etnice.

Realizarea dialogului intercultural în spațiul educațional românesc, exemplificat prin integrarea minorității rușilor lipoveni, reprezintă un model de succes în promovarea unei educații incluzive și diversificate. Prin educația etnoculturală, elevii dobândesc competențe esențiale pentru viața într-o lume globalizată și multiculturală. Activitățile educaționale și evenimentele interculturale sunt esențiale pentru crearea unui mediu educațional în care respectul pentru diversitate și înțelegerea între diferitele grupuri etnice sunt nu doar promovate, dar și sărbătorite în cadrul diverselor festivități, devenind, astfel, și un model de conviețuire multietnică.

BIBLIOGRAFIE

1. CONSILIUL EUROPEI. Carta albă a dialogului intercultural „Trăind împreună ca egali în demnitate”. Comitetul Miniștrilor, Consiliul Europei. Strasbourg, 2008. Disponibil: www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/%20white%20paper_%20final_revised_en.pdf [accesat 2023-05-10].
2. CUCOȘ, C. Educația – dimensiuni culturale și interculturale. Iași: Polirom, 2000. ISBN 973-683-445-X.
3. ȘOVA, T., RUSOV, V., TRINCA, L., CHIRA, O., JACOTA-DRAGAN, O., BEȚIVU, A., FOCA, E. Educație interculturală pentru viitorii pedagogi. Ghid metodologic și suport de curs. Chișinău: Centrul Educațional „Pro Didactica”, 2020. ISBN 978-9975-3013-2-9.
4. TUDOSE, P. Rușii lipoveni din România – istorie și actualitate. Comunitatea Rușilor Lipoveni din Brăila – model de conviețuire multietnică în context național și european. București: Editura C.R.L.R., 2015. ISBN 978-606-93549-2-6.

**STRATEGII PENTRU PROMOVAREA MULTILINGVISMULUI:
EFICIENȚĂ, PROVOCĂRI ȘI PERSPECTIVE GLOBALE⁴**

**STRATEGIES FOR PROMOTING MULTILINGUALISM:
EFFECTIVENESS, CHALLENGES AND GLOBAL PERSPECTIVES**

Uliana CULEA, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Uliana CULEA, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0002-5944-7080
e-mail: culea.uliana @upsc.md

CZU: 37.01:81’24

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p173-183

Abstract. Multilingualism refers to the harmonious coexistence of multiple languages within a geographical, social, or institutional space, representing not only a linguistic phenomenon but also a key strategy for fostering inclusion, mobility, and intercultural dialogue. In the European context, it is recognized as a core value of the European Union and a pillar in building a plural European identity. International organizations such as the Council of Europe, UNESCO, and the European Commission actively promote multilingualism through policies, legislative frameworks, and concrete projects, viewing it as a catalyst for social cohesion and cultural diversity. This article, developed within the course “Language Policies in the European Context” and the research subprogram “Training Teachers for Multilingual Communication in an Intercultural Context”, examines European strategies for promoting multilingualism, their effectiveness in countries such as Italy, Belgium, and Spain, the current challenges, and proposes innovative solutions, with a special focus on the need to develop a coherent national strategy in the Republic of Moldova.

Keywords: multilingualism, language policies, plurilingual education, minority languages, European strategies.

Multilingvismul este recunoscut astăzi ca una dintre direcțiile esențiale ale reflecției academice contemporane și constituie un domeniu prioritar de investigație în cadrul politicilor lingvistice europene [1, p. 20; 7, p. 15]. Din această perspectivă, cercetările recente au abordat analiza conceptelor de bază, a cadrului instituțional, a

⁴ Articol elaborat în cadrul cursului universitar „Politici lingvistice în context european” (programul de studii „Limba și literatura italiană și engleză”) și al subprogramului de cercetare și inovare „Formarea cadrelor didactice pentru comunicarea multilingvă în context intercultural”, cod: 040117.

strategiilor naționale și a exemplilor de bune practici orientate spre promovarea și conservarea diversității lingvistice în spațiul european [10, p. 45].

Articolul de față se aliniază direcțiilor de cercetare stabilite prin subprogramul „Formarea cadrelor didactice pentru comunicarea multilingvă în context intercultural” (cod: 040117), având ca obiectiv analiza politicilor și strategiilor educaționale relevante pentru formarea inițială și continuă a cadrelor didactice în vederea consolidării competențelor plurilingve și interculturale [3, p. 90]. Tematica abordată a fost aprofundată atât prin intermediul cursului universitar „Politici lingvistice în context european”, destinat studenților programului de studii „Limba și literatura italiană și engleză” din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, cât și prin activitățile de cercetare aplicativă desfășurate în cadrul subprogramului menționat, analiza concentrându-se asupra inițiativelor europene dedicate promovării multilingvismului, cu accentul special pe dimensiunea educațională și pe dezvoltarea profesională a personalului didactic.

În vederea evidențierii diversității abordărilor europene în promovarea multilingvismului, studiul a inclus analiza unor inițiative relevante care reflectă atât particularitățile naționale, cât și orientările strategice comune adoptate la nivel european. Printre inițiativele de referință analizate se numără:

- **educația plurilingvă timpurie**, implementată cu succes în regiuni precum Trentino-Alto Adige și Valle d’Aosta din Italia, unde copiii sunt expuși încă din primii ani de viață la două sau chiar trei limbi, acest model contribuind decisiv la formarea unei identități culturale deschise și integrative [5, p. 68];

- **programele de mobilitate și schimb educațional**, cu un accent deosebit pe programul Erasmus+, analizate ca instrumente fundamentale pentru dezvoltarea competențelor lingvistice și interculturale ale tinerilor, prin facilitarea învățării prin imersiune și a contactului direct cu diversitatea culturală europeană [4, p. 75];

- **Politicile de cooficialitate și incluziune lingvistică**, exemplificate prin modelele de guvernanță lingvistică din Belgia (care recunoaște trei limbi oficiale) și Spania (unde limbile regionale dețin statut oficial pe lângă spaniolă), prezentate ca exemple funcționale de gestionare eficientă a pluralismului lingvistic, cu aplicabilitate posibilă și în contextul Republicii Moldova [7, p. 82];

- **Carta europeană a limbilor regionale sau minoritare (1992)**, analizată ca un instrument juridic fundamental în arhitectura normativă europeană, evidențiind angajamentele asumate de statele membre pentru protejarea și promovarea limbilor minoritare în domeniul educației și în sfera publică [9];

- **digitalizarea resurselor lingvistice** prin platforme precum IATE, Lingua Snapp sau EU Academy [10, p. 120] a fost apreciată drept un factor esențial în modernizarea și accesibilizarea procesului de predare-învățare a limbilor. În paralel,

literatura de specialitate subliniază importanța utilizării activităților ludice și a strategiilor didactice inovatoare în predarea limbilor străine, pentru a stimula motivația elevilor și dezvoltarea competențelor comunicative [6, p. 45].

Analiza acestor inițiative reflectă diversitatea și complexitatea abordărilor europene în sprijinul multilingvismului, oferind un cadru de referință solid pentru elaborarea unor politici educaționale adaptate specificului național. Aceste exemple nu doar ilustrează bune practici instituționale și legislative, ci constituie puncte de plecare relevante pentru formularea unor strategii viabile și sustenabile în Republica Moldova, în direcția consolidării pluralismului lingvistic și a promovării coeziunii sociale [11, p. 50].

Pornind de la analiza acestor inițiative de referință și a modelelor de bune practici europene, activitățile desfășurate în cadrul cursului și al subprogramului de cercetare au urmărit adaptarea acestor experiențe la realitățile sistemului educațional moldovenesc [14, p. 135]. În această direcție, studenții au realizat studii de caz și analize comparative, evaluând modul în care politicile europene de sprijinire a multilingvismului pot fi transpuse în contextul național [2, p. 25; 13, p. 116]. Reflecțiile dezvoltate în cadrul exercițiilor aplicative și proiectelor tematice au vizat impactul acestor politici la nivel educațional, instituțional și societal, evidențiind mai multe dimensiuni relevante:

- **Mobilitatea educațională și profesională:** programele Erasmus+ și eTwinning au fost identificate ca instrumente esențiale pentru dezvoltarea competențelor lingvistice și interculturale ale tinerilor. Participarea activă a universităților din Italia, Belgia și Spania a fost analizată ca un model de bună practică, propus spre adaptare și replicare în contextul educațional al Republicii Moldova [4, p. 77].

- **Valorizarea diversității și consolidarea coeziunii sociale:** cadrul legislativ din Italia, ilustrat prin Legea nr. 482/1999 privind protecția limbilor minoritare, a fost examinat ca un exemplu de succes în conservarea patrimoniului lingvistic și în promovarea incluziunii sociale durabile [20].

- **Revitalizarea limbilor minoritare:** integrarea limbilor ladină, sardă și catalană în sistemele educaționale, în mass-media și în administrația publică a fost prezentată drept un model eficient de revalorizare și funcționalizare socială a patrimoniului lingvistic local [14, p. 140].

- **Accesul echitabil la informație:** asigurarea traducerii documentelor oficiale ale Uniunii Europene în toate limbile statelor membre, împreună cu utilizarea platformelor digitale multilingve, precum EU Academy, au fost evidențiate ca mecanisme fundamentale pentru democratizarea accesului la educație și pentru promovarea participării civice [4, p. 120].

Rezultatele acestor analize nu au fost interpretate doar ca exemple de bună practică, ci și ca surse de inspirație pentru elaborarea unor politici lingvistice adaptate contextelor regionale din Republica Moldova, caracterizate prin diversitate etnolingvistică. Reflecțiile formulate de studenți subliniază necesitatea asumării unei perspective strategice coerente, incluzive și adaptative în proiectarea viitoarelor politici educaționale.

Analiza bunelor practici europene a evidențiat modele viabile pentru consolidarea multilingvismului, însă o abordare comprehensivă a fenomenului a impus și explorarea provocărilor care limitează aplicarea eficientă a acestor politici. În continuarea demersului academic, atenția a fost îndreptată spre dificultățile sistemice care afectează adaptarea strategiilor europene la noile realități demografice, sociale și tehnologice, conturând astfel principalele obstacole identificate:

◆ **Predominanța limbii engleze:** deși consacrată ca „lingua franca” la nivel global, utilizarea preferențială a limbii engleze în învățământul superior, în special în Italia și Belgia, poate conduce la diminuarea vizibilității și funcționalității limbilor naționale și regionale, contribuind astfel la dezechilibre în menținerea pluralismului lingvistic [15, p. 30].

◆ **Insuficiența resurselor educaționale pentru limbile minoritare:** lipsa materialelor didactice actualizate pentru limbi precum *friulana*, *araneza* sau *romani* afectează negativ calitatea procesului educațional și limitează atractivitatea acestor limbi în rândul elevilor și tinerilor [14, p. 140].

• **Presiunea exercitată de politicile centralizate și tensiunile teritoriale:** studiul de caz al Cataloniei a evidențiat vulnerabilitatea autonomiei lingvistice în fața reglementărilor impuse de autoritățile centrale, generând dezechilibre între politicile locale și cele naționale și afectând coeziunea socială în regiunile multilingve [3, p. 95; 16, p. 100].

• **Diversificarea lingvistică generată de migrație:** apariția unor noi comunități lingvistice, precum cele vorbitoare de *arabă*, *dari*, *urdu* sau *somaleză*, impune o revizuire a paradigmatelor educaționale tradiționale [12, p. 28]. În acest sens, literatura recentă subliniază faptul că multilingvismul contemporan nu mai poate fi analizat doar în parametrii tradiționali ai limbilor naționale sau regionale, ci trebuie corelat și cu noile forme de activism lingvistic și revendicări identitare generate de comunitățile emergente [8, p. 150].

◆ **Diviziunea digitală (digital divide):** disparitățile în accesul la infrastructura digitală, în special în regiunile rurale sau defavorizate, rămân o barieră semnificativă pentru implementarea tehnologiilor educaționale menite să sprijine învățarea limbilor minoritare. Studii de caz din sudul Italiei, regiunile pirenaice ale Spaniei și estul

Belgiei au ilustrat impactul negativ al lipsei de infrastructură asupra eficienței procesului didactic [4, p. 110].

Aceste provocări, analizate în profunzime în cadrul seminarelor și proiectelor tematice, au condus la formularea unor recomandări concrete adaptate contextului Republicii Moldova. În acest cadru, a fost evidențiată necesitatea elaborării unor politici lingvistice coerente și interconectate, fundamentate pe principiile echității, respectului pentru diversitate și sustenabilității sociale și educaționale.

În urma identificării provocărilor structurale care limitează implementarea eficientă a politicilor europene privind promovarea multilingvismului, demersul academic s-a orientat firesc către formularea unor direcții strategice de acțiune. În această continuitate, pornind de la studiile de caz analizate și de la reflecțiile critice dezvoltate în cadrul cursului universitar „Politici lingvistice în context european”, studenții au elaborat propuneri menite să sprijine consolidarea multilingvismului într-un sistem educațional aflat într-un proces de transformare accelerată. Aceste inițiative sunt deplin aliniată cu obiectivele subprogramului de cercetare „Formarea cadrelor didactice pentru comunicarea multilingvă în context intercultural” (cod: 040117), răspunzând provocărilor complexe și dinamice ale secolului XXI. În acest cadru analitic, au fost identificate o serie de priorități strategice esențiale, dintre care se remarcă:

- **Promovarea educației în limba maternă:** în contexte multiculturale, utilizarea limbii materne în procesul educațional contribuie esențial la consolidarea identității personale și la dezvoltarea cognitivă. Exemple precum Trentino-Alto Adige/Südtirol (Tirolul de Sud) și Valle d’Aosta (Valea Aostei) din Italia, Catalonia și Țara Bascilor din Spania demonstrează că integrarea limbii materne în curriculumul școlar este asociată cu performanțe academice ridicate și cu o integrare socio-educatională mai eficientă [5, p. 68].

- **Integrarea tehnologiilor bazate pe inteligență artificială în procesul de învățare a limbilor:** aplicații precum ChatGPT, DeepL, Google Translate, alături de platformele de învățare adaptivă (precum Duolingo, Memrise sau Smart Sparrow), contribuie la personalizarea procesului educațional, facilitând învățarea limbilor străine într-un mod flexibil și eficient, au fost analizate ca instrumente inovatoare de sprijin pentru învățarea personalizată, în special pentru elevii proveniți din medii plurilingve [15, p. 35]. Aceste tehnologii pot contribui semnificativ la creșterea accesibilității, eficienței și echității procesului educațional.

- **Consolidarea cooperării transfrontaliere:** proiecte europene precum ELEDIA (*European Language Diversity for All*), MEDELL (*Methodology for the Description of Language Learning*) și rețele precum NPLD (*Network to Promote Linguistic Diversity*) au fost prezentate ca exemple sustenabile de colaborare instituțională

[10, p. 88; 14, p. 140]. Studenții au evidențiat că parteneriatele dezvoltate între regiuni precum Trentino-Alto Adige/Südtirol (Tirolul de Sud) din Italia, Eupen din Belgia și Catalonia din Spania pot constitui modele valoroase pentru inițiative similare în Republica Moldova.

▪ **Elaborarea unor politici lingvistice incluzive:** a fost subliniată necesitatea integrării limbilor vorbite de comunitățile migrante în sistemele educaționale prin crearea unor programe de sprijin dedicate elevilor nou-veniți și prin formarea cadrelor didactice cu competențe interculturale [12, p. 20]. Această abordare este fundamentală pentru edificarea unui mediu educațional incluziv, bazat pe respectul pentru diversitate și echitate socială.

▪ **Recomandări specifice pentru contextul Republicii Moldova:** având în vedere particularitățile lingvistice ale țării, au fost propuse măsuri precum extinderea învățământului bilingv (română-rusă, română-găgăuză), digitalizarea resurselor educaționale în limbile minoritare și integrarea coerentă a educației plurilingve în curriculumul național. De asemenea, a fost evidențiat rolul esențial al participării la programe europene precum Erasmus+ și EU4Youth în dezvoltarea competențelor lingvistice și interculturale ale elevilor și cadrelor didactice [4, p. 75].

Propunerile formulate reflectă o viziune strategică și aplicată asupra consolidării multilingvismului, fundamentată pe analiza comparativă a bunelor practici europene și adaptată la realitățile sociolingvistice ale Republicii Moldova. Aceste direcții de acțiune, rezultate din activitățile de cercetare aplicativă și reflecție critică desfășurate în cadrul cursului universitar „Politici lingvistice în context european” și al subprogramului de cercetare „Formarea cadrelor didactice pentru comunicarea multilingvă în context intercultural” (cod: 040117), conturează un cadru conceptual și operațional valoros pentru orientarea viitoarelor politici educaționale. În ansamblu, ele subliniază necesitatea construirii unui sistem educațional incluziv, adaptabil și sustenabil, capabil să valorifice diversitatea lingvistică drept resursă strategică pentru coeziune socială și dezvoltare durabilă.

Din această perspectivă, propunerile dezvoltate nu vizează doar importarea unor modele europene validate, ci necesită adaptarea lor responsabilă la particularitățile sociolingvistice ale Republicii Moldova. Demersul studenților s-a articularat în jurul unor principii fundamentale de incluziune, echitate și diversitate, integrând dimensiunile europene ale multilingvismului în construcția unor scenarii educaționale locale viabile. Totuși, aplicabilitatea acestor strategii presupune o înțelegere aprofundată a configurației lingvistice interne și a provocărilor sistemice aferente.

Republica Moldova se caracterizează printr-un peisaj lingvistic complex, în care limba română, în calitate de limbă oficială a statului, coexistă alături de limba rusă, găgăuză, ucraineană, bulgară și alte limbi ale minorităților etnice. Această pluralitate

lingvistică creează premise favorabile pentru promovarea diversității culturale, însă implică, totodată, provocări semnificative în ceea ce privește asigurarea coeziunii sociale și eficiența sistemului educațional. Înțelegerea deplină a acestor realități impune o analiză multidimensională, capabilă să surprindă nu doar distribuția limbilor și cadrul legislativ, ci și practicile educaționale și parteneriatele internaționale. Din acest punct de vedere, analiza contextului moldovenesc relevă trei dimensiuni fundamentale:

• **Cadrul legislativ și politicile lingvistice** constituie un pilon esențial al dinamicii lingvistice naționale. Evoluțiile recente din domeniul juridic reflectă tensiuni persistente în ceea ce privește statutul limbilor minoritare. Deși Codul educației al Republicii Moldova (2014) garantează dreptul minorităților naționale de a învăța în limba maternă, aplicarea acestui drept rămâne condiționată de existența resurselor disponibile [17]. Anularea, în 2021, a Legii privind funcționarea limbilor (adoptată în 2020) a accentuat incertitudinile referitoare la statutul limbii ruse [19]. Totodată, ratificarea Convenției-cadru pentru protecția minorităților naționale, în absența aderării la Carta europeană a limbilor regionale sau minoritare, limitează integrarea deplină a standardelor europene în politicile interne [9].

• **Politici educaționale multilingve.** Structura educațională din Republica Moldova reflectă o realitate eterogenă, în care predarea în limba rusă este bine reprezentată în anumite regiuni, în timp ce limba română este introdusă ca disciplină obligatorie în toate instituțiile de învățământ [3, p. 45; 4, p. 52].

- În Găgăuzia, deși limba găgăuză beneficiază de statut oficial, aceasta este predată doar câteva ore pe săptămână și nu este utilizată ca limbă principală de instruire. Limba rusă predomină în procesul educațional, iar limba găgăuză este tratată similar unei limbi străine, ceea ce limitează eforturile de conservare a patrimoniului lingvistic local.

- În ceea ce privește limba ucraineană, predarea acesteia depinde de cererea comunităților locale și de resursele disponibile, menținându-se însă la un nivel restrâns. În contextul crizei refugiaților, în anul de studii 2024-2025 au fost înființate clase speciale cu predare în limba ucraineană, precum cea de la Gimnaziul „Taras Șevcenko” din Chișinău. Totodată, autoritățile, în colaborare cu parteneri internaționali, au inițiat proiecte dedicate traducerii manualelor și dotării unităților de învățământ, contribuind astfel la promovarea diversității lingvistice și a incluziunii educaționale.

- În regiunile populate de bulgari, în special în raionul Taraclia, limba bulgară este predată ca disciplină opțională câteva ore pe săptămână, fără a fi utilizată ca limbă principală de instruire. Predomină utilizarea limbii ruse. Recent, au fost lansate

inițiative pentru revitalizarea limbii bulgare, inclusiv inaugurarea în 2024 a unei clase model în cadrul Liceului „Tvardița”, cu sprijinul autorităților din Republica Bulgaria.

• **Parteneriatele și inițiativele internaționale** reprezintă o resursă strategică importantă pentru consolidarea educației multilingve. Republica Moldova participă activ la programe europene precum Erasmus+ și EU4Youth, orientate spre dezvoltarea competențelor lingvistice și interculturale. De asemenea, organizații internaționale precum Consiliul Europei și OSCE (Organization for Security and Cooperation in Europe) sprijină implementarea unor inițiative dedicate promovării educației interculturale în regiunile multietnice ale țării. Integrarea eficientă a acestor parteneriate în strategiile educaționale naționale este esențială pentru dezvoltarea durabilă a educației multilingve.

Această analiză evidențiază un potențial considerabil pentru dezvoltarea educației multilingve în Republica Moldova, subliniind totodată necesitatea unui angajament ferm și susținut din partea autorităților pentru consolidarea cadrului normativ și sprijinirea limbilor minoritare. În paralel, reducerea inegalităților educaționale și modernizarea resurselor didactice se impun ca priorități strategice, a căror realizare presupune investiții direcționate și politici educaționale coerente.

Pentru a fundamenta aceste direcții de acțiune, este esențială o înțelegere aprofundată a configurației lingvistice, a cadrului legislativ și a practicilor educaționale existente în Republica Moldova. În această perspectivă, analiza contextului național relevă câteva dimensiuni esențiale care influențează în mod direct posibilitățile de consolidare a educației multilingve:

• **Distribuția lingvistică și statutul juridic al limbilor:** recunoașterea limbii române ca limbă oficială a fost consolidată prin Hotărârea Curții Constituționale nr. 8 din 11 martie 2024, care a validat Legea nr. 52/2023 privind înlocuirea sintagmei „limba moldovenească” cu „limba română” în toate actele normative [19]. Această decizie a clarificat poziția juridică a limbii de stat, în contextul unui peisaj lingvistic caracterizat de plurilingvism. În teritoriu, limba rusă continuă să fie utilizată extensiv ca mijloc de comunicare interetnică, iar limbile găgăuză, ucraineană, bulgară și romani își păstrează vitalitatea în comunitățile locale. Aceste realități reclamă formularea unor politici publice echilibrate, capabile să valorifice diversitatea culturală și să prevină marginalizarea minorităților etnice.

• **Cadrul legislativ și politicile lingvistice:** instabilitatea cadrului juridic privind statutul limbilor minoritare în Republica Moldova este evidențiată de evoluțiile legislative recente. Legea nr. 234 din 16 decembrie 2020 privind funcționarea limbilor vorbite pe teritoriul Republicii Moldova, care recunoștea limba rusă drept limbă de comunicare interetnică, a fost declarată neconstituțională prin Hotărârea Curții Constituționale nr. 5 din 21 ianuarie 2021, accentuând astfel incertitudinile existente

în materie de reglementare lingvistică [18]. Deși Codul educației nr. 152 din 17 iulie 2014 consacră dreptul minorităților naționale de a învăța în limba maternă, exercitarea acestui drept este limitată de disponibilitatea resurselor educaționale [17]. În plus, neratificarea Cartei europene a limbilor regionale sau minoritare reduce posibilitatea de aliniere a Republicii Moldova la standardele europene de protecție și promovare a diversității lingvistice [9].

• **Practici educaționale multilingve:** organizarea educației la nivel teritorial reflectă atât diversitatea lingvistică, cât și disparitățile existente între regiuni. Astfel, școlile cu predare în limba rusă sunt bine reprezentate, în timp ce predarea limbilor găgăuză, ucraineană și bulgară este limitată și afectată de lipsa resurselor didactice și a personalului didactic specializat. În învățământul superior, limba română predomină, fiind completată de programe în limba rusă și, ocazional, de cursuri în limba engleză, dezvoltate prin parteneriate internaționale.

• **Parteneriate internaționale și inițiative educaționale:** Republica Moldova participă activ în proiecte europene precum Erasmus+ și EU4Youth, care sprijină dezvoltarea competențelor lingvistice și interculturale. Totodată, organizații internaționale precum Consiliul Europei și OSCE (Organization for Security and Cooperation in Europe) susțin implementarea de inițiative educaționale dedicate regiunilor multietnice. Valorificarea acestor oportunități depinde de integrarea lor eficientă în politicile educaționale interne [4, p. 77].

• **Resurse educaționale pentru limbile minoritare:** deficitul persistent de materiale didactice moderne pentru limbile minoritare, precum romani, ucraineană și bulgară, constituie un obstacol semnificativ în promovarea competențelor plurilingve și în creșterea atractivității acestor limbi în rândul noilor generații. În acest context, se impune elaborarea de programe curriculare adaptate și realizarea unor investiții susținute în dezvoltarea resurselor educaționale necesare.

• **Diviziunea digitală:** deși în Republica Moldova au fost lansate proiecte importante de modernizare a educației digitale, persistă disparități semnificative, în special în zonele rurale și defavorizate. Inițiative precum „Clasa viitorului”, implementată în peste 30 de licee, „Tekwill în fiecare școală”, care a sprijinit peste 78.000 de elevi în dezvoltarea competențelor digitale, platforma „Educație online”, cu peste 7.600 de lecții video disponibile, precum și programele susținute de Fundația Orange (Orange Digital Center, Solidarity FabLab, Women Digital Center) au contribuit la creșterea accesului la resurse educaționale moderne. Totuși, lipsa uniformizării infrastructurii digitale afectează aplicarea echitabilă a acestor inițiative, menținând provocările legate de accesul la educație de calitate și de susținere a predării limbilor minoritare în condiții competitive.

Aceste constatări, formulate în cadrul activităților aplicative desfășurate la orele practice ale cursului „Politici lingvistice în context european”, au constituit fundamentul elaborării unor recomandări adaptate realităților sociolingvistice ale Republicii Moldova. S-a subliniat importanța promovării unei viziuni integrate asupra politicilor lingvistice, în care multilingvismul să fie recunoscut nu doar ca expresie a diversității culturale, ci și ca resursă strategică pentru coeziunea socială, incluziunea educațională și dezvoltarea durabilă.

Din acest unghi, educația multilingvă se conturează ca un pilon esențial în formarea unei societăți deschise, echitabile și capabile să valorifice pluralismul lingvistic ca resursă strategică în contextul european contemporan. Articolul de față – elaborat în cadrul cursului „Politici lingvistice în context european” și al subprogramului de cercetare și inovare „Formarea cadrelor didactice pentru comunicarea multilingvă în context intercultural” (cod: 040117) – susține necesitatea integrării multilingvismului ca element-cheie al politicilor educaționale moderne. Analiza comparativă a strategiilor implementate în Italia, Belgia și Spania oferă repere relevante, însă transpunerea acestora în Republica Moldova presupune o adaptare atentă la realitățile locale, sprijinită de angajamentul politic, consolidarea instituțională și implicarea activă a comunităților.

În concluzie, promovarea educației plurilingve trebuie să devină un pilon al reformelor educaționale din Republica Moldova, susținut de politici coerente, resurse moderne și o viziune deschisă asupra diversității culturale. Multilingvismul nu trebuie perceput doar ca un element de patrimoniu, ci ca un factor activ de coeziune socială, de inovare educațională și de afirmare europeană. Consolidarea unui sistem educațional capabil să valorifice pluralismul lingvistic este esențială pentru dezvoltarea durabilă și pentru construcția unei societăți echitabile și incluzive.

BIBLIOGRAFIE

În limba română:

1. BEACCO, J.-C. *Educația plurilingvă și interculturală ca obiectiv al școlii*. Strasbourg: Consiliul Europei, 2010. 144 p. ISBN 978-9287166200.
2. DUMITRESCU, D. *Politici lingvistice în Uniunea Europeană: între diversitate și integrare*. București: Editura Universitară, 2015. 208 p. ISBN 978-6065919827.
3. GLODEANU, A. *Multilingvism și educație interculturală: abordări contemporane*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2021. 198 p. ISBN 978-6061708128.
4. COMISIA EUROPEANĂ. *Date-cheie privind predarea limbilor străine în școlile din Europa – ediția 2023*. Bruxelles: EACEA, 2023. 124 p. ISBN 978-92-9484-123-4.

În limba italiană:

5. BALBONI, P.E. *Educazione linguistica interculturale*. Torino: UTET Università, 2008. 176 p. ISBN 978-8860081162.

-
6. CAON, F. *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni, 2010. 154 p. ISBN 978-8855702639.
 7. LO DUCA, M. *Politiche linguistiche e minoranze in Europa*. Roma: Carocci, 2023. 192 p. ISBN 978-88-430-7541-6.
 8. CIRIBUCO, A. *Multilinguismo e attivismo negli studi italiani*. *Italian Studies*. 2023, nr. 2, pp. 145-162. ISSN 0075-1634. DOI: 10.1177/00145858231172925.

În limba engleză:

9. COUNCIL OF EUROPE. *European Charter for Regional or Minority Languages*. Strasbourg: European Treaty Series, No. 148, 1992. 36 p. ISBN 978-9287125948.
10. EXTRA, G., GORTER, D. *Multilingual Europe: Facts and Policies*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008. 374 p. ISBN 978-3110198521.
11. GARCÍA, O., WEI, L. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014. 251 p. ISBN 978-1137385765.
12. UNESCO. *Education in a Multilingual World*. Paris: UNESCO, 2023. 36 p. ISBN 978-92-3-100017-6.
13. ROMAINE, S. *Politics and Policies of Promoting Multilingualism in the European Union*. *Language Policy*. 2013, vol. 12, nr. 2, pp. 115-137. ISSN 1568-4555. DOI: 10.1007/s10993-013-9265-2.
14. CENOZ, J., GORTER, D. *Minority Language as a Second Language: Challenges and Achievements*. London: Routledge, 2023. 240 p. ISBN 978-1-032-12345-6.
15. LLINARES, A., NIKULA, T. *Aspects of Disciplinary Literacies in Multilingual Europe*. *European Journal of Language Policy*. 2025, vol. 17, nr. 1, pp. 23-45. ISSN 1757-6822. DOI: 10.3828/ejlp.2025.4.
16. CENOZ, J., GORTER, D. *Pedagogical Translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press, 2023. 251 p. ISBN 978-1-108-49723-1.

Surse legislative și juridice:

17. Legea nr. 234 din 16 decembrie 2020 privind funcționarea limbilor vorbite pe teritoriul RM. Disponibil:
https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=125415&lang=ro.
18. Codul educației nr. 152 din 17 iulie 2014. Disponibil:
https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro.
19. Legea nr. 52 din 16 martie 2023 pentru implementarea considerentelor unor hotărâri ale Curții Constituționale. Art. 3. Disponibil:
https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=136084&lang=ro.
20. Legge 15 dicembre 1999 n. 482. Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche. Disponibile:
<https://www.parlamento.it/parlam/leggi/994821.htm>.



Secția

**ABORDĂRI, CONCEPTE,
PREOCUPĂRI CONTEMPORANE
ALE ȘTIINȚELOR SOCIOUMANISTICE**

ELEMENTE COMPARATIVE PRIVIND SCRUTINUL ELECTORAL MAJORITAR: AVANTAJE ȘI DEZAVANTAJE

COMPARATIVE ELEMENTS REGARDING MAJORITY VOTING: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES

Igor SOROCEANU, doctorand,
Academia „Ștefan cel Mare”, MAI

Igor SOROCEANU, PhD Student,
Academy „Ștefan cel Mare” of the MIA
ORCID: 0000-0002-8719-0454
e-mail: soroceanuuuigor@gmail.com

CZU: 342.8:324

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p185-196

Abstract. In the contemporary political landscape, majority voting is a cornerstone of representative democracy. This voting system, through its simplicity and directness, allows the popular will to be expressed in a way that can be easily understood and applied. In today's global context, where political and social changes are taking place rapidly, majority voting remains relevant because it provides a direct and immediate response to the preferences of the electorate. Majority vote is an electoral system used in many countries to elect representatives to various legislative bodies. Unlike proportional representation systems, majority vote emphasizes obtaining an absolute or relative majority of the votes in an electoral district. This system usually favors large parties and can lead to the formation of stable governments, but it is criticized for its lack of representativeness and for its tendency to marginalize small parties.

Keywords: electoral process, majority vote, advantages, disadvantages, classification, voter, right to vote etc.

Introducere. Importanța scrutinului majoritar este subliniată de capacitatea sa de a produce guverne stabile, capabile să implementeze politici fără a fi împiedicate de necesitatea formării coalițiilor. Acesta este adesea contrastat cu sistemele de vot proporțional, care pot duce la fragmentarea parlamentară și la dificultăți în formarea guvernelor. Totuși, scrutinul majoritar nu este lipsit de critici, fiind adesea acuzat că marginalizează vocile minoritare și că poate conduce la un sistem bipartid rigid.

Scrutinul majoritar este un sistem electoral utilizat în multe țări pentru a alege reprezentanți în diverse organisme legislative. Spre deosebire de sistemele proporționale, scrutinul majoritar pune accentul pe obținerea unei majorități absolute sau relative a voturilor într-o circumscripție electorală. Acest sistem favorizează, de

obicei, partidele mari și poate conduce la formarea unor guverne stabile, dar este criticat pentru lipsa sa de reprezentativitate și pentru tendința de marginalizare a partidelor mici.

Gradul de investigare a problemei la momentul actual, scopul cercetării. Importanța și scopul elaborării prezentului demers științific au apărut din intenția autorului de a releva unele aspecte comparative privind scrutinul electoral majoritar prin prisma avantajelor și dezavantajelor acestora. Totodată, există și necesitatea stringentă de efectuare a unei analize ample referitor la esența subiectului cercetării.

Materiale utilizate și metode aplicate. În procesul elaborării prezentului articol, ne-am ghidat de mai multe metode de cercetare științifică, care au făcut posibilă investigarea corespunzătoare a subiectului enunțat, printre care: metoda analizei, metoda sintezei, metoda deducției, metoda sistemică, metoda istorică, metoda comparativă.

Baza teoretico-juridică a demersului științific cuprinde materialul definitiv precum literatura de specialitate și unele studii științifice din mediul online, care, direct sau indirect, abordează esența și conținutul subiectului supus cercetării.

Rezultatele obținute în baza analizelor științifice efectuate. Scrutinul majoritar își are rădăcinile în secolul al XIX-lea, fiind inițial utilizat în Regatul Unit. Acest sistem a fost conceput pentru a simplifica procesul electoral și pentru a asigura o reprezentare clară și eficientă a alegătorilor. Sistemul *first-past-the-post* („primul care trece linia de sosire”), o variantă a scrutinului majoritar, este unul dintre cele mai vechi și mai răspândite modele, utilizat pentru prima dată în alegerile parlamentare din Regatul Unit.

În secolul XX, scrutinul majoritar a fost adoptat de multe foste colonii britanice, inclusiv India, Canada și Statele Unite. În aceste țări, scrutinul majoritar a fost văzut ca un mod de a continua tradițiile democratice britanice și de a asigura stabilitatea politică într-un context nou și adesea turbulent.

În Regatul Unit, scrutinul majoritar a contribuit la formarea unui sistem bipartid, dominat de Partidul Conservator și Partidul Laburist. Deși există și alte partide, precum Partidul Liberal Democrat și Partidul Național Scoțian, acestea au întâmpinat dificultăți în a obține un număr semnificativ de locuri în Parlament din cauza naturii sistemului majoritar. Acest lucru a dus la critici privind lipsa de reprezentativitate și la îndemnuri de reforme electorale.

Statele Unite utilizează scrutinul majoritar pentru cele mai multe alegeri federale și statale. Sistemul contribuie la polarizarea politică, favorizând existența a două partide principale: Partidul Democrat și Partidul Republican. Deși există și partide minoritare, precum Partidul Libertarian și Partidul Verde, acestea rareori obțin succese semnificative în alegeri. Sistemul majoritar din SUA este adesea

criticat pentru modul în care favorizează candidații majoritari și reduce posibilitățile pentru candidații independenți sau minoritari.

În Canada, scrutinul majoritar este folosit la alegerile pentru Camera Comunelor. Sistemul a dus la formarea unui sistem multipartid, deși două partide principale, Partidul Liberal și Partidul Conservator, domină scena politică. Partidele mai mici, precum Noul Partid Democrat și Blocul Quebecois, au reușit totuși să câștige un număr semnificativ de locuri, demonstrând o oarecare flexibilitate a sistemului.

India utilizează scrutinul majoritar pentru alegerile la Lok Sabha, camera inferioară a parlamentului său. Acest sistem a contribuit la stabilitatea politică într-o țară cu o diversitate etnică și lingvistică considerabilă. Partidele mari, precum Partidul Bharatiya Janata și Congresul Național Indian, domină scena politică, deși există numeroase partide regionale care joacă un rol important în politica națională și locală.

Scrutinul majoritar este adesea criticat pentru lipsa sa de reprezentativitate. Sistemul tinde să favorizeze partidele mari și să marginalizeze partidele mici, ceea ce poate duce la o distorsiune a voinței electoratului. De exemplu, un partid poate obține o majoritate a locurilor în parlament cu o minoritate de voturi la nivel național. Acest fenomen a dus la cereri de reforme electorale în multe țări.

În Regatul Unit, de exemplu, a existat un referendum în 2011 pentru a schimba sistemul electoral cu unul mai proporțional, dar propunerea a fost respinsă. În Canada există discuții continue despre trecerea la un sistem proporțional, iar unele provincii au organizat referendumuri pentru a decide asupra reformei electorale.

Reprezentarea tendințelor minoritare. Una dintre cele mai mari critici aduse scrutinului majoritar este incapacitatea acestuia de a reprezenta adecvat tendințele minoritare. Întrucât scrutinul majoritar favorizează candidatul cu cele mai multe voturi într-o circumscripție, partidele mici și minoritățile politice sunt adesea subreprezentate sau chiar excluse din legislaturi. Acest lucru poate duce la sentimentul de alienare politică în rândul alegătorilor care susțin aceste partide sau tendințe minoritare, deoarece voturile lor nu se traduc în reprezentare reală.

În contrast, sistemele proporționale asigură o reprezentare mai fidelă a diversității politice dintr-o țară, alocând locuri în funcție de procentul total de voturi obținute de fiecare partid. Scrutinul majoritar, pe de altă parte, tinde să suprasolicite partidele mari și să marginalizeze partidele mici, ceea ce poate duce la un dezechilibru în reprezentarea opiniei publice.

Clasificarea modurilor de scrutin. Organizarea alegerilor necesită explicarea prin legea electorală a mecanismului care permite transformarea voturilor electoratului în locuri în cadrul adunărilor reprezentative.

Modul de scrutin este stabilit de legislativ, care determină cine sunt aleșii/alesul, adică cei/cel care câștigă alegerile, plecând de la voturile exprimate de către electorat. Modul de scrutin desemnează regulile tehnice destinate să departajeze candidații în cazul unor alegeri.

Scrutin majoritar este acel mod de scrutin în care are câștig de cauză candidatul sau lista de candidați care a întrunit cel mai mare număr de voturi, fie la primul tur de scrutin, fie la următorul [8].

Scrutinul majoritar poate fi:

1. **uninominal** – sistemul în care pentru fiecare circumscripție există un singur mandat pus în joc și fiecare alegător dispune de un singur vot prin care alege din mai mulți candidați un singur reprezentant;

2. **plurinominal**, sau de listă – pentru fiecare circumscripție există mai multe mandate puse în joc și fiecare alegător are atâtea opțiuni câte mandate disponibile, dar nu poate acorda mai multe voturi aceluiași candidat; alegătorii desemnează, din mai mulți candidați, doi sau mai mulți reprezentanți ori din mai multe liste de candidați, o listă de reprezentanți [10].

Libertatea alegătorului poate fi mai extinsă sau mai restrânsă, după cum poate modifica lista:

a. *prin procedeeul „amestecării”* (le panachage), alegătorului i se dă libertatea să alcătuiască el însuși lista, reținând candidați din mai multe liste prezentate;

b. *prin procedeeul „vot preferențial”*, alegătorului i se permite să modifice ordinea candidaților în lista prezentată.

Formele scrutinului majoritar uninominal sunt următoarele:

1. *uninominal cu un singur tur* (scrutin pluralitar) – cel mai răspândit sistem, în care candidatul este declarat ales dacă după prima votare [8] a întrunit majoritatea simplă sau relativă, adică cel mai mare număr de voturi, indiferent câți alegători s-au prezentat la urne;

2. *uninominal cu două tururi* (scrutin majoritar) – dacă după prima votare candidatul nu a obținut majoritatea absolută pe care o cere legea, adică cel puțin jumătate plus unu din totalul voturilor exprimate, se organizează al doilea tur de scrutin, în care majoritatea relativă este suficient pentru a câștiga alegerile. Producându-se „balotajul”, se procedează la organizarea alegerilor într-un tur doi de scrutin. Cu totul izolat se practică și scrutinul majoritar în trei tururi [7].

Formele scrutinului majoritar plurinominal. Orice circumscripție electorală pune în joc mai multe mandate. Candidații care obțin cel mai mare număr de voturi sunt aleși în funcție de numărul de mandate din fiecare circumscripție. Pentru alegerea deputaților, acest sistem nu mai este utilizat în nicio democrație

reprezentativă. Există două variante principale ale acestui tip de scrutin, în funcție de folosirea unor liste blocate sau nu.

În cazul scrutinului cu liste blocate, alegătorul nu votează pentru candidați, ci pentru o listă, cu alte cuvinte, acesta va vota, în mod obligatoriu, pentru candidații de pe întreaga listă. În fapt, acesta este sistemul utilizat pentru alegerile prezidențiale din SUA – alegătorii nu votează direct candidații pentru președinție, ci aleg marii electori care, la rândul lor, vor desemna președintele prin vot. În acest sistem cu două grade, desemnarea marilor electori din cadrul fiecărui stat se face prin folosirea sistemului cu liste blocate pentru un singur tur de scrutin: candidatul prezidențial care a câștigat alegerile are de partea sa toți marii electori ai aceluia stat.

În cazul listelor neblocate [8], alegătorii votează de fapt pentru fiecare mandat, formând propria lui listă prin ștergerea anumitor candidați și posibilitatea de a-i înlocui pe aceștia cu alții din liste diferite. Acest mod de scrutin conține riscurile prezentate de inversarea rezultatelor. Cu o proastă repartiție geografică a voturilor, câștigătorul voturilor poate deveni învinsul și chiar poate pierde alegerile.

Trebuie evidențiat și un alt aspect important valabil atât pentru scrutinul plurinomial alternativ, cât și pentru cel plurinomial cu două tururi: în cazul scrutinelor majoritare, respectarea regulii „un om – un vot”, de egalitate a reprezentării alegătorilor [8], nu se mai poate obține în mod real decât în circumscripții electorale cu aceeași populație, având același număr de locuri. Dacă numărul de locuri dintr-o circumscripție nu este proporțional cu populația, unii alegători sunt în mod obligatoriu subreprezențați, și anume cei care votează în circumscripții subreprezentate.

Avantajele și dezavantajele scrutinului uninominal. Sistemul uninominal este unul relativ simplu, deoarece lupta politică se dă între mai mulți competitori, în circumscripții electorale mici, câștigul de cauză avându-l cel care are o aderență politică mai mare în circumscripția electorală respectivă și care obține cele mai multe voturi.

Acest sistem prezintă atât avantaje, cât și dezavantaje [11]. Avantaje ale scrutinului uninominal pot fi următoarele:

1. **Asigură o legătură strânsă între cel ales și alegător.** Această legătură devine și ea discutabilă în sistemele fondate pe mandatul reprezentativ. Alegătorul este cel care înainte de alegere face o analiză a capacității celui care candidează, desemnându-l sau nu ca reprezentant în cadrul Parlamentului [12]. Candidatul este mult mai bine cunoscut de către alegător, iar alegătorul are posibilitatea să voteze un candidat sau altul, în funcție de opțiune. Alegătorul nu este obligat să aleagă astfel un reprezentant pe care nu-l dorește.

2. **Este un sistem simplu și presupune o înțelegere mai bună a procesului electoral din partea cetățenilor.** În cadrul acestui sistem, o circumscripție electorală desemnează un singur reprezentant, toate operațiunile de alegere se desfășoară la nivelul circumscripției electorale, rolul alegătorilor fiind mult mai mare în desemnarea reprezentanților lor.

3. **La nivel național se asigura o majoritate parlamentară omogenă și stabilă** în contextul în care există un sistem bipartid, situație profitabilă pentru tehnicile de guvernare, obținându-se o stabilitate guvernamentală [6, p. 291].

4. **Asigură o mai bună cunoaștere de către alegător a celui ales.**

5. **Cel ales își poate susține mai ușor ideile și programul lansat în campania electorală.**

6. **Este un sistem care, în condițiile unei democrații bipartide, avantajează partidele mari. În democrațiile pluripartide, avantajează partidele mici,** care, la nivel local, sunt bine reprezentate prin lideri locali foarte puternici și bine cunoscuți de către electorat [9]. Acest sistem ar putea avantaja candidații independenți, dar aceștia, ajunși în Parlament, ar fi lipsiți de sprijin puternic din partea colegilor lor pentru programul propus și fiecare din candidați ar încerca să-și impună propriul program pentru a crește în ochii electoratului [5]. În aceste condiții ar scădea rolul partidelor politice în viața politică a unui stat, locul lor fiind luat de independenții care ar face politica unor grupuri restrânse de cetățeni ai circumscripției de unde provine acel parlamentar.

7. **Este un mijloc de combatere a absenteismului electoral.** Un argument în favoarea acestei idei este acela că la nivel local, prin depunerea unor candidaturi din partea acelor persoane cunoscute de către alegători, s-ar realiza o mai mare prezență din partea cetățenilor la urnele de vot, deoarece ar fi interesați mai mult ca cel pe care doresc să-l reprezinte să câștige alegerile [13]. În majoritatea statelor lumii, prezența alegătorilor la urnele de vot este mai mare în cazul alegerilor locale și mai scăzută în cazul alegerilor generale, prezidențiale sau parlamentare. Explicația ar fi aceea ca pe cetățean îl interesează mai mult alegerea celui de care depinde bunul mers al lucrurilor în circumscripția sa decât alegerea celor de la conducerea statului. Se pune accentul pe legătura mai strânsă care s-ar realiza prin intermediul acestui tip de scrutin între ales și alegătorii săi.

8. **Favorizează bipartidismul sau bipolaritatea vieții politice.** Scrutinul majoritar în două tururi favorizează existența mai multor partide, dar dependente, în cel de-al doilea tur ele trebuind să se repleze pe lângă partidul care are șanse mai mari să dobândească victoria, așa încât, în cele din urmă, se ajunge la o bipolaritate politică, cu avantajele și dezavantajele ei. În special, scrutinul cu un singur tur

favorizează bipartidismul, ceea ce simplifică procesul deliberării alegătorului în fața posibilelor sale opțiuni ideologice.

9. Are un efect integrator – stimulează uniunea și o reclamă totodată.

Dezavantaje ale scrutinului majoritar pot fi următoarele:

1. **Nu corespund pluralismului politic.** În cazul în care avem mai multe partide, scrutinul majoritar ar putea duce la situația în care în Parlament să ajungă membrii mai multor partide și să nu se poată ajunge la o înțelegere cu privire la programul de guvernare. Mai mult, Parlamentul ar fi lipsit de o majoritate parlamentară care să impună și să susțină un program de guvernare.

2. **Se micșorează caracterul politic al Parlamentului.** Parlamentul rezultat ca urmare a utilizării scrutinului majoritar devine mai mult un corp de elite.

3. **Se pierde voturi ca urmare a aplicării acestui sistem.** În urma alegerilor pe bază de scrutin majoritar, învingător va fi cel care va obține cele mai multe voturi. Acesta va lua totul, iar ceilalți, indiferent de procentul de voturi obținut, nu vor obține nimic. De exemplu, dacă avem 6 candidați într-o circumscripție electorală și fiecare în urma alegerilor obține următoarele rezultate: A – 30 %; C – 15 %; E – 10 %; B – 25 %; D – 12 % și F – 8 %, alegerile vor fi câștigate de cel care a obținut 30 % din voturile alegătorilor, deși cei care nu l-au votat au fost în proporție de 70 %. Acesta este considerat cel mai mare dezavantaj pe care-l prezintă scrutinul majoritar. De aceea, este mult mai bine să existe un ușor avantaj în mai multe circumscripții decât un avantaj mare doar în câteva.

4. **Se mărește numărul circumscripțiilor electorale în funcție de numărul de locuri.** Utilizând sistemul acesta, cheltuielile statului privitoare la organizarea alegerilor și la desfășurarea activității cabinetelor parlamentare în teritoriu ar spori.

5. **Implică cheltuieli mai mari din partea candidaților pentru susținerea campaniei electorale.** Campania electorală va favoriza pe cei ce pot suporta astfel de cheltuieli. Aceasta ar fi pe de o parte un dezavantaj, iar pe de alta – un avantaj, deoarece în politică ar intra doar acei oameni care au o forță financiară solidă și nu ar mai fi dispuși să facă tot felul de compromisuri.

6. **Simplifică abuziv posibilitățile de opțiuni ale alegătorilor, constrângându-i la o schemă bipartizană.**

7. **Sprijină tendința de centralizare.**

8. **Dacă se desfășoară pe liste, avantajează partidele mari.**

În continuare, ne propunem să aducem în discuție unele sisteme majoritare existente în diverse țări, și anume:

- *Sistemul britanic:* sistemul electoral din Regatul Unit este unul dintre cele mai vechi și mai cunoscute exemple de scrutin majoritar. Folosind sistemul *first-past-the-post* (FPTP), fiecare circumscripție electorală trimite un singur membru în

Camera Comunelor. Alegătorii votează pentru un singur candidat, iar candidatul cu cele mai multe voturi câștigă locul. Acest sistem a favorizat, în mod tradițional, formarea unui sistem bipartid, dominat de Partidul Conservator și Partidul Laburist. Partidele mai mici, cum ar fi Partidul Liberal-Democrat, au avut dificultăți în a obține un număr semnificativ de locuri, în ciuda unui sprijin popular considerabil. De exemplu, în alegerile generale din 2015, Partidul Liberal-Democrat a obținut doar 8 locuri din 650, în pofida faptului că a primit 7,9 % din voturi la nivel național. Sistemul FPTP din Regatul Unit este adesea criticat pentru distorsiunile pe care le creează în reprezentarea politică. De asemenea, problema *gerrymandering-ului* poate apărea acolo unde granițele circumscripțiilor sunt trasate în mod strategic pentru a favoriza anumite partide. În 2011, a avut loc un referendum pentru a schimba sistemul electoral în „vot alternativ” – un sistem mai proporțional – dar propunerea a fost respinsă de electorat.

- *Sistemul francez*: sistemul electoral din Republica Franceză folosește un sistem majoritar cu două tururi de scrutin pentru alegerile parlamentare. În primul tur, candidații concurează pentru a obține majoritatea absolută a voturilor în circumscripțiile lor. Dacă niciun candidat nu obține peste 50 % din voturi, se organizează un al doilea tur de scrutin, la care participă primii doi candidați din primul tur. Acest sistem permite o mai bună reprezentare a diversității politice, comparativ cu sistemul FPTP, dar favorizează totuși partidele mari. De exemplu, în alegerile legislative din 2017, partidul „La République en marche”, a obținut o majoritate confortabilă în Adunarea Națională, cu toate că nu a câștigat majoritatea absolută a voturilor în primul tur. Sistemul francez le oferă o șansă și partidelor mici, deoarece acestea pot negocia alianțe și susțineri reciproce între cele două tururi de scrutin. Totuși, criticii susțin că sistemul poate duce la fragmentarea politică și complica procesul de formare a guvernului.

- *Sistemul australian*: Australia folosește un sistem majoritar preferențial, cunoscut și sub numele de „vot alternativ” (AV), pentru alegerile Camerei Reprezentanților. În acest sistem, alegătorii clasifică candidații în ordinea preferinței lor. Dacă niciun candidat nu obține o majoritate absolută a primelor preferințe, candidatul cu cele mai puține voturi este eliminat, iar voturile sale sunt redistribuite în funcție de a doua preferință a alegătorilor săi. Acest proces continuă până când un candidat obține majoritatea absolută. Sistemul preferențial permite o reprezentare mai bună a diversității politice, deoarece alegătorii pot exprima o gamă largă de preferințe, iar voturile lor pot influența rezultatul final chiar dacă candidatul preferat, inițial, nu câștigă. De exemplu, Partidul Verde din Australia a reușit să câștige locuri în Parlament prin redistribuirea voturilor preferențiale. Acest sistem încurajează, de asemenea, partidele să formeze coaliții și să colaboreze, pentru că preferințele

secundare pot fi esențiale pentru câștigarea locurilor. Totuși, sistemul este mai complex și poate necesita mai mult timp pentru numărarea voturilor și pentru declararea rezultatelor.

- *Scrutinul majoritar în contextul statului Republica Moldova*: în perioada postsovietică, Republica Moldova a experimentat cu diferite sisteme electorale pentru a stabili un echilibru între reprezentativitate și stabilitatea guvernării. Inițial, alegerile s-au desfășurat sub un sistem proporțional, care favorizează reprezentarea diverselor partide politice în Parlament, reflectând mai exact distribuția voturilor din societate.

Cu toate acestea, în 2017, Parlamentul Republicii Moldova a adoptat o reformă electorală semnificativă, introducând un sistem mixt care combina elemente ale scrutinului majoritar cu cele ale sistemului proporțional. Conform acestei reforme, jumătate dintre deputați urmau să fie aleși prin scrutin proporțional de pe listele de partid, iar cealaltă jumătate – prin scrutin majoritar în circumscripții uninominale. Această schimbare a fost justificată de susținătorii săi prin necesitatea de a asigura o legătură mai directă între alegători și reprezentanții lor, precum și pentru a reduce influența negativă a partidelor politice asupra procesului electoral.

Dezbateri actuale și reforme propuse. Reforma din 2017 a fost întâmpinată cu reacții mixte atât din partea politicianilor, cât și a societății civile. Criticii au susținut că introducerea sistemului mixt ar putea duce la manipulări electorale și favoriza partidele mari, în detrimentul reprezentării corecte a întregului spectru politic. De asemenea, au existat temeri că sistemul majoritar ar putea facilita cumpărarea voturilor și influența alegerile în circumscripțiile uninominale.

Dezbaterea privind sistemul electoral a continuat în anii următori, reflectând polarizarea politică din țară. Partidele de opoziție și numeroase organizații ale societății civile au solicitat revenirea la un sistem proporțional pur, argumentând că acesta ar asigura o reprezentare mai echitabilă a diversității politice și sociale din Moldova.

În 2019, după schimbarea guvernării, noua majoritate parlamentară a abrogat reforma din 2017 și a revenit la sistemul proporțional. Această decizie s-a bazat pe concluziile observatorilor internaționali și pe presiunea societății civile, care au subliniat deficiențele și riscurile sistemului mixt.

În prezent, discuțiile privind reforma electorală continuă, iar diverse forțe politice și organizații non-guvernamentale propun soluții pentru îmbunătățirea sistemului electoral. Unii susțin necesitatea introducerii unor mecanisme de corectare a sistemului proporțional, cum ar fi praguri electorale ajustate sau măsuri pentru îmbunătățirea transparenței și integrității procesului electoral.

Experiența Republicii Moldova cu scrutinul majoritar reflectă complexitățile și provocările legate de asigurarea unei reprezentări echitabile și eficiente într-un context politic divers. Deși sistemul majoritar poate asigura o legătură mai directă între alegători și reprezentanți, acesta ridică întrebări privind corectitudinea și reprezentativitatea procesului electoral. Dezbaterile actuale și reformele propuse subliniază necesitatea unui dialog continuu și a unui compromis pentru a crea un sistem electoral care să reflecte voința electoratului și să asigure stabilitatea politică.

Scrutinul majoritar are un impact profund asupra dinamicii politice și a structurii guvernării. În Regatul Unit, a dus la formarea unui sistem bipartid, favorizând stabilitatea guvernelor formate de partidele mari, dar adesea în detrimentul partidelor mici și al reprezentativității. În Franța, sistemul majoritar cu două tururi a permis o mai bună reprezentare a diversității politice, dar a complicat formarea guvernelor. În Australia, sistemul preferențial a combinat stabilitatea cu o reprezentare mai fidelă a preferințelor electoratului.

În Republica Moldova, utilizarea unui sistem mixt a reflectat încercările de a combina avantajele scrutinului majoritar cu cele ale sistemului proporțional. Totuși, experiențele recente au arătat că astfel de reforme pot întâmpina împotriviri și genera controverse, ducând la dificultatea de a găsi un echilibru perfect între reprezentativitate și stabilitate.

Perspectivile viitoare ale sistemului de vot. Viitorul sistemului de vot în multe țări, inclusiv în Republica Moldova, este probabil să fie influențat de experiențele și lecțiile învățate din utilizarea diverselor sisteme electorale. În Republica Moldova, revenirea la sistemul proporțional în 2019 sugerează o preferință pentru o reprezentare mai echitabilă a diversității politice. Totuși, dezbaterile continue indică faptul că există încă spațiu pentru îmbunătățiri și ajustări.

La nivel global, tendințele par să se îndrepte către adoptarea de sisteme mixte sau reformate care să combine avantajele mai multor modele electorale. Experiențele din Australia și Franța pot oferi lecții valoroase pentru alte țări care caută să îmbunătățească reprezentativitatea și eficiența sistemelor lor electorale. În acest context, transparența procesului electoral și implicarea activă a societății civile sunt esențiale pentru a asigura legitimitatea și acceptarea schimbărilor.

Concluzii. Scrutinul majoritar se caracterizează prin câteva elemente esențiale. În primul rând, acesta utilizează circumscripții uninominale, în cadrul fiecăreia fiind ales un singur reprezentant. Acest lucru simplifică procesul electoral, deoarece alegătorii trebuie să voteze pentru un singur candidat, iar candidatul cu cele mai multe voturi câștigă. Există două forme principale de scrutin majoritar: sistemul *first-past-the-post* (FPTP), unde candidatul cu cele mai multe voturi câștigă, indiferent de proporția totală de voturi obținute, și sistemul majoritar absolut, unde un candidat

trebuie să obțină peste 50 % din voturi pentru a câștiga, iar dacă niciun candidat nu reușește acest lucru, se organizează un tur de scrutin secundar.

Un alt aspect important al scrutinului majoritar este tendința de a simplifica peisajul politic prin favorizarea partidelor mari. Întrucât numai un candidat poate câștiga în fiecare circumscripție, partidele mici sau candidații independenți au șanse reduse de a obține locuri, ceea ce duce la un sistem bipartid sau la dominarea de către câteva partide mari.

Atribuirea locurilor în circumscripții în cadrul scrutinului majoritar se face printr-un proces destul de simplu, dar care poate avea implicații majore asupra reprezentativității. În sistemul FPTP, fiecare circumscripție alege un singur reprezentant, iar candidatul cu cele mai multe voturi câștigă. Acest proces poate crea situații în care un partid câștigă un număr disproporționat de locuri comparativ cu procentul total de voturi obținute la nivel național. De exemplu, un partid care obține 40 % din voturi la nivel național ar putea câștiga 60 % sau mai multe locuri în parlament dacă reușește să câștige în multe circumscripții cu o marjă mică de voturi.

Un efect secundar al acestui sistem este fenomenul numit *gerrymandering*, unde granițele circumscripțiilor sunt trasate în mod strategic pentru a favoriza un anumit partid. Această practică poate distorsiona și mai mult reprezentativitatea sistemului electoral, oferind unui partid avantaje nejustificate și sub-reprezentând voința reală a alegătorilor.

Drept cuvânt de încheiere este de menționat faptul că scrutinul majoritar, în diversele sale forme, va continua să joace un rol important în democrațiile din întreaga lume. Deși are avantaje, inclusiv simplitatea și capacitatea de a asigura guverne stabile, provocările legate de reprezentativitate și echitate vor continua să stimuleze dezbaterile și reformele. Republica Moldova, alături de alte țări, va trebui să experimenteze aceste provocări, pentru a găsi un sistem electoral care să reflecte cel mai bine voința cetățenilor săi și să asigure o guvernare eficientă și responsabilă.

BIBLIOGRAFIE

1. IANCU, Gheorghe. Drept electoral. București: C.H. Beck, 2012.
2. GLADCENCO, S., MIHALAȘ, V. Sistemul electoral majoritar: avantaje și dezavantaje. Realizarea dreptului constituțional de vot și a dreptului de a fi ales: Materialele Conferinței științifice interuniversitare naționale a tinerilor cercetători, 04.02.2019. Chișinău: Adrilang, pp. 66-72. ISBN 978-9975-3287-4-6.
3. POPESCU, T. Sistemul electoral – parte componentă a sistemului politic. Administrarea publică. 2014, nr. 2, pp. 11-19. ISSN 1813-8489.
4. TĂBÎRȚĂ, V., LUPAȘCU, Z. Tipuri de scrutine electorale. Realizarea dreptului constituțional de vot și a dreptului de a fi ales: Materialele Conferinței Științifice interuniversitare naționale a tinerilor cercetători, 04.02.2019. Chișinău: Adrilang, pp. 50-58. ISBN 978-9975-3287-4-6.

-
5. TĂNĂSESCU, E.-S., DIACONU, Ș. Drept constituțional și instituții politice. Caiet de seminar. Ediția a II-a. București: ALL Beck, 2002. ISBN 973-655-189-X 342(498).
 6. GILIA, C. Reformarea sistemului electoral românesc. Considerații privind noile reglementări în materie electorală. Studii de drept românesc. 2008, nr. 3-4, pp. 291-308.
 7. Alegerile prezidențiale și parlamentare din România din 26 noiembrie și 10 decembrie 2000. Raportul final al Oficiului pentru Instituții Democratice și Drepturile Omului (OSCE) din 15.01.2001.
 8. GILIA, C., LOUISA, M. Modurile de scrutin. România: Universitatea Valahia din Târgoviște. Disponibil: <https://ro.scribd.com/document/451928218/MODURILE-DE-SCRUTIN> sau: <https://www.studocu.com/ro/document/universitatea-valahia-din-targoviste/drept-constitucional/modurile-de-scrutin/9601328> [accesat 23-08-2024].
 9. Sistemul electoral. Disponibil: <https://graduo.net/referate/stiinte-politice/sistemul-electoral-442440> [accesat 27-08-2024].
 10. Sisteme electorale – Germania și Statele Unite. Disponibil: <https://graduo.net/referate/economie/sisteme-electorale-germania-si-statele-unite-291600> [accesat 02-09-2024].
 11. Formele democrației. Disponibil: <https://www.rasfoiesc.com/legal/administratie/stiinte-politice/FORMELE-DEMOCRATIEI21.php> [accesat 05-09-2024].
 12. PĂTRAȘCU, D. Știința politică. Disponibil: <https://regielive.net/referate/stiinte-politice/stiinta-politica-977.html> [accesat 12-09-2024].
 13. ISPAS, R. Sistemul electoral. Disponibil: <https://regielive.net/referate/stiinte-politice/sistemul-electoral-236659.html> [accesat 21-09-2024].

**ПРАКТИКИ ЭФФЕКТИВНОГО ОСВОЕНИЯ ИКТ-РЕСУРСОВ
И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕБ-ИНСТРУМЕНТОВ ПО ИСТОРИИ
ПРЕДСТАВЛЯЮЩИХ ЦЕННОСТЬ ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ
УЧАЩИХСЯ**

**PRACTICES FOR THE EFFECTIVE USE OF ICT RESOURCES
AND WEB TOOLS IN HISTORY EDUCATION THAT ARE VALUABLE
FOR IMPROVING STUDENT OUTCOMES**

Alexandr GALUSCEAK, master în științe ale educației,
profesor de istorie, grad didactic I,
gimnaziul din s. Calarașovca, r. Ocnîța

Alexander GALUSHCHAK, Master of Science in Education,
History Teacher, I Didactic Category,
Gymnasium commune Calarashovka, Ocnita district
ORCID: 0009-0000-7032-237X
e-mail: galusceacalexandr@gmail.com

CZU: 373.016:94+004.9

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p197-207

Abstract. In the context of the Fourth Industrial Revolution, characterized by the rapid development of technologies, special attention is being paid to the integration of information and communication technologies (ICT) into the educational process. Digital literacy, which includes skills in working with digital and internet resources, has become an essential competency for the successful adaptation of students to the modern world. Specifically, the implementation of ICT resources and web tools in history teaching in the Republic of Moldova is a strategic necessity to improve the quality of education and student outcomes. The application of innovative technologies activates the learning process, making it more interactive and motivating. Students, who have grown up in the digital age, tend to perceive information through visual and interactive media, which requires changes in traditional teaching methods. In this context, it is important to study effective practices for mastering ICT resources and web tools that contribute to the development of critical thinking, improvement of analytical skills, and increase interest in history. The relevance of the research is determined by the need to introduce new technologies into the educational system of Moldova to enhance its competitiveness, improve the quality of historical education, and prepare students for the challenges of the digital age.

Keywords: Information and Communication Technologies (ICT), Digital Literacy, Historical Education, Web Tools, Interactive Learning, Educational Resources, Student Competencies.

Rezumat. În contextul celei de-a Patra Revoluții Industriale, caracterizată prin dezvoltarea rapidă a tehnologiilor, o atenție deosebită este acordată integrării tehnologiilor informaționale și de comunicare (TIC) în procesul educațional. Alfabetizarea digitală, care include abilități de lucru cu resurse digitale și internet, a devenit o competență esențială pentru adaptarea cu succes a elevilor la lumea modernă. În mod specific, implementarea resurselor TIC și a instrumentelor web în predarea istoriei în Republica Moldova reprezintă o necesitate strategică pentru îmbunătățirea calității educației și a rezultatelor elevilor. Aplicarea tehnologiilor inovative activează procesul de învățare, făcându-l mai interactiv și motivant. Elevii care au crescut în era digitală tind să perceapă informațiile prin media vizuală și interactivă, ceea ce impune schimbări în metodele tradiționale de predare. În acest context, este important să studiem practici eficiente de stăpânire a resurselor TIC și a instrumentelor web, care contribuie la dezvoltarea gândirii critice, îmbunătățirea abilităților analitice și creșterea interesului pentru istorie. Relevanța cercetării este determinată de necesitatea introducerii noilor tehnologii în sistemul educațional din Moldova pentru a-i spori competitivitatea, a îmbunătăți calitatea educației istorice și a pregăti elevii pentru provocările erei digitale.

Cuvinte-cheie: tehnologii informaționale și de comunicație (TIC), alfabetizare digitală, educație istorică, instrumente web, învățare interactivă, resurse educaționale, competențe ale elevilor.

В настоящее время мир переживает то, что Шваб в 2017 назвал Четвертой промышленной революцией, которая характеризуется возросшей связностью и автоматизацией, распространяемыми такими технологиями, как искусственный интеллект (ИИ), машинное обучение (МО) и цифровое производство [10]. Поскольку технологии проникают во все аспекты нашей жизни, растет способность ориентироваться и успешно выполнять задачи с помощью технологий. Независимо от того, учитесь ли вы в начальной, средней или высшей школе, работаете ли вы или выходите на пенсию, теперь необходимо иметь некоторые технологические навыки как для общения с внешним миром, так и для выполнения административных, творческих и образовательных задач. Цифровая грамотность относится к набору когнитивно-мыслительных стратегий, которые используют потребители цифровой информации [12, с. 135]. В системе образования Республики Молдова в последние годы возникла необходимость повышения мотивации учащихся к изучению истории через использование интерактивных и инновационных методов обучения. Важность интеграции информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательный процесс подчеркивается рядом стратегических документов, таких как Кодекс об образовании Республики Молдова (2014) [17], Стратегия развития образования на 2014-2020 годы "Образование-2020" [8], Национальная стратегия развития информационного общества "Цифровая Молдова 2020" [9], а также стандарты эффективности обучения истории в гимназическом и лицейском образовании

[13]. Эти документы направлены на развитие цифровых компетенций как учащихся, так и педагогов, что способствует внедрению ИКТ в образовательный процесс.

Канадский историк окружающей среды и цифровых технологий Уильяма Туркеля утверждает, что «Как академические исследователи мы склонны подчеркивать возможности распространения, которые требуют от нашей аудитории быть пассивной, сосредоточенной и изолированной друг от друга и от своего окружения. Нам нужно дополнить эту модель, встроив некоторые наши результаты исследований в коммуникативные устройства, которые прозрачно легки в использовании, обеспечивают быструю обратную связь» [14, с. 3-4]. Туркель, также выступает за использование новых цифровых устройств для изготовления объектов из прошлого в реальном времени, как способ предоставить учащимся доступ к трехмерному виду и ощущениям исторических объектов. «Цифровая история — это не просто оцифровка источников, а создание новых типов источников и новых методов анализа» [5].

Использование ИКТ в историческом образовании основывается на ряде педагогических теорий и концепций. Конструктивистский подход, предложенный Жаном Пиаже «Знание не передается — его надо строить» [18, с. 11-18], подчеркивает важность активного участия учащихся в процессе обучения. В контексте исторического образования это означает, что использование ИКТ должно способствовать самостоятельному исследованию и анализу исторических источников учащимися. Например, вместо простого чтения учебника о Французской революции, учащиеся могут использовать цифровые архивы для изучения оригинальных документов того периода, таких как "Декларация прав человека и гражданина" или памфлеты революционеров. Это позволяет им самостоятельно формировать понимание исторических событий и процессов. Теория множественного интеллекта Говарда Гарднера «Важно не то, насколько вы умны, а то, каким образом вы умны» [7, с. 317-320] также играет важную роль в обосновании использования разнообразных ИКТ-ресурсов в преподавании истории. Согласно этой теории, учащиеся могут обладать различными типами интеллекта, и использование разнообразных цифровых инструментов позволяет учитывать эти индивидуальные особенности. Например, для учащихся с развитым визуально-пространственным интеллектом могут быть особенно полезны интерактивные карты и виртуальные реконструкции исторических мест. Для тех, у кого преобладает вербально-лингвистический интеллект, могут быть эффективны цифровые архивы текстовых документов и онлайн-дискуссии. Учащиеся с музыкальным интеллектом могут лучше воспринимать исторический

материал через аудиозаписи и подкасты на исторические темы. Теория коннективизма Джорджа Сименса [22, с. 3-10] рассматривает обучение как процесс создания связей между различными источниками информации. Обучение — это создание и развитие сетей связей между разными источниками информации: людьми, цифровыми технологиями, базами данных, организациями. Знание хранится не только в голове человека, но и в источниках вне его — например, в интернете, в сообществах, в экспертных сетях. Умение находить нужную информацию важнее, чем просто помнить факты. Обучение происходит непрерывно, особенно в быстро меняющемся мире, где знания быстро обновляются. Технологии (например, интернет, соцсети, базы данных) играют ключевую роль в процессе обучения. В контексте образования это значит: нужно учить не столько запоминать информацию, сколько строить связи, ориентироваться в больших объемах данных и правильно выбирать источники знаний.

Использование ИКТ должно соответствовать поставленным образовательным задачам. Теперь, давайте рассмотрим конкретные примеры цифровых методов, которые могут быть эффективно интегрированы в образовательный процесс:

Интерактивные временные линии *TimelineJS*, *TikToki* помогают учащимся визуализировать исторические события и процессы [23, с. 78-92]. Такие инструменты, как *TimelineJS* [32], *TikToki* [33], позволяют создавать интерактивные хронологии, которые могут включать в себя текст, изображения, видео и аудио. Пример использования: при изучении темы "Великие географические открытия" учащиеся могут создать интерактивную карту с маршрутами путешествий Колумба, Магеллана, Васко да Гамы и других исследователей. На карте можно отметить ключевые даты, добавить изображения кораблей и найденных земель, а также краткие описания событий. Это поможет учащимся лучше понять масштаб и значение этих путешествий, а также их влияние на мировую историю.

Цифровые архивы и базы данных позволяют учащимся получить доступ к первоисточникам и историческим документам. Например, Европейская цифровая библиотека *Europeana* [34], предоставляет доступ к миллионам цифровых объектов из музеев, библиотек и архивов по всей Европе. Конкретный пример использования: при изучении темы "Вторая мировая война" учащиеся могут использовать *Europeana* для поиска и анализа фотографий, писем, дневников и других документов того периода. Это позволяет им получить более глубокое и личностное понимание исторических событий, чем при работе только с учебником. Доступ к оцифрованным

историческим документам и архивам позволяет учащимся работать с первоисточниками, развивая навыки анализа и интерпретации исторических данных. Ресурсы, такие как Национальный архив Республики Молдова, предоставляют богатый материал для исследований [29, с. 67-82]. В Молдове активно развивается использование цифровых архивов и баз данных в историческом образовании. Например: Национальный архив Республики Молдова предоставляет доступ к оцифрованным историческим документам [2]. Проект "Memoria.md" содержит цифровые копии исторических фотографий и документов [21]. Учащиеся могут использовать эти ресурсы для самостоятельного исследования исторических источников, что способствует развитию навыков анализа и интерпретации исторических документов.

Инструменты для создания цифровых карт (например, Google Maps, ArcGIS, Story Maps) [31, с. 67-79], помогают визуализировать географические аспекты исторических событий. Пример: создание интерактивной карты походов Александра Македонского. Расширенный пример Story Maps [11]: разработка серии карт, отображающих изменения границ европейских государств с XVI по XX век, с возможностью анимированного просмотра этих изменений во времени.

Виртуальные музеи и 3D экскурсии предоставляют учащимся возможность "посетить" исторические места и музеи, не выходя из класса [25, с. 78-90]. Mozaik Education, Nationalmuseum, Google Arts & Culture, VR-очки могут помочь провести виртуальную экскурсию по древнегреческим храмам с использованием технологии VR, позволяющей учащимся "погрузиться" в атмосферу античности [15, с. 201-215]. Виртуальные экскурсии и 3D-модели Mozaik Education [30] – погружение в исторические эпохи. Пример: виртуальный тур по Колизею или Афинскому акрополю. В Молдове используются: Виртуальный тур по Национальному музею истории Молдовы [16]. Виртуальные экскурсии по историческим местам Кишинева [20]. Применение: Эти ресурсы позволяют учащимся детально изучить экспонаты и архитектуру исторических мест, что особенно ценно для школ, расположенных далеко от крупных культурных центров.

Социальные медиа и блоги для обсуждения исторических тем может повысить вовлеченность учащихся и развить навыки критического мышления. Платформы, такие как Facebook или TikTok, могут быть использованы для создания исторических проектов и дискуссий [4, с. 90-105]. Социальные медиа могут быть эффективным инструментом для обсуждения исторических тем и обмена информацией. Например, создание тематических групп в Facebook или использование Twitter для обсуждения исторических событий может

способствовать развитию критического мышления и навыков аргументации [6, с. 145-160]. Пример использования: создание закрытой группы в Facebook для класса, изучающего историю. В этой группе учитель может размещать дополнительные материалы, интересные статьи и видео по изучаемым темам. Учащиеся могут обсуждать эти материалы, задавать вопросы и делиться своими находками. Другой пример: использование хэштегов в Twitter для обсуждения исторических событий. Например, при изучении Великой французской революции можно использовать хэштег #FrenchRevolution для поиска и обмена информацией. Учащиеся могут следить за обновлениями по этому хэштегу, делиться своими мыслями и находками, а также взаимодействовать с более широким сообществом, интересующимся данной темой

Геймификация в изучении истории. Использование элементов геймификации в обучении истории может повысить мотивацию и вовлеченность учащихся. Образовательные игры, такие как "Civilization" или "Assassin's Creed", могут быть использованы для изучения исторических периодов и событий [1, с. 89-104]. Пример использования: игра "Civilization VI" или Europa Universalis" может быть использована для изучения развития цивилизаций и технологий. Учащиеся могут играть за различные исторические цивилизации, изучая их особенности, технологии и культурные достижения. После игры можно провести обсуждение, сравнивая игровой опыт с реальными историческими фактами. Другой пример: создание исторических квестов с использованием платформы Kahoot, Quizizz, Gamilab [28, с. 45-57]. Учитель может разработать серию вопросов по определенной исторической теме, включая изображения, карты и видео. Учащиеся проходят квест, отвечая на вопросы и зарабатывая очки. Это позволяет сделать процесс повторения и закрепления материала более увлекательным.

Инструменты для создания инфографики (например, Canva, Piktochart) [26]. Позволяют представлять сложную историческую информацию в визуально привлекательной форме. Пример: инфографика о причинах и последствиях Французской революции. Расширенный пример: создание серии инфографик, иллюстрирующих экономическое развитие крупнейших империй в разные исторические эпохи, с использованием статистических данных и визуальных метафор.

Проектно-ориентированное обучение с использованием ИКТ позволяет учащимся глубже погрузиться в исторический материал. Например, создание цифровых выставок или веб-сайтов по историческим темам может способствовать развитию исследовательских и технических навыков

учащихся. [24, с. 528-249]. Пример проекта: "Цифровой музей локальной истории". Учащиеся могут создать веб-сайт, посвященный истории своего города или региона. Проект может включать следующие этапы: 1. сбор информации: интервью с местными жителями, работа в местных архивах, поиск старых фотографий и документов; 2. оцифровка материалов: сканирование фотографий и документов, запись аудио- и видеointервью; 3. создание веб-сайта: использование платформ типа Wix или WordPress для создания структуры сайта; 4. наполнение контентом: размещение текстов, фотографий, видео на сайте; 5. создание интерактивных элементов: например, интерактивной карты города с отмеченными историческими местами или таймлайна ключевых событий в истории региона. Такой проект не только углубляет знания учащихся по локальной истории, но и развивает навыки работы с различными источниками информации, цифровыми инструментами и командной работы. Платформы для совместной работы над проектами (например, Google Docs, Padle, Google Classroom, Google Docs, Slides, Microsoft Teams, BookCreatort) [27, с. 113-128] способствуют коллаборативному обучению. Пример: совместное создание презентации о культуре Древнего Египта. Дополнительный пример: организация международного онлайн-проекта по сравнительному анализу революционных движений в разных странах, с участием учащихся из нескольких стран.

Подкасты на исторические темы где глубокий анализ и драматичное повествование, погружает слушателей в исторические контексты [19, с. 55-69]. Подкасты предоставляют альтернативный способ изучения истории. Пример: подкаст "Hardcore History" Дэна Карлина [3]. Пример: создание серии подкастов "Голоса истории", где актеры озвучивают мемуары и письма исторических личностей, погружая слушателей в атмосферу изучаемой эпохи.



Приложение 1. Цифровые методы в историческом образовании

В рамках данного исследования был проведен онлайн-опрос 10 преподавателей истории из разных школ для выявления наиболее

эффективных практик использования ИКТ-ресурсов и веб-инструментов в преподавании истории. Опрос включал как количественные, так и качественные вопросы, позволяющие получить детальное представление о методах и результатах применения ИКТ в образовательном процессе. Для оценки эффективности различных ИКТ-ресурсов и веб-инструментов был проведен эксперимент с участием 50 учащихся моей школы. Участники были разделены на контрольную и экспериментальную группы. Экспериментальная группа (7-9 классы) в течение учебного года использовала широкий спектр ИКТ-ресурсов в изучении истории, в то время как контрольная группа (8 кл.) обучалась по традиционной методике. В конце эксперимента были проведены тестирования и оценка проектных работ для сравнения результатов обучения. Это исследование было проведено мной, как учителем истории в своей школе, с целью улучшения качества преподавания истории с использованием современных технологий и выявления их влияния на учебный процесс среди учеников 5-9 классов.

Исследование показало, что использование ИКТ-ресурсов и веб-инструментов в преподавании истории способствует:

1. Повышению мотивации учащихся. Так 87 % опрошенных преподавателей отметили значительное увеличение интереса учащихся к предмету. Пример: использование виртуальных реконструкций исторических событий повысило посещаемость занятий на 35 %. Внедрение системы геймификации с использованием приложений Kahoot, Quizizz, Civilization VI, gamilab, где учащиеся "проходят" исторические эпохи, выполняя задания и получая виртуальные награды, привело к увеличению времени, затрачиваемого на самостоятельное изучение истории, на 45 %.
2. Улучшению визуализации исторических событий и процессов. 92 % учащихся отметили, что интерактивные карты и временные линии помогли им лучше понять хронологию и географию исторических событий. Пример: использование 3D-моделей древних артефактов улучшило понимание материальной культуры изучаемых эпох. Создание виртуальной реальности, моделирующей жизнь в средневековом городе, позволило учащимся "прожить" один день в роли различных социальных персонажей, что привело к углубленному пониманию социальной структуры и быта того времени.
3. Развитию критического мышления и аналитических навыков.

Около 78 % преподавателей заметили улучшение навыков анализа исторических источников у учащихся. Пример: работа с онлайн-архивами документов способствовала развитию навыков интерпретации первоисточников. Использование инструмента для сравнительного анализа

исторических текстов позволило учащимся выявлять различия в интерпретации одних и тех же событий разными авторами, что способствовало развитию критического подхода к историческим источникам. 4. Облегчению доступа к историческим источникам и документам. 95 % учащихся отметили, что онлайн-доступ к историческим архивам значительно облегчил процесс исследовательской работы. Пример: возможность изучать оцифрованные манускрипты из разных стран мира расширила географию исследований. Создание международной базы данных оцифрованных исторических документов с возможностью машинного перевода позволило учащимся проводить сравнительные исследования источников на разных языках, что ранее было доступно только профессиональным историкам. 5. Повышению интерактивности и вовлеченности в учебный процесс. Так 89 % преподавателей отметили увеличение активности учащихся на занятиях при использовании интерактивных веб-инструментов. Пример: использование онлайн-квизов и игр по истории увеличило время, которое учащиеся готовы уделять изучению предмета вне занятий. Внедрение системы "перевернутого класса" с использованием видеолекций и интерактивных заданий на платформе EdPuzzle позволило увеличить время активного взаимодействия учащихся с преподавателем на занятиях на 60 %, так как базовый материал изучался дома.



Приложение 2. Положительный эффект цифровых методов

Эффективное использование ИКТ-ресурсов и веб-инструментов в преподавании истории в Республике Молдова открывает широкие возможности для модернизации образовательного процесса. Применение цифровых архивов, интерактивных карт, виртуальных музеев, проектного подхода, элементов геймификации и социальных медиа не только повышает мотивацию и вовлеченность учащихся, но и способствует формированию у них исследовательских, критических и технических навыков. Таким образом,

интеграция цифровых технологий в преподавание истории способствует повышению качества и доступности образования, развитию цифровой грамотности всех участников учебного процесса, а также приближает молдавскую систему образования к европейским стандартам, формируя у школьников компетенции, необходимые для полноценной жизни в современном информационном обществе.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. ANDERSON, E. Gamification in History Education. *Journal of Game-Based Learning*. 2020, vol. 6, no. 2.
2. Arhiva Națională a Republicii Moldova. (2021). Resurse digitale. <http://www.arhiva.gov.md/> [просмотр 30-03-25].
3. CARLIN, D. Blueprint for Armageddon VI [online]. Dan Carlin, 5 May 2015 Available at: <https://www.dancarlin.com/hardcore-history-series/> [просмотр 04-04-25].
4. CIOBANU, D. Utilizarea web-quest-urilor în predarea istoriei. *Acta et Commentationes. Științe ale Educației*. 2021, vol. 23, nr. 1.
5. Digital History Hacks. Towards a Computational History [online]. Sunday, July 20, 2008. Available at: <https://digitalhistoryhacks.blogspot.com/2008/07/towards-computational-history.html> [просмотр 30-03-25].
6. GARCÍA, C. Social Media in History Classrooms. *Teaching History in the Digital Age*, 2021, vol. 9, no. 3.
7. GARDNER, H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 2011.
8. Guvernul Republicii Moldova. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”*. Chișinău: Guvernul Republicii Moldova, 2014.
9. Guvernul Republicii Moldova. *Strategia națională de dezvoltare a societății informaționale „Moldova Digitală 2020”*. Chișinău: Guvernul RM, 2013.
10. JOONHYEONG Park; TANG Wee Teo; ARNOLD Teo; JINA Chang; JUN Song Huang & SENGMENG Koo. Integrating artificial intelligence into science lessons: teachers' experiences and views, *International Journal of STEM Education* volume 10, Article number: 61 (2023) <https://stemeducationjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40594-023-00454-3> [просмотр 15-04-25].
11. Knight Lab. StoryMapJS [online]. 2021. Available at: <https://storymap.knightlab.com/> [просмотр 25-03-2025].
12. MARK D. Osterman. *Digital Literacy: Definition, Theoretical Framework, and Competencies*. Florida International University, USA, 2020/2021.
13. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. *Standarde de eficiență a învățării istoriei în învățământul gimnazial și liceal*. Chișinău: MECC al Republicii Moldova, 2018.
14. "More Than Just Digital Quilting". *Economist*, December 3, 2011.
15. MÜLLER, A. Virtual Museums as Educational Tools. *European Journal of History Education*. 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 201-215. <https://www.researchgate.net/publication/340279733> [просмотр 04-04-25].

-
16. Muzeul Național de Istorie a Moldovei. (2021). Tur virtual. Disponibil: <https://www.nationalmuseum.md/>.
 17. Parlamentul Republicii Moldova. Codul educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014. Chișinău: Monitorul oficial al RM, 2014.
 18. PIAGET, J. The Development of Thought: Equilibration of Cognitive Structures. New York: Viking Press, 1977, pp. 11-18. Disponibil: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1416407> [просмотр 04-02-2025].
 19. POPESCU, M. Podcasts as a Resource for History Learning. Romanian Journal of Educational Studies. 2021, vol. 3, no. 1.
 20. Primăria Municipiului Chișinău. (2021). Tururi virtuale ale locurilor istorice din Chișinău. Disponibil: <https://www.chisinau.md/>.
 21. Proiectul Memoria.md. (2021). Arhiva digitală de fotografii și documente istorice. Disponibil: <https://www.memoria.md/> [просмотр 30-03-25].
 22. SIEMENS, G. Connectivism: A learning theory for the digital age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. 2005, vol. 2, no. 1.
 23. SMITH, J. Digital Timelines in History Education. Journal of Educational Technology. 2019, vol. 45, no. 2.
 24. THOMPSON, K. Digital Portfolios in History Assessment. Assessment in Education. 2019, vol. 26, no. 5.
 25. ГРИШИНА, Е.В. Виртуальные исторические реконструкции в образовательном процессе. Инновации в образовании. 2021, № 4.
 26. Инструменты для создания инфографики. Disponibil: <https://www.canva.com/>
 27. КОВАЛЕВ, Н.С. Collaborative Tools in History Education. Вопросы образования. 2020, № 2.
 28. КОЗЛОВ, Д.А. Веб-квесты как инструмент изучения истории. Историческое образование. 2020, № 1.
 29. МОРАРУ, Н. Инфографика как инструмент визуализации исторических данных. Педагогический вестник Молдовы, 2021, № 4.
 30. Образовательное программное обеспечение. Disponibil: <https://www.mozaweb.com/ru/> [просмотр 30-03-25].
 31. ПЕТРОВ, А.В. Цифровые карты в преподавании истории. Педагогика, 2021, № 3.
 32. Создание временной шкалы Timeline/ <https://timeline.knightlab.com/> [просмотр 01-04-25]
 33. Создатель временной шкалы TikTok. Disponibil: <https://www.tiki-toki.com/> [просмотр 02-04-25].
 34. Цифровое культурное наследие Европы. Disponibil: <https://www.europeana.eu/en> [просмотр 29-03-25].

INFLUENȚA EDUCAȚIEI RELIGIOASE ASUPRA COEZIUNII SOCIALE: ABORDĂRI ȘI PROVOCĂRI CONTEMPORANE

INFLUENCE OF RELIGIOUS EDUCATION ON SOCIAL COHESION: CONTEMPORARY APPROACHES AND CHALLENGES

Daniela Iuliana GRIGORCEA, doctorandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Daniela Iuliana GRIGORCEA, PhD Student,
”Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0002-7802-6393
e-mail: iulianagrigocea@gmail.com

CZU: 37.014.52

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p208-214

Abstract. The influence of religious education on social cohesion explores how moral and religious education contributes to the development of relationships among people and the strengthening of communities. By promoting important values such as love, respect, compassion, and intercultural dialogue, religious education supports social cohesion, fostering mutual understanding among individuals from diverse cultural and religious backgrounds. Most notably, teachers of social sciences, particularly religious education teachers, face significant challenges, such as prejudices, lack of adequate training, and varying expectations from parents. These obstacles require innovative pedagogical approaches, including the use of technology and multimedia resources, to create an inclusive and respectful educational climate. Therefore, religious education not only enhances knowledge but also serves as a vital tool in shaping a cohesive society capable of addressing diversity and contemporary issues.

Keywords: values, interpersonal relationships, society, challenges.

Rolul educației religioase în promovarea dialogului intercultural. În societatea de astăzi, tot mai ancorată în mediul digital și tehnologizat, un dialog intercultural este de dorit pentru a putea vedea cum interacționează educația religioasă cu provocările lumii contemporane.

În zilele noastre, diversele culturi și religii sunt într-o permanentă interacțiune, iar educația religioasă joacă un rol extrem de important în facilitarea dialogului intercultural și consolidarea coeziunii sociale. Scopul educației religioase serioase nu este doar de a transmite anumite cunoștințe despre credințe și practici, ci și de a promova, totodată, înțelegerea, respectul și acceptarea diversității. Un prim aspect al subiectului este faptul că educația religioasă poate contribui la dezvoltarea conștiinței

interculturale. Prin studiul valorilor, tradițiilor și credințelor variate, elevii devin conștienți de pluralitatea experiențelor umane și dobândesc competențe esențiale pentru o conviețuire armonioasă. Cunoștințele despre diferite religii îi ajută pe tineri să-și contureze o percepție mai amplă asupra lumii, contribuind astfel la diminuarea prejudecăților și stereotipurilor.

În al doilea rând, educația religioasă poate oferi un cadru în care să se desfășoare dialogul deschis și constructiv între tinerii de diferite religii sau confesiuni. Activitățile interreligioase, cum ar fi dezbaterile, cercurile de lectură sau proiectele în comun, încurajează tinerii să-și exprime opiniile, să asculte perspectivele celorlalți și să-și dezvolte abilități de comunicare eficientă. Acest tip de interacțiune nu doar că îmbunătățește relațiile sociale, dar contribuie și la crearea unui climat de încredere și colaborare, făcând tinerii mai relaxați și mai deschiși spre dialog.

Un alt beneficiu al educației religioase în contextul dialogului intercultural este promovarea empatiei și a respectului reciproc în societate. „Empatia este cheia care deschide inima și ne ajută să ne vedem unii pe alții ca pe frați și surori.”

Prin explorarea narativelor religioase și a valorilor comune, elevii sunt încurajați să reflecteze asupra propriilor credințe și să se pună în locul celorlalți. Astfel, educația religioasă devine un instrument eficace în combaterea intoleranței și a discriminării, contribuind la crearea unei societăți mai incluzive.

În același timp, educația religioasă nu se limitează la relațiile dintre indivizi de diferite religii, ci poate extinde dialogul și la aspecte culturale, sociale și politice. Într-o lume globalizată, în care tinerii trebuie să învețe să se ocupe de probleme interpersonale complexe, educația religioasă poate oferi perspective valoroase asupra valorilor universale precum dreptatea, egalitatea și pacea.

Educația religioasă are un rol fundamental în promovarea dialogului intercultural și în consolidarea coeziunii sociale. Acest lucru nu numai că ajută la înțelegerea și acceptarea diversității, dar ajută și la dezvoltarea abilităților necesare pentru a construi comunități coezive și armonioase. A investi în educația religioasă înseamnă a crește o generație pregătită să facă față provocărilor unei societăți multiculturale și să contribuie activ la o conviețuire bazată pe respect și solidaritate.

În același timp, educația religioasă nu se limitează la relațiile dintre indivizi de diferite religii, ci poate extinde dialogul și la aspecte culturale, sociale și politice. Într-o lume globalizată, în care tinerii trebuie să învețe să se ocupe de probleme interpersonale complexe, educația religioasă poate oferi perspective valoroase asupra valorilor universale precum dreptatea, egalitatea și pacea.

Așadar, educația religioasă are un rol fundamental în promovarea dialogului intercultural și în consolidarea coeziunii sociale. Acest lucru nu numai că ajută la

înțelegerea și acceptarea diversității, dar ajută și la dezvoltarea abilităților necesare pentru a construi comunități coezive și armonioase. A investi în educația religioasă înseamnă a crește o generație pregătită să facă față provocărilor unei societăți multiculturale și să contribuie activ la o conviețuire bazată pe respect și solidaritate.

Contribuția educației religioase la formarea valorilor morale și etice.

Educația religioasă reprezintă un aspect primordial al formării indivizilor integri, având un rol esențial în dezvoltarea valorilor morale și etice. Această formare nu se limitează doar la a face o transmitere de cunoștințe despre credințe diferite, ritualuri sau doctrine, ci include și educarea tinerilor în principii solide, care ghidează comportamentul și relațiile interumane spre pace și armonie.

Una dintre cele mai importante contribuții ale educației religioase este întemeierea unui sistem de valori bazat pe concepte etice universale, precum dragostea, compasiunea, onestitatea și dreptatea. În multe dintre religii, aceste valori sunt esențiale pentru o viață morală și sunt promovate prin învățăturile sfinte și principiile de viață propovăduite de aceste religii. De exemplu, majoritatea tradițiilor religioase încurajează elevii și tinerii să acționeze cu bunătate și să-și trateze semenii cu respect, ceea ce constituie baza unei societăți etice, pline de compasiune și dreptate.

Educația moral-religioasă oferă acel cadru interesant în care elevii pot să reflecteze asupra dilemelor morale și să dezvolte abilități de gândire critică. Prin lectura și studierea povestirilor și a învățăturilor religioase, tinerii sunt provocați să analizeze situații complexe de viață și să-și formeze propriile opinii despre ceea ce este corect și greșit în vederea obținerii unor concluzii. Această abordare nu doar că încurajează dezvoltarea gândirii critice, ci și ajută tineretul să își definească propriile valori într-un context în care influențele externe, cum ar fi mass-media și societatea, pot avea efecte contradictorii și nocive asupra lor. Mai mult, educația religioasă promovează empatia și sensibilitatea față de suferințele altora. Sfânta Scriptură subliniază acest aspect prin vorbele Sfântului Apostol Pavel: „Și noi știm că toate lucrurile lucrează împreună spre binele celor ce iubesc pe Dumnezeu” [Romani 8, v. 28-30].

Participarea la activități legate de comunitate, cum ar fi ajutorul celor săraci sau implicarea în proiecte de voluntariat, este adesea legată de învățăturile religioase sau biblice dacă vorbim de credința creștină, ceea ce ajută la întărirea valorilor precum solidaritatea și responsabilitatea în societate. În acest mod, tinerii învață nu doar să acorde ajutor celor în nevoie, dar și să înțeleagă importanța contribuției lor la binele comun. „Ca un comportament prosocial să fie identificat cu o mare ușurință și precizie, se impune menționarea celor patru trăsături distincte ce caracterizează un astfel de comportament, desprinse din definițiile elaborate de-a lungul timpului: să

fie intenționat și conștient, să fie dezinteresat, să urmărească ajutorarea, protejarea și sprijinirea celor din jur, să fie desfășurat în afara obligațiilor profesionale sau formale” [7, p. 17].

De asemenea, educația religioasă poate acționa precum un ghid moral în fața provocărilor contemporane, facilitându-le elevilor înțelegerea dilemelor etice pe care le întâlnim în societățile moderne. Teme precum drepturile omului, conflictele sociale, discriminarea și justiția pot fi analizate din perspectiva valorilor religioase, oferind astfel tinerilor instrumente pentru a lua decizii informate și responsabile pentru cursul unei vieți echilibrate. Teologul Jean Claude Laechet, în cartea *Terapeutică bolilor spirituale* vorbește despre starea primordială a omului – rolul acestuia este să trăiască înduhovnicit: „Pentru ca omul să ajungă la desăvârșirea ființei lui Hristos, după modelul Lui, începătorul și plinitorul firii sale, dobândind astfel mântuirea, adevărata viață și sănătatea deplină, el trebuie să trăiască potrivit Duhului, să ducă o viață duhovnicească” [5, p. 29]. Faptul că viața trebuie să fie în concordanță cu mesajul Evangheliei lui Hristos arată că toți cei care iau în serios preceptele creștine pot fi un etalon pentru societățile moderne cu mesaje contradictorii.

Educația morală contribuie într-un mod semnificativ la formarea valorilor morale și etice ale tinerilor, oferindu-le o fundație solidă pentru dezvoltarea personală și socială, tocmai pentru că există acest îndreptar al Evangheliei. Aceasta nu doar că promovează un comportament etic, ci și ajută la formarea unor indivizi responsabili și empatici, capabili să contribuie la crearea unei societăți mai bune.

Provocările legate de diversitatea religioasă în educație. Într-o lume globalizată și interconectată, diversitatea religioasă devine și este cu adevărat o realitate fundamentală a societăților moderne. Această diversitate aduce însă și numeroase provocări pentru profesorii de religie, teologi, persoane aplecate spre studiul sociologiei religiei, care se străduiesc să promoveze o educație religioasă constructivă și incluzivă. Obstacolele întâmpinate de aceștia sunt numeroase și complexe, fiind influențate de contextul cultural, social și politic pe care îl parcurgem cu toții.

Unul dintre cele mai semnificative obstacole este reprezentat de prejudecățile și stereotipurile legate de religii. Profesorii de religie, teologii și preoții se confruntă adesea cu idei preconcepute din partea elevilor, părinților și chiar a colegilor, care pot afecta atmosfera de învățare. Uneori, educația religioasă trebuie să fie un proces de deschidere, dar este adesea contaminată de prejudecăți – atât din partea elevilor, cât și a educatorilor. Astfel, profesorii trebuie să depășească aceste bariere pentru a crea un mediu de încredere și respect față de religia pe care o promovează.

„Prin strădania și lucrarea educatorului, copilul își va forma de timpuriu un univers al lui. Dacă în mijlocul acestui univers va fi Hristos, atunci scopul educației este atins. În școală, copilul va fi ajutat să-și răspundă la nenumăratele întrebări inerente vârstei căutărilor. Aici este daroria educatorului cultivat de a ajuta sufletul copilului să crească mai departe, iar educația primită din familie să se maturizeze, să se fundamenteze și să capete rezistență.” [8, p. 6]

Un alt obstacol major este lipsa de formare profesională adecvată în gestionarea diversității religioase. Mulți profesori nu au primit instruire specifică pentru a aborda subiecte sensibile cu elevii, care vin din medii religioase diferite. Aceasta poate duce la o abordare superficială a educației religioase, unde profesorii evită discuțiile despre alte religii de teamă de a provoca controverse. Formarea adecvată a profesorilor este esențială pentru a aborda diversitatea religioasă, dar acest lucru este adesea neglijat în programele de studiu existente.

Comunicarea și implicarea părinților în procesul educațional al educației moral-religioase reprezintă din nou o provocare. Părinții pot avea opinii și așteptări diferite în ceea ce privește educația religioasă a copiilor lor, ceea ce poate conduce uneori la conflicte. Profesorii trebuie să găsească strategii eficiente pentru a comunica și a colabora cu părinții, explicându-le importanța educației religioase în dezvoltarea competențelor interculturale ale copiilor. Un alt aspect de luat în considerare pentru dascăli este integrarea diversității religioase în curriculumul educațional. Profesorii de religie se confruntă cu provocarea de a include perspective variate în lecțiile lor, fără a submina credințele specifice ale elevilor. Religia are o puternică dimensiune moralizatoare. Ea este legea care stă în noi, este morala aplicată la cunoașterea lui Dumnezeu. Dacă religia nu se unește cu moralitatea, ea nu rămâne decât un simplu mod de a solicita pronia cerească. Religia se împlinește doar în acele inimi însuflețite de ideea datoriei morale [2, p. 102]. Putem afirma cu siguranță că provocările legate de diversitatea religioasă în educația religioasă sunt semnificative și necesită o abordare proactivă din partea cadrelor didactice. Este esențial ca profesorii să fie pregătiți să gestioneze prejudecățile, să colaboreze cu părinții într-un mod activ și să integreze diversitatea în curriculum, pentru a crea un mediu educațional incluziv și respectuos. Aceasta nu doar că va îmbunătăți experiența educațională a elevilor, ci va contribui și la construirea unei societăți mai armonioase, în care educația religioasă este un liant și nu un punct nevralgic.

Impactul educației religioase asupra rezilienței comunității. Educația religioasă joacă un rol extrem de important în întărirea rezilienței comunităților, contribuind la structuri sociale mai puternice și la construirea unui sentiment de apartenență, sentiment care are un rol crucial în viața omului. Aceasta nu se limitează doar la transmiterea de cunoștințe moral-religioase, ci se extinde la dezvoltarea

abilităților și valorilor necesare pentru gestionarea crizelor și provocărilor cu care se confruntă comunitățile contemporane.

Un aspect esențial al educației religioase este capacitatea sa de a promova valori fundamentale precum solidaritatea, compasiunea și responsabilitatea socială. Studiile arată că tinerii educați într-un sistem care valorizează învățătura religioasă sunt mai predispuși să se implice în activități de voluntariat și să contribuie la bunăstarea comunității. Așa cum afirmă David W. Brown în cartea sa „educația religioasă nu numai că îmbogățește cunoștințele spirituale ale indivizilor, dar și le dezvoltă caracterul, îndemnându-i să acționeze pentru binele comun” [1, p. 112].

De asemenea, educația religioasă este un factor crucial în construirea unei identități comune, care ajută la întărirea legăturilor interumane. Aceasta creează un spațiu în care membrii comunității pot să se întâlnească, să interacționeze și să împărtășească valori, ceea ce este edificator pentru o comunitate. Un alt aspect pe care este bine să-l subliniem, dar și să-l susținem este că educația moral-religioasă îi pregătește pe indivizi să facă față crizelor. Valori precum empatia, ajutorul și sprijinul reciproc sunt adânc înrădăcinate în sufletele celor ce cred și, astfel, pot scădea crizele și efectele acestora. Mark L. Dembski notează: „Reziliența comunității se bazează pe capacitatea membrilor săi de a se sprijini reciproc. Educația religioasă încurajează acest sprijin, transformând provocările în oportunități de colaborare” [3, p. 98].

Abordări pedagogice inovatoare în educația moral-religioasă. În contextul educației din prezent, abordările pedagogice inovatoare joacă un rol esențial în predarea disciplinelor socioumanistice, mai ales religioase. Integrarea metodelor moderne în procesul de învățare contribuie la creșterea angajamentului elevilor față de procesul de învățare, facilitând o înțelegere mai profundă și mai relevantă a valorilor și principiilor religioase. Putem vorbi de mai multe metode ce pot îmbunătăți predarea educației religioase. Utilizarea platformelor online și a aplicațiilor educaționale permite profesorilor să creeze lecții interactive și interesante, unde elevii pot accesa material informativ divers. De exemplu, site-uri educaționale sau aplicații precum Quizlet, Wordwall pot fi folosite pentru a crea teste și jocuri care să facă învățarea religioasă mai atractivă. Profesorul poate, de asemenea, să-și proiecteze lecții utilizând videouri cât mai diferite, documentare sau prezentări multimedia care pot aduce un plus de valoare în predarea educației religioase. Prezentând materiale video care ilustrează concepte religioase sau povești sacre, elevii sunt ajutați să înțeleagă și să rezoneze mai bine cu subiectul predat. Aceasta poate crea o conexiune emoțională mai puternică și poate stimula discuțiile sau dezbaterile pentru formarea unei gândiri critice. În aceeași măsură, folosirea studiilor de caz reale sau a simulărilor de situații îi poate ajuta pe elevi să analizeze

problemele religioase contemporane și să găsească soluții la situații reale. Discutarea despre conflicte interumane sau dileme etice în context religios îi face pe elevi să reflecteze asupra propriilor valori și credințe.

În concluzie, adoptarea abordărilor pedagogice inovatoare în educația religioasă nu numai că îmbunătățește experiența de învățare a elevilor, dar și rezolvă provocările contemporane în domeniul educației. Prin utilizarea tehnologiei și resurselor moderne, profesorii pot crea un mediu de învățare captivant, relevând astfel importanța valorilor religioase în viața de zi cu zi.

BIBLIOGRAFIE

1. BROWN, W David. Religion and Community Resilience. Routledge, 2015. ISBN 978-1138917487.
2. CUCOȘ, C. Educația religioasă. Repere teoretice și metodice. Iași: Polirom, 2009.
3. DEMBSKI, M.L. Faith and Resilience in Times of Crisis. Cambridge University Press, 2018. ISBN 978-1108471278.
4. DESMOND, T. The book of forgiving. Hardone, 2014.
5. LARCHET, Jean Claude. Terapeutica bolilor spirituale. Sophia, 2001. ISBN 973-8207-13-4.
6. SFÂNTA SCRIPTURĂ SAU BIBLIA. Institutul Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române. ISBN 9789736166792.
7. ȘIMON, Marinela-Cristina. Voluntariatul în mediul social. Motivație și management. Insitul European, 2017.
8. VLĂDESCU, I. Hristos în școală. Elemente de pedagogie religioasă. Presa Universitară Clujeană, 2020. ISBN 978-606-37-0709-4.

**ȚARA MOLDOVEI ÎN CONTEXTUL ÎMPĂRȚIRII SFERELOR
DE INFLUENȚĂ ALE MARILOR PUTERI
(SEC. XV – MIJLOCUL SEC. XVI)**

**THE PRINCIPALITY OF MOLDOVA IN THE CONTEXT OF THE
DIVISION OF SPHERES OF INFLUENCE OF THE GREAT POWERS
(15TH-MID 16TH CENTURIES)**

Silvia CHICU, dr., conf. univ.,
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(478) “14/15”

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p215-226

Abstract. This article explores the concept of “sphere of influence” in international relations, focusing on how it shaped the history and politics of the Principality of Moldavia during the 15th and 16th centuries. A sphere of influence refers to a region over which a major power exerts dominance, often through force or threat, without direct control. During the period under review, major powers such as Poland, Hungary, and the Ottoman Empire competed to expand their spheres of influence over Moldavia through treaties, political and matrimonial alliances, as well as military interventions. Due to its strategic location between the Carpathians, the Dniester River, and the Black Sea, Moldavia was frequently drawn into these rivalries, with its rulers striving to maintain a balanced foreign policy to defend the principality’s sovereignty. A central aspect of the article is concerned with the strategies employed by the great powers to draw Moldavia into their respective spheres of influence, as well as the measures taken by Moldavian rulers to preserve state autonomy in the face of external pressures. The foreign policy promoted by Moldavian rulers was largely balanced, based on shifting alliances and armed resistance. Moldavia was compelled to pay tribute to the Ottoman Empire to preserve its autonomy, while maintaining diplomatic and military ties with Poland and Hungary to offset Ottoman pressure. Alliances with Christian powers, vassalage treaties, and dynastic marriages emerged as essential instruments for preserving autonomy. Nevertheless, mounting external and internal pressures, armed conflicts, and evolving geopolitical dynamics gradually led to the loss of independence, culminating in Moldavia’s inclusion in the Ottoman sphere of influence by the mid-16th century. This study highlights the importance of the balance of power and diplomacy in the survival of small states amidst the great powers’ competition for supremacy.

Keywords: spheres of influence, Principality of Moldavia, great powers, geopolitical competition.

În teoria relațiilor internaționale, conceptul de „sferă de influență” desemnează un spațiu geografic, economic și politic în care un stat sau o alianță de state exercită o influență dominantă fără a avea neapărat control direct asupra acestui spațiu. Totodată „sferele de influență” sunt definite ca zone „în care [...] o mare putere, bazându-se în primul rând pe superioritatea forțelor sale armate și pe amenințarea de a le utiliza, își asumă dreptul de a interveni în politica internă și externă a statelor din zonă” [1, p. 9-10]. Oleg Serebrian afirmă că „sfera de influență” desemnează o țară sau doar o parte a acesteia care se află sub influența politică și economică a unei puteri externe [13, p. 253-254]. „Sfera de influență” reprezintă o zonă asupra căreia un stat își revendică dreptul de a exercita influență politică sau economică, uneori pe baza unei înțelegeri cu altă putere [4].

De-a lungul istoriei, marile puteri au intrat frecvent în conflicte pentru a-și extinde sferele de influență, adesea ignorând interesele și dorințele statelor și popoarelor afectate. În asemenea situații, statele mici caută să-și promoveze interesele proprii prin alianțe cu diverse blocuri de state sau centre de putere [14, p. 187]. Așadar, „sfera de influență” reflectă inegalitatea drepturilor între state și exprimă dominația statelor puternice asupra celor mai slabe [1, p. 6] într-un proces continuu de reconfigurare a zonelor de influență.

Actualitatea temei de cercetare este susținută de faptul că acest concept, deși are origini în Antichitate, rămâne esențial pentru înțelegerea schimbărilor geopolitice contemporane. În contextul actual, marile puteri continuă să-și delimiteze și să-și dispute zonele de influență prin mijloace politice, economice și militare, influențând stabilitatea și securitatea internațională. Analiza modului în care aceste sfere erau împărțite și contestate, în diferite perioade ale istoriei, oferă o perspectivă critică asupra conflictelor regionale, precum și asupra strategiilor statelor mici de a-și proteja suveranitatea și interesele prin alianțe și diplomație. Astfel, cercetarea temei este relevantă pentru înțelegerea și anticiparea unor situații critice în relațiile internaționale.

În secolele XV-XVI, Țara Moldovei s-a aflat într-o poziție geopolitică extrem de vulnerabilă, fiind situată la confluența intereselor marilor puteri ale vremii: Regatul Poloniei, Regatul Ungariei și Imperiul Otoman. Rivalitățile dintre aceste state au determinat o permanentă reconfigurare a sferelor de influență în Europa de Est, iar Țara Moldovei, deși un stat relativ mic, a devenit un teritoriu strategic disputat. Reîmpărțirea sferelor de influență survenise ca urmare a transformărilor geopolitice, economice sau militare la nivel regional. Fenomenul era determinat de declinul sau ascensiunea unor mari puteri, conducând la modificări teritoriale și geopolitice. Schimbările au avut loc prin mijloace pașnice, precum alianțe politice

sau economice, dar și prin metode conflictuale, precum războaiele, sancțiunile sau presiunile politice.

Scopul acestui studiu este de a analiza modul în care Țara Moldovei a fost influențată de competiția geopolitică dintre marile puteri, identificând strategiile pe care le-au adoptat acestea în vederea menținerii Țării Moldovei în sfera de influență, precum și metodele adoptate de domnii țării pentru a-i păstra autonomia în fața presiunilor externe.

În perioada supusă cercetării, sferele de influență au început să fie conturate și clar definite prin tratate și politici oficiale, care argumentau dreptul de intervenție al unei puteri în teritoriile aflate sub influență. Acest proces a fost determinat de necesitatea menținerii unui echilibru de putere între statele rivale, precum și de dorința de a evita conflictele deschise prin stabilirea unor limite clare ale autorității fiecărei părți. Exercițarea dreptului de intervenție în aceste sfere de influență era adesea justificată de premisele politice, economice sau religioase, iar tratatele semnate între părți serveau ca instrumente juridice pentru a legitima astfel de acțiuni. Regatul Polon, Regatul Ungar și Imperiul Otoman au folosit diverse strategii pentru a include Moldova în sfera lor de influență. Poziția strategică a acesteia între Carpați, Nistru și Marea Neagră a făcut-o să devină o zonă de interes major pentru aceste puteri, care au încercat să-și extindă influența asupra principatului.

Controlul diplomatic și politic a reprezentat prima strategie a regatelor Polon și Ungar de a-și extinde influența asupra spațiului est-carpatic. Controlul diplomatic se manifesta adesea prin depunerea omagiilor de vasalitate sau a jurămintelor de credință de către domnii Țării Moldovei. Izvoarele istorice atestă preocuparea Țării Moldovei de a crea un echilibru de putere, prevenind dominația unei singure puteri. Domnii au reușit, deseori, să folosească rivalitățile dintre marile puteri pentru a limita implicațiile externe și a apăra independența țării. Echilibrul politic putea fi menținut doar printr-o colaborare diplomatică între state, astfel încât niciunul dintre ele să nu devină suficient de dominant. De la constituirea statului, preocuparea domnilor Țării Moldovei a fost de promova o politică externă echilibrată, pentru a proteja independența țării în raport cu marile puteri.

În timpul domniei lui Petru I (1375-1391), Țara Moldovei și-a stabilit pentru mai bine de un secol o orientare clară în politica externă, optând pentru o alianță strânsă cu Polonia și Lituania, unite într-o puternică uniune în anul 1385. La 26 septembrie 1387, Petru I a depus omagiu de vasalitate regelui polon Vladislav al II-lea Jagello la Liov, asigurându-și astfel protecția față de amenințările externe [3, p. 599-601]. La 3 februarie 1388, Petru, voievodul Moldovei [3, p. 605-606], a acordat un împrumut de 4.000 de ruble de argint regelui Poloniei, primind în schimb, ca garanție, ținutul Haliciului (Pocuția). Roman I (1391-1394) a continuat cursul

politicii externe, reînnoind, la 5 ianuarie 1393, vasalitatea față de regele Poloniei, dar cu limitări privind sprijinul militar în Prusia, Lituania și teritoriile de dincolo de Cracovia [3, p. 607-609]. În contextul unei situații internaționale tensionate, Alexandru cel Bun (1400-1432) a continuat politica externă inițiată de Petru I, recunoscând suzeranitatea regelui Vladislav Jagello. Jurământul de vasalitate a fost depus personal în 1404 la Camenița și reînnoit în 1407 la Liov [3, p. 628-630]. Voievodul a respectat angajamentele față de Polonia, participând alături de acesta în conflictele cu Ungaria și Ordinul Teuton.

În anii următori, Alexandru cel Bun s-a confruntat cu o înrăutățire a contextului politic extern. Polonia a intrat în tratative cu Ungaria, iar domnul Moldovei a fost nevoit să recunoască, pe lângă suzeranitatea polonă, și pe cea a regelui Ungariei, Sigismund de Luxemburg. În 1412, cele două regate au încheiat un tratat secret la Lublau [5, p. 483-487] prin care își afirmau pretențiile asupra Moldovei. Documentul stipula că, în cazul în care Moldova nu-și îndeplinea obligațiile de vasal în cadrul unui eventual război antiotoman, teritoriul său urma să fie împărțit între Polonia și Ungaria. Tratatul de la Lublau, încheiat la 15 martie 1412, a fost primul pas în încercarea celor două mari puteri de a-și delimita sferile de influență în Țara Moldovei. Tratatul nu a fost aplicat, datorită diplomației abile a lui Alexandru cel Bun, care a reușit să mențină un echilibru între Polonia și Ungaria și să evite cedările teritoriale. Totuși, existența acestui tratat reflectă presiunea constantă exercitată asupra Moldovei de către marile puteri și subliniază importanța menținerii unui echilibru politic în regiune pentru păstrarea independenței.

În perioada respectivă, marile puteri au utilizat și alianțele matrimoniale ca strategie pentru a-și extinde influența politică. Căsătoriile între familiile boierești moldovene și cele poloneze sau ungare au jucat un rol în consolidarea relațiilor politice și asigurarea sprijinului militar în fața amenințărilor externe. Un exemplu relevant este căsătoria lui Alexandru cel Bun, domnul Moldovei, cu Ringala, o rudă apropiată a regelui polonez și a lui Vitold, marele cneaz al Lituaniei. Această alianță a fost importantă pentru a consolida poziția Moldovei în regiune și a obține sprijin în fața presiunilor externe.

În perioada 1432-1457, nouă domni s-au succedat de 18 ori, semnând tratate de supunere față de Polonia sau Ungaria pentru a-și asigura tronul domnesc. Aceste schimbări frecvente au dus la slăbirea statului, în contextul ascensiunii Imperiului Otoman. Gravitatea situației a atins apogeul în contextul căderii Constantinopolului și pregătirii atacului asupra Belgradului. În toamna anului 1455, domnul Țării Moldovei, Petru Aron, a primit o scrisoare ultimativă cu cerința de a plăti haraciul [11, p. 87]. Decizia Adunării Țării din 5 iunie 1456 [11, p. 77-79] de a accepta plata

haraciului marchează intrarea definitivă a Țării Moldovei în sfera de influență a Imperiului Otoman.

Ștefan cel Mare a continuat tradiția alianțelor strategice, încheind un tratat de pace cu Regatul Polon la 4 aprilie 1459 [11, p. 87-89], un tratat de închinare la 2 martie 1462 [11, p. 89-91], reînnoindu-l la 28 iulie 1468 [11, p. 97-99] pentru a contracara presiunile otomane, dar și maghiare. Aceste tratate și altele care au urmat nu erau doar acte de solidaritate – ele reflectau o strategie de echilibrare a influenței în fața unei duble amenințări.

Ștefan cel Mare, pentru a confirma direcția politică externă, se căsătorește cu Evdochia de Kiev, care era fiica lui Alexandru (Olelko) și a Anastasiei, având legături de rudenie cu marii cneji ai Kievului și Lituaniei, precum și cu cei ai Moscovei. Prin bunica sa, Sofia, era și rudă îndepărtată cu familia imperială bizantină a Paleologilor. Astfel, Evdochia de Kiev era înrudită cu familiile nobiliare din Kiev și Lituania, precum și cu cea moscovită. Prin astfel de alianțe matrimoniale, Moldova a reușit să mențină o poziție strategică în regiune, echilibrând influențele puterilor vecine și asigurându-și independența într-un context geopolitic complex.

În perioadele de reîmpărțire a sferelor de influență, stabilitatea Moldovei era grav afectată de conflicte armate, acestea reprezentând etape ale redistribuirii puterii în sistemul politic internațional. Polonia și Ungaria au atacat Moldova pentru a-și proteja interesele comerciale și politice, iar otomanii au organizat expediții militare pentru a-și extinde dominația. Aceste intervenții militare au fost principalele instrumente prin care marile puteri au încercat să-și impună influența asupra Moldovei. Relațiile tensionate cu Ungaria au culminat cu un conflict deschis în timpul domniei lui Ștefan cel Mare. Ocuparea cetății Chilia în 1465 a fost un motiv de escaladare, iar în 1467, regele Matei Corvin a lansat o expediție militară, încheiată cu înfrângerea maghiarilor la Baia. Victoria Țării Moldovei a fost salutată de regele Poloniei, Cazimir IV, care l-a recunoscut pe Ștefan ca vasal, promițând sprijin împotriva vecinilor ostili, apărând Moldova „de turci, de tătari și de unguri” [11, p. 97-99].

Preocupat de amenințarea otomană, Ștefan cel Mare a consolidat capacitatea de apărare a țării prin măsuri precum: recuperarea cetăților Chilia și Hotin, ridicarea de fortificații, numirea unor pârčălabi loiali, reorganizarea sfatului domnesc și reformarea armatei. De asemenea, a mobilizat populația pentru lucrări defensive și a pedepsit boierii „hicleni”. Toate aceste măsuri urmăreau scopul de a menține independența în fața expansiunii otomane.

Refuzul lui Ștefan de a plăti personal tribut și de a ceda cetățile Chilia și Cetatea Albă a declanșat un conflict cu Imperiul Otoman. În ianuarie 1475, la Podul Înalt (Vaslui), oastea moldoveană a obținut o răsunătoare victorie asupra armatei

otomane, fapt ce a avut un ecou puternic în Europa. Domnul Moldovei a trimis o scrisoare circulară principilor europeni, solicitând sprijin și evidențiind rolul țării ca „poartă a creștinătății”. Totuși, în 1476, sultanul Mehmed al II-lea a revenit cu o campanie de proporții, sprijinit de tătari și de oastea munteană. Deși moldovenii au fost înfrânți la Valea Albă (Războieni), otomanii nu au reușit să cucerească Moldova datorită rezistenței cetățitorilor și a pierderilor mari suferite. Spre sfârșitul secolului al XV-lea, puterea otomană s-a consolidat. În 1484, Chilia și Cetatea Albă au fost cucerite, afectând grav capacitatea de apărare a Țării Moldovei. În fața acestei amenințări, Ștefan cel Mare a depus omagiu în fața regelui polon în 1485 [11, p. 103-105], sperând la un sprijin concret, care nu s-a materializat. În aceste condiții, Moldova, în anul 1486, a acceptat pacea cu Poarta și plata tributului, ceea ce a marcat un moment important în procesul de pierdere a independenței Moldovei.

În ultimii ani de domnie, Ștefan cel Mare s-a confruntat cu amenințarea așa-numitului plan jagellonic, prin care Polonia, Lituania, Ungaria și Boemia urmăreau extinderea influenței lor în Moldova. Tronul Moldovei fusese „rezervat” lui Sigismund Jagello, fiul lui Cazimir IV și fratele regelui polon, Ioan Albert. Sub pretextul eliberării Chiliei și Cetății Albe de sub stăpânirea otomană, regele Ioan Albert intrase în Moldova, însă campania s-a încheiat cu o înfrângere dezastruoasă a oștirii poloneze la Codrii Cosminului, la 26 octombrie 1497.

Ulterior, la 13 iulie 1498 [11, p. 105], s-a încheiat o înțelegere între Polonia și Ungaria prin care Ioan Albert îl „repunea în grație” pe Ștefan cel Mare. Acordul stabilea returnarea prizonierilor, reluarea comerțului între cele două state și obligația domnului Moldovei de a informa Polonia despre mișcările otomane. Reconcilierea moldo-polonă a venit prin pacea de la Hârlău (12 iulie 1499) [11, p. 107-114], încheiată pe bază de paritate cu regele Poloniei. Prin tratatul dat, regele Poloniei renunța la pretențiile de suzeranitate asupra Moldovei.

La începutul domniei, Bogdan al III-lea a fost preocupat de soluționarea problemei Pocuției, o regiune disputată cu Polonia, prin intermediul unei căsătorii strategice. La 6 septembrie 1505 [11, p. 117], la Cracovia a fost semnat un tratat moldo-polon prin care regele polon se angaja să o căsătorească pe sora sa, Elisabeta, cu Bogdan. Această alianță matrimonială urma să includă Pocuția în zestrea Elisabetei, ceea ce ar fi soluționat conflictul teritorial dintre cele două state. La 16 martie 1506, tratatul matrimonial și de alianță a detaliat condițiile, printre care se numărau: Elisabeta urma să devină „doamnă a Moldovei”, căsătoria fiind planificată pentru o dată ulterioară, numirea unui episcop catolic în Moldova, construirea unei biserici catolice de către Bogdan al III-lea, care se obliga să susțină și preoții catolici. De asemenea, tratatul prevedea menținerea prieteniei și a păcii cu regele polon,

informarea papalității despre orice pregătire de campanii și a regelui despre orice amenințare la adresa Moldovei.

Cu toate acestea, căsătoria nu a avut loc, iar relațiile cu Polonia au continuat să fie tensionate. Prin această strategie, Bogdan al III-lea a încercat să utilizeze alianțele matrimoniale pentru a-și consolida poziția și a rezolva conflictele teritoriale. Cu toate că nu a reușit să-și atingă obiectivele prin această căsătorie, eforturile sale reflectă o viziune politică largă și o dorință de a menține independența și integritatea teritorială a Moldovei într-un context geopolitic complex. Pocuția a rămas sub controlul Poloniei, iar Moldova a trebuit să facă față unor provocări politice externe.

Situația Țării Moldovei se complică, urmare a semnării Tratatului de pace și alianță, semnat între Ungaria și Polonia la 28 mai 1507 [7, p. 557-564], care avea referiri directe și la Moldova: Polonia refuză, în favoarea Ungariei, suzeranitatea asupra Moldovei, iar dacă domnul Moldovei n-ar fi de acord să participe la expediția polono-ungară împotriva Imperiului Otoman, el urma să fie alungat din domnie. Prin această clauză se reactualiza o parte a Tratatului de la Lublău din anul 1412. Domnul Țării Moldovei nu a ținut cont de prevederile acestui tratat și a continuat expedițiile în Polonia pentru a-și întări pozițiile în Pocuția. La 20 martie 1510 [8, p. 154-160] a fost încheiat un tratat între regele Poloniei și domnul Țării Moldovei, pacea fiind asigurată între părți.

În decembrie 1517 [2, p. 502-507], între Moldova și Polonia a fost semnat un tratat de alianță prin care părțile își luau angajamente reciproce de a oferi ajutor militar împotriva tuturor dușmanilor. Tratatul moldo-polon a mai fost confirmat în câteva rânduri. Schimbării la tronul Moldovei i-a urmat, la 13 decembrie 1527 [10, p. 48], la Cracovia, semnarea unui tratat de pace și de alianță moldo-polon. Regele se obliga să mențină „pacea perpetuă” cu Moldova și îl asigura pe Petru Rareș că va domni în țară fără nicio piedică din partea Poloniei.

Urmărind extinderea influenței în Ungaria, la 19 ianuarie 1533, Poarta obține noi succese diplomatice. La Constantinopol este semnat tratatul de pace „veșnică” cu Polonia [12, p. 232]. Părțile se obligau *să fie prieteni prietenilor și dușmani dușmanilor*. Țările române extracarpatice erau calificate ca *robi și tributari* ai sultanului. Iar acesta a luat decizia să-1 înlăture pe Petru Rareș și caută să realizeze acest plan în comun cu regele polon, care avea o altă poziție. Asemenea acțiune ar fi provocat nemulțumirea moldovenilor și rolul Poloniei de „apărător” al Moldovei ar fi fost redus simțitor. În același an, otomanii semnează un tratat de pace și cu Habsburgii.

În aprilie 1535 [6, p. 91-94], pentru a contracara intențiile Poloniei sau ale Imperiului Otoman, Petru Rareș încheia cu Habsburgii un tratat de alianță care prevedea: acordarea ajutorului împotriva dușmanilor și a azilului lui Petru Rareș,

totodată și ajutorului pentru recăpătarea tronului. Alianța lui Petru Rareș cu Habsburgii a complicat și mai mult relația domnului Moldovei cu Polonia. Regele Sigismund al Poloniei a cerut sprijinul sultanului, pentru a-l înlocui pe Rareș. Polonia a facilitat astfel intervenția otomană în Moldova.

Anul 1538 a reprezentat un moment critic, marcat de conflicte interne și presiuni externe. Sultanul Soliman intenționa inițial să transforme Moldova în pașalâc, dar, pentru a evita complicațiile politice în Europa, renunță. Acesta a transmis că suspendă ofensiva dacă Petru Rareș s-ar supune. Refuzul domnului a determinat o parte din boierime să negocieze cu otomanii, propunând: înlăturarea lui Rareș, numirea unui domn din rândul lor, protejarea populației și a averilor, respectarea legilor și a religiei, acceptarea tributului tradițional.

Așadar, campania otomană a avut consecințe grave pentru Moldova. Otomanii au impus un control mai strict asupra regiunii. Pierderile teritoriale, inclusiv ocuparea Tighinei și a Bugeacului, și schimbarea semnificației haraciului, au marcat supunerea Moldovei față de Poarta Otomană. În final, Petru Rareș a fost înlocuit. Campania din anul 1538 a reprezentat nu doar o acțiune militară, ci și una politică prin numirea directă a domnului la tronul Moldovei.

Izvoarele atestă că marile puteri, pentru a-și defini sferile de influență, utilizau diverse strategii politice, inclusiv instalarea unor domni loiali, susținuți de anumite fracțiuni ale boierimii locale. Această strategie ilustrează cum echilibrul de putere nu se limitează la relațiile dintre state, ci se extinde și la structurile interne ale acestora. Astfel, marile puteri au exploatat rivalitățile dintre boierii moldoveni pentru a-și extinde controlul asupra principatului, în contextul în care boierii nemulțumiți de domni apelau deseori la sprijin extern pentru a-și atinge obiectivele politice. Acest lucru slăbea coeziunea internă a Moldovei și facilita influența străină. Conflictele dintre domnii moldoveni și boierii susținuți de aceste puteri au fost frecvente, iar uneori domnii erau instalați sau înlăturați cu sprijin extern.

O astfel de perioadă a fost după moartea lui Alexandru cel Bun, una complicată în istoria Moldovei. Până la instalarea în scaun a lui Ștefan cel Mare, la domnie s-au perindat 9 domni, care s-au schimbat în scaunul țării de 18 ori. Toți au semnat tratate de închinare cu Polonia sau Ungaria, asigurându-și prin aceasta consolidarea puterii domnești.

O altă strategie de menținere a Țării Moldovei în sfera de influență era impunerea dependenței de comerțul sau resursele economice ale unei puteri externe. Polonia și Ungaria ofereau acces la piețele lor comerciale ca mijloc de atragere a Moldovei în sfera lor de influență. Acordarea privilegiilor comerciale negustorilor Țării Moldovei a fost un instrument important de politică externă și economică, folosit atât de puterile vecine, cât și de domnii moldoveni pentru a întări relațiile

diplomatice, a stimula comerțul și a-și consolida poziția în regiune. Domnii Moldovei primeau deseori privilegii comerciale din partea statelor vecine – Polonia și Ungaria – sau a orașelor comerciale importante, precum Brașov, Lemberg, Bistrița etc. Aceste privilegii presupuneau: scutirea de taxe vamale pentru negustorii moldoveni, dreptul de a tranzita și a vinde mărfuri în piețele orașelor respective, protecție juridică pentru comercianții moldoveni pe teritoriul altor state. Domnii Moldovei ofereau, la rândul lor, privilegii comerciale negustorilor străini pentru a stimula comerțul și a atrage venituri în vistierie: scutiri de vamă sau taxe reduse pentru negustorii sași, maghiari, polonezi, otomani, dreptul de a organiza târguri sau de a deschide prăvălii în orașele Moldovei, garanții juridice și de securitate pentru circulația mărfurilor. Deseori, acordarea privilegiilor comerciale era dictată de interese politice. Domnii moldoveni foloseau aceste acorduri pentru: a obține sprijin diplomatic sau militar din partea unor state vecine, a asigura loialitatea orașelor comerciale importante, a menține relații pașnice cu Imperiul Otoman și Polonia, prin favoruri economice.

Astfel, Ștefan cel Mare a obținut numeroase privilegii pentru negustorii moldoveni în Polonia și Transilvania. Petru Rareș și Alexandru Lăpușeanu au acordat scutiri de taxe negustorilor turci și polonezi în schimbul loialității și sprijinului Porții. Imperiul Otoman controla rutele comerciale importante din regiune și impunea taxe asupra comerțului moldovenesc. Acest control economic era un instrument eficient pentru menținerea dependenței Moldovei. Așadar, privilegiile comerciale erau un mijloc esențial de politică economică externă, prin care domnii Moldovei consolidau relațiile internaționale, atrăgeau venituri și sprijin, și protejau interesele comercianților moldoveni.

În perioada analizată, Polonia și Ungaria au utilizat Biserica ca instrument important pentru a-și extinde sfera de influență asupra Moldovei. Ambele regate au trimis misionari catolici în Moldova pentru a converti populația locală, ceea ce a dus la crearea unor comunități catolice în regiune. Această activitate misionară a fost susținută de construirea de biserici catolice, care au servit ca centre de influență spirituală, dar și politică. Prin intermediul acestor instituții, Polonia și Ungaria au promovat cultura și valorile occidentale, încercând să atragă și să mențină Moldova în sfera lor de influență. Lațcu I Mușat s-a convertit la catolicism în speranța de a obține sprijin papal împotriva Ungariei și a otomanilor, dar această strategie nu i-a asigurat succesul pe termen lung. Această mișcare a fost menită să contracareze influența Ungariei și să întărească poziția sa politică. În 1370, a obținut constituirea unei episcopii catolice la Siret. Această strategie a fost esențială pentru menținerea independenței Moldovei într-un context geopolitic complex. Deși a adoptat catolicismul, Lațcu nu a abandonat complet ortodoxia; familia sa a rămas ortodoxă,

cea ce sugerează o strategie de echilibrare între diferitele influențe religioase și politice din regiune.

Polonia și Ungaria au încercat să influențeze numirea de episcopi și preoți catolici în Moldova, pentru a asigura loialitatea acestora față de interesele lor. Prin controlul asupra clerului, cele două regate au putut exercita o influență asupra vieții religioase și politice din Moldova. Biserica a fost utilizată ca instrument diplomatic pentru a negocia tratate și alianțe între Moldova și Polonia sau Ungaria. Reprezentanții Bisericii au acționat ca intermediari în negocierile politice, contribuind la consolidarea relațiilor dintre cele trei state.

Prin intermediul instituțiilor religioase, Polonia și Ungaria au promovat valorile și ideile occidentale. Ideologiile religioase pot influența cultura politică a unei societăți, determinând valorile și normele sale politice. De asemenea, ideologiile pot influența profund viața socială și culturală a unei comunități. Este important de menționat că influența religioasă a Poloniei și Ungariei în Moldova a fost contestată de Biserica Ortodoxă, care avea o prezență puternică în regiune. De asemenea, Imperiul Otoman a exercitat o influență semnificativă asupra Moldovei, ceea ce a limitat capacitatea Poloniei și Ungariei de a-și extinde controlul asupra regiunii. În ciuda acestor provocări, Biserica a jucat un rol important în extinderea influenței Poloniei și Ungariei în Moldova medievală, contribuind la modelarea peisajului religios și cultural al regiunii.

Țara Moldovei a adoptat diverse strategii pentru a-și menține autonomia în contextul presiunilor constante din partea marilor puteri. Fiind un stat mic, aceasta era adesea prinsă între marile puteri și trebuia să aleagă între supunere, alianță sau rezistență. Moldova a practicat o politică de echilibru între marile puteri din regiune. În anumite perioade, domnii moldoveni au căutat sprijin din partea altor state europene pentru a-și asigura autonomia. În acest context, domnii moldoveni au fost nevoiți să adopte politici diplomatice și militare flexibile pentru a menține autonomia țării. Figuri marcante precum Alexandru cel Bun, Ștefan cel Mare și Petru Rareș au balansat cu abilitate între alianțe și conflicte, oscilând între fidelitatea față de Ungaria sau Polonia și acceptarea suzeranității otomane. Această perioadă a fost marcată de numeroase confruntări armate, tratate politice și tribut plătit pentru a asigura stabilitatea internă și a preveni anexarea de către o mare putere.

Pentru a-și menține independența, Țara Moldovei și-a fortificat frontierele și a realizat reforma militară. Moldova a construit și a consolidat cetăți strategice, pentru a apăra teritoriul împotriva incursiunilor externe. Aceste fortificații au fost esențiale în menținerea suveranității teritoriale. Perspectiva unui război cu otomanii a fost determinantă pentru preocuparea domnilor de a consolida capacitatea de apărare. Ștefan cel Mare a reformat armata moldoveană, promovând recrutarea țăranilor și

creând o oaste mai puțin dependentă de boieri. Această armată bine organizată și mobilă a fost capabilă să facă față atacurilor externe, demonstrând eficiență în bătălii cruciale.

Trebuie să recunoaștem că Biserica Ortodoxă a jucat un rol crucial în menținerea identității statale și culturale. Prin promovarea valorilor ortodoxe și sprijinirea educației religioase, Moldova a întărit coeziunea socială și a consolidat sentimentul de apartenență la un stat independent. Această strategie a transformat Biserica Ortodoxă într-un actor politic capabil să influențeze societatea prin intermediul promovării valorilor morale.

La finalul studiului putem conchide că Țara Moldovei, în sec. XV – mijlocul sec. XVI, situată la confluența intereselor Regatului Poloniei, Regatului Ungariei și Imperiului Otoman, a fost expusă presiunilor externe. Marile puteri au utilizat o combinație de presiuni politice, militare, economice și religioase pentru a include Moldova în sfera lor de influență. Aceste strategii au avut un impact semnificativ asupra evoluției politice a Moldovei în secolele XV-XVI, contribuind la transformarea sa într-un teritoriu disputat între marile puteri ale vremii.

Perioada supusă cercetării a fost una de intensă competiție între marile puteri pentru controlul asupra Moldovei. Deși principatul și-a păstrat o anumită autonomie, a devenit treptat parte a sferei de influență otomane, ceea ce a avut un impact profund asupra evoluției sale istorice ulterioare. Domnii Moldovei au adoptat o politică externă flexibilă, bazată pe alianțe fluctuante, tratate de vasalitate și căsătorii strategice, pentru a menține autonomia statului și a contrabalansa influența marilor puteri. Echilibrul între diplomație și rezistență armată a permis Moldovei să-și păstreze independența pentru o perioadă semnificativă, folosind cu abilitate rivalitățile dintre marile puteri. În ciuda eforturilor diplomatice și militare, presiunile externe, conflictele armate și schimbările geopolitice au dus treptat la pierderea independenței Moldovei, culminând cu intrarea sa în sfera de influență otomană la mijlocul secolului al XVI-lea.

Studiul demonstrează că noțiunea de „sferă de influență” rămâne actuală, fiind esențială pentru înțelegerea relațiilor internaționale contemporane și a modului în care statele mici pot supraviețui și negocia într-un context geopolitic dominat de mari puteri.

BIBLIOGRAFIE

1. BOGDAN, C., PREDA, E. Sfere de influență. București, 1986.
2. COSTĂCHESCU, M. Documentele moldovenești de la Ștefăniță Voievod (1517-1521). Iași, 1943.
3. COSTĂCHESCU, M. Documente moldovenești înainte de Ștefan cel Mare. Vol. II. Iași, 1932.
4. Dicționar diplomatic. București, 1979.
5. Documente privitoare la istoria românilor, culese de Eudoxiu Hurmuzaki. Vol. I, partea 2 (1346-1450). București, 1890.
6. Documente privitoare la istoria românilor, culese de Eudoxiu Hurmuzaki. Vol. II, partea 1 (1451-1575). București, 1891.
7. Documente privitoare la istoria românilor, culese de Eudoxiu Hurmuzaki. Vol. II, partea 2 (1451-1510). București, 1891.
8. HASDEU, B.P. Arhiva istorică a României. Colecțiune critică de documente asupra trecutului românului începând la timpurile cele mai depărtate și până în anul 1800, tom I-III. București, 1865-1867.
9. IONAȘCU, I., BĂRBULESCU, P., GHEORGHE, Gh. Tratatul internațional al României: texte, rezumate, adnotări, bibliografie: 1354-1920. București, 1975.
10. MITITINEU, M. Colecțiune de tratate și convențiunile României cu puterile străine din anul 1368 până în zilele noastre. București, 1874.
11. Moldova în contextul relațiilor politice internaționale. Tratat. 1387-1858. Chișinău, 1992.
12. Relațiile externe ale Țării Moldovei în documente și materiale (1360-1858). Coord. Ion Gumenăi. Chișinău, 2013.
13. SEREBRIAN, O. Dicționar de geopolitică. Iași, 2006.
14. TĂMAȘ, S. Geopolitica. București, 1995.

CONSIDERAȚII ISTORIOGRAFICE PRIVIND ABORDAREA PROBLEMELOR CONTROVERSATE ÎN PREDAREA ISTORIEI

HISTORIOGRAPHICAL CONSIDERATIONS REGARDING ADDRESSING CONTROVERSIAL ISSUES IN HISTORY TEACHING

Angela LISNIC, dr., conf. univ.,
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: 37.016:94

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p227-234

Abstract. The subject of this study is aimed at examining the new theoretical concepts that exist in contemporary historiography. These concepts are related to the historical content that history students examine at the high school level. The study presents the main concepts of approaching historical information applied in contemporary didactic discourse. At the same time, it aims to demonstrate the difficulties in dealing with controversial issues that arise in teaching history in contemporary schools. The research generalizes the research that is on this subject in contemporary historiography. At the same time, it seeks to identify the themes, the controversial topics in history that are studied in contemporary schools with some methodological suggestions.

Keywords: theoretical concept, school history, historiographical issues, theoretical models of teaching.

Actualitatea problemelor controversate ale istoriei. În condițiile unui imens flux informațional în toate domeniile și escaladarea acestui progres, inclusiv în domeniul educațional, se impune stringent reevaluarea și reconceptualizarea obiectelor de predare în școala contemporană. Unul dintre acestea este istoria românilor și universală, una dintre disciplinele fundamentale și obligatorii în formarea unui cetățean activ și care examinează subiecte controversate ale trecutului istoric universal și național. În domeniul istoric, cunoașterea trecutului are loc printr-o reconceptualizare a paradigmelor sale în demonstrarea unor probleme atât în plan factologic, cât și în cel teoretic. În aceste condiții, suntem martori ai extinderii formulilor teoretice în care se aplică aceste formule în demonstrarea unor efecte în timp și spațiu asupra unor evenimente, procese sau personalități istorice. În prezentul

studiu ne-am propus să examinăm conceptele teoretice prin prisma cărora se predă disciplina istoria în școlile din Republica Moldova, pentru a evidenția subiectele, problemele și posibilele dificultăți ce apar în tratarea problemelor sensibile și controversate. Pentru realizarea obiectivului propus, am apelat atât la documentele oficiale internaționale, cât și la cele naționale în care se examinează această problemă, totodată realizând o revizuire a surselor care abordează acest subiect în istoriografia contemporană.

Incursiune în evoluția problemelor controversate ale istoriei în sistemul educațional contemporan. Inițial, trebuie să constatăm că în științele istorice în general și în istoriografie în particular, după anii 60 ai secolului XX, se atestă un șir de schimbări distinctive ce țin atât de noile arii de cunoaștere istorică, cât și de formulele teoretice în care se propune examinarea lor. Astfel, în anii 60 al sec. XX, are loc cotitura lingvistică care propune tratarea problemelor trecutului prin prisma instrumentarului lingvistic. Această abordare a fost determinată de sintagmele teoretice propuse de către reprezentanții Școlii Analelor din Franța, M. Bloch și L. Febvre, care extind noțiunea de „timp în istorie”. În lucrările de pionierat ale acestora constatăm îmbinarea mai multor referințe dintr-un șir de discipline științifice într-un singur subiect care tratează trecutul, evidențiind aspecte noi și astfel trăgând alte concluzii față de trecut în care se reconfigurează interpretările și formulele prin care se examinează acesta, indicând elementele sensibile și controversate ale istoriei.

În câmpul educațional, aceste reconfigurări istoriografice le atestăm începând cu anii 80 ai secolului trecut. Robert Stradling și colaboratorii săi au identificat stiluri relevante de predare a subiectelor controversate, susținând rolurile de mediator neutru și o abordare echilibrată a subiectelor controversate [13]. Tendința dată o atestăm și la Wineburg Sam care, în studiul său, deși nu se concentrează exclusiv pe controverse, explorează natura gândirii istorice, esențială pentru analiza critică a subiectelor sensibile din istorie [21]. Iar Barton Keith C. se concentrează pe elevii mai mici, totodată oferă perspective teoretice despre cum se dezvoltă înțelegerea istorică, inclusiv a subiectelor sensibile [3]. Cercetătorul Wertsch J. oferă o perspectivă teoretică asupra memoriei colective, esențială pentru înțelegerea modului în care societățile își amintesc și interpretează evenimentele controversate [21]. O lucrare specifică este a aceluiași VanSledright Bruce A., care analizează modul în care elevii construiesc înțelegerea istoriei americane, inclusiv a evenimentelor controversate, oferind perspective teoretice asupra procesului de învățare [20]. Sharp K.A. efectuează o analiză istorică a problemei controversate prin listarea principalelor lucrări la subiectul abordat [16]. Seixas Peter propune schimbări în predarea istoriei bazate pe teoria gândirii istorice, relevantă pentru abordarea controverselor [15]. Oulton C., Dillon J., Grace M. inițiază o

reconceptualizare în predarea problemelor controversate ale istoriei [14]. Problematika expusă o identificăm la Cole E.A. care caută să răspundă la provocările predării istoriei în societățile care ies din conflicte violente [6]. Iar Epstein Terrie analizează modul în care o rasă și o identitate națională influențează interpretarea istoriei, oferind un cadru teoretic pentru înțelegerea surselor controversate [8]. Barton Keith C. și Levstik Linda S. oferă o bază teoretică pentru a înțelege rolul predării istoriei în formarea cetățenilor, realizând implicații directe pentru abordarea controverselor în contextul democrației și al diversității [4]. Alongi M.D., Heddy B.C., Sinatra G.M. caută să demonstreze angajamentul în lumea reală cu probleme controversate din istorie și studii sociale prin predare pentru experiențe transformatoare și o schimbare conceptuală [1]. Kello K. descrie probleme sensibile și controversate în sala de clasă, inițiind anumite formule de predare a istoriei într-o societate divizată [13]. Colectivul de autori format din Carretero Mario, Berger Stefan, Grever Maria editează în 2016 o colecție cuprinzătoare de eseuri despre cercetarea în domeniul culturii istorice și educației istorice, punând accentul pe procesele cognitive implicate în gândirea istorică și provocările predării istoriei [5]. Low-Beer Daniel oferă și o bază teoretică solidă pentru înțelegerea dinamicii istoriilor contestate în educație și predarea trecutului dificil [14]. Elmersjö H.Å. și Persson A. demonstrează natura problemei controversate și natura istoriei, exprimând opiniile profesorilor asupra problemelor istorice controversate în școala secundară inferioară din Suedia [7]. Fredrik Alvéén discută despre gestionarea problemelor controversate ale istoriei în clasă, utilizând concepte de ordinul al treilea și empatia istorică pentru a susține discuții deliberative. Totodată, oferă o perspectivă teoretică recentă asupra gestionării controverselor în contextul educației pentru cetățenie globală. Acesta vorbește despre gestionarea problemelor controversate ale istoriei în clasă la orele de istorie [2]. Iar Stoddard J.D., Marcus A.S. demonstrează explorarea potențialului predării istoriei în general și a problemelor controversate prin intermediul filmului [18]. Trecerea în revistă a studiilor la problematica examinată demonstrează actualitatea și necesitatea examinării problemelor sensibile și controversate ale istoriei pentru aplicarea lor în demersul didactic al educației istorice, fapt ce a condiționat evidențierea și marcarea unor elemente praxiologice ale considerentelor teoretice în aplicațiile practice pentru profesorii de istorie.

Recomandări practice privind tratarea problemelor controversate în cadrul orelor de istorie. Analiza referințelor istoriografice asupra subiectului ne-au permis identificarea unui șir de probleme sensibile și controversate în predarea istoriei românilor și universală atât la nivel gimnazial, cât și la nivel liceal, pe care le putem identifica în figura 1. Printre aceste probleme putem menționa subiecte sensibile și controversate ale istoriei precum: originea popoarelor, pentru exploatarea

diversității și complexității umane, persecuțiile religioase, multiple pe parcursul istoriei, mișcările populației care s-a proliferat prin migrările masive pe parcursul istoriei și au avut un impact asupra societății, problema drepturilor omului în istorie, în care putem evidenția abuzurile și necesitatea respectării acestui drept, problema colonială, căderea imperiilor, războaiele civile în diferite state, disputele și aprecierile tratatelor internaționale, semnate pe parcursul istoriei, împreună alcătuind spectrul total al problemelor controversate ale istoriei.

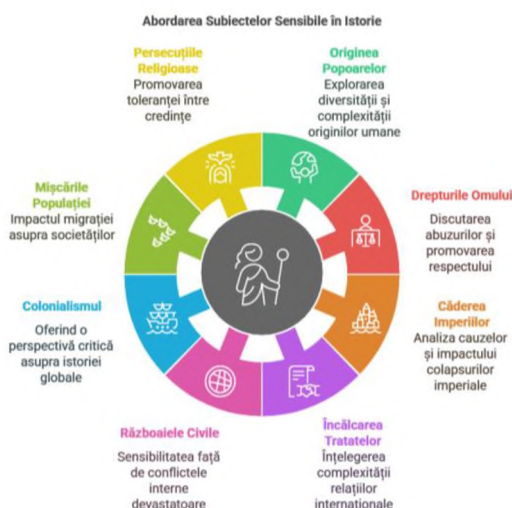


Figura 1. Abordarea subiectelor sensibile în școală după recomandările UE „Cum abordăm problemele sensibile și controversate ale istoriei”. Innovative-teaching-approaches-RO.-Chapter-7 PDF (www.euroclio.eu)

Printre temele istorice ce tratează problemele sensibile și controversate putem identifica un șir de subiecte controversate din istoria militară și politică: evenimentele militare și politice ale Războiului de 30 de ani, cruciadele din epoca medievală, problema loviturii de stat din 1917 în Rusia, tratarea evenimentelor politice și militare ale celor două războaie mondiale din secolul XX, constituirea statului Israel în 1948, guvernarea lui Franco în Spania în perioada 1939-1975, „Războiul rece” etc.



Figura 2. Subiecte controversate din istoria militară și politică după recomandările UE „Cum abordăm problemele sensibile și controversate ale istoriei”. Innovative-teaching-approaches-RO.-Chapter-7 PDF (www.euroclio.eu)

Aceste subiecte sunt stipulate și în cadrul normativ al disciplinei istoria românilor și universală, prin care se presupune „realizarea discuțiilor în baza problemelor sensibile și controversate ale istoriei”, clasa a 7-a, a 8-a, a 9-a la treapta gimnazială și în clasa a 10-a, a 11-a la treapta liceală. Realizarea acestor discuții presupune aplicarea strategiei pentru predarea conceptelor controversate, cum ar fi:

- prezentarea diferitelor perspective și narațiuni ale subiectelor controversate și sensibile;
- utilizarea surselor primare privind conceptele controversate pentru a permite elevilor să tragă propriile concluzii;
- încurajarea discuțiilor deschise și respectuoase pentru facilitarea reflecției asupra propriilor prejudecăți și presupuneri;
- contextualizarea evenimentelor în epocă pentru evitarea moralizării excesive sau a judecăților anacronice.

Aceste strategii presupun aplicarea unor metode precum:

- brainstormingul,
- dezbaterile,
- studiile de caz,
- discuțiile în grup,
- simulările,
- eseurile.

Post-consemnări. Examinarea subiectului referitor la tratarea problemelor controversate și sensibile în cunoașterea trecutului în sistemul educațional modern, în care este inclusă educația istorică, are o importanță și o valoare crucială din mai multe perspective, și anume:

-
- Promovează o înțelegere mai profundă și mai nuanțată a trecutului pentru evitarea simplificărilor excesive, deoarece istoria este rareori albă sau neagră.
 - Subiectele sensibile aduc adesea în prim-plan experiențele grupurilor care au fost ignorate sau reduse la tăcere în narațiunile istorice dominante prin descoperirea vocilor marginalizate care îmbogățesc înțelegerea trecutului prin prisma diversității umane.
 - Se conștientizează complexitatea morală, deoarece evenimentele istorice includ adesea decizii dificile și acțiuni cu implicații morale ambigue, iar explorarea acestora ne ajută să înțelegem dilemele cu care s-au confruntat oamenii din trecut și să dezvoltăm o gândire critică asupra judecăților morale retrospective.
 - Sunt dezvoltate gândirea critică și abilitățile de analiză prin încurajarea interogării surselor, deoarece problemele controversate necesită o analiză atentă a diferitelor tipuri de surse istorice, pentru evaluarea credibilității lor și identificarea posibilelor prejudecăți.
 - Se stimulează dezbateră și argumentarea prin discuțiile asupra subiectelor sensibile, fapt ce încurajează elevii și publicul larg să-și formuleze propriile opinii bazate pe dovezi, să asculte și să înțeleagă perspectivele altora și să argumenteze logic.
 - Sunt recunoscute interpretările multiple prin înțelegerea faptului că istoria poate fi interpretată diferit, în funcție de perspectiva și dovezile disponibile.
 - Relevanța pentru prezent și viitor, prin înțelegerea originilor problemelor contemporane, deoarece multe dintre problemele sociale, politice și culturale cu care ne confruntăm astăzi au rădăcini adânci în trecut, iar tratarea aspectelor sensibile ale istoriei ne ajută să înțelegem mai bine aceste origini și să abordăm problemele actuale în cunoștință de cauză.
 - Învățarea din greșelile trecutului în baza analizei evenimentelor tragice sau injuste din trecut ne oferă lecții valoroase despre consecințele intoleranței, discriminării și violenței, contribuind la prevenirea repetării acestora în viitor.
 - Promovarea empatiei și a reconcilierii prin confruntarea onestă cu trecutul, inclusiv cu aspectele sale dureroase, care poate contribui la construirea empatiei între diferite grupuri și la procese de reconciliere socială.
 - Formarea unei identități civice responsabile pentru înțelegerea istoriei naționale, inclusiv a momentelor sale dificile, care este esențială pentru formarea unei identități civice mature și responsabile, bazate pe o evaluare critică a trecutului istoric.
 - Dezvoltarea competențelor pentru o societate democratică pentru încurajarea dialogului respectuos și discutarea subiectelor sensibile într-un cadru

sigur și structurat învață indivizii să comunice eficient, chiar și atunci când au opinii diferite.

➤ Promovarea toleranței și a înțelegerii prin explorarea diferitelor perspective istorice care poate reduce prejudecățile și stereotipurile.

Deci, tratarea problemelor controversate și sensibile în cunoașterea trecutului nu este întotdeauna ușoară, dar esențială pentru o înțelegere autentică și relevantă a istoriei, pentru dezvoltarea gândirii critice și pentru construirea unei societăți mai informate, empatică și democratice.

BIBLIOGRAFIE

1. ALONGI, M.D., HEDDY, B.C., SINATRA, G.M. Real-world engagement with controversial issues in history and social studies: Teaching for transformative experiences and conceptual change. *JSSE-Journal of Social Science Education*. 2016, pp. 26-41. DOI 10.4119/UNIBI/jsse-v15-i2-) [accesat 28-03-2025].
2. ALVÉN, F. Controversial issues in history teaching. *Journal of Curriculum Studies*. 2024, nr. 56(5), pp. 537-553. <https://doi.org/10.1080/00220272.2024.2322502> [accesat 28-03-2025].
3. BARTON, KEITH C. Historical understanding in elementary school children. *Journal of Social Studies Research*. 2001, nr. 25(2), pp. 10-31.
4. https://www.academia.edu/53662354/History_Is_about_People_Elementary_Students_Understanding_of_History [accesat 28-03-2025].
5. BARTON, Keith C., LEVSTIK, Linda S. *Teaching History for the Common Good: Citizenship in Diverse Democracies*. Routledge, 2015. ISBN 9781135645137. <https://doi.org/10.4324/9781410610508>.
6. https://www.researchgate.net/publication/271429390_Teaching_History_for_the_Common_Good [accesat 28-03-2025].
7. CARRETERO, Mario, BERGER, Stefan, GREYER, Maria (eds.) *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. Palgrave Macmillan. 2016.
8. https://www.researchgate.net/publication/303192128_Palgrave_Handbook_of_Research_in_Historical_Culture_and_Education [accesat 28-03-2025].
9. COLE, E.A. Unite or divide?: The challenges of teaching history in societies emerging from violent conflict. *United States Institute of Peace*. 2006. T. 163. Disponibil: https://books.google.md/books?hl=ru&lr=&id=cjqSAAAAMAAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=The+Embassy+of+Good+Science.+%22Teaching+Sensitive+and+Controversial+Issues+in+Divided+Societies&ots=76g13DyVK1&sig=-Z2KKG1203RFX53zmfK0gyh9PaA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false.
10. ELMERSJÖ, H.Å., PERSSON, A. Controversial issues and the nature of history: Teachers' views on controversial historical issues in Swedish lower secondary school. *History Education Research Journal*. 2023, nr. 20 (1), 8. DOI: <https://doi.org/10.14324/HERJ.20.1.08>.
11. EPSTEIN, Terrie. *Interpreting National History: Race, Identity, and Pedagogy in Classrooms*. Routledge. 2009.
12. <https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/791> [accesat 25-03-2025].
13. JAMES, V., WERTSCH, James V. *Voices of collective remembering*. Cambridge University Press, 2002.

-
14. WERTSCH, J.V. *Voices of collective remembering*. Cambridge University Press, 2002. Disponibil: [Voices_of_collective_rememberingPDF \(d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net\)](https://www.researchgate.net/publication/271429388_In_Search_of_America's_Past_Learning_to_Read_History_in_Elementary_School) [accesat 25-03-2025].
 15. *Istoria românilor și universală: Curriculum național. Clasele 10-12. Curriculum disciplinar: Ghid de implementare*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău: Lyceum, 2020. ISBN 978-9975-3436-6-4.
 16. *Istoria românilor și universală. Curriculum național. Clasele 5-9. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău: Lyceum, 2020. ISBN 978-9975-3436-5-7.
 17. KELLO, K. Sensitive and controversial issues in the classroom: Teaching history in a divided society. *Teachers and Teaching*. 2016, T. 22, №. 1, pp. 35-53.
 18. [Kello2016inTeachersandTeaching PDF \(www.researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/271429388_In_Search_of_America's_Past_Learning_to_Read_History_in_Elementary_School) [accesat 25-03-2025].
 19. LOW-BEER, A. Consiliul Europei și istoria în școală. *Ann Low-Beer*. 1997. CC-ED/HIST(98)47 [accesat 25-03-2025].
 20. OULTON, C., DILLON, J., GRACE, M.M. Reconceptualizing the teaching of controversial issues. *International Journal of science education*. 2004. T. 26, nr. 4, pp. 411-423.
 21. SEIXAS, Peter. A modest proposal for change in the teaching of history. *The History Teacher*. 2004, nr. 37(4), pp. 435-446.
 22. SHARP, A., SHARP, K. An Historical Analysis of the Presentation of Controversial Issues in Journals Published by the National Council for the Social Studies (NCSS): 1973-2003. 2006. An Historical Analysis of the Presentation of Controversial Issue PDF ([trace.tennessee.edu](https://www.researchgate.net/publication/271429388_In_Search_of_America's_Past_Learning_to_Read_History_in_Elementary_School))
 23. STODDARD, J.D., MARCUS, A. S. More than "showing what happened": exploring the potential of teaching history with film. *The High School Journal*. 2010, T. 93, nr. 2, pp. 83-90. Disponibil: <https://scholarworks.wm.edu/educationpubs/114/> [accesat 25-03-2025].
 24. STRADLING, R. *Teaching 20 th-century European history*. Council of Europe, 2001. ISBN 92-871-4465-6.
 25. STRADLING, Robert. *Să înțelegem istoria secolului XX*. București: Sigma, 2002, p. 68. ISBN 973-9489-51-6.
 26. VANSLEDRIGHT, Bruce A. *In search of America's past: Cases in civics and history education*. Teachers College Press, 2002.
 27. https://www.researchgate.net/publication/271429388_In_Search_of_America's_Past_Learning_to_Read_History_in_Elementary_School [accesat 25-03-2025].
 28. WINEBURG, Sam. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press, 2001. ISBN 9781566398565.

**CONSIDERAȚII PRIVIND EDUCAȚIA MUZEALĂ A ELEVILOR
ÎN CADRUL DISCIPLINELOR SOCIOUMANISTICE**

**CONSIDERATIONS ON MUSEUM EDUCATION FOR STUDENTS
WITHIN HUMANITIES SUBJECTS**

Rodica SOLOVEI, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Rodica SOLOVEI, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0000-1818-3333
e-mail: rodica.solovei@gmail.com

CZU: 37.015:069

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p235-244

Abstract. The objectives of the article are to identify the museum's educational valences and to reveal some methodological aspects of museum education of students in the context of socio-humanistic disciplines. The article refers to the contributions of a number of specialists in the field, such as Samuel Quiccheberg, Dimitrie Cantemir, Nicolae Iorga, Sorin-Mihai Constantinescu, to the definition of the concept of museum and museum education. The five key stakes of museum education, proposed by the educationalist and scholar Constantin Cucoș, are also characterized. It is also pointed out that the curricula of socio-humanistic subjects offer sufficient didactic opportunities for museum education of students. Within this context, a list of educational activities in Romanian and Universal History and Education for Society is presented, which can be carried out in museums, thus contributing to the formation/development of specific competences in pupils. The paper proposes concrete ways of didactic use of the commemorative exhibitions of the National Museum of Romanian Literature, respecting the curricular framework of Romanian and Universal History subjects.

Keywords: museum, museum education, curriculum, educational activities.

Introducere. În studiul său *Inscriptiones vel Tituli Theatri Amplissimi* (1565), considerat, de altfel, cel mai vechi tratat care abordează problema organizării unui muzeu („Theatrum”), savantul flamand Samuel Quiccheberg a propus un model pentru cabinetul ideal de curiozitate princiară, sau *Wunderkammer*. El demonstrează cum colecția de obiecte le-a oferit nobililor un mijloc de a produce cunoștințe autentice care ar fi de utilitate directă în guvernarea statului. În opinia sa, colecțiile de muzeu sunt martore ale trecutului, reprezentând creația naturii și a omenirii.

Autorul remarcă, de asemenea, că muzeele ar trebui să aibă și un accentuat rol educațional [6].

În articolul de față avem drept obiective identificarea valențelor educative ale muzeului și relevarea unor aspecte metodologice ale educației muzeale a elevilor, în contextul disciplinelor socioumanistice.

Muzeu și Educație muzeală: delimitări teoretice. Din punct de vedere etimologic, cuvântul „muzeu” își are originea în latinescul *museum* (la plural *musea*), care, la rândul său, a fost preluat din greaca veche, *mouseion*, semnificând un loc sau un templu dedicat muzelor, divinități care patronau artele și literele în Grecia Antică.

Cu toate că Dimitrie Cantemir, încă în secolul al XVIII-lea, menționează acest termen în lucrarea sa *Hronicul vechimei romano-moldo-vlahilor*, totuși în limba română, în accepțiunea sa modernă, acesta este utilizat abia în secolul al XIX-lea, fiind atestat, de exemplu, în scrierile lui Costache Negruzzi, Alecu Russo, Simion Bărnuțiu ș.a. O contribuție semnificativă în elaborarea unor studii privind conceptul de muzeu l-a avut Nicolae Iorga. Astfel, în lucrările sale *Ce este un muzeu istoric*, *Ce este un muzeu de artă*, *Muzeele: ce sunt și ce trebuie să fie*, marele istoric inserează opinii, sfaturi, îndreptări, propuneri cu privire la modul de organizare a expozițiilor și sugestii privind adevărata menire a instituției muzeale. Autorul evidențiază, în mod special, rolul educativ al muzeului, care „trebuie să facă parte din educația tuturor școlărilor și școlărițelor” [mai detaliat vezi 2, pp. 231-238].

Conform Legii nr. 270, adoptată de Parlamentul Republicii Moldova la 28.11.2024, muzeul reprezintă o instituție de cultură de drept public sau de drept privat, aflată în serviciul societății, care achiziționează, conservă, cercetează, restaurează și valorifică, în special prin expunere, patrimoniul material și imaterial. Deschis publicului, accesibil și incluziv, muzeul promovează diversitatea și sustenabilitatea, lucrează și comunică în mod etic, profesional și cu participarea comunităților, oferind experiențe variate pentru educație, distracție, reflecție și schimb de cunoștințe [5]. Deducem din definiție că pe lângă funcțiile sale de achiziționare, conservare, cercetare și valorizare, muzeul realizează și funcția educațională, asumându-și astfel un rol pedagogic activ în formarea personalității umane.

În opinia cercetătorului Sorin-Mihai Constantinescu, „educația muzeală are ca obiectiv principal implicarea vizitatorilor în experiențe de învățare care să le sporească curiozitatea și interesul față de obiectele și colecțiile muzeale și mai mult de atât. Educația muzeală înseamnă mult mai mult decât transmiterea de cunoștințe, căci aceasta vizează, printre altele, generarea de afecțiuni și crearea unui dialog prin care se încurajează simțul civic, actualmente, desigur, prin implementarea

tehnologiilor și instrumentelor oferite de social media și de întreaga sferă digitală și, nu în ultimul rând, de inteligența artificială” [1, p. 72].

Mizele educației muzeale sunt multiple, printre acestea numărându-se:

- completivă, în raport cu materiile școlare – muzeul poate deveni pentru elevi un loc de cunoaștere a noi elemente valorice și de exersare a unor competențe specifice disciplinelor de studiu;
- aplicativă – muzeul devine un „teren de aplicație”, prin organizarea unor activități educaționale, în cadrul cărora elevii cercetează și experimentează;
- de particularizare, de întrupare „localistă” a conținutului cultural al învățării – este o ocazie de includere în curriculum la disciplină sau în curricula opționale noi elemente informative sau formative, cu un caracter mult mai concret, legate de istoria locală;
- de conturare a identității culturale a persoanei, la nivel local sau național – prin cunoașterea, conștientizarea și apropierea unor valori specifice spațiului social în care persoana urmează să se integreze;
- de descoperire a eului – prin punerea în valoare a unor dispoziții sau interese individuale pe care școala nu le vizează [apud 7, p. 82].

Conchidem, așadar, că muzeele sunt instituții educaționale prin definiție, având un potențial formativ considerabil. Fiind integrate în sistemul educațional extins, acestea pot oferi tinerilor vizitatori reale oportunități de învățare activă și interactivă.

Educația muzeală – demers metodologic. Formele de organizare a activităților educative la muzeu sunt diverse, în rândul acestora înscriindu-se: excursia muzeală, vizita tematică, taberele muzeale, simpozionul, conferința, masa rotundă, proiectele interdisciplinare, programul educațional „Vacanța la muzeu”, programele de pedagogie muzeală „Muzeul vine și la tine!”, „Muzeograf pentru o zi” etc. În funcție de obiectivele urmărite, activitățile în cadrul muzeului pot fi atât pe termen scurt, cât și pe o durată mai lungă.

Curricula la disciplinele socioumanistice oferă suficiente oportunități didactice de educație muzeală a elevilor [apud 7, p. 82]. În tabelul de mai jos prezentăm un referențial de activități educaționale la disciplinele Istoria românilor și universală și Educație pentru societate, care pot fi realizate inclusiv la muzee, contribuind astfel la formarea/dezvoltarea la elevi a unor competențe specifice disciplinelor.

Tabelul 1. Educația muzeală din perspectivă curriculară

Competențe specifice: Istoria românilor și universală	Activități educaționale în cadrul muzeului
<p>Analiza critică a informației din diferite surse, pornind de la cultura istorică, manifestând poziția cetățeanului activ și responsabil.</p> <p>Valorificarea trecutului istoric și a patrimoniului cultural, manifestând respect față de țară și de neam.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Completarea fișelor de observare în cadrul vizitei la muzeu. • Descrierea unor exponate de muzeu, conform algoritmului. • Informarea despre personalitățile istorice. • Alcătuirea unei povestiri în baza vizitei la muzeu. • Exerciții de selectare și explicare a informației din diverse surse. • Exerciții de selectare a informației suplimentare despre valorile materiale și spirituale ale strămoșilor și atitudinea contemporanilor față de ele. • Realizarea unui dialog cu un coleg despre patrimoniul muzeal. • Simularea activității unui ghid. • Relatare succintă despre vizita de studiu la un muzeu. • Selectarea informației din sursele istorice pentru susținerea sau combaterea unui punct de vedere. • Analiza izvoarelor documentare cu referire la evenimentele, procesele istorice. • Realizarea unui proiect de grup, care evidențiază rolul personalităților în istorie. • Implicarea în activități de promovare a tradițiilor, obiceiurilor și a personalităților notorii din comunitate. • Identificarea rolului unor personalități, analizând diferite surse. • Elaborarea și prezentarea portretului personalității. • Realizarea unor reportaje despre obiectele de patrimoniu din localitatea natală. • Aprecierea activității personalităților din diverse domenii. • Realizarea de investigații pentru înțelegerea diversității socioculturale la nivel local, regional, național.
<p>Competențe specifice: Educație pentru societate</p>	
<p>Valorizarea demnității umane și a drepturilor omului.</p> <p>Aprecierea diversității culturale.</p> <p>Respect.</p> <p>Spiritul civic.</p> <p>Empatia.</p> <p>Gândirea analitică și critică.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza critică a istoriilor despre lideri și liderism. • Analiza situațiilor din viața cotidiană privind respectarea drepturilor omului/copilului. • Analiza studiilor de caz despre dezavantajele stereotipurilor și prejudecăților. • Studiu de caz despre consecințele pozitive/negative ale diferitelor acte de comportament. • Exerciții de reflecție personală: „fapte bune, fapte rele”. • Exerciții de analiză a situațiilor de respectare/nerespectare a drepturilor în mediul social. • Conversații euristice despre sursele conflictelor și strategiile de soluționare.

Cunoașterea și înțelegerea critică a lumii.	<ul style="list-style-type: none"> • Discutarea unor cazuri reale sau imaginare care solicită exprimarea opiniilor personale. • Analiza unor studii de caz cu referire la responsabilitățile aflate în conflict. • Simularea strategiilor de dezbateri a subiectelor controversate. • Discuții ghidate despre specificul societății democratice. • Crearea profilului cetățeanului-model.
---	--

Studiu de caz. Modalități de valorificare didactică a expozițiilor comemorative din cadrul Muzeului Național al Literaturii Române*

În cele ce urmează prezentăm felul în care am putea realiza educația muzeală a elevilor, respectând cadrul curricular al disciplinei Istoria românilor și universală, prin valorificarea expozițiilor comemorative de la Muzeul Național al Literaturii Române. Vom face referință, în mod special, la patru expoziții:

- „Ci să nu-mi închideți cartea...” – Grigore VIERU, 90 de ani de la naștere
- „Nu pun pe slove văl de ceață” – Petru CĂRARE, 90 de ani de la naștere
- „Din dragoste de voi veghez în preajmă” – Liviu DAMIAN, 90 de ani de la naștere
- „Linia de plutire peste vămile timpului” – Serafim SAKA, 90 de ani de la naștere

Luând în considerare prevederile curricularului, profesorul de istorie va organiza vizitarea expozițiilor de către elevi, însă activitatea în cauză va fi cu un impact semnificativ asupra acestora, dacă vor fi valorizate eficient toate patru etape ale unei vizite la muzeu:

1. *Pregătirea vizitei.* Această etapă presupune vizitarea prealabilă a muzeului/expozițiilor de către profesor și cercetarea detaliată a acestora, discutarea unor momente ce țin de interacțiunea ghidului cu elevii. De asemenea, profesorul va discuta preliminar cu elevii, evidențiind subiectul/subiectele din cadrul orei de istorie pentru care expozițiile, prin specificul lor, ar reprezenta o „extensie”, un nou mediu de învățare.

2. *Vizitarea muzeului/expozițiilor împreună cu elevii.* În cadrul acestei etape elevii vor asculta activ relatarea ghidului, vor examina/studia vitrinele cu exponate. Profesorul și ghidul vor adresa elevilor întrebări, astfel încât aceștea să facă legătură între cunoștințele acumulate la orele de istorie și elementele de noutate descoperite la muzeu. Pe parcurs, elevii vor colecta date pentru a completa fișa de vizitare a expoziției și fișa de studiere a unui exponat.

Prezentăm două modele de fișe.

FIȘĂ DE VIZITARE A EXPOZIȚIEI COMEMORATIVE

1. Cum se numește expoziția? De ce? _____
2. În urma relatării ghidului și a examinării expoziției muzeale, realizați următoarele cerințe:
 - a) spuneți 3-4 informații din biografia scriitorului

 - b) enumerați cel puțin 4 tipuri de exponate muzeale

 - c) identificați trei exponate care pentru voi au o încărcătură emoțională mare. Argumentați alegerea. _____
3. Ce ați aflat nou despre personalitatea scriitorului comparativ cu cele învățate la lecție?

4. Descrieți în 3-4 enunțuri impresiile pe care vi le-au lăsat expozițiile.

FIȘĂ DE STUDIERE A UNUI EXPONAT

1. Denumirea exponatului _____
2. De ce ați selectat acest exponat? _____
2. Ce vechime are _____
3. Ce tip de informație conține exponatul? _____
4. Care este utilitatea exponatului? _____
5. De ce date/informații ați mai avea nevoie pentru a înțelege mai profund semnificația exponatului? _____
6. Ce impresii v-a lăsat exponatul? De ce? _____

Prezentăm în continuare o situație didactică la disciplina Istoria românilor și universală, clasa a IX-a, care poate fi valorizată inclusiv prin vizitarea expozițiilor comemorative din cadrul Muzeului Național de Literatură Română.

Clasa a IX-a

Unitatea de învățare

CULTURA ȘI ȘTIINȚA ÎN PERIOADA POSTBELICĂ

Cultura și știința în RSSM (1944-1991)

Unități de competențe care pot fi dezvoltate elevilor ca rezultat al vizitării expozițiilor comemorative:

- formularea argumentelor referitoare la subiecte care pun în valoare trecutul istoric al neamului în baza analizei rolului personalităților marcante;
- aprecierea activității personalităților din diverse domenii;

• aprecierea nivelului de manifestare a responsabilităților cetățenești în societatea contemporană.

Activități de învățare/produse care pot fi realizate de elevi în contextul vizitării expozițiilor comemorative:

- completarea fișelor de observare în cadrul vizitei expozițiilor;
- completarea fișelor de studiere a unui exponat de muzeu;
- studiu/fișă de personaj: personalități marcante ale culturii naționale;
- realizarea de proiecte care să promoveze anumite valori în funcție de realitățile locale.

Menționăm că grupurile de elevi care au vizitat muzeul au fost impresionate de expoziții, considerându-le ocazii de adâncire a înțelegerii și interesului asupra vieții și activității unor marcante personalități ale culturii.

Fiind solicitați să selecteze exponate care i-au impresionat în mod special și în baza cărora vor completa fișa propusă, aceștea, printre altele, au ales:

- Volumul *Săgeți* de Petru Cărare, expus în vitrina *Epopoea săgeților arestate*.

Pentru elevi a fost interesant să descopere că volumul în cauză, apărut în anul 1972 la Editura „Cartea Moldovenească”, cu un tiraj de 14.000 de exemplare, s-a aflat pe rafturile librăriilor doar o singură zi. Cenzura comunistă a considerat că versurile prezintă denaturat realitatea sovietică, așa că tot tirajul a fost topit, iar autorul – exclus din Uniunea Scriitorilor. Totuși, au fost persoane care au reușit să procure volumul, acesta fiind expus în cadrul expoziției.

- Placheta de versuri *Trei iezi* de Grigore Vieru, expusă în vitrina *Cartea „Trei iezi”* în care poetul a publicat poezia *Curcubeul*.

Elevii au aflat că în anul 1970, la Editura „Lumina” a ieșit de sub tipar cartea de versuri pentru copii *Trei iezi*. Aceasta cuprindea poezia *Curcubeul*, în care, în formă metaforică – un curcubeu cu trei culori – era cântat drapelul național al României. După tipărirea tirajului, fila cu textul poeziei a fost smulsă, iar titlul din cuprins – hașurat cu negru.

- Cartea *Cavaleria de Lăpușna* de Liviu Damian, inclusiv trei variante de manuscris, prezentate în vitrina *Cavaleria de Lăpușna. Manuscrise olografe și dactilografiate*.

Poemul *Cavaleria de Lăpușna*, consacrat personalității lui Ștefan cel Mare, a fost publicat în anul 1985, în revista *Moldova*. Elevii au constatat că poetul a dat dovadă de mare curaj scriind acest poem, căci, în perioada respectivă, orice referiri la spațiul istoric și etnic de dincolo de Prut erau supuse unor restricții dure. Ei au fost surprinși să vadă în special manuscrisele lucrării, să constate că autorul scria, apoi revenea la text, corecta, completa cu alte idei etc.

• Cartea lui Serafim Saka *Basarabia în GULAG* (vitrina *Basarabia în GULAG* – cartea de referință a lui Serafim Saka).

Volumul de confesiuni și dialoguri *Basarabia în GULAG* (editat în 1995) evocă amintiri cutremurătoare trăite de basarabeni în timpul deportărilor în masă din RSS Moldovenească, dar și a celor trecuți, după refugiere, prin calvarul comunismului românesc. Lecturând fragmente de text, elevii au fost profund marcați de tragedia prin care au trecut mulți conaționali de-ai noștri.

• Volumul de versuri *Salcâmul din prag* de Liviu Damian (vitrina *Cărți cu autograf*).

Elevii au înțeles cu adevărat simbolistica salcâmului în creația lui Liviu Damian, după ce ghidul le-a relatat următorul crâmpel din copilăria acestuia: în 1946, tatăl poeziei a fost învinuit de antisovietism și deportat în Siberia, unde a stat nouă ani. Înainte de a pleca, tatăl și fiul au sădit un salcâm în fața casei, care a crescut înalt și viguros și care peste ani a cuprins cu rădăcinile lui vâjnoase dealul din apropiere, protejând cu temeinicie casa părintească. Mai târziu, poetul a evocat acest fapt și relevanța lui în volumul de versuri *Salcâmul din prag*, simbolistica salcâmului având puterea legăturii cu strămoșii, dar și cu generațiile viitoare:

SALCÂMU-ACESTA CARE-MI CREȘTE

din pragul casei părintești

la frunză-i tânăr, iar la gânduri

e ca bătrânii de demult.

Salcâmu-acest cu frunza rară

cu trunchi brăzdat de semne-adânci

fântâna, casa și suflarea

mi le-a cuprins în rădăcini.

Revenind la etapele de parcurs în organizarea vizitei la muzeu, vom accentua că la finele evenimentului, profesorul, împreună cu ghidul, vor desfășura o discuție dirijată cu elevii, în cadrul căreia vor adresa întrebări și vor realiza o analiză succintă a activității. Elevii vor fi anunțați că la ora de istorie vor prezenta în detaliu informația din fișe.

3. *Etapa de follow up a vizitei.* Activitatea de *follow up*, care se desfășoară în sala de clasă, după vizitarea expoziției, este la fel de importantă ca și celelalte etape. Elevii vor prezenta fișele, menționând despre lucrurile pe care le-au învățat, dar și impresiile pe care le-au avut în timpul vizitei. Totodată, profesorul va solicita elevilor să decidă ce produse ar putea elabora care să prezinte, într-o formă sintetizată, una dintre personalitățile de cultură din cadrul expozițiilor (de exemplu: poster, prezentare PPT/Canva, portretul personalității, fișă de personaj etc). Elevii vor fi familiarizați cu criteriile de evaluare a produselor și termenul de realizare, aceștia

urmând să le prezinte la ora de istorie sau în alt context educațional, cum ar fi: săptămâna istoriei, o conferință tematică sau masă rotundă etc. Pentru evaluarea produselor poate fi aplicată fișa de autoevaluare, fișa de evaluare reciprocă, având la bază criteriile anunțate din timp.

4. *Etapa de diseminare a rezultatelor* este, de asemenea, foarte importantă, deoarece elevii înțeleg că ceea ce au realizat nu este de „uz intern”, nu semnifică doar elaborarea unor sarcini de lucru la istorie, ci reprezintă o valoare socială, cu efecte benefice asupra altor persoane. Astfel, profesorul va decide împreună cu elevii ce ocazii pot fi create pentru ca aceștea să-și împărtășească experiența obținută în cadrul vizitei cu alți colegi și membri ai comunității (de exemplu: organizarea unei conferințe tematice cu participarea mai multor invitați, realizarea unei expoziții cu produse ale elevilor în holul școlii, prezentare în cadrul săptămânii istoriei sau cu prilejul unor date istorice semnificative, publicarea articolelor în ziarul școlii/raional, participare la emisiunile tematice ale postului de radio școlar/raional etc.).

În concluzie, reiterăm că instituția muzeală oferă largi posibilități pentru organizarea unei game variate de activități educaționale cu elevii, centrate pe învățarea experiențială, pe formarea de atitudini, valori și comportamente. Pentru a obține rezultate concludente în acest sens, cadrul didactic va valorifica eficient toate etapele specifice organizării vizitelor la muzeu.

Muzeul Național al Literaturii Române reprezintă un mediu cultural al cărui potențial educativ poate fi folosit inclusiv în perspectiva realizării unor prevederi curriculare la disciplinele socioumanistice Istoria românilor și universală și Educație pentru societate.

**Notă.* Muzeul Național al Literaturii Române (la începuturi, Muzeul Republican de Literatură din RSSM, apoi – Muzeul Național de Literatură „Mihail Kogălniceanu”), important focar al culturii românești din Republica Moldova, a fost întemeiat la inițiativa Uniunii Scriitorilor din Republica Moldova, prin hotărârea Consiliului de Miniștri al RSSM din 10 februarie 1965. Spre deosebire de alte instituții similare de cultură ce s-au întemeiat în baza unor colecții ori fonduri deja existente, Muzeul Național al Literaturii Române a început efectiv de la zero. Chiar din primele zile de existență, echipa de muzeografi, condusă de Gheorghe Cincilei, directorul fondator al instituției, a desfășurat o amplă muncă de cercetare și colectare a documentelor, cărților rare, publicațiilor periodice, a altor mărturii de activitate pe tărâmul scrisului ce permit reconstituirea istoriei literaturii române de la începuturi și până în zilele noastre. În prezent, patrimoniul Muzeului însumează peste 100.000 de unități: manuscrise, cărți, publicații periodice, opere de artă plastică, imprimări audio și video, fotografii și obiecte personale ce au aparținut unor oameni ai literelor, creații folclorice și de artă populară. De-a lungul anilor, Muzeul Național al Literaturii Române a realizat și activități cu caracter științific și editorial, întreprinse cu scopul de a pune în valoare patrimoniul depozitat în colecții (mai detaliat vezi: <https://mnl.md>).

BIBLIOGRAFIE

1. CONSTANTINESCU, Sorin-Mihai. Relevanța rolului educatorului muzeal. *Revista muzeelor*. 2024, nr. 1, pp. 68-90. ISSN 1220-1723.
2. DRĂGHITĂ, Zevedei-Ioan. Despre conceptul de muzeu la Nicolae Iorga. *Annales Universitatis Apulensis. Series Historica*. 2000-2001, nr. 4-5, pp. 231-238. ISSN 1453-9306.
3. Educație pentru societate. Curriculum național. Clasele V-IX. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Chișinău: Lyceum, 2018. ISBN 978-9975-3263-4-6.
4. Istoria românilor și universală. Curriculum național. Clasele V-IX. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Chișinău: Lyceum, 2020. ISBN 978-9975-3436-5-7.
5. Legea nr. 270 din 28-11-2024 pentru modificarea Legii muzeelor nr. 262/2017. *Monitorul oficial*, nr. 540-543, art. 736.
6. Primul tratat despre muzee. Inscripțiile lui Samuel Quiccheberg 1565. Disponibil: <https://letteraturaartistica.blogspot.com/2015/11/quiccheberg.html> [accesat 2025-03-20].
7. SOLOVEI, Rodica. Muzeul „Memoria neamului” – loc de educație în spiritul valorilor naționale. Educația în spiritul valorilor naționale și universale din perspectiva dialogului pedagogic. Volumul simpozionului științific internațional, ediția a II-a, 27-28 martie 2020 (coordonatori și editori: Larisa NOROC, Valentina URSU). Chișinău: UPS „Ion Creangă” din Chișinău, 2020, pp. 77-95. ISBN 978-9975-3452-6-2.

**TOLERANȚA CA FUNDAMENT AL DEMOCRAȚIEI:
ABORDĂRI FILOZOFICE**

**TOLERANCE AS THE FOUNDATION OF DEMOCRACY:
PHILOSOPHICAL APPROACHES**

Elena BUZINSCHI, dr., lect. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Elena BUZINSCHI, PhD, University Lecturer,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0002-0719-7470
e-mail: buzinschi.elena@upsc.md

CZU: 37.017.4

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p245-252

Abstract. The current situation in the world requires the introduction of the principle of tolerance in all areas of social life, especially in the political one as an element of democracy. The article "Tolerance as a Foundation of Democracy: Philosophical Approaches" addresses the issue of tolerance in the political field from a philosophical perspective. The idea of political tolerance has been researched in different historical periods by philosophers such as A. Augustin, T. d'Aquino, N. Machiavelli, J. Locke, I. Kant, M. Foucoult, K. Popper, V.S. Solovyov, N. Berdiaev, Jiang Zemin etc. Most researchers are of the opinion that of all political regimes, only the democratic regime is a regime of maximum tolerance, because it involves the realization of universal values, such as: freedom, equality, justice – values that express the concept of tolerance.

Situația sociopolitică și socioculturală din lume evidențiază tot mai mult necesitatea aplicării principiilor toleranței în relațiile dintre oameni. Omenirea, care este obosită de răutate, violență, dușmănie, războaie și confruntări, are nevoie de garanții de stabilitate și securitate. În aceste condiții, drept urmare a evenimentelor care au loc în lume, astăzi ca niciodată, este binevenită introducerea și aplicarea toleranței, în special în sfera relațiilor politice.

Potrivit studiilor realizate, pot fi evidențiate câteva cauze ce au dus la creșterea gradului de intoleranță în lume. Una dintre acestea rezidă în apariția și dezvoltarea stărilor de neliniște și frică în sfera sociopolitică: multitudinea actelor teroriste, războaie, conflicte etnice și religioase, toate ducând la creșterea gradului de suspiciune și neîncredere. Indiferent de existența sistemelor de securitate tehnologică ultramoderne, oamenii trăiesc sentimente de insecuritate totală. Drept rezultat, are

loc creșterea nivelului de izolare a indivizilor în mediul lor social, agravarea gradului de antipatie și ură față de reprezentanții altor rase, etnii, religii, diferențe sociale etc.

O altă cauză a ridicării gradului de intoleranță ține de creșterea migrației în țările și regiunile dezvoltate din punct de vedere economic. În unele teritorii, numărul imigranților atinge asemenea dimensiuni, încât aceștia formează numeroase minorități naționale noi, dispuse și capabile să-și apere interesele prin toate mijloacele posibile, inclusiv prin cele politice. Drept urmare, populația autohtonă manifestă, deseori, prudență și intoleranță totală față de aceștia. Totodată, problema intoleranței ține și de creșterea concurenței pe piața muncii dintre autohtoni și nou-veniți/străini.

Un alt motiv al creșterii intoleranței poate fi atribuit schimbărilor continue din structura socială a societății moderne, care include: distrugerea relațiilor tradiționale (familie, cluburi etc.); schimbările ce au loc în orientările oamenilor (stiluri de viață, convingeri religioase etc.); creșterea vitezei schimbului de informație (noile mijloace de comunicare etc.) ș.a. Pluralismul ce se observă în diferitele sfere ale vieții sociale duce nu doar la diversitate culturală, religioasă și etnică, ci și la confruntarea unor standarde și valori.

Toate acestea demonstrează că situația actuală în lume necesită introducerea principiului toleranței în toate domeniile vieții sociale, mai cu seamă în cel politic și juridic, în calitate de element al democrației. De altfel, premisa toleranței la acest nivel trebuie percepută nu doar ca o regulă morală, ci și în calitate de principiu de acțiune și relaționare.

Cercetarea problemei toleranței în sfera politică își are originea în filozofie, unde a fost analizată în raport cu morala. Problema relației dintre politică și morală este reflectată, în special, în filozofia creștină. Gânditorii medievali, precum A. Augustin și T. d'Aquino, susțineau că morala este o componentă a politicii, introducând conceptul de lege naturală, fiind interpretată drept lumină naturală, o reflectare a harului divin în orice ființă rațională. Fiecare om este înzestrat cu lumină naturală, de aceea fiecare își poate folosi propria rațiune pentru a distinge între bine și rău. Deoarece sursa luminii naturale este rațiunea eternă, neschimbătoare și absolută, legile folosite de om există în mod obiectiv și sunt general aplicabile.

Idea de moralitate politică o găsim și în lucrările filozofilor religioși ruși, în special la V.S. Soloviov, prin recunoașterea existenței unei singure legi morale pentru toată lumea. După el, este inadmisibilă separarea politicii de morală, deoarece aceasta împiedică aplicarea celei mai înalte cerințe ale vieții... O politică sănătoasă este arta de a atinge scopuri morale în cel mai bun mod posibil în activitatea națională și internațională [11, p. 260].

Susținători și apărători ai toleranței în domeniul politic sunt reprezentanții doctrinei liberale, precum J. Locke, C. Montesquieu, A. Smith ș.a., care afirmau că intoleranța politică provine dintr-un monopol susținut de statul monahal prin intermediul autorității politice și clericale.

N. Machiavelli, filozof renesantist, este de părere că politica trece dincolo de morală și, prin urmare, dincolo de toleranță. Conform învățăturilor sale, singurul și principalul scop al unui conducător este să ajungă la putere și apoi să o păstreze: „Principele care vrea să-și păstreze puterea va trebui să învețe neapărat să poată să nu fie bun și să știe să fie sau să nu fie astfel, după cum este nevoie” [6, p. 56]. Morala și religia sunt considerate de N. Machiavelli simple mijloace pentru atingerea scopului. În opinia sa, conducătorul este pierdut dacă este milostiv: „Principele trebuie să procedeze cumpătat, cu înțelepciune și cu omenie, iar încrederea prea mare să nu-l lipsească de prudență, după cum prea marea neîncredere să nu-l facă lipsit de orice îngăduință” [6, p. 60], de aceea, în unele situații trebuie să-i facă pe oameni să aibă frică de el. Totodată, „principele trebuie să se facă în așa fel temut, încât, dacă nu-și câștigă iubirea supușilor, să evite însă ura lor” [6, p. 61].

Potrivit lui M. Weber, valoarea prioritară pentru conducători ar trebui să fie puterea statului. Morala, astfel, este trecută de la obiectivele politicii externe ale statului la mijloacele ei, dar, chiar și așa, acestea sunt limitate, deoarece, potrivit filozofului, principalul mijloc al politicii este violența.

Pentru M. Foucault, statul democratic modern reprezintă, la prima vedere, o scenă deschisă unde toți cetățenii sunt invitați să-și realizeze în chip liber propria idee de fericire sau viață bună și doar în cazuri excepționale utilizează violența fizică sau amenințarea directă. Filozoful face o distincție clară între acțiunile permise și cele interzise, precum și o legătură directă între un tip de acțiune interzisă și un tip de pedeapsă, stabilind „o medie considerată optimă, în baza căreia se vor fixa limite ale acceptabilului” [3, p. 15].

În gândirea filozofico-politică contemporană există opinii comune, dar și distinctive în ceea ce privește politica și morală. Unitatea necondiționată dintre politică și morală este recunoașterea ființei umane drept cea mai înaltă valoare. Din acest principiu etic rezultă că și în condiții de conflict, o acțiune politică de succes poate fi construită pe astfel de principii, încât toleranța să devină o poziție de viață activă, îndreptată spre o percepere pozitivă a valorii individuale atât în sfera politicii, cât și în cea morală. Deosebirea dintre politică și morală constă în separarea sferelor de activitate în privată și publică. Morala își are normele, logica de existență și localizarea în sfera privată, în timp ce politica le are în sfera publică. De aceea, toleranța politică constituie una dintre calitățile fundamentale ale omului.

Așadar, diversitatea interpretării problemei toleranței politice se bazează pe cunoașterea corelației dintre politică și morală. Autorii ce au exclus prezența moralității în politică drept o componentă a politicii, un criteriu al umanității acesteia, un principiu de comportament etc., au negat posibilitatea și necesitatea toleranței politice. Iar cei care au recunoscut morală în politică au apărut și susținut ideea existenței toleranței politice.

Alături de toleranța politică se află și toleranța juridică, care, la fel, are origini socio-istorice și istorico-filozofice îndepărtate. Formarea acesteia nu a fost mai puțin dificilă decât a celei politice. Analizând geneza drepturilor omului, autorul rus E. Soloviev emite ideea conform căreia dreptul umanitar își are originea în religie și morală: „Noua interpretare a credinței ca practică profund individuală și personalizată de pocăință, ispășire și mântuire din perioada Reformei a fost un eveniment epocal pentru procesul de formare a dreptului umanitar și, mai ales, posibilitatea liberei alegeri a credinței și a determinării traseului vieții personale” [10, p. 56].

Mai târziu, după perioada Reformei, în scopul depășirii conflictelor și a războaielor, principiul toleranței capătă statutul de cea mai înaltă calitate morală, acționând ca un imperativ obligatoriu pentru toate categoriile de persoane și orice tip de societate.

Vorbind despre drepturile omului, J. Locke, în lucrarea sa *Scrisoare despre toleranță*, formulează conceptul de drept natural. Filozoful propune un sistem de drepturi inalienabile ale individului, precum: libertatea, viața și proprietatea. În viziunea sa, comunitatea „este o societate a oamenilor construită doar în vederea dobândirii, conservării și promovării propriilor interese civile. Interesul civil reprezintă viața, libertatea, sănătatea și tihna trupului, de asemenea, posesia de bunuri exterioare, cum ar fi banii, pământul, casele, mobilele și altele asemănătoare lor” [5, p. 215].

Adept al toleranței juridice este și filozoful german I. Kant, care formulează concepția de drept internațional, unde principiul toleranței devine principiu de bază. După I. Kant, „dreptul internațional trebuie să se bazeze pe federalismul statelor libere” [9, p. 271]. În scopul securității și al încetării războaielor, statele ar trebui să formeze un anumit „aranjament”, în care fiecărui membru să i se garanteze totalitatea drepturilor și libertăților. Potrivit filozofului, aceasta ar trebui să fie o „uniune a popoarelor”, ce presupune, din start, drepturi egale pentru fiecare popor, dar nu și pentru stat, deoarece în stat întotdeauna există loc și relații de putere și subordonare. Astfel, libertatea juridică, atât a cetățenilor individuali, cât și a națiunilor și statelor întregi, se prezintă ca imperativ categoric. Potrivit lui I. Kant, libertatea juridică este „dreptul de a nu mă supune niciunei legi externe, cu excepția celor la care mi-aș da

consimțământul. În mod similar, egalitatea externă (juridică) în stat este o astfel de relație a cetățenilor săi când fiecare poate obliga pe altul la ceva în mod legal, numai dacă el însuși se supune legii, cerând ca el însuși să poată fi obligat în același mod” [9, pp. 7, 267].

De fapt, I. Kant admite existența a două forme de toleranță juridică. Prima formă cuprinde toate instituțiile de drept, agențiile de aplicare a legii, penitenciarele, tribunalele, judecătoriile etc. Cea de-a doua include subiectivitatea spirituală. Filozoful este de părerea că toleranța juridică, în calitate de normă de conduită, ar trebui să fie fixată în conștiința juridică a societății și a indivizilor, deoarece numai așa poate fi asigurată durabilitatea caracterului democratic al sistemului juridic în stat [4].

Așadar, toleranța se prezintă drept conținutul comunicării politice care trebuie să fie clădită pe astfel de principii cum ar fi umanismul, dreptatea, generozitatea, recunoașterea onoarei și a demnității fiecărui individ, națiune, popor sau stat. Doar în astfel de condiții este posibilă căutarea modalităților de realizare a intereselor opuse și, în acest caz, toleranța politică devine adevărata bază a consimțământului democratic în societate. Declarația principiilor toleranței, aprobată la Conferința Generală UNESCO din 16 noiembrie 1995, declară toleranța drept o necesitate politică și juridică, a cărei implementare optimă ar trebui promovată nu numai de către indivizi și grupuri, ci și de către state [2].

Analizând toleranța politică și cea juridică drept elemente-cheie ale democrației, observăm că toleranța politică denotă principiul relațiilor și practicilor de neutralitate politică, coexistența pașnică în baza respectului reciproc sau a dreptului comun, a liberei înțelegeri și a garanțiilor instituționale, respectarea suveranității naționale și a integrității teritoriale, recunoașterea pluralității tipurilor de state și a formelor de guvernare politică de către diferiți subiecți al procesului politic internațional sau interstatal. Toleranța juridică reprezintă un principiu al relațiilor și activităților în sfera juridică a diversilor subiecți ai procesului juridic, exprimat prin recunoașterea și respectarea drepturilor și libertăților persoanei, soluționarea conflictelor dintre indivizi, grupuri, state în baza legilor și normelor de drept etc. Astfel, toleranța politică este strâns legată și condiționată de toleranța juridică. Toleranța și dreptul sunt două concepte înrudite. Nu întâmplător, majoritatea surselor care tratează problema în cauză prezintă toleranța în calitate de drept, care presupune respect indiferent de diferențele sociale. Recunoașterea valorii individului și a vieții umane formează fundamentul oricărui tip de toleranță, inclusiv a celei politice și juridice.

Totodată, toleranța determină conținutul normelor juridice de bază. În calitate de fundament al drepturilor și libertăților individuale, principiul toleranței este

prezent în acte legislative și declarații internaționale, precum: Declarația universală a drepturilor omului, Pactul internațional cu privire la drepturile civile și politice, Convenția europeană a drepturilor omului și a libertăților fundamentale ș.a.

În esență, toleranța politică și cea juridică sunt apropiate toleranței la nivel individual, chiar dacă există și câteva trăsături specifice. Una dintre aceste trăsături rezidă în faptul că în cazul trecerii de la nivelul comunicării individuale la nivelul interacțiunii politice sau juridice, subiectul toleranței se schimbă. O altă trăsătură distinctivă constă în faptul că toleranța individuală este mai puțin stabilă. Normele politice și juridice sunt întărite prin acte legislative și juridice, în timp ce toleranța individuală se bazează pe calitățile morale ale individului. Cu toate acestea, după cum cunoaștem, nu toți indivizii au același nivel al calităților morale. În plus, potențialul interior al unei persoane se poate schimba cu timpul. Prin urmare, evaluările subiective devin extrem de variabile.

Problema toleranței ocupă un loc foarte important și în cadrul relațiilor internaționale. Istoria dezvoltării omenirii cunoaște două tendințe de dezvoltare: spre universalizare și spre individualizare, care persistă până la etapa actuală, manifestându-se prin contradicția dintre fragmentare și globalizare. Acest subiect a fost analizat de către filozoful rus N. Berdiaev, acesta fiind adeptul existenței a două tipuri de tendințe: spre universalism și spre individualizare: „Naționalitatea reprezintă o treaptă de individualizare în raport cu omenirea și o treaptă de unificare în raport cu omul. [...] Naționalismului trebuie să i se opună universalismul, care nu neagă deloc individualizările naționale, ci le cuprinde într-o unitate concretă” [1, p. 44].

În societatea contemporană, confruntarea dintre aceste două tendințe se agravează la maximum, căpătând o contradicție destul de evidentă. Pe de o parte, fiecare popor, fiecare națiune are dreptul la autodeterminare națională, inclusiv la crearea propriului stat. Cu toate acestea, K. Popper este de părerea că nu putem concepe ca fiecare minoritate în parte să-și poată construi propriul stat, de aceea „minoritățile trebuie să fie protejate” [7, p. 59]. Pe de altă parte, fiecare stat (și majoritatea sunt multinaționale) are dreptul la apărarea statalității, inclusiv a integrității teritoriale.

Politicianul chinez Jiang Zemin are o viziune negativă asupra ideii unificării națiunilor, susținând că „lumea este diversă și multicoloră. Așa cum nu poate exista o singură culoare în univers, nu poate exista o singură civilizație, un singur sistem social, un singur model de dezvoltare sau un singur set de valori. Fiecare națiune și stat contribuie la dezvoltarea civilizației umane. Trebuie să existe un respect deplin pentru diversitatea naționalităților, religiilor și civilizațiilor, a căror coexistență este o sursă puternică de dezvoltare în lume” [12, p. 31].

O viziune similară este prezentă în Declarația principiilor toleranței, care evidențiază ideea necesității diversității: „Toleranța e responsabilitatea care susține drepturile omului, pluralismul (inclusiv pluralismul cultural), democrația și statul de drept. Ea implică respingerea dogmatismului și absolutismului și confirmă normele enunțate în instrumentele internaționale cu privire la drepturile omului” [2, art. 1, p. 1.3], totodată „este esențial, pentru armonia internațională, ca indivizii, comunitățile și națiunile să accepte și să respecte caracterul multicultural al familiei umane” [2, art. 2, p. 2.3].

Majoritatea cercetătorilor sunt de părere că dintre toate regimurile politice doar cel democratic este un regim al toleranței maxime, pentru că acesta implică realizarea unor valori universale precum libertatea, egalitatea, dreptatea, valori ce exprimă conceptul de toleranță. Acest tip de regim politic este analizat în conceptul despre societatea deschisă al lui K. Popper, în care sunt înalt apreciate libertatea individuală și toleranța. Democrația prin definiție subînțelege toleranță, deoarece este un proces de integrare a opiniilor, și nicidecum impunerea voinței majorității asupra minorității: „Caracteristica fundamentală a democrației trebuie să fie libertatea oamenilor” [7, p. 56].

În concluzie, putem evidenția câteva modalități specifice de afirmare a toleranței. Una dintre acestea ține de gradul de dezvoltare și satisfacere socială. În acele societăți unde există o tendință de moderare a inegalităților economice, în care indivizii au oportunități în cariera profesională, unde activitatea sindicatelor și asociațiilor politice sunt puternice este mai ușor de implementat principiul toleranței. O altă modalitate de afirmare a toleranței ține de prioritatea progresului moral și juridic față de cel economic și politic. Este recomandabil ca valorile cele mai înalte ale comunicării economice, politice și juridice să fie valorile progresului social și spiritual al omenirii, iar viața socială să fie înțeleasă nu ca luptă pentru existență, ci ca o cooperare în beneficiul tuturor. Nivelul ridicat al toleranței cetățenilor, capacitatea indivizilor de a se angaja într-un comportament tolerant, exprimat prin capacitatea de a comunica și a se angaja în dialog, de a accepta viziunile oponentului și de a utiliza modele de rezolvare constructive și pașnice a conflictelor este o altă modalitate de afirmare a toleranței. Toate acestea vor contribui la promovarea toleranței în societate în ansamblu.

BIBLIOGRAFIE

1. BERDIAEV, Nicolai. Împărăția lui Dumnezeu și împărăția cezarului. Preambul gnoseologic. București: Humanitas, 1998. ISBN 973-28-0870-5.
2. Declarația_principiilor_toleranței.pdf – Adobe Acrobat Reader DC (64-bit).
3. FOUCAULT, M. Securitate, teritoriu, populație. Cursuri ținute la Collège de France (1977-1978). Cluj: Idea Design & Print, 2009. ISBN 978-973-7913-84-5.
4. KANT, Immanuel. Întemeierea metafizicii moravurilor. Trad. de Filotheia Bogoiu, Valentin Mureșan, Miki Ota, Radu Gabriel Pârțu. Comentarii și note de Valentin Mureșan. București: Humanitas, 2007. ISBN 978-973-50-1066-9.
5. LOCKE, John. Al doilea tratat despre cărmuire. Scrisoare despre toleranță. București: Nemira, 1999. ISBN 973-569-329-1.
6. MACHIAVELLI, Niccolò. Principele. Oradea: Antet, 2013. ISBN 978-973-507-580-4.
7. POPPER, Karl R. Lecția acestui secol. București: Nemira, 1998. ISBN 973-569-291-2.
8. Sfântul Augustin. Confesiuni. Ediție bilingvă. Traducere din limba latină, introducere, note și comentarii, tabel cronologic și indice de Eugen Munteanu. București: Humanitas, 2018. ISBN 978-973-50-5440-3.
9. КАНТ, И. К вечному миру. И. Кант. Сочинения. Т. 6. М.: Мысль, 1966.
10. СОЛОВЬЕВ, В.С. Национальный вопрос в России. В.С. Соловьев. Сочинения: В 2 т. Т. 1. М.: Правда, 1989.
11. СОЛОВЬЕВ, Э.Ю. Генезис прав человека и исторические истоки толерантности. Толерантность. В 2-х ч. Под. ред. М.Б. Хомякова. Ч. 2. Екатеринбург, 2001. ISBN 5-7525-0934-3.
12. ЦЗЯН, Цзэминь. Большие страны должны уважать малые страны, сильные должны поддерживать слабых и богатые помогать бедным. Международная жизнь. 2000, № 10.

**ACTUAL PROBLEMS OF HEALTHCARE CRIME:
INTERDISCIPLINARY ANALYSIS AND PERSPECTIVES
OF PREVENTION**

**PROBLEMELE ACTUALE ALE CRIMINALITĂȚII ÎN DOMENIUL
SĂNĂTĂȚII: ANALIZĂ INTERDISCIPLINARĂ ȘI PERSPECTIVE
DE CONTRACARARE**

Constantin PISARENCO, dr., conf. univ.,
ULIM, Chișinău

Constantin PISARENCO, PhD, Associate Professor,
Free International University of Moldova, Chisinau
ORCID: 0000-0003-0618-5360
e-mail: constantin.pisarenco@gmail.com

CZU: 343.9:61

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p253-262

Rezumat. Scopul cercetării a fost de a studia natura și particularitățile infracțiunilor medicale și de a elabora măsuri pentru a le contracara, ținând cont de digitalizarea asistenței medicale. Studiul s-a bazat pe o analiză comparativă a actelor normative din Republica Moldova, Ucraina, Federația Rusă și UE. Studiul a identificat mecanisme de fraudă transfrontalieră, practici corupte și deficiențe ale reglementărilor juridice. Sunt propuse măsuri de prevenire, inclusiv prin tehnologii digitale, program etic și cooperare internațională. Este subliniată importanța abordării interdisciplinare.

Cuvinte-cheie: infracțiuni medicale, analiză interdisciplinară, prevenire.

Introduction. The modern health-care system faces a number of global challenges, one of which is medical crime. This phenomenon covers a wide range of illegal actions: corruption, fraud, falsification of medical documents, misuse of financial resources and violation of professional standards. Particular attention is drawn to crimes related to the digitalization of health care, which complicate the processes of detecting violations and protecting patient data. The relevance of the study is determined by the growth of cross-border crimes in medicine, where financial and corruption schemes are gaining international scale.

Medical malpractice causes double harm. First, the patient suffers, whose rights are violated due to substandard services or fraudulent actions. Secondly, public trust in the health system is undermined, which complicates disease prevention and worsens the epidemiological situation. With the rapid development of digital

technologies, which, on the one hand, simplify access to medical care and, on the other hand, create new risks, the problem of detecting and countering medical crime becomes even more significant.

The purpose of the study is to analyze the nature and characteristics of medical criminality, to identify factors contributing to its spread, and to develop recommendations for preventing and counteracting these phenomena.

Material and methods. The research material included scientific publications, guidelines, recommendations, protocols, as well as national and international legal acts regulating medical crimes, protection of patients' rights and professional ethics of health care. Sources included data from international and national databases such as PubMed, Scopus, Web of Science, Google Scholar and Cochrane Library. The methods of comparative and content analysis of selected normative and scientific sources were applied.

Results and discussion

Crime in health care: characterization and extent

Crime in health care is a multidimensional phenomenon involving corruption, fraud, and other illicit practices that undermine core values of the medical system. According to WHO experts, fraud and abuse cost developed-country governments between \$12 billion and \$23 billion annually, while in some developing countries up to 89% of allocated funds can be lost [29, 33]. These offenses inflict double harm: patients may endure poor-quality or even life-threatening services, while public confidence in health institutions is eroded, potentially reducing healthcare utilization and worsening epidemiological indicators [3, 15, 22].

In many countries, corruption in health care leads to a “shadow” turnover of funds outside legal procedures [16, 18, 19, 20, 27, 28]. For instance, Russian law explicitly prohibits forging medical documents, defrauding insurers, or accepting bribes for expedited care [21]. Because health-care crime increasingly crosses national borders, states engage in international law enforcement cooperation through bodies such as Interpol and Europol. Researchers emphasize that only a coordinated, multidisciplinary strategy – combining legal regulation, criminological methods, and global collaboration – can effectively mitigate these offenses.

Such crime encompasses a wide variety of acts, including financial manipulations, medical ethics violations, and substandard care. Traditional economic crimes (embezzlement, fraud, waste) assume particular forms in healthcare settings, often intertwining with violations of professional standards. On one side is financial misuse (false billing, misappropriation of insurance benefits); on the other side is compromised patient care, where profit-seeking staff undermine

quality [25]. This “hybrid” nature makes crime in health care exceptionally hard to detect and control.

Low-quality services resulting from corruption inflict further damage by diverting resources from infrastructure, research, and fair compensation for medical personnel [25]. The resulting scarcity of quality treatment, coupled with public distrust, can spur alternative “grey” solutions or illegal intermediaries.

Health-care fraud – one of the most common forms of medical crime – frequently manifests through invoice falsification, unsubstantiated prescriptions, or inflated treatment costs [7]. In the United States, Medicare and Medicaid lose billions of dollars annually to such schemes [2, 14, 26]. In countries with less robust oversight, including several post-Soviet republics, even higher losses may go undetected due to unreliable statistics [24]. Although Moldova attempts to introduce digital tools for auditing within its relatively young compulsory insurance system, a lack of unified databases and under-equipped clinics hampers efforts [30, 31]. Effective prevention calls for strong coordination among financial auditors, medical experts, and law enforcement authorities.

Increasingly, Big Data analytics and machine learning facilitate real-time anomaly detection in billing and service patterns [1, 12]. Yet the ultimate success of these systems depends on well-trained investigators capable of interpreting digital findings and assembling solid legal evidence. Fraud typically involves two main patterns: false financial transactions (e.g., phantom invoices) and violations of clinical protocols (e.g., prescribing unnecessary procedures) [6, 9]. Weak oversight fosters these abuses, especially where insurance reimbursements are high and bureaucratic structures are opaque [14, 24]. A unified electronic record system – encompassing diagnoses, prescriptions, and actual service data – could significantly bolster fraud detection [30, 31].

Modern detection methods hinge on advanced analytics but also require clear legal frameworks for data protection. Ultimately, effective mitigation of crime in health care demands more than technology. It necessitates political commitment, legislative reforms, inter-institutional cooperation, ethical training for medical personnel, and robust international partnerships. Only through this multifaceted approach can health systems worldwide reduce financial leakages, preserve patient safety, and uphold public trust.

Corruption in health care

Corruption schemes in medicine remain a fundamental problem, as they affect the basic principles of fair distribution of resources and equal access to health services. The scientific literature points to a close link between the level of corruption in health care and the quality-of-service delivery, as medical practice should be based

on the principles of ethics and responsibility [8]. However, when mechanisms of kickbacks for the purchase of drugs or equipment, bribes in hiring and reporting, not only the economic interest but also the very meaning of the medical profession suffers [25].

In a number of jurisdictions, this form of crime is criminalized under these papers dealing with bribery and commercial bribery [4]. In Moldova, medical corruption is covered by general anti-corruption provisions, supplemented by special provisions on healthcare institutions [16]. International organizations, such as OECD and Transparency International, emphasize that corruption in medicine often remains latent due to the high degree of „privacy” of the doctor-patient relationship, as well as weak internal and external control systems [13, 24].

Therefore, the introduction of transparent procurement protocols, enhancement of independent auditing of financial flows and mandatory income declaration of hospital managers are now important elements in the fight against corruption in healthcare. Effective investigation of such crimes requires a high level of competence and access to financial, accounting and medical information from the investigative authorities, which in some cases is complicated by the complexity of legislative norms on the protection of medical confidentiality and personal data.

Medical practice is ideally based on the principles of compassion, respect for human dignity and scientific validity of treatment. From an ethical point of view, this means that the patient is no longer the central figure in the system, but becomes a source of illicit enrichment. In, such practices reinforce social injustice, as citizens who are not prepared to pay bribes or who do not have the financial capacity to do so find themselves in an unequal position.

Corruption in health care is prosecuted under anti-corruption laws in many countries, including Moldova, Ukraine and Russia. However, real effectiveness depends on the extent to which law enforcement agencies are able to use these laws in real practice. OECD international recommendations point to the need for transparent and competitive procurement procedures, systematic auditing and public declaration of income of representatives of medical institutions' management. Without implementation of these mechanisms, even the most elaborate legislation remains only on paper.

Corruption in healthcare is particularly difficult to detect because direct there are often no to such transactions: patients may be confronted with the fact, medical staff may fear information leaks, and official documents may look formally correct „witnesses”. If employees of healthcare institutions, insurance funds and regulators are confident in their protection and aware of possible procedures, it is more likely that corrupt practices, usually hidden from direct view, will be detected and stopped in time [23].

Technology and crime in medicine

Technological innovations are reshaping how crimes in the health sector are detected, investigated, and prevented, providing powerful tools yet also introducing new vulnerabilities. Electronic medical records, digital prescription platforms, and large-scale patient databases enable real-time analysis of anomalies, making it easier to detect suspicious transactions or excessive prescribing patterns.

In the United States, for instance, the National Institute of Standards and Technology (NIST) works on cybersecurity guidelines for medical information systems, emphasizing authentication, encryption, and regular log auditing. Several EU countries are piloting blockchain-based medicine supply chain projects to track each product and prevent counterfeits. By integrating data from hospitals, insurers, and pharmacies, machine learning can uncover hidden correlations – such as frequent prescribing of costly drugs without valid medical grounds.

However, widespread digitalization also increases risks of cyberattacks. Hackers can manipulate prescriptions, carry out fraudulent billing, or sell confidential medical data. In Moldova, seven organizations – among them the Center for Combating Cybercrime, the National Center for Personal Data Protection, and CERT-GOV-MD – cooperate on cyber threat response, exchanging information at political, technical, and civil levels [11]. Despite such measures, protection often lags behind real threats, especially where resources are limited, underscoring the importance of rapid legal responses and cross-border investigations.

Blockchain holds promise for monitoring the full path of medications, from manufacturer to pharmacy, minimizing document forgery and safeguarding high-value or life-saving drugs. Nonetheless, implementing such systems requires significant infrastructure, trained staff, and globally harmonized standards so that items shipped across borders follow uniform registration and tracking rules.

Preventing medical crime demands more than sophisticated technology. Legal and ethical awareness among healthcare professionals and citizens must also evolve. English-language research has shown that compliance programs, ethics committees, and independent oversight in hospitals bolster transparency and reduce corruption. Similarly, the American Medical Association recommends embedding medical law and ethics into training, fostering a generation that values integrity alongside clinical expertise.

In many countries, including Moldova, medical curricula now incorporate modules on anti-corruption laws and legal aspects of practice, ensuring students understand the consequences of misconduct. Further, some institutions establish internal compliance units to investigate suspicious activity, promote multi-level monitoring, and respond swiftly to patient grievances. These measures contribute to

lowering latent crime rates when coupled with ongoing staff education, independent audits, and public oversight of clinical operations.

A supportive ethical culture is also essential: clear rules of conduct, proactive management of conflicts of interest, and encouragement for staff to speak up about irregularities create an environment intolerant of abuse. Such efforts require more than policy statements; effective whistleblower protections enable individuals to report wrongdoing without fear of retaliation.

Although whistleblower laws can be complex, experience in the United States and elsewhere reveals broad-based support for those who expose fraud or misconduct. This collective backing affirms that whistleblowers are pivotal in maintaining accountability.

Finally, integrating medical ethics and legal components into university programs has become a global trend. Today's medical students study not only clinical practice but also the ramifications of malpractice, data falsification, and unethical behavior. Continuous Medical Education (CME) further reinforces legal awareness and helps practitioners keep pace with evolving standards. Together, these strategies—combining legislative reform, technological innovation, professional ethics, and robust enforcement – offer the most promising way to curb crime in modern health care.

International cooperation in combating crime

International cooperation in the investigation of health-related crime is becoming increasingly important as many criminal schemes transcend national borders. Within the European Union, a coordinating role is played by the European Anti-Fraud Office (OLAF), a body dedicated to protecting the EU's financial interests, combating fraud, corruption and other illegal activities, including within the European institutions. OLAF interacts with local law enforcement agencies and monitors suspicious financial flows related to healthcare services [5].

Interpol conducts specialized operations to disrupt the trade in counterfeit medicines and organ trafficking through international police cooperation mechanisms. The World Health Organization, for its part, develops guidelines for national regulators aimed at detecting and suppressing large-scale (epidemic) forms of fraud, which are particularly common in times of global crises - for example, during a pandemic [32].

In Eastern Europe, the Council of Europe plays a significant role in developing normative frameworks and standards for the prosecution of corruption, including in the health sector. For Moldova and neighboring countries, as well as Russia, participation in multilateral agreements on legal assistance and extradition of suspects allows for joint investigations, extradition of defendants, and the exchange

of financial information on the flow of funds related to illegal activities [16, 17]. Such practices emphasize that the only possible way to effectively control transnational health crime is to pool resources, technologies and competencies in the format of international cooperation, confirmed by the political will of all states involved.

Medical crime often involves a cross-border structure: counterfeit medicines are produced in one country, distributed in another and sold in a third. The European Anti-Fraud Office monitors financial flows, responding to suspicious movements of large sums of money related to health care [5]. This allows for the timely detection of schemes based on the use of offshore accounts, shell companies and shady intermediaries.

Interpol estimates that the market for counterfeit medicines is worth billions of dollars and has a direct impact on public health, especially in developing countries. Operations to detect such networks include multi-nation police cooperation, mobile laboratories for rapid drug analysis and the sharing of supplier data. It is important that national legislation allows for rapid access to customs information and the freezing of funds in the accounts of suspects.

In the Eastern European region, Moldova, along with other countries, the forms legal framework for mutual legal assistance and extradition of suspects. This is critical when it comes to investigations requiring access to banking operations abroad or deportation of fugitives from prosecution.

Council of Europe structures, including the Group of States Against Corruption (GRECO), develop recommendations to harmonize criminal law and increase transparency in health systems. Established in 1999 to strengthen the capacity of member states to fight corruption, GRECO now has 49 members and remains open for new European states to join.

Crime prevention in health care

Preventing and combating medical crime requires a systematic approach incorporating legislative reform, advanced technology, ethical standards, and broad international cooperation. Criminal prosecution alone cannot significantly lower the hidden and prevalent nature of these crimes without a multifaceted strategy.

Alongside developing criminal law tools, continuous education of health-care professionals about accountability, transparent procurement processes, and compliance with professional protocols is vital. Digital auditing and monitoring technologies, coupled with training and compliance programs, reinforce deterrence, while law enforcement agencies must be granted access to international databases and extradition mechanisms.

As part of the EU4Digital initiative, the European Union promotes eHealth networks in Eastern Partnership countries. In 2019, Moldova's National Health Insurance Company (CNAM) launched an online platform for reporting and tracking medical services, enhancing oversight of financial flows and allowing objective analyses of clinical data. This initiative arose from strategic approaches to procuring medical services [10].

International organizations – Interpol, Europol, the European Anti-Fraud Office, and the United Nations Office on Drugs and Crime – facilitate information exchange and best practices, uniting efforts to counter health-sector crime. The consolidation of contributions from the scientific community, legislative bodies, law enforcement, medical practitioners, and society at large can build an effective shield against this multifaceted threat.

No single measure – be it increasing criminal penalties or launching new IT systems – can alone address underlying causes of health-care crime. A collective and coordinated effort, spanning legislation, enforcement, technological innovation, and cross-border collaboration, remains essential for crime reduction.

Prioritizing the training of medical personnel not only in clinical skills but also legal, ethical, and managerial dimensions is crucial. Identifying and rejecting corrupt practices fosters a generation of professionals who regard reputation and patient safety as paramount. Compliance programs, continuous education, and global conferences strengthen a culture of integrity.

Through coordinated initiatives by Interpol, Europol, OLAF, and UNODC, a unified information platform centralizes data on criminal schemes, major actors, and financial flows. This enables scientific institutions, law enforcement, and the medical community to refine preventive and punitive measures, improving patient protection and safeguarding public interests. By bridging legislative, technological, and educational gaps, stakeholders can fortify transparency and accountability, safeguarding essential health resources. Concerted efforts matter.

Conclusion. This study shows that medical crime is complex, merging legal, ethical, and financial aspects, harming patients, undermining healthcare, and worsened by poor transparency, weak data protection, and limited global cooperation. Digitalization adds clear benefits but also cybersecurity vulnerabilities, raising patient risks.

Prevention requires robust legal frameworks to track financial flows, protect data, and hold providers accountable. Big Data, AI, and blockchain can boost transparency and detect anomalies. International collaboration is vital for shared information and cross-border solutions.

Strengthening professional culture through ethics, compliance, and medical law training is crucial. Independent audits and monitoring systems can curb

violations. Future research should link digitalization and crime, enhance monitoring tools, and adopt global best practices to reduce threats.

BIBLIOGRAPHY

1. CENTERS FOR MEDICARE & MEDICAID SERVICES (CMS). Medicare Fraud & Abuse: Prevent, Detect, Report. Online. Available at: <https://www.cms.gov/Outreach-and-Education/Medicare-Learning-Network-MLN/MLNProducts/Downloads/Fraud-Abuse-MLN4649244.pdf> [accessed 12-03-2025].
2. CENTERS FOR MEDICARE & MEDICAID SERVICES (CMS). Program Integrity. Online. Available at: <https://www.cms.gov/medicare/medicaid-coordination/center-program-integrity> [accessed 12-03-2025].
3. Corruption: Possibly the Biggest Threat to Health Care. In: *The Lancet Regional Health – Americas*. 2024, vol. 32, p. 100-744.
4. COUNCIL OF EUROPE. Criminal Law Convention on Corruption (ETS 173). 1999. Online. Available at: <https://rm.coe.int/168007f3f5> [accessed 12-03-2025].
5. EUROPEAN ANTI-FRAUD OFFICE (OLAF). Site web. Online. Available at: https://anti-fraud.ec.europa.eu/index_en [accessed 12-03-2025].
6. EUROPEAN COMMISSION. Study on Corruption in the Healthcare Sector: Executive Summary. HOME/2011/ISEC/PR/047-A2, oct. 2013. Online. Available at: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/644a105f-9e47-484a-b821-9cb4dbd8ef39> [accessed 12-03-2025].
7. FEDERAL BUREAU OF INVESTIGATION (FBI). Health Care Fraud. Site web. Online. Available at: <https://www.fbi.gov/investigate/white-collar-crime/health-care-fraud> [accessed 12-03-2025].
8. GARCÍA, Patricia J. Corruption in Global Health: The Open Secret. In: *The Lancet*. 2019, vol. 394, nr. 10214, pp. 2119-2124.
9. KUMARASWAMY, N.; et al. Healthcare Fraud Data Mining Methods: A Look Back and Look Ahead. *Perspectives in Health Information Management*. 2022, vol. 19, nr. 1, p. li.
10. Moldova Rolls Out Online Health Information and Tracking System. EU for Digital, 6 nov. 2019. Online. Available at: <https://eufordigital.eu/moldova-rolls-out-online-health-information-and-tracking-system/> [accessed 12-03-2025].
11. MOLDOVAN CYBERSECURITY CENTER. 14.07.2016 PerConcordiam. Online. 2016. Available at: <https://perconcordiam.com/submission/> [accessed 12-03-2025].
12. NATIONAL HEALTH CARE ANTI-FRAUD ASSOCIATION (NHCAA). The Challenge of Health Care Fraud. 2020. Online. Available at: <https://www.nhcaa.org/resources/health-care-anti-fraud-resources/> [accessed 12-03-2025].
13. OECD. Preventing Corruption in Public Procurement. 2016. Online. Available at: https://baselgovernance.org/sites/default/files/2020-03/oecd_preventing_corruption_in_public_procurement_2016.pdf [accessed 12-03-2025].
14. OFFICE OF INSPECTOR GENERAL (OIG). HHS OIG Strategic Plan 2020–2025. Online. Available at: <https://oig.hhs.gov/documents/root/7/OIG-Strategic-Plan-2020-2025.pdf> [accessed 12-03-2025].
15. RATA-VREMEA, Mariana. The Corruption of Cancer in Moldova’s Health System. In: *Balkan Insight*, 8 oct. 2024.

-
16. REPUBLICA MOLDOVA. Cod No. 985 din 18-04-2002. Codul penal al Republicii Moldova. Monitorul oficial. 2009, nr. 72-74, 14 apr., art. 195. Modificat LP98 din 11.06.20, MO153-158/26.06.20 art. 288; în vigoare 26.06.20.
 17. REPUBLICA MOLDOVA. Codul de Procedură Penală al Republicii Moldova. Monitorul oficial. 2003, nr. 104-110, 7 iun., art. 447.
 18. REPUBLICA MOLDOVA. Lege No. 411 din 28-03-1995 Ocrotirii Sănătății. În: Monitorul oficial. 1995, nr. 34, 22 iun., art. 373. Versiune în vigoare din 03.11.2006.
 19. ROMÂNIA. Codul Penal din 17 iulie 2009 (Legea nr. 286/2009). Monitorul oficial. 2009, nr. 510, 24 iul.
 20. ROMÂNIA. Lege nr. 95 din 14 aprilie 2006 (republicată) privind reforma în domeniul sănătății. Monitorul oficial. 2015, nr. 652, 28 aug.
 21. RUSSIAN FEDERATION. Criminal Code of the Russian Federation of 13.06.1996 N 63-FZ (ed. of 28.12.2024) (with ammunition and additional, entry into force from 01.03.2025).
 22. SOMMERGUTER-REICHMANN, Margit și Gerhard REICHMANN. Untangling the Corruption Maze: Exploring the Complexity of Corruption in the Health Sector. Review of Health Economics. 2024, vol. 14, nr. 1 (12 iulie), p. 50.
 23. THE NATIONAL WHISTLEBLOWER CENTER. What Is a Whistleblower? Site web. Online. Available at: <https://www.whistleblowers.org/what-is-a-whistleblower/> [accessed 12-03-2025].
 24. TRANSPARENCY INTERNATIONAL. People and Corruption: Europe and Central Asia – Global Corruption Barometer. 2016.
 25. TRANSPARENCY INTERNATIONAL. The Ignored Pandemic: How Corruption in Healthcare Service Delivery Threatens UHC. 2019.
 26. U.S. GOVERNMENT ACCOUNTABILITY OFFICE (GAO). Medicare and Medicaid Fraud, Waste, and Abuse. GAO-11-409T, 2011.
 27. UKRAINE. Criminal Code of Ukraine. (Vidomosti Verkhovna Rada of Ukraine (VVR), 2001, nr. 25-26, art. 131).
 28. UKRAINE. The Law of Ukraine About the System of Public Health. (Vidomosti Verkhovna Rada of Ukraine (VVR), 2023, nr. 26, art. 93).
 29. UN NEWS. Global View: Human Fates. UN News, 2010.
 30. WHO REGIONAL OFFICE FOR EUROPE. Health Care Systems in Transition Republic of Moldova (Preliminary Version). 1996.
 31. WHO REGIONAL OFFICE FOR EUROPE. Republic of Moldova: Health System Review. 2021.
 32. WHO/TDR. Episode 19: Lifting the Lid on Corruption to Cure Health Systems. TDR. Online. Available at: <https://tdr.who.int/> [accessed 12-03-2025].
 33. WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). World Health Day 2024, Key Messages. 2024.

FUNCȚIA SEMNIFICAȚIEI. CONSTITUIREA ȘI VALOAREA CUNOAȘTERII ȘTIINȚIFICE ÎN FILOZOFIE ȘI EDUCAȚIE

THE FUNCTION OF MEANING. THE CONSTITUTION AND VALUE OF KNOWLEDGE

Valentin CUȘCĂ, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Valentin CUȘCĂ, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-002-8205-7179
e-mail: valentin.cusca@gmail.com

CZU: 165

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p263-274

Abstract. The author examines the subject that is mainly related to the formation of scientific knowledge in the philosophy of symbolic forms. Thus, the function of meaning in this system does not refer so much to the real phenomenon of the world as to the fact that it is, through language, a symbolic property of the spirit/thought. Therefore, language is, simultaneously, both the instrument and the material for the constitution of scientific knowledge. This bivalence creates some controversies between thinking, language and reality, especially regarding the logical substantiation of the truth of knowledge. In this context, the materialist theory of knowledge, comparatively examined in the text, starts from the data of empirical reality. However, this conception also has certain methodological inaccuracies. The author considers and argues that the methodologies applied by these two philosophical styles (idealist/symbolic and /empirical/materialist) are, to a large extent, complementary. In the system of idealistic symbolism, the content of thought is formed starting from the meaning of words, logically applied in the process of thinking, as notions, judgments and reasonings. The role and value of scientific knowledge in the didactic process/discourse, in the formation of theoretical and practical knowledge, skills and competences are analyzed.

Keywords: symbolic world, function of meaning, meaning, scientific knowledge, empirical reality, form and content of thinking, scientific truth.

Probleme generale ale cunoașterii științifice. Referitor la natura cunoașterii științifice, cel cel mai relevant este faptul că ea este orientată spre captarea/aflarea *adevărului*. În context metodologic însă, în filozofie, adevărul este întemeiat aplicând metode și procedee variate, uneori diferite. În filozofia materialistă/realist, începând cu perioada elenă, în special cu Aristotel [1], de exemplu, adevărul/esența este un *raport obiectiv*, ca o adecvare a conținutului unei judecări cu realitatea (fizică,

socială, științifică etc.). În filozofia idealistă, nuanțată în diverse curente (idealism obiectiv, subiectiv, lingvistic etc.), adevărul/esența este *produsul* unor *entități spirituale* create cu ajutorul gândirii și a limbajului. Astfel, la Platon [14] adevărul/ideea apare prin *anamnesis* (reminiscentă/amintire). În epoca modernă, Descartes [9] admite existența ideilor înnăscute, iar Kant [12] promovează, mai nuanțat, aceeași idee ca formă apriorică a gândirii, referindu-se la categoriile: *spațiu, timp, relație și cauzalitate*, categorii care modelează conținutul experienței empirice cu ajutorul *judecăților sintetice*. În filozofia formelor *simbolice*, în special, în cea neokantiană, rolul decisiv, cel de creator al realității/universului simbolic, îi aparține limbajului. De altfel, limbajul, în calitate de instrument al cunoașterii, este prezent în toate concepțiile filozofice, însă rolul și funcțiile lui sunt tratate/interpretate, adesea, în mod diferit. I. Kant a reușit, în acest sens, performanța unei convergențe conceptuale dialectice, cu ajutorul *judecăților sintetice*, a stilului gândirii, teoriei cunoașterii raționaliste și celei empiriste. El a depășit, astfel, antagonismul secular dintre aceste două stiluri filozofice de gândire și cunoaștere, ceea ce constituie marele său merit în istoria filozofiei și, în special, în gnoseologie.

Dintre cele cinci forme simbolice enunțate și examinate minuțios de neokantianul Ernst Cassirer (1874-1945), *mitul, limbajul, cunoașterea științifică, cultura și religia*, ne-am referit în articolele anterioare la natura și esența mitologiei și cea a limbajului [6, 7, 8]. În cele ce urmează vom examina constituirea *cunoașterii științifice* preponderent prin prisma concepției formelor simbolice ale autorului nominalizat.

În spiritul complementarității, iar adesea, al convergenței concepțiilor filozofice enumerate anterior, Cassirer afirmă că adevărul, inclusiv cel științific, ține de nivelul cunoașterii *generale și necesare* [4]. În acest sens, încă în logica aristotelică s-au enunțat următoarele: „A cunoaște orice lucru cu certitudine, iar nu prin sofisticare, înseamnă a *ști cauza* lui (generalul, esența *n.n.*) în virtutea căreia el există, faptul că ea este într-adevăr cauza lui și este imposibil altfel” [2, p. 181]. Tot Aristotel admitea și faptul că în științe (matematică, geometrie etc.), „cunoștințele se pot construi și prin *demonstrație*, prin care înțelegem un silogism științific” [2, p. 182]. De exemplu, în matematică, primar/axiomatic este postulatul *unitate*, iar în geometrie – *punct, linie* etc. Cassirer reconfirmă, în bună parte, dar amplifică și aprofundează aceste idei într-un nou context istoric. El afirmă, în acest sens, că prin legitățile descoperite în diverse științe și, în primul rând, în cele ale naturii (fizica, biologia, genetica etc.), bazate pe metodologia de cercetare matematică, pe experiență, observare, analiză, „se constituie tabloul natural al lumii” [4, p. 7]. Această constituire însă se întemeiază, în viziunea sa, pe aplicarea formelor

simbolice ce includ limbajul ca instrument de constricție a universului existențial simbolic.

Știința, în acest context semiotic constructiv al formelor simbolice, este un fenomen al cunoașterii care, deși inițial provine din experiența senzorială, mai apoi însă ea transformă lumea în „*formă absolută* ce ține de lumea *cunoașterii pure*” [4, p. 8]. Deci, cunoașterea se axează pe studiul *existenței* ca totalitate și este orientată spre stabilirea adevărului. Parmenide este, în opinia lui Cassirer, primul în istoria filozofiei care afirmă că *adevărul este unic și simplu* și ține de realitate. În acest sens, el este fondatorul *raționalismului*, formulând principiul idealist al *identității* „obiectului” și „subiectului”. Fidel acestui principiu idealist, Cassirer susține că începutul cunoașterii empirice nu ține de senzație, ci de percepție. Mai apoi, prin „*judecată* ne deplasează din lumea existenței în lumea semnelor simbolice” [4, p. 12]. Astfel, filozofia ne oferă *lumea experienței pure*, iar știința e legată de *sfera noțională*. Cassirer reproduce, în acest sens, formula filozofiei transcendentele kantiene, care este o *cunoaștere despre cunoaștere*. Același Kant considera *apercepția* transcendentă formă intuitivă superioară a cunoașterii. Materia (lucrul în sine, noumenul), existența fizică, reprezintă doar un izvor relativ al cunoașterii. Esențiale sunt formele creative ale limbajului, care construiesc *existența simbolică*.

În concepția lui Cassirer, operația aceasta constructivă se axează pe două metode/procedee logice – *deducția obiectivă*, legată de percepție, și *deducția subiectivă*, asociată cu reprezentarea. Aceste procedee se condiționează reciproc în procesul cunoașterii, adică sunt corelative și formează astfel *existența fizică și spirituală* ca o unitate, un întreg.

Deci, *funcția semnificației*, adică a ceea ce este perceput și reprezentat, nu se referă la lucruri, fenomene reale, fizice, ci „este o proprietate simbolică a spiritului” [4, p. 17]. Trecerea de la *percepția senzitivă* la *percepția intelectuală* este rezultatul unui act spontan al construcției, care constituie două faze ale cunoașterii ce determină o relație dintre *materie/substanță* și *formă*, ca expresie simbolică.

Deducția subiectivă este subordonată, inițial, deducției obiective (ca o percepție directă) însă, pe parcursul cunoașterii, ele se unesc formând *experiența științifică*, ca unitate a gândirii empirice. Astfel, construcția simbolică a lumii este nemijlocit legată de contemplare, adică de percepție și reprezentare. Per ansamblu, acesta este un tablou ce, în bună parte, reproduce schema kantiană a sintezei transcendentele dintre empiric și rațional, cu unele inovații semiotice moderne legate de funcția simbolică a limbajului. Există în această construcție și așa-numitele științe *pure*, în care categoriile/concepțiile ei (număr, funcție) se aplică aprioric la realitatea obiectivă.

Filozofia formelor simbolice se preocupă, astfel, nu doar de experiența/teoria cunoașterii științifice, ci și de „orientările generale ale înțelegerii lumii – obiectivarea științifică” [4, p. 20]. Astfel, dacă numărul exprimă esența/adevărul cantitativ, atunci aceasta este definiția care, ca operație logică, e superioară nominalizării. Astfel, se constituie diverse metodologii științifice ale cunoașterii reieșind din specificul științei corespunzătoare – *metoda matematică*, *metoda istorică*, *metoda fizică* etc., metode care, ponind de la analiză, sinteză și generalizarea obiectului de studiu, descoperă și formulează principiile, legile și regulile acestor științe. În așa mod are loc trecerea de la „teoria reflectării”, de sorginte materialistă, la „teoria simbolică” în cunoaștere/gândire. Faptul/datul științific are, astfel, două ipostaze – *practic* (contemplat senzorial) și *teoretic* (exprimat convențional, simbolic). În această viziune subiectiv idealistă, datul nu este în exterior, ci în noi, în conștiința Eului.

În consecință, Cassirer consideră că logica abstractizării/aristotelică devine inutilă, este considerată scolastică, iar *magia lumii noțiunilor* devine *magia lumii simbolice*. Metoda științifică în filozofia formelor simbolice este fondată pe o „compoziție simbolică” ce ține de semnele limbii, în ceea ce privește *semnificația/semnificatul* sau ceea ce este datul. Cât privește *sensul*, adică *cum este*, care-i esența, apare elementul reflecției cu referire la datele senzoriale, perceptibile și o *analiză cauzală* care se axează pe structura percepției. *Descrierea* calităților obiectului respectiv are drept scop stabilirea esenței/sensului, aceasta însă, în spirit idealist, este subordonată *descrierii pure* a conștiinței. Structurile logice (definiții, noțiuni, judecăți etc.) constituie entități schematice paralele limbajului și realității, ca și conceptele *spațiu*, *țimp* etc. Un fel de ambalaj, ca să precizăm. Astfel, *sensul/semnificatul* este de natură lingvistică și conține în sine *semnificatul/semnificația*. Simțul intern face diferența dintre gen și specie, între individual și general, ne asigură unitatea percepției.

Cât privește *materialismul*, el este în aceste probleme cognitive dogmatic, consideră Cassirer, pentru că se mișcă în cunoaștere în sens invers – de la analiza datelor empirice spre construirea noțiunilor generale și a teoriei științifice (XIII). Și *concepția intuitivistă* a cunoașterii, elaborată de H. Bergson (III) în aceeași perioadă istorică, vine oarecum în contradicție cu principiile filozofiei formelor simbolice. Metafizica, susține Bergson, este o știință ce se poate descurca și fără simboluri. Ea se întemeiază, în stabilirea adevărului, pe aplicarea *intuiției contemplative* și a celei *intelectuale* ca un contact direct cu lumea, fără a mai avea nevoie de structuri discursive (limbaj) sau de structuri logice. Important este *procesul vital* și produsele lui – *elanul vital* în timp real, interiorizat. Conceptele de timp și spațiu în general nu au valoare. Cassirer însă consideră intuitivismul drept o viziune biologică/vitalistă/naturalistă despre esența umană și cunoaștere, care diminuează

valoarea formelor spirituale. După Cassirer, gândirea nu are o cale de legătură cu realitatea, ea „călătorește” în această realitate, poate ceva i se deschide.

La întrebarea complexă: „Ce este metafizica/filozofia, experiența, contemplarea/observarea?”, el formulează următorul răspuns: „Este necesar de călătorit în spațiu și timp și de urmărit procesul de creare simbolică a sensului” (IV, p. 46). Cu alte cuvinte, trebuie să se pornească de la expresivitatea percepției și caracterul reprezentării, îndeosebi al conceptelor de timp și spațiu, până la „explicarea generală a sensului în limbaj și cunoașterea teoretică, inclusiv pură” [4, p. 46].

Aceasta este, în opinia noastră, o concepție și o metodologie dialectică și flexibilă, în spirit idealist, a cunoașterii, valoroasă prin explorarea profundă a semioticii în cunoaștere și comunicare. Concepția nu este lipsită și de unele controverse în ceea ce privește relația dintre gândire, limbaj și realitate, lucru la care ne-am referit mai amănunțit anterior în studiile noastre la aceste subiecte [4, 5]. Această controversă poate fi redusă la faptul că, într-o atare viziune, devine dificil, dacă nu chiar imposibil, de explicat natura și esența conceptelor de *conținut* a gândirii și cel de *valoare de adevăr* a cunoștințelor în general și a celor științifice în special.

Funcțiile semnificației. Teoria noțiunii și concepția despre adevărul științific. După o analiză generală asupra teoriei cunoașterii în filozofie, în special în filozofia formelor simbolice, ne vom referi în continuare la constituirea/construirea cunoștințelor și la geneza lor. Cassirer, în acest sens, afirmă că înțelegerea firească a lumii presupune și o structură teoretică, o formă a gândirii ordonată, dar într-o permanență legătură/asociere cu aspectul conținutului. O atare viziune are și ceva important din filozofia și logica lui Aristotel, reprezintă un amalgam dialectic dintre empiric și teoretic. Funcția reconstruirii/reproducerii cunoștințelor era orientată anterior nu atât la *formă* (instrumente, structură), cât, mai ales, la *produsul* generat de percepției și reprezentării [8, 9]. În situația când omul nu numai contemplă realitatea, ci trăiește în ea, susține Cassirer, se pune problema *adevărului*, apare o stare de șoc, pentru că raportul cu realitatea se schimbă radical. În acest nou raport de cunoaștere, realitatea se opune „aparenței”. Reflecția științifică cheamă la „anchetă” formele senzoriale. Noțiunea de adevăr creează o nouă situație, căutând *substanța* la forma generală. Așa începe cunoașterea științifică. Pentru a realiza acest obiectiv, după Cassirer, sunt necesare următoarele:

◆ Regulile definiției adevărului – în matematică, de exemplu, noțiunea fundamentală e *numărul*, ca entitate logică definită. În științele socioumanistice, un rol important, în acest sens, aparține *interpretării*, o artă mult mai subiectivă.

◆ Unirea *conținutului* cu *forma* gândirii – conținutul e „despre ce?” (obiect, fenomen), iar forma e „cum?”, „cu ajutorul a ce?” (limbaj, structuri logice).

◆ Astfel intrăm în sfera semnificației.

◆ Este necesar să știm de măsurare/evaluare – în logica lui Aristotel, în acest context, există cinci procedee: *observarea*, *compararea*, *analiza*, *sinteza și generalizarea* (II). Într-o formulă mai modernă, aceste procedee se regăsesc la Descartes (IX). Cassirer consideră aceste instrumente oarecum depășite.

◆ Pentru Cassirer este necesar să se stabilească forma generală a noțiunii, pornind de la reprezentare.

◆ A înțelege înseamnă a forma noțiuni logice care exprimă esența.

◆ Întrebarea principială este: „Cum depășim frontiera dintre concret/contemplativ și abstract (discursiv, lingvistic)?”. Răspunsul lui Cassirer e ușor eclectic: însăși contemplarea e discursivă. Întrebarea noastră este: dacă contemplăm ceva necunoscut, despre care nu știm nimic?

◆ Referitor la definiția noțiunii, Cassirer acceptă formula logică tradițională: *noțiunea* reprezintă o clasă/mulțime formată din elemente. Simbolic, o noțiune e redată prin formula $F(x)$, în care F este o noțiune oarecare, român, de exemplu, iar x reprezintă elementele clasei: x_1 – Vasile Lupu, x_2 – Costică Spânu ... x_n). Distingem *noțiuni simple*: casă, de exemplu, și *noțiuni compuse*: casă de locuit.

◆ Condițiile de bază pentru existența unei noțiuni logice sunt, în viziunea structuralist-simbolică a lui Cassirer, două:

a) existența *conținutului noțiunii* – pentru noțiunea *om*, de exemplu, conținutul e format dintr-o serie de calități: ființă bipedă, dotată cu rațiune etc.

b) legătura cu alte noțiuni, ceea ce corespunde principiului structuralist numit *sincronie*. Dacă evaluăm strict logic cerințele date, atunci apar unele controverse menționate anterior [5, 6, 7, 8].

◆ Cassirer acceptă și bine-cunoscutul fapt precum că *funcția propozițională* sau *judicata* reprezintă o relație/raport între noțiuni. Astfel distingem *judecăți simple*, numite astăzi și *judecăți categorice*, formate din doi *termeni*: *subiect logic* (S) și *predicat* (P), de exemplu: matematica (S) este o știință exactă (P). Aceste *judecăți* sunt adevărate (1) sau false (0), adică au neapărat o valoare de adevăr. Al doilea tip de *judecăți* sunt cele *compuse*, numite și *funcții propoziționale*. Ele se constituie ca o relație (conjunctivă, disjunctivă, implicativă sau de echivalență) dintre două sau mai multe *judecăți simple*, numite și *variabile propoziționale*, notate simbolic cu semnele p, q, r, s . De exemplu: *patru este număr par* (p) *sau* *impar* (q). Valoare de adevăr a acestor propoziții se calculează în funcție de valorile variabilelor (p și q). Din alt punct de vedere, Cassirer distinge:

a) *noțiuni genitive*, sau *conectori logici* (sau, dacă...atunci, și etc.);

b) *noțiuni științifice*, numite și termeni, care au o finalitate de sens în context definit cu exactitate, de exemplu: *par este un număr ce se divide la doi fără rest*.

În istoria filozofiei și logicii, Cassirer distinge următoarele *procedee* de formare a noțiunilor, care corespund diverselor stiluri de filozofie:

- senzualist – noțiuni formate prin descriere, nominal;
- materialist – ca reflectare a realității;
- idealist – noțiunea e identică lucrului;
- simbolic – ca subiect ideal, creat ca simbol, prin limbaj.

Din cele analizate anterior, este evident faptul că autorul vizat promovează relevanța/superioritatea metodologică a filozofiei *simbolice*, considerând că lumea materială este de neconceput după volum/sferă, (în extesiune) și conținut, după calități. Teoria aristotelică a abstractizării este considerată limitată, pentru că „fixează doar ce este o noțiune, nu și ceea ce nu este” [4, p. 244]. Noțiunile *par*, *planetă*, *atom* etc. formează o clasă de obiecte, în rest se aplică simple nume: *Vasile*, *România*, *Chișinău* etc. Limbajele formale, de exemplu, cel matematic, de programare etc. aplică noțiuni strict definite ca sens.

Socrate este considerat primul care pune problema *noțiunilor generale*. În spiritul filozofiei formelor simbolice, Cassirer susține că noțiunea nu se formează doar reproducând anumite calități, ci „are și funcție creativă/productivă bazată pe imaginație” [4, p. 249]. El admite totuși că abstractizarea poate fi aplicată noțiunilor matematice și celor ale fizicii matematice. Deoarece noțiunea este o *unitate*, e dificil, consideră autorul, de a înscrie teoria noțiunii în limita a cinci procedee de abstractizare, enunțate anterior, care nu iau în considerare și aspectele complexe din punct de vedere psihologic și intuitiv în acest proces. Este o viziune apropiată teoriei lingvistice *structuraliste* [10]. Cassirer susține că există o omogenitate între existență și reprezentare, însă ea nu este suficientă. Există și o corelație/reciprocitate dintre *sfera existențială* (lucruri) și *sens* (sentimente, noțiune, simbol). Aceste ultime constatări ilustrează, o dată în plus, complementaritatea materialismului și idealismului în teoria cunoașterii și în special în teoria noțiunii.

După Cassirer, marele merit al predecesorului/mentorului său, Immanuel Kant, constă în faptul că „problema dintre lucru, numit *noumen*, și *noțiune* a luat o nouă imagine și un nou sens metodologic” [4, p. 222]. Astfel, noțiunea a devenit nu doar o copie a realității, ci „o condiție a experienței”, ceva „productiv, creativ”. Noțiunea este o treaptă supremă la care poate avansa gândirea. Ea constituie o sinteză a integrării, înțelegerii în contemplare, o sinteză a *reproducerii în imaginație*. Aceasta nu doar reface obiectul cunoașterii, ci și îl creează prin efortul conștiinței simbolice. Noțiunea e „conceptul comun”. Obiectul este deplasat din transcendent,

dar, în același timp, el devine sinteza rațiunii și experienței senzoriale, este o noțiune despre lucru, se află într-o relație cu obiectul: „Obiectul este deplasat din transcendent, dar în același timp el devine ceva necontemplabil – constituie poziția gândirii noastre critice” [4, p. 256] afirmă Cassirer. Aceste reflecții dialectice depășesc/completează limitele conceptuale ale sensualismului empirist în teoria cunoașterii, dar afirmația că „lumea devine necontemplabilă” este, gnoseologic vorbind, ușor exagerată.

Obiectul devine un $Xal = Xal$ cunoașterii, astfel că nu mai analizăm obiectul, ci ne axăm pe legătura ideală a intermedierei, care e o relație simbolică. Cu alte cuvinte, se constituie relația fenomen (obiect al cunoașterii) și conștiință printr-o expresie simbolică. Astfel, „noțiunea nu mai este legată de realitatea lucrurilor, ci se ridică la rangul de construire liberă a posibilului” [4, p. 258]. Obiectul este gândit ca ceva existent. Dar este gândit univoc ca ceva existent? Noțiunile „culoare”, „ten” sunt calități subiective după care nu rămâne mare lucru în realitate, argumentează Cassirer. S este P, ca o relație dintre doi termeni ai judecății, nu este relevant pentru gândirea critică. Această relație este o construcție simbolică, o *funcție*. Indexul realității este conținutul unei percepții. Relația simbolică a intenției (S este P) nu se supune legii cauzalității. În existența naturală, un lucru ori eveniment pot deveni semne ale altor obiecte, de exemplu, fumul devine semnul focului. Noțiunea este mai bine determinată ca funcție propozițională: $F(x)$, care exprimă clasa $(x1, x2...xn)$. Semnificația funcției ține de valoarea/conținutul individual $(x1...xn)$, care reprezintă lucrul.

Valoarea și implicațiile educaționale și didactice ale limbajului științific.

Vom examina în continuare, la subiectul temei enunțate, deschiderile lui aplicative în sfera educației și cercetării, luând în considerare formula, în tradiția raționalistă a lui Leibniz – cea mai bună practică este o bună teorie.

Limbajul științei este înrudit/apropiat logicii și gnoseologiei și servește, înainte de toate, ca instrument al comunicării verbale și scrise. Ce este știința educației, în general, și didactica, în special? Sunt o relație de comunicare, în cadrul căreia sunt transmise, structurat, după obiectul de studii, logic și coerent, un volum de cunoștințe și valori formative în spirit profesional și civic. Începutul acestei comunicări, la treapta primară, ține de teoria *nominalistă*, adică de funcția gândirii de a numi („boteza”) și de a percepe lucrurile și fenomenele cu ajutorul unor semne/cuvinte, a căror destinație este inițierea în cunoașterea rațională. La un alt nivel/treaptă, superioară, a cunoașterii apare problema-cheie: *semnificația* și *sensul*, pentru că numele este ceva extern lucrurilor, raporturilor și fenomenelor și nu pune în valoare esența lor. Această esență este exprimată de *noțiuni*, adică de aceleași cuvinte/semne, dar care transmit o semnificație și au un sens. *Știința* operează cu noțiuni și se axează

pe structurile logice pentru a asigura *certitudinea* cunoștințelor și a evita contradicțiile, erorile lingvistice (polisemia etc.) și cele conceptuale.

Astfel, vom distinge *noțiuni lingvistice*, utilizate în limbajul comun, și *noțiuni logice*, utilizate în cercetare și predare. Cu alte cuvinte, noi nu ne limităm în învățare și predare doar la *puterea percepției* (vederea, auzul etc.), a reproducerii prin imaginație, ci ne ridicăm la nivel științific prin *puterea semnificației*. Aceste niveluri sunt determinate în funcție de vârstă și obiective curriculare corespunzătoare. Pedagogul este obligat să cunoască specificul lor și să aplice eficient diverse procedee și tehnici de învățare care corespund contextului. Limbajul, în acest sens, este instrumentul de comunicare prin *discursul didactic* respectiv. Cuvântul este mijlocul de actualizare a noțiunii prin efortul spiritului de a explica.

Genetic, noi explicăm și ne bazăm, pedagogic vorbind, atât în formarea lumii proprii, ca autodezvoltare, cât și a celei a elevului, a studentului, aplicând o *psihopedagogie a dezvoltării* orientată spre formare de cunoștințe, abilități și competențe. Din efortul cognitiv prin nominalizare, apoi intenția proiectată curricular, noi obținem un semn simplu și purcedem pe calea *gândirii/cunoașterii noționale*. Filozofic și lingvistic, *semantica* trece două etape/forme: *semnificație*, care prin *semnificat* spune *ce* este ceva sau cineva, și *sens*, care prin *semnificant* ne face să înțelegem *cum este*, ce trăsături esențiale are acel ceva. Prin comunicare, noi dematerializăm semnul (cuvântul, noțiunea), care se desprinde de lucruri și formează lumea noastră spirituală. Semnul devine un semn ideal al realității și ordinii. În comunicarea didactică, prin discursul respectiv, noi îmbinăm limbajul comun al cuvintelor cu cel noțional/științific. Aceasta este o evoluție și dezvoltare/creștere spirituală a omului în procesul educațional.

Cuvântul niciodată nu este un produs doar al intuiției, însă include în cunoașterea sa reflecția/cugetul, care presupun și elemente intuitive. Noțiunea necesită o tărie și univocitate, adică un sens strict determinat, pe când limba este un proces permanent de înnoire/schimbare, de aceea este adesea indecisă și neprecisă. În context didactic, acest lucru creează dificultăți în predare și învățare, dar mai ales în înțelegere. Între nume și lucru este o identitate – pentru una și aceeași – un nume, aspect important în învățare, mai ales la etapa timpurie (preșcolară și școlară primară).

Între un semn și semnificație se constituie o relație univocă prin definiție. Semnele limbii, conform teoriei structuraliste, formează un sistem organizat *sincronic* (aplicat în aceeași perioadă de timp) și *diacronic* (în aspect istoric, evolutiv). Limba se detașează, astfel, de asistența contemplării, legată de prezența lucrurilor, iar noțiunile științifice se supun doar structurilor logice (definiții, legi,

reguli etc.) și nu au coloratură individuală, ceea ce le conferă statutul de *semne noționale*.

Foarte important din punct de vedere gnoseologic, dar și educațional este faptul că limba, prin noțiuni lingvistice, spune un *adevăr* din punct de vedere al vorbitorului, iar semnele noționale sunt un adevăr justificat logic, fără amprente de fantezie și contemplare. În epoca comunicării informaționale digitale, acest aspect dă mare bătaie de cap, creând un mediu informațional de adevăruri hibride și manipulatorii.

E de menționat faptul că noțiunile matematice și cele ale științelor naturii sunt în afara limbii ca ceva valabil în orice limbă naturală. De aceea, din punct de vedere didactic, pedagogii trebuie să distingă clar atât între *noțiuni lingvistice* și *noțiuni științifice*, cât și faptul că metodologia predării științelor matematice/stricte este specifică față de cea a științelor socioumanistice. Orice formare strictă a noțiunilor științifice are ca punct inițial *împărțirea numerelor*, care începe prin definirea, indicarea/desemnarea rândului de „numere naturale”. Construirea semnelor numerice constituie primul exemplu și prototip al tuturor semnelor de ordine, al oricărei ordonări.

Astfel, forma științei începe cu forma numărului, iar însăși forma numerică, de la bun început, aparține acestui strat – mai vechi și diferit de felul strict de formare a noțiunilor. În filozofia formelor simbolice este promovată ideea că în limbă, inițial, se formează distincția dintre *unitate și multiplu*, care se fixează cu mijloace lingvistice, funcționează ca un instrumentar al primitivității (este primar, la început). Forma numerică constituie legătura dintre limbajul comun și cel științific (prin ordonare). Sensul numărării este perceput prin semnele specifice calculului, care sunt legate de actul contemplării/observării, iar mai apoi, a creării *sistemului universal al semnelor de ordine* începând cu 1. Ulterior, odată cu progresul gândirii, a apărut și forma relației numerice (adunare, scădere, înmulțire și împărțire) exprimate cu ajutorul unor simboluri. Marele filozof și matematician german Leibniz afirmă, în acest context, că Dumnezeu a făcut ca totul să corespundă *greutății, măsurii și numărului*, ca o caracterizare universală. Poate fi menționată, în această ordine de idei, și clasificarea efectuată de Aristotel (II) acum două milenii, după *criteriul ontologic/existențial*, în zece categorii, mai puțin generalizate: 1. substanța/materia, 2. cantitatea, 3. calitatea, 4. relația, 5. locul, 6. timpul, 7. poziția, 8. posesia, 9. acțiunea, 10. pasiunea. Evident este faptul că formele numerice în filozofia formelor simbolice sunt mai relevante și reflectă evoluția științifică de circa două milenii și jumătate.

Chiar dacă este subliniat caracterul formalizat al gândirii științifice, îndeosebi a celei matematice, aceasta nici într-un caz nu pierde „relația cu obiectul”. „Însă

obiectele ca atare nu mai sunt lucruri concrete, ci reprezintă forme de relații pure.” [4, p. 282] De aceea, în științele naturii, dar mai ales în studiul aritmeticii, din punct de vedere didactic, este totdeauna loc și pentru ilustrări materiale/intuitive, experimente, care facilitează înțelegerea conceptelor generale (greutate, deplasare, viteză, adunare, scădere, ordine geografică etc.).

În epoca contemporană, cunoașterea științifică este un fenomen foarte important, complex, dar și controversat. Pe de o parte, ea contribuie substanțial la unele schimbări pozitive: creștere economică, bunăstare, comunicare mai eficientă, inclusiv în domeniul educației, datorită tehnologiilor industriale și a digitalizării. Iar pe de altă parte, are și efecte nocive: încălzirea globală, crize economice, ecologice, înarmare nucleară etc. Cu regret, au loc schimbări negative chiar în natura umană, în sfera valorilor. Unii experți, psihologi constată faptul că entuziasmul nejustificat, emoțiile exagerate, furia și ura devin mai importante în comportament decât analiza logică și bunul-simț. În acest context este elocventă și înțeleaptă preveziunea marelui savant, fizician, A. Enștein, lăsată ca o notiță uitată pe chitanța unui hotel în care a locuit: „Mi-e teamă de ziua când tehnologia va fi mai importantă decât relațiile interumane. În lume va exista o generație de idiști”. Ceea ce se întâmplă astăzi, odată cu implementarea masivă a digitalizării și a inteligenței artificiale, ar trebui să ne pună serios pe gânduri referitor la consecințele sociale și educaționale posibile. Mulți autori susțin că fenomenele tehnologizării exesive schimbă, denaturează însăși esența morală a ființei umane.

BIBLIOGRAFIE

1. ARISTOTEL. Metafizica. Op. în 4 volume. Vol. I. Moscova: Mâsli, 1976. ISBN 10501-028-8.
2. AROSTOTEL. Op. în 4 volume. Vol. II. Moscova: Mâsli, 1978. ISBN10501-064-9.
3. BERGSON, Henry. Introducere în metafizică. Institutul European, 1998. ISBN 973-586-108-9.
4. CASSIRER, Ernst. Filosofia formelor simbolice. Vol. II. 2006. Disponibil: <http://yancobib.ru.html>.
5. CUȘCĂ, Valentin. Paradigma omul-ființă simbolică, în context filosofic, cultural și socio-lingvistic. Cercetare culturologică în spațiul unitar european: paradigme, realități, perspective. Materialele conferinței. Chișinău: UPSC, 2023. ISBN 978-9975-46-817-6.
6. CUȘCĂ, Valentin. Gândirea mitologică și gândirea logică: studiu comparatist din perspectiva semiotică și educațională. Știință și educație- realizări și perspective. Materialele conferinței științifice internaționale. Seria XXV. Vol. 3. Chișinău: UPSC, 2023. ISBN 978-9975-9978-46-787-2.
7. CUȘCĂ, Valentin. Funcțiile expresivității și lumea perceptibilului în filosofie. Implicațiile etice și educaționale. Educația din perspectiva valorilor. Materialele

-
- conferinței științifice internaționale. București: Eicon, 2023. ISBN 978-606-49-1050-9.
8. CUȘCĂ, Valentin. Fenomenul reprezentării și constituirea lumii contemplării în filosofie. Știință și educație, noi abordări și perspective. Materialele conferinței științifice internaționale. Seria XXVI. Vol. 3. Chișinău: UPSC, 2024. ISBN 978-9975-46-946-3.
 9. DESARTES, R. Meditații metafizice. București: Cartier, 1993. ISBN 973-9029-04-03.
 10. ECO, Umberto. O teorie a semnelor. București: Meridiane, 2003.
 11. ECO, Umberto. Numele trandafirului. Iași: Polirom, 2010. ISBN 978-973-46-1781-4.
 12. KANT, Immanuel. Crtica rațiunii pure. Nicolae Bagdasar, Virgil Bogdan, Constantin Narly. Antologie filosofică. Universal Dali, 1995. ISBN 973-9166-29-6.
 13. LOCKE, Jhon. Eseu asupra cunoștinței umane. Moscova: Măsli, 1985. ISBN 030200010000 (01)-85.
 14. PLATON. Opere în trei volume. Vol. 3. Partea I. Moscova: Măsli, 1971.

EDUCAȚIE ȘI DEMOCRAȚIE LA LECȚIILE DE ISTORIE ȘI EDUCAȚIE PENTRU SOCIETATE

EDUCATION AND DEMOCRACY IN HISTORY LESSONS AND EDUCATION FOR SOCIETY

Galina MARCU, master în istorie, gr. did. I,
IPLT „Alexei Mateevici”, or. Cricova

Galina MARCU, Magister History, Teaching Degree I,
High School “Alexei Mateevici”, Cricova
ORCID: 0009-0003-4964-1140
e-mail: bucucigalina80@gmail.com

CZU: 37.017.4:94

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p275-283

Abstract. The new generation of students, both at the middle and high school level, have the need for education in a democratic spirit, because for the most part, a lot is discussed, but little is really done. As teachers of Romanian and Universal History, who also teach Education for Society, we have a rather large role and we have the opportunity to develop democratic values through the involvement of students in various group activities. Team engagement and communication provide the opportunity for students to collaborate and participate beyond mobile phones, beyond digitization, beyond gadgets of all kinds. The balance between students' own interests and those included in the national curriculum is a rather important educational endeavor. And if this balance is truly formed, then we can appreciate that students really know and can act and participate in a democratic spirit anywhere, including in history and civic education lessons.

Keywords: education, democracy, history, society.

Un pilon fundamental în educația pentru democrație a tinerilor îl reprezintă formarea în devenire a unui cetățean responsabil și activ-participativ. Elevii caută să aprecieze diversitatea, precum și să respecte drepturile fundamentale ale omului, să se implice în viața localității și să ia decizii prin informare și analiză critică.

Convingerea noastră e că și în această eră se poate acționa cu respect și toleranță, cu empatie și bunăvoință în orice situație, oricare ar fi ea. Sigur că cea mai mare contribuție o avem noi, profesorii, care avem experiență și instrumentele potrivite. Afirmăm cu tărie că și copiii care au acces la fluxul de informație de astăzi pot fi și sunt receptivi la toate activitățile cu caracter democratic. Ideea este să aducem claritate, idei potrivite și bine argumentate, astfel încât elevul clasei a X-a să

nu caute motive de non-implicare, ba dimpotrivă – să-l responsabilizăm în așa măsură încât să fie interesat să participe.

Progresul tehnico-științific, inteligența artificială, digitalizarea aduc cerințe noi în fața profesorilor de istorie, care caută remedii potrivite pentru elevii claselor a X-XII-a, îmbinând elementele noi cu cele tradiționale: citit, scris, argumentat. Un element prezent la toate lecțiile de predare-învățare-evaluare este aspectul democratic, care ne oferă atât un grad de libertate, cât și o valoare de apreciere și perspectivă.

Elevii claselor gimnaziale au și ei modalitatea lor de pregătire pentru lecțiile de istorie/educație pentru societate, în mare parte reflectând drepturile și libertățile lor, prin acces la informație, libertate de gândire, de exprimare, de lansare a propriei opinii. Colaborarea lor pentru a lucra în echipă, în pereche le oferă posibilitatea să-și promoveze interesele proprii – ei încep să negocieze, să găsească puncte comune, dar și diferite sau opuse chiar, să ajungă la anumite acorduri pentru a realiza proiecte, prezentări, postere, afișe etc. [1, p. 47].

Un concurs istoric între două clase este o modalitate fantastică de a transforma învățarea într-o experiență captivantă și competitivă. Această activitate nu doar că consolidează cunoștințele elevilor, dar stimulează și spiritul de echipă, creativitatea și abilitățile de cercetare. Alegerea la discreția echipei a modalității de prezentare stimulează elevii să-și dezvolte unicitatea și originalitatea.

Echilibrul dintre interesele proprii ale elevilor și cele care sunt incluse în curriculumul național este un demers educațional important. Dacă acest echilibru este format cu adevărat, atunci putem spune că elevii într-adevăr știu, pot să acționeze și să participe în spirit democratic oriunde, inclusiv la lecțiile de istorie. Competențele de dimensiuni multiple poate să le ofere elevilor șanse mult mai echitabile și de durată, cu drepturi și libertăți rezonabile. Doar că aceste competențe se dezvoltă în timp diferit, la diferiți elevi. Unii își dezvoltă competențele de democratizare mai rapid și le aplică în cadrul lecțiilor, alții pleacă din școală și, probabil, își ating obiectivele de participare democratică în instituțiile de învățământ superior sau, poate, chiar și după ce s-au încadrat într-un serviciu [4, p. 99].

Încorporarea personalităților istorice în lecțiile de istorie este o strategie didactică extrem de eficientă pentru a face învățarea mai captivantă și mai relevantă pentru elevi, aspectele democratice fiind destul de pronunțate. Aceste figuri emblematice pot servi drept puncte de referință, oferind context și adâncime înțelegerii evenimentelor istorice. Personalitățile istorice pot fi un instrument valoros pentru a face istoria mai relevantă și mai interesantă pentru elevi, mai ales atunci când elevii sunt deghizați în personaje istorice (de exemplu, Napoleon Bonaparte sau Dimitrie Cantemir) sau văd obiecte caracteristice epocii. Prin intermediul figurilor

emblematic, elevii pot dezvolta o înțelegere mai profundă a trecutului și pot dobândi competențe esențiale pentru viața de adult [3, p. 98].

Atunci când redăm evenimente istorice și personalități marcante, cu lupte, cauze, consecințe, în mintea elevilor se creează scene, imagini, filme, care au început și sfârșit. Anumite elemente tragice din istoria omenirii nu le putem omite, chiar dacă sunt prea dure pentru elevi. Nu putem schimba trecutul, dar putem schimba lumea, începând cu noi înșine. Dacă fiecare ar acționa în limitele libertății, dreptății, echității și toleranței, atunci cu siguranță vom avea liniște, pace, echilibru și spirit democratic.

O modalitate care a pus în valoare elevul clasei a V-a, simțindu-se rege pentru 2 minute, a avut un impact deosebit asupra lui, fiind vorba despre lecția cu tema: „Dacia de la Burebista la Decebal”. Fiecare elev al clasei a V-a a primit un nume de rege dintre cei care s-au succedat de la Burebista la Decebal. Respectiv, în timpul fredonării imnului dacilor au fost încoronați și au primit coroana și numele: Deceneu, Comosicos, Rholes, Duras, Scorilo etc.

A învăța prin democrație drepturi și libertăți sunt roluri esențiale pentru elevi, care urmează a se manifesta în comunitate, a participa la vot, a demonstra că le pasă de ceea ce se întâmplă în societate. Sunt două modalități importante de a argumenta: normativă și analitică. Modalitatea normativă este exprimarea propriilor păreri, atitudini față de subiectele actuale și care preocupă omenirea – decizii concrete și corecte. Modalitatea analitică se axează pe societatea în proces de modernitate, independență, perspective, schimbări de climă, război, pace etc.

Analiza senzorială a cuvintelor PACE și RĂZBOI am realizat-o prin redarea formelor gustative ale cuvintelor „război” și „pace”, ceea ce a reprezentat un moment creativ, democratic pentru elevi. Astfel, **RĂZBOI** are:

- **gust** – acru, amar...
- **miros** – înțepător,
- **culoare** – roșie.

Iar **PACE** are caracteristicile:

- **gust** – dulce,
- **miros** – de flori,
- **culoare** – albă, albastră.

O claritate cu referire la soluțiile unor probleme individuale sau colective nu există, dar, cu participare interactivă, apar căile potrivite de rezolvare a problemelor.

Democratizarea în studiul istoriei pornește de la elementele de bază, cum ar fi:

- termenul de democrație;
- ce se subînțelege prin democrație și care sunt principalele principii de organizare a activităților în cadrul lecțiilor;
- care sunt obiectivele și strategiile de implementare prin democratizare.

Printre mulțimea de definiții ale termenului „democrație” găsim un complex de decizii ale unor persoane cu responsabilitate și conștiință rezonabilă [2, p. 89].

Este oare importantă educația în spirit democratic a elevilor?

Răspunsul afirmativ are la bază următoarele argumente:

• **creșterea și dezvoltarea unor cetățeni activi** – pregătește tinerii pentru implicare în viața publică, socială, culturală și civică, contribuind la dezvoltarea unui stat de drept și echitabil;

• **respectul și toleranța** în rândul tinerilor au un rol decisiv – se acceptă diferențele și se construiesc relații interpersonale de conlucrare, colaborare, cooperare;

• **prevenirea violenței** – dezvoltă abilități de conciliere, rezolvare a conflictelor pe cale amiabilă, crearea unei stări emoționale binevoitoare;

• **consolidarea democrației** – transmiterea valorilor general umane din generație în generație, întărind instituțiile democratice [1, p. 56].

Democrația ca atare are la bază și autoconducerea, adică participarea elevilor la predare, ținând cont de aspirațiile lor. Și acest lucru îl putem realiza în totalitate la educație pentru societate. Am practicat acest proces în felul următor: fiecare elev din clasa a XI-a scrie tema pe care ar vrea s-o discutăm la lecții, pe lângă cele fixate în proiectarea de lungă durată. Ca să detaliem, elevii scriu pe o fișă tema care îi interesează și numele. Am adunat fișele și la fiecare lecție tragem la sorți tema de discuție pentru lecția următoare și elevul care o pregătește. Sarcina care îmi revine în calitate de profesoară e să vin cu unele completări pe parcurs [6, p. 73].

Documentul istoric implică în sine o altă modalitate de predare-învățare-evaluare, mai ales prin intermediul metodei învățării reciproce. Aici, elevii se pot organiza individual, în grup, în perechi. La baza metodei de învățare reciprocă sunt stabilite acțiuni cum ar fi: *rezumarea, interogarea, clarificarea datelor, prezicerea* anumitor evenimente, care sunt utilizate pentru valorizarea documentelor narative: legende și povestiri istorice. De exemplu: privitor la *Legenda cu referire la fondarea Romei Antice*, Titus Livius, vorbește despre întemeierea Romei și începuturile istoriei ei, punându-le pe seama voinței zeilor.

Pașii care au urmat:

- *rezumarea* – prin prezentarea esenței ideilor din documentul istoric;
- *elaborarea întrebărilor* – sunt formulate întrebări referitoare la *cauză-efect* din documentul istoric;
- *clarificarea datelor* – identificarea termenilor istorici noi;
- *prezicerea* – presupunerea unui alt final pentru un eveniment istoric din documentul propus.

Activitățile propuse elevilor sunt:

- să realizeze un rezumat de 8-10 enunțuri coerente din documentul citit;
- să alcătuiască 5-6 întrebări care corelează cu documentul istoric propus;
- să definească noțiunile noi din document cu ajutorul dicționarului istoric, al colegului sau al Dex-ului;
- să interpreteze o continuare a ideii de bază din document așa cum o prevăd elevii [4, p. 84].

Totodată, la lecțiile de istorie a românilor și universală căutăm modalități de predare a lecțiilor, pe de o parte în conformitate cu algoritmul programei școlare și a curriculumului, iar pe de altă parte să educăm, prin fiecare temă, spiritul de exprimare a opiniei proprii, argumentării pro sau contra anumitor idei, evenimente, personalități.

O strategie importantă în ceea ce privește libertatea și democrația am încercat-o recent, la o lecție publică, pe care am desfășurat-o în clasa a IX-a. Tema *Regimuri politice în perioada interbelică: democrație vs totalitarism* [7, p. 69] a fost punctul de plecare, față de care am aplicat tehnica VAS: ce văd? ce aud? ce simt?

Mai întâi, am plasat pentru evocare câteva imagini:

Imaginea 1. Ce văd? Ce simt?



Potrivit acestor imagini, elevii au răspuns diferit:

Ce văd? – supunere, suferință, încătușare, nedreptate, nedumerire etc.

Ce simt? – frică, umilință, autoritarism, dezgust etc.

Imaginea 2. Ce văd? Ce simt?



Potrivit imaginii 2, elevii au răspuns în felul următor:
Ce văd? – diversitate, colaborare, dreptate, libertate, echilibru etc.
Ce simt? – acceptare, egalitate, drepturi, libera opinie, toleranță, empatie etc.
La următoarea etapă, elevii trebuie să intre în rol și să se comporte în funcție de textul pe care îl rostesc:

Titlul: „Ești liber să faci ce vrei, aici și acum!!!”

- Ești foarte relaxat la lecție.
- Vrei, ascuți; vrei, nu ascuți.
- Vrei, scrii; vrei, nu scrii.
- Vrei, stai în bancă; vrei, mergi prin clasă.
- Vrei, ieși în coridor.
- Vrei, deschizi manualul; vrei, nu-l deschizi.
- Ce vrei aceea faci acum, aici, la lecție.

După aceasta, este enunțat al doilea text, în conformitate cu care elevii trebuie să facă ceea ce li se spune:

- Nu te miști!
- Scrii tot ce spun!
- Nu mă interesează că nu reușești!
- Acum deschizi cartea, imediat!
- Copiezi toată cartea, acum!
- Stai nemișcat, nu ai voie să faci nimic, decât ceea ce îți spun eu!
- Azi mergi acasă și înveți doar la istorie!
- E clar??? Ordon!!!

Reieșind din aceste două situații improvizate, am întrebat elevii cum s-au simțit într-o situație și cum – în cealaltă. Toți au răspuns unanim că s-au simțit cu mult mai bine în prima situație, unde erau relaxați, liberi, independenți etc. În situația a doua erau încordați, limitați, restricționați etc.

Pe parcursul lecției, elevii au fost împărțiți în două grupuri mari.

Grupul 1 a primit două sarcini de lucru în echipă:

1. Determinați caracteristicile regimului democratic.
2. Identificați specificul democrației în statele în care s-a manifestat acest regim.

Grupul 2 a primit și el două sarcini:

1. Determinați trăsăturile caracteristice ale regimului totalitar.
2. Identificați trăsăturile distinctive ale regimurilor fascist, nazist, comunist și statele în care s-au manifestat.

Răspunsurile grupului 1 au fost:

trăsăturile democrației:

- suveranitate națională,
- guvernare reprezentativă.

Drepturi și libertăți:

- libertatea presei,
- libertatea cuvântului,
- libertatea persoanei,
- libertatea religioasă etc.,
- pluralism politic și ideologic.

Democrația este exercitată în cadrul statului de drept.

Răspunsurile grupului 2 au fost:

trăsăturile totalitarismului:

- legitimitatea puterii provine dintr-o ideologie totalitară, impusă prin forță și manipulare;
- individul este subordonat statului și ideologiei dominante, iar drepturile sale individuale sunt sacrificate în numele interesului colectiv;
- pluralismul politic este suprimat, iar toate instituțiile sociale sunt subordonate partidului unic și statului;
- statul exercită un control total asupra tuturor aspectelor vieții sociale, economice și culturale.

Spre finalul lecției, i-am întrebat pe elevi care dintre sisteme este acceptabil pentru ei.

Absolut toți au afirmat că au nevoie de democrație, pentru a se simți liberi, pentru libertatea de opinie, pentru participarea și integrarea în toate aspectele vieții. Într-un final, elevii integrați în grupuri au realizat postere, în care au expus trăsăturile democrației și ale totalitarismului.

La rubrica reflecție am revenit la simbolistica care se referă la democrație [7, p. 102]. Una stabilită nu există, dar simboluri cu referire la dreptate, egalitate, cooperare sunt, de aceea am recurs la ele.

Elementele de bază ale culturii democratice, cu referire la drepturi, sunt valorificate anume în cadrul lecțiilor de istorie și educație pentru societate incluzând următoarele:

- exprimarea propriilor opinii de către elevi;
- empatie și respect reciproc;
- negociere și compromis, stop-bullying;
- protecția libertății copilului, drepturile individuale;
- rezolvarea problemelor și găsirea soluțiilor adecvate;
- luarea deciziilor și participarea la Consiliile școlare ale elevilor;
- asumarea responsabilităților și luarea în calcul a impactului referitor la propriile alegeri;
- participarea la decizii nu le afectează rezultatele.

În procesul de comunicare – socializare în mediul școlar – elevii adună atitudini comportamentale și valorice. Factori importanți însă rămân familia, apropiații, mass-media, care joacă un rol major în dezvoltarea tinerilor. Pe de altă parte, mediul școlar pune la dispoziția copiilor remedii de experimentare a corelației în societate și în mediul public. Școala orientează într-o măsură considerabilă elevul și modul de abordare democratică. Datorită învățării și experiențelor școlare, tinerii continuă să dezvolte abilități democratice și valorile care se referă la drepturile omului, prin luarea de decizii, conclucrări zilnice [3, p. 59].

În cadrul lecțiilor de istorie, elevii clasei a X-a și-au manifestat spiritul de echipă și atitudini democratice prin metoda proiectului, care valorifică potențialul creativ al lor, dezvoltă capacitatea de analiză critică a problemelor cu conținut istoric. Activitățile prin intermediul proiectului îi provoacă pe elevi să emită judecăți și raționamente și să ia atitudine.

În mediul școlar, educația pentru democrație poate fi valorificată astfel:

- integrarea valorilor democratice în cadrul tuturor disciplinelor școlare: istorie, geografie, știință, literatură etc.;
- activități de simulare a unui proces electoral cu buletine de vot, participare la vot secret etc.;
- implicarea elevilor în procesul de elaborare a unui regulament școlar;
- seminare/traininguri pentru profesori, în vederea eficienței implementării democrației în clasă;
- implicarea tuturor în procesul educațional.

Încadrarea elevilor în elaborarea posterelor formează la elevi spiritul de echipă, de luare a deciziilor și de cooperare. Mesajele cu referire la Holocaust includ o serie de evenimente conectate între ele, transfrontaliere, care s-au derulat în timp, în contextul războiului. Astfel, aceste evenimente continuă să facă parte din multe și diferite istorii europene, globale și procese istorice. Elevii trebuie să fie în măsură să înțeleagă că Holocaustul a fost implementat diferit de la o țară la alta. Totodată, mai mulți factori din istoria europeană și mondială au făcut posibil, pe termen scurt, mediu și lung, genocidul. Elevii din clasele a IX-XII-a au oferit oportunități de a evidenția unele contexte mai extinse, în cadrul cărora s-au întâmplat evenimentele Holocaustului, prin activitatea cu tema: **ORORILE HOLOCAUSTULUI. HOLOCAUSTUL – TRAGEDIA UMANITĂȚII.**

Așadar, valorile general umane ca adevărul, binele, frumosul, sacrul sunt puncte de reper definitorii care aparțin democrației și care vin să completeze toate cerințele tinerelor generații. Elevii sunt gata să fie implicați în orice proces care îi face să crească și să prospere și sunt conștienți că toate acestea le pot realiza prin participare, cooperare, libertate, dreptate și democrație. **Educația pentru**

democrație este un proces continuu, care începe în familie și se desfășoară pe tot parcursul vieții. Prin investiții în educația pentru democrație, contribuim la formarea unor cetățeni responsabili, care vor construi un viitor mai bun pentru toți.

BIBLIOGRAFIE

1. CONVENȚIA CU PRIVIRE LA DREPTURILE COPILULUI. Disponibil: https://drepturilecopilului.md/files/publications/CDC_2005_final.pdf.- [accesat: 18-03-2025].
2. CRISTEA, Sorin. Dicționar de termeni pedagogici. București, 1998. ISBN 973-30-5130-6.
3. DECLARAȚIA UNIVERSALĂ A DREPTURILOR OMULUI. Disponibil: https://drepturilecopilului.md/files/08_Declaratia%20universalala%20a%20drepturilor%20omului.pdf [accesat 18-03-2025].
4. GOLOB, Rolf, KRAPF, Peter. Educație pentru democrație. Consiliul Europei, 2016. ISBN 978-92-871-6833-7.
5. KRAPF, Peter. Participarea la democrație. Consiliul Europei, 2016. ISBN 978-92-871-6833-7.
6. NIMU, A., PIRVULESCU, C.A. Societate civilă, democrație și construcție instituțională. Iași: Polirom, 2017. ISBN 978-97-346-6304-0.
7. TĂTAR, Marius-Ioan. Democrația și participarea politică. Cluj-Napoca, 2021. ISBN 978-606-37-1171-8.

DILEMA DEMOCRAȚIEI

THE DEMOCRACY DILEMMA

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

Valentina ENACHI, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0007-1811-999X
e-mail: enachi.valentina@upsc.md

CZU: 321.7

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p284-289

Abstract. The article highlights an interesting parallelism between two seemingly opposing political systems of the US and Russia that realize an attack on democracy. The paper mentions the arguments made by the proponents of the anti-democratic mindset in the US, which put forward the proposal of a centralized model of government inspired by the corporate structure. The evolution of the anti-democratic mindset in the USA is described. The paper analyzes conceptions of the Cathedral and the singularity of artificial intelligence: considered inevitable and desirable, a step towards post-human evolution. The second part of the article analyzes the manifestations of anti-democratism in Russia, including: ideological roots of ultra-nationalism and far-right organizations, propaganda and romanticization of anti-democratic leaders, information control and repression of opposition, nationalism and idealization of the past, and others. It concludes by showing the importance of education for democracy, which would be one of the ways to stop the rise of autocracy.

Keywords: democracy, artificial intelligence, cathedral, control, Russian ultranationalism, repression.

Lumea contemporană este într-o situație de instabilitate spirituală. Factorii care au dus la această stare sunt: distrugerea reperelor morale, cauzate de desacralizarea lumii; întronarea individualismului și egoismului, raționalismului și pragmatismului ca metodă și stil de viață; principiul plăcerii ca dirigiuitor al conștiințelor spirituale. Un alt aspect al problemei este faptul că în societățile contemporane are loc deprecierea valorilor general umane în raport cu cele economice, ceea ce inspiră treptat oamenilor o idee simplă și ușor asimilabilă: totul se vinde și totul se cumpără. În rezultat, relațiile interumane degradează ca rezultat al instaurării unei competiții acerbe de înavuțire, dominate de cultul lăcomiei și îmbogățirii materiale ilicite.

Unii învinuiesc democrația, considerând-o factor al declanșării acestor probleme. Tocmai aceasta însă a scos la iveală contradicțiile menționate și le-a expus în fața societății.

În Republica Moldova s-a conturat un model fragil de democrație. În pofida numeroaselor probleme, societatea a acceptat modelul democratic al dezvoltării umane. În favoarea modelului democratic vorbesc cifrele, pe care le vom prezenta în cele ce urmează.

Țările care au practicat, au luptat și au susținut democrația au înregistrat succese în dezvoltarea lor. Aducem doar câteva exemple: în Rusia autocrată sunt până la 2.000 de copii abandonati la 1 milion de cetățeni crescuți de stat, în timp ce în țările Europei numărul acestora este de 10 ori mai mic. Rata deceselor din cauza dependenței de droguri în Olanda, la 100 de mii de locuitori, este de 14,5 ori mai mică decât în Rusia. Consumul de alcool pe cap de locuitor în țările autocrate este mult mai mare decât în țările democratice. Acestea ocupă primele locuri pe scara dependenței de alcool. Franța se află pe locul 16, consumând exclusiv vinuri cu o tărie de 12-14 %. Germania, consumatoare de bere burger, se află doar pe locul 23. Gradul de libertate și nivelul bunăstării umane reprezintă indicatorul integral al succesului unei societăți. Fluxurile de migrație din lumea de astăzi duc societățile din direcții mai tradiționale spre cele mai puțin tradiționale. Vedem că democrația conduce la dezvoltarea factorului uman al societății. Există și un indice în lume: gradul de libertate și nivelul bunăstării umane. Acesta din urmă este mult mai înalt în spațiul unde domină democrația. Nivelul de cultură este o dovadă a civilizației. Și aici țările democratice au o superioritate. De exemplu, dotarea cu librării este mult mai mare în Franța, unde avem 70 de librării la un milion de locuitori, în Suedia – 54, aceasta aflându-se în fruntea listei țărilor europene în ceea ce privește obiceiurile de lectură. În Franța guvernul sprijină activ librăriile și industria editorială. Iar în Sankt Petersburg, capitala culturii ruse, unui milion de locuitori îi revin doar 43 de librării. Cheltuielile pentru sănătate în țările democratice stau în primele 15 rânduri ale cheltuielilor bugetului. În țările autoritare, indicele referitor la cheltuielile pentru sănătate îl găsim după locul 90. Numărul de crime în țările democratice este cu mult mai mic decât în țările cu regimuri autoritare. Invenții precum iPhone-ul, Boeingul, Mercedesul și alte descoperiri își au originea în civilizația occidentală. Mai există și indicele de caritate. Ce caracterizează acest indice? Este o înclinație a cetățenilor unei țări de a se ajuta reciproc. După acest indice, țările autocrate se plasează pe ultimele locuri, iar țările democratice, de exemplu Marea Britanie – pe locul 6, Norvegia – pe locul 15, Germania – pe locul 20.

Există și criteriul inteligenței IQ. Recunoaștem că doar o măsură a inteligenței nu ar trebui să fie utilizată pentru a generaliza referitor la indivizi sau grupuri de

oameni. Totuși, Singapore se clasează, în mod constant, printre primele țări din lume în ceea ce privește scorurile IQ medii, estimate la aproximativ 108. Hong Kong are în mod constant unul dintre cele mai ridicate scoruri IQ medii din lume, variind între 107 și 108. IQ-ul mediu în Germania este de aproximativ 100-102, în Franța – aproximativ 98, în Rusia – 95. În concluzie, democrația este mult mai favorabilă dezvoltării umane.

Astăzi însă democrația se află sub atac. În ce constă acest atac? Propunem spre analiză un fenomen interesant, cu rădăcini culturale și ideologice, amplificate de progresul tehnologic: conturarea unei mentalități antidemocratice. Acest fenomen se manifestă atât în Statele Unite ale Americii, cât și în Rusia, deși sub forme diferite.

În Rusia, autoritarismul este un fenomen cunoscut de peste 20 de ani. În Statele Unite, mentalitatea antidemocratică a evoluat mai subtil, infiltrându-se inițial în nebuloasa blogurilor și apoi în anumite cercuri media. Un exemplu relevant este un student crescut în baza furturilor de cursuri online, care a devenit un gânditor politic controversat. El promovează critici vehemente la adresa democrației, argumentând ineficiența acesteia și propunând un nou model de guvernare centralizat, inspirat din structura corporativă. În viziunea sa, un monarh sau un director executiv ar trebui să dețină puterea absolută pentru a asigura eficiența și responsabilitatea în guvernare. El consideră că democrația actuală este împovărată de o complexitate birocratică inutilă și încurajează deciziile pe termen scurt. Această mișcare a fost numită de adepții săi „Iluminism întunecat”. Mișcarea despre care vorbim, inițiată de Yanus Curtis, jurnalist și blogger reprezintă o reacție unică, o combinație între reacționarism și iluminism, la provocările lumii de azi. Un concept nou promovat de acest grup este cel al „catedralelor”, referindu-se la presupusa alianță între mass-media tradițională și elita academică, care impun americanilor o ideologie democratică și progresistă. Aceste „catedrale” trebuie distruse. În spatele acestor concepții se află corporații care susțin că o lume condusă de o elită de lideri tehnici ar fi mai eficientă. Tehnologia trebuie lăsată să se dezvolte pe cont propriu, fără reglementări și supraveghere democratică. Această idee stă la baza raționalismului accelerat [5].

Adepții acestui curent au tras concluzia că societatea capitalistă este împiedicată și stagnează din cauza sistemului democratic. O societate tehnică și comercială funcționează mai eficient decât aparatul de stat. Astfel, se promovează sfârșitul democrației, neîncrederea în dreptul la vot și ideea că democrația este fragilă și învechită. Ei susțin că Statele Unite trebuie conduse de lideri tehnologici cu puteri absolute. Aceste idei stau la baza susținătorilor actualului președinte al Statelor Unite. Statul trebuie gestionat ca o companie, iar conducătorul trebuie să aibă aceeași autoritate ca un monarh absolut. Adepții acestei mișcări cred că crearea unei

singularității a inteligenței artificiale, în care tehnologia avansează dincolo de punctul de control uman, nu este doar inevitabilă, ci și dorită, o parte necesară a evoluției dincolo de umanitate.



Notă. Imaginile sunt preluate de pe internet.

Dacă inițial acceleraționismul părea o idee filozofică abstractă privitor la accelerarea inevitabilă a progresului tehnologic și social, astăzi este principala doctrină geopolitică a administrației Trump. Nu mai este vorba despre o simplă teorie a colapsului accelerat sau a inevitabilității progresului, ci despre o strategie de guvernare globală care operează cu resursele naturale, economiile statelor și conflictele în curs. Acceleraționismul este o filozofie politică și socială complexă, cu mai multe curente, care susține că singura modalitate de a depăși problemele societății capitaliste este accelerarea proceselor care o definesc. Deși critică capitalismul, varianta sa de dreapta susține utilizarea tehnologiei pentru a crea o societate ierarhică și elitistă și propune o abordare radicală a schimbării sociale, prin accelerarea proceselor care definesc societatea modernă, în care democrația este o piedică.

„Fortărea progresului” redefinescete ordinea mondială. Acceleraționismul este nu doar o strategie, ci noua paradigmă a lumii, care susține accelerarea proceselor capitaliste și tehnologice pentru a provoca schimbări radicale în societate.

Mentalitatea antidemocratică și accelerarea progresului. O parte a acestei viziuni susține o evoluție dincolo de umanitate. Principalul obiectiv este forțarea progresului, iar ideea că democrația împiedică acest proces este principalul argument. Sub acest principiu, pacea, războiul, comerțul și expansiunea sunt văzute nu prin prisma echilibrului și stabilității, ci prin cea a accesului rapid la un avantaj tehnologic decisiv.

Nu contează alianțele, nu contează istoria, nu contează morala. Contează doar cât de repede putem ajunge la următoarea frontieră tehnologică și cine va controla resursele necesare. Astfel, asistăm la un atac asupra democrației. În ce constă acesta?

Ideile americane asupra dezvoltării societății constau în critica democrației: aceasta este considerată un obstacol în calea progresului. Scopul principal este obținerea unui avantaj tehnologic decisiv. Un lucru periculos este negarea valorilor democratice: alianțele, istoria și morala sunt considerate irelevante în comparație cu

progresul tehnologic. Controlul resurselor necesare pentru progresul tehnologic este un aspect crucial.

Această mentalitate conduce la un atac asupra principiilor democratice în lumea occidentală.

Un alt aspect asupra al problemei este și lumea estică.

Antidemocratismul în Rusia: rădăcini ideologice și manifestări actuale.

Antidemocratismul în Rusia are rădăcini mai vechi, manifestându-se prin grupări extremiste și ideologii ultranaționaliste. Baza ideologică a acestui fenomen a fost creată de filozoful ultranaționalist Ivan Ilin. În zilele noastre, această doctrină este dezvoltată de Aleksandr Dughin, Timofei Sergheițev și alți ideologi ruși [3, p. 85]. Cercetătorul rus Serghei Peresleghin subliniază rolul elitelor în formarea și modelarea mentalității popoarelor. El afirmă că elitele politice, economice și culturale pot influența semnificativ valorile și credințele societății. În contextul actual, această mentalitate antidemocratică este creată de mai multe grupuri marginale ale societății.

Ideologia ultranaționalistă rusă: caracteristici și manifestări. Ideologia ultranaționalistă rusă susține un sistem politic autoritar, cu un lider suprem puternic, și cere supunere totală din partea cetățenilor, inclusiv a celor care trăiesc în teritoriile unde se vorbește limba rusă. Caracteristic acestor concepții este ignorarea totală a realității obiective și o concentrare puternică asupra rolului Rusiei în istoria mondială.

Ideologia rusă se sprijină puternic pe istorie, în special pe victoria din Cel de-Al Doilea Război Mondial, pentru a susține ideea că Rusia este o superputere globală, cu o forță militară care impune respectul comunității internaționale. Trecutul este idealizat, iar ideologia se bazează pe conceptul de „lume rusă”, care trebuie să adune toți vorbitorii de limba rusă și să impună valorile și cultura rusă, completată cu elemente sovietice. Se promovează dezvoltarea economică preferențială și se observă o prezență a misticismului și emotivității în discursul ideologic.

Atacul asupra democrației în Rusia: susținători și metode. Atacul asupra democrației este susținut de organizații de extremă dreapta, cum ar fi Organizația Militară a Naționaliștilor Ruși, care promovează violența și intoleranța. Aceste organizații lansează atacuri împotriva democrației în spațiul public și la nivel de politici culturale, promovând o imagine romanțată a liderilor antidemocrați, precum Stalin și Lenin.

Controlul autoritar asupra mass-media, lipsa informației independente, reprimarea opoziției și legislația restrictivă care limitează libertatea de exprimare, adunare și asociere sunt utilizate pentru a reduce la tăcere vocile critice. Propaganda și mitologia naționalistă idealizează trecutul și mobilizează spiritul public [3, p. 80].

Se creează și se identifică un dușman comun, care este Occidentul. Un aspect comun cu Statele Unite este că noile tehnologii sunt folosite în scopul creării unui stat de căpetenie.



Concluzii. Democrația este sub atac, atât din Est, cât și, mai nou, din Vest. Este esențial să apărăm democrația, iar educația joacă un rol crucial în acest proces. Societatea trebuie să rămână vigilentă și să acționeze pentru a proteja valorile democratice și drepturile omului. Dacă tinerii sunt educați și implicați în activități care promovează democrația, există șanse ca viitoarele generații să respingă atacurile asupra democrației și să construiască o societate mai justă.

O astfel de societate trebuie să se sprijine pe un fundament al valorilor autentice, ca nucleu dur al mentalităților colective flexibile și autonome. Aceasta înseamnă construirea unei punți între trecut și prezent și proiectarea unei societăți deschise spre schimbare și inovare. Este necesară investiția în educația noilor generații de cetățeni, creând un mediu sănătos pentru formarea și dezvoltarea personalității lor, prin cultivarea valorilor democratice și transformarea mentalității, prin conștientizarea valorii individuale în contextul social și prin asumarea responsabilității sociale prin implicare activă în procesul de reformare a societății, care trebuie să răspundă noilor provocări.

BIBLIOGRAFIE

1. FRAMSOSE, Thom. Putin și putinismul. Trad. din franceză de Adina Arvatu. București: Humanitas, 2020. ISBN 979-973-50-6989-6.
2. HEREMANSSO, Patrik, LAWRENCE, David, MULHALL, Joe, MURDOCH, Simon. The International Alt-Right: Fascism for the 21st Century? Routledge, 2020. ISBN 978-0-429-62709-5.
3. POMERANȚEV, Petet. Asta nu e propagandă. Aventuri în războiul cu realitatea. Cartier, 2023. ISBN 978-9975-79-902-7.
4. VOICU, Marian, VOICU, Cătălin. Războiul lui Putin cu lumea liberă. București: Omnium, 2022. ISBN 978-606-95474-8-9.
5. Interview with Curtis Yarvin. The New York Times. 2025, January.

**IMAGINI DESPRE ABILITĂȚILE MILITARE ALE ROMÂNILOR
LA CĂLĂTORII STRĂINI
(SECOLUL AL XV-LEA – ÎNCEPUTUL SECOLULUI AL XVIII-LEA)**

**IMAGES OF THE MILITARY SKILLS OF ROMANIANS
IN FOREIGN TRAVELERS
(15TH CENTURY - EARLY 18TH CENTURY)**

Igor SAVA, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Igor SAVA, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0005-7350-7480
e-mail: sava.igor@upsc.md

CZU: 94(498)"14/17":355.4(100)(091)

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p290-299

Abstract. An important component of the social imaginary related to the identity of a people is represented by the images attributed to it by other peoples, primarily neighboring ones. The testimonies of foreign travelers who crossed the Romanian Lands in the 15th-18th centuries, who were in this space in different contexts and with different missions, represent valuable primary sources that allow, not without methodological difficulties, the reconstruction of these representations and images. Among the dominant images constructed by foreigners in the Middle Ages, the one that highlights psychological-moral traits and vices attributed to the majority of Romanians, such as: barbarism, laziness, negligence, theft, drunkenness and ignorance. Another image that stands out by contrast with the first, is related to the admiration and virtues that foreigners identify in the case of Romanians. Along with moderation, agility and the ability to succeed in many professions, foreigners note the warlike virtues of Romanians. The texts cited from the corpus Foreign Travelers about the Romanian Lands are selected according to their degree of generalization and their intention to characterize Romanians beyond the context in which they were observed. The present study attempts to reconstruct, by exploring the descriptions of foreign travelers, aspects that outline the military organization and warlike abilities of the Romanians.

Keywords: Romanians, military skills, images, foreign travelers.

O componentă importantă a imaginarului social raportat la identitatea unui popor o reprezintă imaginile pe care i le atribuie alte popoare, în primul rând cele vecine. Mărturiile călătorilor străini, care au traversat țările române în secolele XV-XVIII [1], aflați în acest spațiu în contexte și cu misiuni diferite, constituie surse primare valoroase care permit, nu fără dificultăți metodologice, reconstituirea

acestor reprezentări și imagini. În contextul analizei acestui tip de sursă istorică apare o întrebare firească: de ce abilitățile militare ale românilor? Spațiul rezervat acestui studiu nu ne permite să intrăm în detalii, dar vom insista asupra unei constante valorice. Printre imaginile dominante construite de străini în Evul Mediu se impune cea care scoate în evidență trăsături psiho-morale și vicii atribuite majorității românilor, precum: barbaria, lenevia, neglijența, hoția, beția și ignoranța [2]. O altă imagine care se impune în contrast cu prima ține de admirația și virtuțile pe care străinii le identifică la români. Alături de cumpătare, agerime și capacitatea de a reuși în multe meserii, străinii remarcă virtuțile războinice ale românilor. Textele analizate din corpusul *Călători străini despre țările române* sunt selectate în funcție de gradul lor de generalizare și de intenția de a-i caracteriza pe români și dincolo de contextul în care aceștia au fost observați. Prezentul studiu încearcă să reconstituie, prin explorarea descrierilor călătorilor străini, aspecte care conturează organizarea militară și virtuțile războinice ale românilor.

Organizarea militară. Sursele externe oferă date, deși pe alocuri lapidare, care permit reconstituirea în linii generale a aspectelor referitoare la organizarea militară a comunităților românești. Sunt referințe privitoare la structura armatei, unități, conducere, statutul social al participanților și numărul ostașilor mobilizați de către domnie în anumite contexte. Una dintre primele relatări aparține germanului Johann Schilterberger. Prezent la cruciada creștină de la Nicopole din 1396, el menționează că în această bătălie a participat și un contingent de 1.000 de ostași munteni, aflați sub conducerea lui Mircea cel Bătrân [3, p. 29]. Potrivit relatării italianului Giovanni Maria Angiolello, în campania de represiune din Moldova din 1476, organizată de sultanul Mehmet II, domnul Ștefan cel Mare a decis să înfrunte armata otomană în apropierea unei păduri (Războieni – *n.n.*), care controla accesul strategic spre cetatea de scaun Suceava. În tabăra întărită cu trunchiuri de copaci tăiați din pădure, domnul avea sub comanda sa, potrivit mărturiei autorului, „vreo 20.000 de oameni [...] moldoveni și armeni”. Sfârșitul luptei a fost nefavorabil pentru oastea moldoveană: armata domnului a fost împrăștiată de cavaleria sultanului, dintre victime fiind „uciși vreo 200 de oameni și prinși cam 800” [3, p. 137]. Deși cifrele par să fie exagerate, italianul Mateo Muriano, un cunoscător bun al situației Moldovei din ultimii ani de domnie a lui Ștefan cel Mare, susținea că voievodul „poate să ridice [...] 40.000 de călăreți și 20.000 de pedestri” [3, p. 196].

Paradoxal, dar mai mulți autori din secolul al XVI-lea dau cifre apropiate despre potențialul de mobilizare al oștirilor în spațiul românesc, evidențiind, totodată, cele două unități militare principale – trupele călare și pedestre. Maghiarul Anton Verancsics vorbește despre modul românilor de a „lupta mai mult călare”, trupele de pedestrași fiind folosite rar, și doar „pentru a hărțui pe dușmani în

locuri muntoase” [3, p. 407]. Într-o descriere indirectă despre Moldova și Muntenia din 1538, italianul Fabio Mignanelli, apreciază potențialul Valahiei de a ridica „între 40.000 și 50.000 de ostași călare”, pe când Moldova poate mobiliza „singură 30.000” de luptători [3, p. 465]. Analizând efectele regimului de suzeranitate otomană, italianul Franco Sivori explică faptul că orașele în Țara Românească „sunt fără ziduri și nu există nicio cetate”, pentru că au fost toate dărâmate de turci, „ca țara să nu li se poată împotrivi.” Acest fapt însă nu-i împiedică pe români ca, „la nevoie”, să poată „ridica până la 40.000 de călăreți” [4, p. 18]. Impactul regimului otoman asupra Moldovei este evidențiat și de către italianul Anton Maria Graziani. El susține opinia curentă că moldovenii, deși „au fost supuși de turci”, pot să ridice, dacă trebuie, la „lupte cu toate forțele lor, patruzeci de mii de <oameni> călări” [4, p. 383].

Deși cifrele despre numărul ostașilor din armatele române sunt diferite de la un autor la altul, există și surse care fac diferență între capacitatea statului de a mobiliza la maximum populația la oaste și contingentele domnești care participau în campaniile militare. Reducerea efectivelor armatelor și mobilizarea mai rară a „oastei mari” este o consecință a regimului stăpânirii otomane, la care se adaugă și efectele de după răscoala antiotomană a lui Mihai Viteazul. Câteva surse italiene nuanțează acest aspect. În timp ce Giovanni de Marini Poli susținea, în 1594, că Moldova și Țara Românească pot mobiliza „împreună 60.000 luptători”, iar Transilvania – 40.000 [5, p. 250], Alfonso Visconti, într-un raport despre pregătirea campaniei Ligii Creștine în Țara Românească din 1595, menționa că oastea principelui transilvănean însuma circa 10.000 de lăncieri și 4.000 de arcebușieri pedestri, cea a Munteniei – 10.000 ostași, iar a Moldovei – 16.000 de luptători [5, p. 477-478]. Giorgio Tomasi, la rândul său, menționează despre capacitatea oștirilor munteană și moldovenească de a ridica câte 8.000 și, respectiv, 11.000 de călăreți, inclusiv trupe pedestre, dar fără a le preciza numărul [5, p. 673].

Câteva surse din veacurile XVI și XVIII fac precizări referitoare la apartenența socială a celor care formau unitățile armatelor românești. O descriere anonimă a Moldovei din 1587 arată că trupele de călăreți erau formate din „mari boieri moldoveni care stau în jurul domnului”. Slujba la Curte era pentru ei „cea mai mare cinste”, care se făcea fără plată, în „schimbul scutirii de toate sarcinile în afară de tribut”. Acești boieri erau împărțiți „în 13 cete”, după cum susține sursa, și formau circa „o mie de călăreți bine înarmați” [4, p. 202-203]. Din relatarea italianului Anton Maria Graziani aflăm că în armata moldovenească de la 1564, pedestrima se folosea mai rar în lupte, iar privitor la componența ei socială se precizează că „este alcătuită din oamenii cei mai de jos” [4, p. 438].

Relatarea italianului Bartolomeo Locadello despre situația armatei Țării Românești, în 1641, este mai detaliată la acest capitol. Autorul susține că puterea lui

Matei Basarab se manifesta prin capacitatea de a „avea oricând în caz de război 8.000 de boieri”. Pe lângă aceștia, erau mobilizați „alți 4.000 de stare mai joasă, numiți spătărei”, care aveau datoria să participe în războaie întreținându-se din surse proprii. În armata munteană, mai participau în lupte și alte unități, precum 4.000 de „călăreți numiți lefegii”, cărora domnul le achita leafă pentru slujbă, și „4.000 de pedestri”. Privitor la pedestrime, sursa precizează că domnul îi plătea cu „un taler și jumătate pe lună” pentru participare în lupte și îi scutea de dări în timp de război [7, p. 35-36].

Germanul protestant Erasmus Heinrich Schneider von Weismantel prezintă câteva informații relevante despre structurile armatei Moldovei la începutul veacului al XVIII-lea. Autorul susține că, deși era alcătuită din infanterie și cavalerie (călărași), armata nu putea fi numită „regulată” în sensul clasic, pentru că, cu excepția gărzii domnului, nu era susținută financiar, adică plătită cu „soldă adevărată”. Aceasta era condusă de către un hatman, numit de domn, având în subordine alți căpitani, stegari, seimeni etc. Structura de pedestrime a semenilor era formată, potrivit autorului, în special din orășeni, care, lunar, primeau o soldă de la stat, făceau „strajă” sau participau la repararea drumurilor, ceea ce nu-i scutea însă de dări către domnie. Călărașii dispuneau de anumite privilegii în raport cu alte structuri militare: nu făceau strajă, strângeau dările sau îndeplineau periodic alte porunci domnești. În pofida unor venituri mai mari și a înlesnirilor, echipamentul militar și-l procurau singuri. Această armată ducea lipsă de o bună organizare, armament calitativ și bani, ceea ce se răsfrângea, în opinia autorului, asupra eficienței ei în lupte [9, p. 347].

Arme și echipament militar. Descrierile călătorilor străini conțin și referințe despre armamentul utilizat de români în timpul luptelor. Analiza surselor scoate în evidență preferința românilor, de-a lungul Evului Mediu, pentru armele „reci”, în raport cu armele de foc. În funcție de perioadă și de dezvoltarea tehnologiilor armamentului, armele principale de apărare și atac au fost: scutul, sabia, lancea, sulița, măciuca, arcul cu săgeți, coasa, țepoiul ș.a. Făcând o comparație cu situația din Ungaria, Georg Reicherstorffer constată că armele moldovenilor, printre care „scuturi și lănci de luptă”, doar că mai „scurte ca cele ungurești”, nu se deosebeau mult de arsenalul utilizat pe atunci [3, p. 196]. Anton Verancsics, la rândul său, face o paralelă între armele principale ale moldovenilor și tătarilor, evidențiind în acest context scutul, lancea, sabia și săgețile. Autorul maghiar observă că în războaie, luptătorii de rând foloseau doar un „țepoi sau coasă legată de o prăjină”. Sursa dată scoate în evidență elementul de lux reprezentat în epoca medievală pe platoșele și coifurile din metal și accesibile, în anumite cazuri, doar elitelor sociale. La moldoveni, susținea Verancsics, „platoșă grea nu are nimeni”, ci doar „cei bogați au cămăși de zale și coif din oțel”. Pentru protecție, ostașii de rând, în loc de platoșă,

purtau haine de in, umplute cu bumbac, groase de „trei-patru degete, mai ales în partea umerilor și până la coate [...] cu cusături în ițe dese la depărtare de un deget și jumătate”. Această piesă vestimentară asigura protecție, în opinia autorului, deoarece se considera că „sabia nu le poate pătrunde” [3, p. 407, 418-419].

Sursele narrative externe surprind influențe și împrumuturi străine în echipamentul militar la români. Spre exemplu, italianul Antonio Maria Graziani susținea că unii moldoveni folosesc buzduganele de fier, foarte mulți luptă cu securea, dar există și dintre cei care sunt înarmați cu sulite foarte lungi, cu scut și cu sabie încovoiată. Acestea sunt, potrivit autorului, arme „îndeosebi turcești” [4, p. 383]. Un alt italian, Marco Bandini sesiza că moldovenii preferau să lupte la mijlocul secolului XVII cu arcuri și „sabia încovoiată (iataganul)” și „puțini dintre luptători folosesc spada mare cu două tăișuri”. În pofida transformărilor impuse de tehnologiile aplicate la confecționarea armelor de foc și a echipamentului de protecție, casca, platoșa și scutul erau, potrivit autorului, rar utilizate de români [7, p. 331].

Armele tradiționale ale românilor din Transilvania nu se deosebeau radical de cele ale moldovenilor și muntenilor. Giovan Andrea Gromo relatează că românii care slujeau ca pedestrași în armata voievodatului, pentru lupta la distanță, foloseau sulite cu fiare lungi, asemeni unor „țepoaie pentru porci” sau lănci lungi de la „8 până la 10 picioare”, de cele mai multe ori „grosolane, nelegiuite”. Unii dintre ei luptau cu „iatagane” și scuturi „după chipul unguresc” sau se foloseau de „măciucile din lemn tare și țintuit cu cuie, pe care le îndreaptă cu mare furie contra dușmanilor” [4, p. 322-323, 336].

Combinat adesea cu armele tradiționale, armele de foc cu tragere au început să fie utilizate, deși nu fără rezerve, treptat de către români. Călătorii străini oferă, uneori, detalii despre rolul lor în lupte, structurile militare care le foloseau și alte aspecte legate de atitudini și comportamente ale românilor în bătălii. Una dintre primele mențiuni ale utilizării în luptă a tunurilor de către români aparține contelui burgund Walerand de Wavrin. În contextul asediului cetății Giurgiu, în septembrie 1445, la care participă unități de cavaleri și pedestrași europeni și un detașament muntean, autorul îi menționează pe ostașii români din garda domnului Vlad Dracul, care au tras asupra cetății cu o bombardă a burgunzilor, care trăgea cu „ghiulele din piatră de Brabant” [3, p. 104]. Sursa oferă câteva detalii care scot în evidență neîndemânarea și lipsa de experiență a românilor în exploatarea acestui dispozitiv de tragere în acea perioadă. Autorul susține că după trei tiruri au „plesnit două din cercurile” care susțineau bombardă, astfel că defecțiunea a dus la moartea a doi dintre cei care o deserveau. În situația creată, domnul muntean a poruncit să se tragă asupra cetății cu „două bombarde foarte mari pe care le aduseră” românii, însă fără a

provoca distrugerii ale zidului. Contele de Wawrin surprinde faptul că „nu știau tunarii să ochească” cetatea, astfel că pietrele trase „treceau întotdeauna pe deasupra”. Constatarea finală în urma acestei acțiuni a fost următoarea: „Bombardele românilor nu aduceau nicio vătămare acelei cetăți” [3, p. 106].

O parte dintre autorii străini oferă în scrierile lor detalii importante despre domnia lui Ștefan cel Mare în Țara Moldovei. Giovanni Maria Angiolello, descriind expediția sultanului Mehmet II în Moldova, în anul 1476, relatează că în bătălia de la Războieni (Valea Albă), atacul corpului ienicerilor a fost întâmpinat de „focuri de artilerie”, utilizate de moldoveni, care au provocat la început „pagube turcilor, când se retrăgeau”. În cele din urmă, efectele canonadei nu au oprit atacul cavaleriei sultanului, deoarece tunurile dispuse la o „depărtare de vreo milă” au „provocat pierderi puține” armatei otomane [3, p. 147]. Impactul bătăliei: armata lui Ștefan a fost pusă pe fugă, iar tunurile lăsate au fost capturate de învingători.

Potrivit mai multor surse din prima jumătate a secolului al XVI-lea, la români apar unități militare care utilizează arme de foc, unde, pe lângă tunurile de diferite calibre, își fac loc și armele de mână cu tragere scurtă. Deși unele informații oferite de italianul Ercole Dalmatul pentru reconstituirea bătăliei de la Obertyn (22 august 1531), dintre oastea domnului Petru Rareș și oastea polonă condusă de marele hatman Jan Tarnowki, trebuie interpretate cu prudență, autorul oferă un detaliu despre numărul pieselor de artilerie deținute de moldoveni, care cu greu poate fi contestat. Autorul este impresionat de succesul polonezilor în bătălie, prin faptul că au „măcelărit peste 7.000 de moldoveni” și au capturat „toată artileria care era de peste 50 de tunuri de bronz” [3, p. 315].

Privitor la situația Transilvaniei, Giovan Andrea Gromo preciza că în armata principelui se recrutau din „națiunea română” două tipuri de ostași pedestri: „trabanți, care slujesc cu archebuze sau cu lănci și cu iatagane”, și „haiduci”. Nu pot fi omise detaliile date de autor privitor la abilitatea românilor de a le utiliza în luptă. El menționează că aceste archebuze erau de calitate proastă și românii, „după ce trag câte o împușcătură, nu știu să le încarce iute din nou”. Din acest considerent, ei, „după prima descărcare a archebuzei”, folosesc alte „arme și se bat cu cea mai mare îndârjire” [4, p. 336-337]. Într-un alt caz observăm, de asemenea, preferința românilor pentru armele tradiționale și reticența față de cele de foc. După cum susținea Jochan Sommer, în bătălia de lângă Suceava din 1562 dinte Despot vodă și Alexandru Lăpușneanu, în toiul luptei, caii moldovenilor au „luat-o la goană [...] trăgând cu ei și pe călăreți”, deoarece s-au speriat de „zgomotul archebuzelor cu care nu sunt obișnuiți”. Ni se pare sugestivă în acest context explicația martorului ocular, care precizează că moldovenii „se folosesc toți de sabie și arcuiri, după obiceiul

strămoșesc”, iar cei mai mulți dintre ei „nici nu văzuseră bombarde de acelea de mână” [4, p. 257].

Potrivit observatorilor străini, în secolul al XVII-lea armele de foc nu erau utilizate pe larg de către români. Marco Bandini preciza că în Moldova, de „bombarde și de puști se folosesc obișnuit doar pedestrașii domnului” [7, p. 331]. În secțiunea consacrată descrierii armatei moldovenești, Erasmus von Weismantel preciza că și la începutul secolului al XVIII-lea, armamentul obișnuit era sabia, arcul cu săgeți, sulita și „pușini sunt cei care au pistoale sau o pușcă” [9, p. 347].

Printre sursele studiate identificăm informații concise despre strategiile și tacticile militare aplicate de români în războaiele cu străinii. La asediul cetății Giurgiu din 1445, contele burgund Wavrin, după ce a observat că „bombardele românilor nu aduceau nicio vătămare acelei cetăți”, s-a întâlnit cu domnul muntean pentru a discuta despre tactica de cucerire a fortăreței. S-a convenit ca la bazele zidului să se dea foc la lemnele și legăturile de surcele aduse de asediatori. Tactica incendierii utilizate l-a determinat pe conducătorul otoman al cetății să se predea domnului muntean cu condiția ca apărătorilor să „le cruțe viața și puținele lucruri pe care le aveau în cetate” [3, p. 106].

Giovanni Maria Angiolello, în calitate de participant la campania lui Mehmet II în Moldova din 1476 și martor al bătăliei de la Războieni (Valea Albă), aduce în prim-plan câteva detalii despre strategia folosită de Ștefan cel Mare pentru a rezista invaziei. Până a ajunge în Moldova, logistica și înaintarea oastei otomane a fost afectată de o invazie de lăcuste în Dobrogea. Un alt obstacol l-a constituit tactica „pământului pârjolit”, utilizată de moldoveni. Voievodul, înțelegând că „nu va putea ține piept sultanului”, a decis ca locuitorii „să fugă din țara sa dincolo de munți”, spre Polonia. După aceea, a poruncit ca „toate grânele să fie tăiate ... până și <papura> din mlaștini”, inclusiv „să fie totul ars”. După cum relatează autorul, sultanul a fost surprins de starea de lucruri, deoarece spera „că găsește vara îmbelșugată în grâne și pășuni”, dar a dat de o țară „deșartă de oameni și pretutindeni se ridica un praf de cărbune într-atât, încât umplea cerul de fum” [3, p. 135-136].

În bătălia finală (Războieni, 24-25 august), din tabăra moldovenească, întărită cu trunchiuri de copaci și tunuri, Ștefan a atacat la „ceasul al treilea” corpul armatei otomane, condus de Soliman pașa, beilerbeiul Rumeliei, „omorând pe câțiva, urmărind-i pe ceilalți până la corturi și pricinuind învâlmășeală în avangardă”. Atacul nu a înclinat raportul de forțe, pentru că întăriturile primite și participarea personală a sultanului în asaltul taberei unde s-a retras Ștefan a decis, în opinia autorului, soarta bătăliei. Oastea moldoveană este risipită și împinsă în pădure, iar tunurile domnești au fost capturate. După trei zile de la bătălia decisivă, armata otomană ajunge la Suceava, unde găsește cetatea „goală”, deoarece locuitorii au fugit și lucrurile lor în

parte au fost „luate cu ei, iar altele [...] ascunse în pământ”. Autorul menționează că, în pofida acestui fapt, turcii, care „sunt meșteri în a găsi lucruri astfel ascunse”, au depistat „puțuri cu grâne și alte lucruri îngropate” de populația din regiune [3, p. 137].

Virtuți și abilități militare. Sursele analizate permit identificarea unor imagini construite de străini raportate la valori, atitudini față de viață și moarte, cât și comportamente manifestate de români în lupte. Autorii perioadei remarcă faptul că îndeletnicirea războiului era practică de toți oamenii liberi, începând cu elitele boierești și până la cei neprivilegiați din societatea românească medievală. Analiza narațiunilor ne permite să constatăm o realitate surprinsă de călătorii străini, care este exprimată subtil în sintagma: românii sunt „bărbați viteji și pricepuți în treburile războiului”. Astfel, Matteo Muriano preciza în 1502 că moldovenii sunt „toți bărbați viteji, ageri și nu făcuți să stea pe perne, ci la război” [3, p. 149]. Contemporanul său Georg Reicherstorffer constata, în 1528, că neamul moldovenilor este „aspru și primitiv”, însă recunoștea, în același timp, că ei sunt „destul de îndemânatici în treburile ostășești” [3, p. 196]. Anton Maria Graziani relatează, în 1564, că bărbații din Moldova practică „mai mult îndeletnicirea războiului decât a păcii”. Abilitatea de a lupta este pusă de autor pe seama cruzimii manifestate de aceștia în războaie, cât și a constituției fizice, remarcând „trupul lor înalt și vârtos”. Autorul menționează despre îndrăzneala în luptă și disprețul față de dușman, încât „adeseori, cu puține forțe au bătut chiar oștiri puternice” ale vecinilor [4, p. 383].

Unele relatări de călătorie din secolul al XVI-lea surprind, de asemenea, calitățile fizice deosebite ale moldovenilor și abilitatea de a lupta eficient pentru a învinge inamicul. Două surse polone relatează cu lux de amănunte momentele principale ale campaniei polone în Moldova din 1620, conduse de cancelarul Stanislav Zolkiewski. Sugestiv este momentul retragerii armatei polone înfrânte la trecerea Nistrului pe la Moghilău, când polonii au fost atacați de moldoveni. Acțiunea s-a finalizat cu pierderi însemnate și luarea în captivitate a multor nobili cu ranguri militare importante, fapt surprins de unul dintre participanții la campanie: „Niciodată Coroana Poloniei nu a suferit o înfrângere atât de mare și de rușinoasă” [6, p. 460, 472]. Aceste virtuți îl impresionează și pe Marco Bandini, care menționa, în 1646, că moldovenii sunt „ostași foarte răbdători la frig și la arșiță”, rezistă la foame și la sete, „două și trei zile rămânând teferi” [7, p. 331].

Funcția socială de „războinici” a elitelor sociale din Țara Românească este identificată de mai mulți călători. Franco Sivori îi menționează, în 1588, pe acei boieri munteni care dețineau slujbe la curte și se ocupau în mod special cu „călăritul, cu întreceri ostășești și cu vânătoarea” [5, p. 16]. Francezul Philippe Le Masson du Pont relatează, în 1686, despre unele unități din armata polonă formate din moldoveni

și munteni. Acești români sunt, în opinia autorului, „buni ostași”, viteji, care se „disting în toate împrejurările”, fapt pentru care în câteva campanii se află „pe lângă persoana regelui” [8, p. 299].

Românii din Transilvania, de asemenea, au fost remarcați pentru abilitățile lor militare de către călătorii care au traversat în anumite contexte regiunea. Într-o descriere a Transilvaniei din 1564, Giovan Andrea Gromo relatează că românii ardeleni, indiferent de „specializarea” lor – trabanți sau haiduci – atunci când participă în război, reușesc să impresioneze prin „a fi atât de viteji, încât disprețuiesc moartea, luptând cu înverșunare” [4, p. 322-323]. După un an de contacte cu populația locală, autorul rămâne la convingerea că acei români care sunt recrutați în oastea principelui, deși „nu au nicio disciplină militară”, manifestă totuși „o mare vitejie înăscută și rabdă orice osteneală [...], nu se tem de nicio primejdie și sunt foarte crunți” [4, p. 337].

Schimbările structurale produse în țările române în perioada regimului de dominație otomană, cât și impactul lor asupra instituțiilor și guvernării sunt observate atent de autorii străini care au stat o perioadă mai îndelungată în spațiul carpato-nistrean. Erasmus von Weismantel, în pofida atitudinii sale disprețuitoare față de moldoveni, susținea, în 1713, că acest neam „aplecat spre toate relele” are și o îndemânare de a „însuși ceva bun: acestor oameni nu le vine greu să învețe limbi străine și carte”, dacă ar avea o îndrumare bună [9, p. 348]. Privitor la organizarea militară, el menționează că „din ei poți scoate printr-o disciplină [...] ostași tot așa de însuflețiți și viteji ca în oricare alt neam din lume”. Autorul contribuie totuși la promovarea imaginii dominante despre moldoveni care au fost odinioară „bărbați viteji”, caci au apărut sub domniile lor țara, au purtat „războaie multe și grele cu polonii [...], turcii”, o suită de războaie „norocoase și nenorocoase” [9, p. 348]. Sugestivă este și opinia lui Anton Maria del Chiaro despre societatea munteană de la începutul secolului XVIII. Românii sunt „înzestrați cu foarte multă pricepere” și reușesc în orice meserie „de care s-ar apuca”. Urmează mai multe calități pe care le remarcă autorul, precum temperamentul bun, forța fizică și rezistența la oboseală a muntenilor, cât și faptul că sunt „ageri la călărit, îndemânatoci în mânăuirea sabiei și a arcului”. Convingerea sa este că dacă românii ar fi „instruiți în arta militară, ar face bună treabă” pe câmpul de luptă [9, p. 374, 380].

Valoarea surselor primare create de călătorii străini care au intrat în contact, în contexte variate, cu comunitățile românești în perioada cercetată este incontestabilă. Acest tip de cercetare exprimă perspectiva metodologică axată pe multidisciplinaritate și interdisciplinaritate, de explorare a imaginarului social ca domeniu ce oferă noi deschideri și înțelesuri ale reprezentărilor construite în epoca medievală despre societatea românească ca una distinctă sub aspect identitar. Acest

fenomen, care se modelează sau se reconstruiește continuu în cursul timpului istoric, este format în mare parte din imagini despre sine ale unui popor și ale celuilalt, adică a străinului. Indiferent de natura lor, prejudecăți și resentimente, aprobare sau admirație față de români, mărturiile străine oferă un alt unghi de vedere asupra aspectelor care țin de reconstituirea trecutului. Imaginile construite au o determinare obiectivă și subiectivă, temporală și spațială în același timp și, în comparație cu izvoarele interne, pot oferi informații complementare înțelegerii reprezentărilor, comportamentelor și valorilor comunității românești.

BIBLIOGRAFIE

1. Călători străini despre țările române. Volume îngrijite de Maria Holban, M.M. Alexandrescu-Dersca Bulgaru, Paul Cernovodeanu. Vol. I-VIII. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1968-1983.
2. SAVA, Igor. Munca la români din perspectiva „celuilalt”. Atitudini și reprezentări ale călătorilor străini (secolele XVI-XVIII). Perspectivele și problemele integrării în spațiul european al cercetării și educației. Vol. 6, partea 2. Cahul, 2019, pp. 174-180.
3. Călători străini despre țările române. Vol. I. București, 1968.
4. Călători străini despre țările române. Vol. II. București, 1970.
5. Călători străini despre țările române. Vol. III. București, 1971.
6. Călători străini despre țările române. Vol. IV. București, 1972.
7. Călători străini despre țările române. Vol. V. București, 1973.
8. Călători străini despre țările române. Vol. VII. București, 1980.
9. Călători străini despre țările române. Vol. VIII. București, 1982.



Secția

**PROBLEME ACTUALE ALE
LINGVISTICII ȘI DIDACTICII
LIMBII ENGLEZE**

**ERROR CORRECTION. LOOKING FOR IDEAS
ABOUT ERROR CORRECTION**

**CORECTAREA ERORILOR. CĂUTAREA IDEILOR
DESPRE CORECTAREA ERORILOR**

Veronica BALTAG, asistent universitar,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Veronica BALTAG, University Assistant,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCHID: 0000-0003-4861-2535
e-mail: viorica.baltag.alc@gmail.com

CZU: 378.016:811.111

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p301-308

Rezumat. În studiul de față este analizată modalitatea de corectare a erorilor. Uneori, pentru profesori este dificil să ia o decizie instantanee cu privire la tipul de feedback atunci când văd rezultatele muncii elevilor lor. În general, profesorul ar trebui să laude eforturile elevului. Este dificil să înțelegem în ce măsură ar trebui să corecteze greșelile elevilor și când anume. **Cuvinte-cheie:** eroare, greșală, metodă, interferență, greșeli evolutive, corectare online, feedback.

Teachers usually respond in some way to what our students say or write. The greatest contribution to student’s success, according to John Hattie [4, p. 76] is the right kind of formative feedback, and has more effect on achievement than any other factor [2, p. 89].

There are many ways of responding. Teachers can give the students comments on what they said or written or on the form (how the students said or wrote it). We sometimes respond to what our students say with praise or encouragement. When a student makes a mistake, we offer correction. It is advisable to make instant decisions about what kind of feedback to give when seeing or hearing mistakes.

Julian Edge suggested that teachers divide mistakes into three broad categories: ‘slips’ (mistakes which they can’t correct themselves-and which, need explanation) and ‘attempts’ (that is, when a student tries to say something but does not yet know the correct way of saying it) [3, p. 157]. Errors concerns teachers, though the students’ ‘attempts’ will tell us a lot about their current knowledge - and

may provide chances for opportunistic teaching [4, p. 78]. The teacher's response to student mistakes will depend on which kind we think they are making [3, p. 156].

There are two distinct sources of errors which most, if not all, students experience. Many students who learn English as a second language already have a deep knowledge of at least one other language. Where that L1 and the variety of English they are learning meet each other, there are often confusions which provoke errors in a learner's use of English.

Researchers in language development have been aware of the phenomenon of 'over-generalization'. It is a situation where a child with mother tongue English who has started by saying they came, mommy went, etc. perfectly correctly suddenly starts saying they 'comed' and mommy 'goed'. The child starts to 'over-generalize' a new rule that has been subconsciously learnt, and as a result, even makes mistakes with things that he or she seemed to have known before [1, p. 91].

Foreign language students make the same kind of development errors as well. Development errors are part of the students' interlanguage, that is, the version of the language which a learner has at any one stage of development, and which is continually reshaped as he or she aims towards full mastery. Especially when responding to errors teachers should be seen as providing feedback and helping that reshaping process, rather than telling students off because they are wrong.

When a student makes a mistake, we, as teachers, must make several decisions. The first is to decide whether the mistake itself needs correcting. Our next decision is whether now is the right time to do it, or whether we should wait till later. Finally, we must think about who the best person is to make that correction: the students themselves, the teacher, or maybe the student's peers (his or her classmates). What is the best way to correct students' errors? The answers are as varied as teaching styles and teachers' personalities. Each of us must find, experiment with, and then choose the methods that work best for our students.

Sign language is one of the methods that is good to use. The teacher should develop a signal with her students that tells them to stop, reflect on errors made, and self-correct before continuing with their speaking. Karen B. Larsen an ESL/Spanish teacher suggests raising an index finger silently in the air, as if about to interrupt or make a point. This method may be particularly appropriate for the omission of the third-person singular's.

While students are working in groups or pairs, they circulate and make mistakes heard (write as much context as possible). Then at the end of that class or any other time, write sentences on the board to be corrected as a class discussion. The teacher asks students to correct the mistakes in small groups and compare the answers with other small groups. Another variation is to ask each small group to

work on two or three sentences and then present and explain their corrections to the class.

The teacher groups one part of the class into the centre of the room for discussions while the remaining students sit around them and listen silently to the discussion, noting any mistakes they hear. After 10 or 15 minutes, the listeners put a summary of the mistakes on the board for class correction. Then they switch roles and repeat so all the students get to perform both tasks. The discussion group shouldn't have more than five or six students.

We can use large pieces of brightly coloured paper. Put a big 'S' on it to correct third person singular mistakes. On another piece, write the word 'to' but crossed out with a big X to correct the wrong use of 'to' with infinitive. Hold the signs as needed.

Recording students' presentations and pointing out problematic areas and words. Peer correction of first drafts may include underlining any problems, adding written comments at the end of an essay about clarity, or suggesting improvements (depending on the level of class) This may also be followed by a pair discussion about mistakes found. This works well as a preliminary to first draft self-editing by the students. This can be done in pairs working on one individual's paper, in pairs working on a pair-written paper, or individually working on an individual's paper [3, p. 156].

We use summative feedback where the comment is about something that has happened. And it is in the contrast to formative feedback where teachers hope that what they say will help their students to do it better in the future

However, there may be a problem with the teacher's feedback in the instance. In the first instance. In the first place, it is not clear what the teacher is saying good about. Good might be a response to the student's correct use of the past tense. But it could equally be a positive response to the fact that siblings met. It might, on the other hand, reflect the teacher's satisfaction that the student has made the effort to answer the question, or it might, finally, just be a statement of general encouragement.

For praise and encouragement to be effective it needs not only to be supportive, argues Jim Scrivener. It should be work-specific: the teacher will explain what it was the student did that was good. It should be truthful not just empty praise, and it should encourage the students to think for themselves [2, p. 97]. Phrases like Good and Very good don't seem to be adequate for this, According to Jean Wong and Hansun Waring, Very good said with a typical falling intonation shuts the door on any future discussion because it acts as a kind of 'teacher full stop' after which the students are likely to feel the need to say anything [4, p. 256].

Wong and Waring suggest using different phrases such as OK and All right delivered with a non-final intonation; these will, perhaps, have a better effect than the conversation-killing Very good, especially if the teacher makes clear what the praise is for. But praise is not only possible feedback.

Definitely the best kind of teacher follow-up may be those responses which are reactions to the content of what the students have said and which, perhaps, move the conversation forward. We can show our students that we have listened with interest to their words, by repeating what they said, by commenting or by asking follow-up questions. Perhaps we can reformulate what they have said to show, check that we have understood them, or we can ask them for clarification [1, p. 174]. These follow-up moves all reinforce the dialogue between teacher and students, but asking for clarification goes further because it forces the students to think more carefully about what they are saying. Pursuit questions give the student the opportunity to support or defend his or her answer and to display confidence that what he or she has just is correct or on target [2, p. 72].

Among the many incorrect language features that students can produce are, for example grammar mistakes 'He go to work every day', pronunciation mistakes 'I don't like Eschool', vocabulary mistakes 'I did an error', register mistakes 'Give me the book, teacher' or any combination of these 'I want that you give me the book'. When this happens, we have to decide if it is worth pointing out the mistake, and this will partly depend on whether we think the student has made an error or a slip. If it is the latter, we hope that just by having us point out that something has gone wrong, the students may be able to correct themselves. If our judgement is that the error is deeper seated, then we have to decide if we want to spend time, at that moment, explaining something to try to cure the problem.

When students make more than one mistake, we have to decide which of these we want to focus on. It seems sensible to choose the ones that are either related to the language point the students are supported to be working on, or that make the communication unsuccessful.

If we correct every single error that our students make, there may be very little time for anything else. Furthermore, we want to encourage our students to activate their language, whether in speaking or writing, and over-correction may well get in the way of this [3, p. 168].

Teachers make a distinction between accuracy and fluency. In accuracy work where the students are studying specific grammar or vocabulary the focus is on language forms. This is true for the presentation stages or for controlled language practice. Fluency work, on the other hand, is taken to mean the stages or for controlled language practice. Fluency work, on the other hand, is taken to mean the

stages in a lesson where the students are focusing more on the content of what they are saying, and where they are doing their best to communicate as effectively as possible [1, p. 83].

The general assumption is that whereas correction in accuracy work sometimes called 'online' correction is a 'good thing', interrupting students who are engaged in communicative activities is less attractive. There are two reasons for this; firstly, it might interrupt their 'flow', and secondly, the act of communicating helps the language learning process. As Tony Lynch argues, '... the best answer to the question of when to intervene in learner's talk is; as late as possible' [4, p. 172]. A solution is to use 'offline' correction, that is working on errors after the activity has finished.

However, Paul Bress has suggested. both teachers and students are uneasy about the teacher's 'back seat role' during communicative activities [2, p. 167]. It might also be possible that correction while the students are trying their best to express themselves is likely to be more effective-more noticeable-than it is at other times.

One possible solution is to offer 'gentle correction' during fluency work. What this means is that we may help the students to understand what is going wrong or prompt them to say something better, but we will not treat this as an opportunity for accuracy work and have the students repeat correct utterances. We will use our intervention as a way of helping them communicate better. Perhaps, then, reformulation is the answer. Though as we shall see, there is some doubt about its efficacy [4, p. 136].

When students make mistakes, it is often teachers who correct them. However, we are not the only ones who can do this. In the first place, students are often capable of correcting themselves once a mistake has been pointed out, although this may depend on whether they have made a slip or an error.

Students can also be corrected by their peers, if they are unable to correct themselves. The teacher can say 'Can anyone else help Ann?' If Ann can't see what her mistake is. But we have to tread sensitively here. If Anna is humiliated by the fact that her peers can do something she can't, she may become very demotivated and, despite our good intentions, it might have been better if we had not involved her classmates. On the other hand, if we helped to build a supportive atmosphere in the lesson, such peer correction can be incredibly helpful.

It can be also enjoyable. Wong and Waring suggest a light-hearted kind of peer correction, where the students hold up feedback signs like voters on a TV show, perhaps to show if they think something is wrong or right. Elspeth Pollock [1, p. 95] suggests cartoon -style booing and cheering or using mini-whiteboards in the same kind of way.

Sensitivity is required at all stages of correction, however. Before we start, we have to judge whether a student is in the right frame of mind to be corrected either because of their personality or because of what they are saying, and then we have to adopt our approach to correction, depending on what we judge to be appropriate for that particular student at that particular time.

Without saying, giving feedback and correcting students is not a simple matter. The variables of mistakes, activity, student's personality make it a highly sophisticated and personal issue. This is why it is so important for us to be constantly aware of how effective our correction techniques are and how they are received by our students. Of all the elements that make up classroom practice, correction is perhaps the one that most merits teacher reflection and action research. And because it is so personal, we may well want to ask the students what they feel about it and what they would like us to do and to use this information to inform our teaching behaviour.

Online (on-the spot) correction

On-the-spot correction is generally more suited to speaking activities where the focus is on accuracy [3, p. 158].

First, we indicate that something isn't quite right. This may be enough to make the student 'think again' and self-correct. Such self-correction often has a greater effect on uptake than the student's subsequent ability to use the language item correctly than teacher correction.

We can show incorrectness in a variety of ways. For example, we can say 'Again?' When a student makes a mistake, and accompany this with a quizzical facial expression, although we need to be careful of expressions and gestures which might have the potential to offend or make the students feel stupid. The rising intonation we use will indicate, too, that we are questioning the correctness of what they said.

We can be more explicit than this and say 'That's not quite right'. 'Can you try again?'

Offline (after-the-event) correction

If we decide not to intervene with correction during communicative and fluency activities- though we may still prompt and participate-then we will have to do it afterwards.

One of the problems of giving feedback after the event is that it is easy to forget what students have said. Most teachers, therefore, write down points they want to refer to later. Some teachers make notes and write down what they hear; others go further and use charts or other forms of categorisation to help them do this.

We can also record the students' language performance with audio or video recorders. Another alternative is to put the students into groups and have each group

listen or watch for something different. For example, one group might focus on pronunciation, one group could listen for the use of appropriate or inappropriate phrases, while a third looks at the effect of the physical paralinguistic features that are used. If teachers want to involve their students more-especially if they have been listening to an audio recording or watching a video -they can ask them to write any mistakes they think heard on board. This can lead to a discussion in which the class votes on whether they think the mistakes really are mistakes.

When we have recorded our students' performance, we will want to give feedback to the class. We can do this in several ways. We might, for example, want to give an overall assessment of an activity, saying how well we thought the students did in it, and getting them to tell us what they found easiest or most difficult. We can put some of the mistakes we have recorded up on the board and ask the students first if they can recognise the problem, and then whether they can put it right. In such cases, it is not generally a good idea to say who made the mistakes since this may expose the students in front of their classmates. Indeed, we will probably want to concentrate most on those mistakes which were made more than one person.

An amusing way of directing the students' attention is to hold auction where they are given a sum of pretend money and they have to spend it by buying sentences which they think are correct from a collection of some badly and some well-formed ones. If they buy the correct sentences, they can keep the money they spent, but they can earn double the money if they buy incorrect sentences and then correct them.

It is also advisable to use correction cards; the teacher has written examples of both correct and incorrect sentences they have heard, and the students, in groups of three or four, are given sets of these cards-one for each group. The groups decide which correct cards to keep and the group with the greatest number of correct cards at the end wins [4, p. 253].

Another possibility is for teachers to write notes to students, recording mistakes they heard from those particular students with suggestions about where they might look for information about the language-in dictionaries, grammar books or on the internet.

Some teachers, add examples to a list of common errors which can be displayed in the classroom. This will work best if correct versions are also included in the display.

Conclusion. Error correction is seen as the feedback in process of learning a foreign language. Without saying the teacher cannot carry out adequate planning of teaching methods and achieve positive results. A good teacher should consider the psychological impact of error correction on students and ensure that these techniques create a positive attitude in students, increase their self-esteem and contribute to

improving the quality of knowledge. The explicit error correction has a negative impact on the students' motivation and future progress. The best methods are the ones when the teacher takes into consideration the goals and objectives.

BIBLIOGRAPHY

1. EDGE, J. Mistakes and Correction. Longman, 1989. ISBN 978-0582746268.
2. ELLIS, R. The study of second language acquisition. Oxford University Press, 2008. ISBN 9780194371896.
3. HAMER, J. English Language Teaching. Pearson Education Limited, 2015. ISBN 978 1447980254.
4. HATTIE, J., YATES, G. Error correction. Cambridge University Press, 2013. ISBN 9781315885025.

INNOVATIVE APPROACH OF ENGLISH CULTURE IN LANGUAGE TEACHING

ABORDAREA INOVATIVA A CULTURII ENGLIZE ÎN PREDAREA LIMBILOR

Olesea BUCUCI, doctorandă, asistent universitar,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Olesea BUCUCI, PhD Student, University Assistant,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0003-9734-4941
e-mail: bucuci.olesea@upsc.md

CZU: 378.016:811.111

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p309-316

Rezumat. În acest articol sunt examinate tehnici moderne de integrare a elementelor culturilor vorbitoare de limba engleză în procesul de predare a acesteia, având ca scop dezvoltarea nu doar a competenței lingvistice, ci și a conștientizării și implicării culturale în rândul cursanților. Pe măsură ce predarea limbii engleze ca limbă străină evoluează, se pune un accent tot mai mare pe contextul cultural ca factor esențial pentru o comunicare eficientă. Discuția include strategii imersive, precum utilizarea resurselor autentice, literatura, interacțiunea digitală și învățarea experimentală, evidențiind rolul esențial al profesorului în promovarea înțelegerii culturale și a cetățeniei globale. Prin acest dublu accent pe limbă și cultură, autorul articolului contribuie la discuțiile actuale privind o instruire lingvistică cuprinzătoare și eficientă.

Cuvinte-cheie: cultura engleză, învățarea limbii, context cultural, competență interculturală, inovație didactică, limba engleză globală.

The way we teach English has really changed over the last few decades. We've moved beyond just focusing on grammar and vocabulary to embracing a more complete approach that includes cultural elements. When you think about it, language and culture are deeply connected, so teaching English without its cultural context might prevent students from using the language effectively in real conversations.

This change reflects our growing understanding that language isn't just a set of rules and words – it's a social practice rooted in cultural norms, values, and traditions. With globalization and people moving around internationally, English has become a common language used by people from all sorts of backgrounds. In today's world,

just being able to communicate isn't enough – students need to develop cross-cultural understanding to navigate interactions with people from different backgrounds.

The Role of Culture in Language Teaching. Today's shift toward culturally integrated teaching lines up well with modern educational trends that prioritize student-centered learning, critical thinking, and real-world relevance. Language classrooms are no longer just places to memorize grammar and vocabulary – they've become spaces where students explore culture, identity, and global perspectives. Bringing elements of English-speaking cultures into lessons not only enhances language skills but also helps prepare students to live and thrive in multicultural societies.

In English language curricula, cultural understanding now plays a bigger role in promoting inclusion and social cohesion. Teachers are increasingly expected to weave cultural insights into their lessons, often through real-life examples that connect classroom learning to everyday life. This approach not only strengthens communication skills but also encourages students to become more socially aware and responsible members of their communities.

The push for cultural integration is supported by frameworks like Michael Byram's Intercultural Communicative Competence (1997), which emphasizes the importance of cultural awareness alongside language proficiency. According to Byram, true communication isn't just about exchanging words – it's about understanding and navigating different cultural perspectives.

This article explores how language and culture are deeply connected in English classrooms. It highlights why cultural content matters, shares fresh ideas for teaching it effectively, outlines common challenges, and stresses the vital role teachers play in building students' intercultural competence. The goal is to offer useful insights and inspire educators to reflect on and enhance their teaching practices.

Why Culture Matters in Language Learning. Language and culture are closely tied – you really can't teach one without the other. A language reflects the values, beliefs, customs, and social rules of the people who speak it. Teaching a language without its cultural context can leave students with textbook knowledge but little ability to communicate naturally or appropriately in real-life situations.

Cultural context shapes everything from greetings and politeness to humor and silence. What's polite in one culture might seem stiff or unfriendly in another. These subtle but important differences are key to authentic communication, and language classes need to address them clearly and thoughtfully.

Culture also influences how conversations flow – things like turn-taking, eye contact, and what topics are okay to bring up. Without this understanding, even fluent

students might unintentionally offend or confuse others. Teaching these nuances gives learners the tools to engage confidently and respectfully across cultures.

Incorporating culture also makes language learning more enjoyable and meaningful. Students tend to be more motivated when they get to learn about real-world topics like traditions, holidays, food, and everyday life in other countries. These connections make lessons come alive and help the language stick.

Ultimately, weaving culture into language teaching helps shape students into more empathetic, open-minded individuals who can communicate effectively and respectfully in today's interconnected world. Cultural literacy enhances both language fluency and people skills, helping students become more capable and adaptable communicators.

Innovative Strategies for Integrating English Culture. To effectively bring culture into English language teaching, teachers need to move beyond traditional textbooks and embrace innovative, student-centered approaches. These methods create immersive, engaging experiences that reflect real communication in English-speaking environments. Culturally responsive teaching enhances students' language skills while deepening their understanding of social norms, traditions, and values found in English-speaking communities.

Here are some of the most effective methods used in culturally responsive English language teaching:

- Use of Authentic Materials

News articles, podcasts, YouTube videos, and social media provide glimpses into contemporary life in English-speaking countries. Teachers can create lessons around current events or trends, encouraging students to share their opinions and make cultural comparisons.

- Incorporating Literature and Storytelling

Literature offers rich opportunities to explore cultural values, historical moments, and social issues. Short stories, poems, and plays can spark discussions about themes like justice, identity, and tradition. Students can also write their own stories reflecting both personal and cultural experiences.

- Project-Based Learning

Students research and present topics like holidays, food, and education systems in English-speaking countries. Projects might include interviews with native speakers, virtual museum tours, or collaborative posters and digital presentations.

- Drama and Role-Play

Students act out real-life situations to develop empathy and cross-cultural understanding. Role-playing scenarios like attending a British afternoon tea or

participating in an American classroom debate lets students practice both language and culturally appropriate behavior.

- Virtual Exchange and Digital Collaboration

Online platforms connect students with international peers, fostering cross-cultural dialogue. Pen-pal programs, collaborative blogs, and video conferencing help students learn firsthand how culture influences language use, while dispelling stereotypes and building global friendships.

As a practical example, consider a classroom activity where students analyze advertisements from different English-speaking countries. This task builds vocabulary and comprehension while prompting discussions about values, humor, and consumer behavior in those societies. Such activities serve a dual purpose: developing language fluency while deepening cultural insight.

Teachers might also design cross-cultural scavenger hunts, use infographics to compare holidays and school routines, or assign podcasts where students reflect on their cultural discoveries. The key is providing varied and meaningful opportunities for students to engage with English in culturally rich contexts.

Of course, applying these strategies in real classrooms comes with challenges, which we'll explore in the next section.

Challenges and Considerations. While integrating English culture into language teaching offers many benefits, teachers face several challenges:

- Avoiding Stereotypes

Teachers must present multiple perspectives to avoid cultural bias and show cultures as dynamic and evolving rather than fixed or monolithic. Encouraging students to explore internal diversity – like regional dialects, generational differences, or variations across socioeconomic groups-helps counter simplistic cultural views.

- Balancing Curriculum Goals

Cultural integration must align with language skill objectives and assessment criteria to maintain academic coherence. This often requires extra planning to create tasks that promote both language development and cultural understanding, such as combining writing assignments with reflective comparisons of customs.

- Cultural Sensitivity

Discussions need to be handled respectfully to avoid discomfort, especially in culturally diverse classrooms. Teachers should prepare for students having different levels of openness to cultural content and establish ground rules for discussions. Pre-teaching sensitive vocabulary and giving students options in how to engage helps create an inclusive environment.

- Limited Resources

Not all teachers have access to authentic materials, training, or institutional support. They may need to use open-source content, collaborate with colleagues, or create their own materials. Local cultural institutions, embassies, or international webinars can supplement classroom activities.

- Language Proficiency

Beginners may need simplified cultural content for comprehension without sacrificing authenticity. This can be achieved through visuals, basic vocabulary, and interactive tasks like matching cultural items or describing pictures, gradually increasing complexity as students build confidence.

Some students might resist cultural content if it conflicts with their values or prior knowledge. Teachers should approach such resistance with empathy, focusing on raising awareness rather than promoting one culture over another. By encouraging respectful inquiry and emphasizing observation over judgment, teachers can transform potential resistance into meaningful dialogue.

Addressing these challenges requires thoughtful planning, ongoing teacher development, and institutional support. Collaborating with colleagues, accessing open educational resources, and participating in intercultural competence workshops can help teachers implement culture-rich instruction more effectively.

The Teacher's Role in Promoting Intercultural Competence. Teachers serve as cultural mediators, guiding students toward intercultural understanding and mutual respect. Their role goes beyond language instruction to include modeling openness and curiosity about other cultures. Teachers can help students develop intercultural communicative competence by integrating culture into every aspect of learning-through content, classroom interactions, expectations, and feedback.

Student feedback consistently supports incorporating culture in English classes. Learners often show greater motivation and curiosity when content relates to real-world scenarios and authentic cultural materials. A small-scale survey among intermediate EFL students at a public institution revealed that 85 % preferred lessons that included cultural exploration alongside language instruction. This finding highlights the need to align curricula with learners' cultural curiosity and authentic interaction needs.

Sharing personal experiences and showing interest in learners' cultural backgrounds builds rapport and creates a trusting classroom environment. When teachers acknowledge and value students' cultural identities, learners feel more confident participating in intercultural exchanges. Comparing cultural norms and promoting critical thinking helps students question assumptions and appreciate

diversity. Teachers can facilitate this reflection through journals, group discussions, or tasks that involve analyzing cultural practices and media portrayals.

Respectful dialogue and clearly communicated ground rules support sensitive discussions and foster mutual understanding. Teachers should establish an inclusive classroom where students feel safe to express opinions and ask questions without fear of judgment.

Teachers must adapt materials and discussions to match students' language proficiency levels, using visuals, simplified texts, and guided questioning. Providing multiple ways for students to engage with cultural content—through images, music, movement, or role-play—can make learning more accessible and impactful.

Fostering critical thinking through debates about cultural comparison activities, and media analysis, challenges students to consider multiple perspectives and develop informed opinions. These tasks help learners move beyond stereotypes and recognize the complexity and richness of English-speaking cultures.

Teachers can also promote intercultural competence by integrating global citizenship themes into the curriculum. Encouraging students to think about global issues like environmental concerns, human rights, or migration through the lens of language and culture develops a sense of responsibility and empathy toward people from different backgrounds. This empowers learners not only to communicate across cultures but also to contribute positively to a more inclusive and interconnected world.

Assessing Intercultural Learning. Assessing intercultural learning goes beyond testing vocabulary or grammar. Teachers can design tasks that show students' growth in cultural understanding. Reflective portfolios work well, where students record their reactions to various cultural experiences or texts. Guided self-assessment is another good approach, where students rate their comfort with intercultural situations before and after key lessons. These methods reveal not just what students know, but how they're developing as global communicators.

Assessment is often overlooked but crucial when teaching culture. You can assess intercultural competence through reflective journals, self-assessment checklists, peer evaluation in role-plays, or cultural comparison essays. For instance, after discussing festivals in English-speaking countries, students might reflect on similarities and differences with their own traditions. These tasks help track cultural understanding and provide opportunities for constructive feedback.

Digital Tools for Cultural Immersion. Besides traditional materials, new digital tools are essential for cultural immersion. Apps like FluentU and LingQ offer real-world video content with captions, letting students hear authentic language in culturally rich contexts. Video exchanges using tools like Flipgrid or Padlet allow students to share cultural insights with international peers, building global awareness

through personal storytelling. These tools provide flexible, engaging platforms for learning language through meaningful cultural content.

Conclusion. Including English culture in language teaching is essential for preparing students for authentic interaction. Understanding cultural context helps students communicate more effectively and empathetically with English speakers worldwide. As globalization increases interactions between people from diverse backgrounds, intercultural competence becomes even more critical.

This article has highlighted culture's vital role in language education and explored innovative strategies for bringing cultural elements into the classroom. From authentic materials and digital collaboration to project-based learning and role-play, these approaches meaningfully immerse learners in both language and culture. By addressing challenges – like avoiding stereotypes, balancing objectives, and supporting teachers with resources – we ensure that cultural integration is sustainable and impactful.

The cultural component of language teaching enhances linguistic accuracy while nurturing empathy, open-mindedness, and social responsibility. Students immersed in cultural contexts develop transferable skills beyond language proficiency—they learn to build relationships, understand diverse viewpoints, and navigate complex intercultural settings.

Creating a culturally responsive classroom supports inclusive education by acknowledging and valuing all learners' cultural backgrounds. When students see their identities reflected in class content and explore others', they develop a sense of belonging and confidence in contributing to intercultural dialogue.

Teachers bridge language and culture. By encouraging curiosity and respect for diversity, they help learners become culturally aware global citizens ready to communicate meaningfully across borders. Their guidance provides tools for academic success and deeper human connection that enhances all future communication.

Today's language education demands more than linguistic accuracy—it requires learners who can interpret and participate in intercultural interactions. Deliberately integrating English-speaking cultures into language teaching fosters deeper understanding and equips students with essential skills for global communication. The examples and student feedback in this paper confirm the positive impact of thoughtfully implemented cultural learning. Future research might explore the long-term effects of culturally immersive teaching on language retention and student identity development, particularly in diverse classrooms. Further investigation into how digital tools mediate cultural exposure could help refine culturally responsive teaching in English language education.

BIBLIOGRAPHY

1. BYRAM, Michael. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. ISBN 978-1853593772.
2. KRAMSCH, Claire. Language and Culture. Oxford: Oxford University Press, 1998. ISBN 978-0194372145.
3. LÁZÁR, Ildikó et al. Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence: A Guide for Language Teachers and Teacher Educators. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2007. ISBN 978-92-871-6229-2.
4. NUNAN, David. Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers. New York: Prentice Hall, 1991. ISBN 978-0139157191.
5. SEIDLHOFER, Barbara. Understanding English as a Lingua Franca. Oxford: Oxford University Press, 2011. ISBN 978-0194375009.
6. HOSSAIN, IMRAN. Reviewing the role of culture in English language learning: Challenges and opportunities for educators. Social Sciences & Humanities Open 9 2024: 100781.

DIDACTIC TECHNOLOGIES APPLIED IN UNIVERSITY EDUCATION

TEHNOLOGII DIDACTICE APLICATE ÎN EDUCAȚIA UNIVERSITARĂ

Oxana GOLUBOVSKI, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Oxana GOLUBOVSKI, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0003-4759-171X
e-mail: golubovschi.oxana@upsc.md

CZU: 378.147

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p317-326

Rezumat. În acest articol este explorat rolul tehnologiilor didactice universitare (TDU) întru îmbunătățirea calității învățământului superior prin integrarea metodologiilor moderne de predare. Se discută procesul educațional în continuă schimbare, punând accentul pe importanța adaptării abordărilor tradiționale de predare la cerințele contemporane, pentru a încuraja experiențe de învățare active, creative și personalizate. Sunt evidențiați factori-cheie, precum alinierea tehnologiilor educaționale la nevoile studenților, integrarea strategiilor inovative și concentrarea pe rezolvarea problemelor și gândirea critică. Lucrarea analizează, de asemenea, modul în care modernizarea învățământului superior implică nu doar aplicarea de modele de predare dinamice și flexibile, ci și dezvoltarea adaptabilității profesorului la mediul educațional în continuă schimbare. Conceptul central al acestui proces este calitatea, care reprezintă fundația atât pentru predarea eficientă, cât și pentru implicarea semnificativă a studenților. Prin promovarea interesului cognitiv, încurajarea învățării autodirijate și dezvoltarea competențelor profesionale, TDU urmărește crearea unui proces educațional relevant, pregătind studenții pentru provocările lumii moderne. Lucrarea e axată pe importanța unei abordări colaborative și orientate spre obiective în predare și învățare în învățământul superior.

Cuvinte-cheie: tehnologii didactice universitare (TDU), metodologii de predare, învățământ superior, gândire critică, educație de calitate.

In today's world, there is a growing need for proactive and creative professionals who can independently manage their activities at every stage. Consequently, higher education must prioritize the full development of each individual's creative and transformative potential, enhancing their personal qualities and unique identity as active participants in their field. This is why modern education increasingly emphasizes learning methods that mirror real-world human behavior - where individuals anticipate challenges, make decisions, experience emotional

engagement with outcomes, and take personal and social responsibility for their actions.

In pedagogical literature, the terms *pedagogical technology*, *educational technology*, and *teaching technology* are frequently used, each corresponding to key categories within pedagogy, education, and learning. *Pedagogical technology* encompasses the entire spectrum of education, learning, and teaching. *Educational technology* focuses on structuring and managing educational systems and institutions. Meanwhile, *teaching technology* and *pedagogical technology* specifically refer to the roles and interactions of teachers and students within the teaching and learning processes, respectively.

What is teaching technology?

In its narrowest sense, *teaching technology* originates from the widely recognized concept within *educational technology*, referring to the practical application of technical tools and programmed instruction, such as films, overhead projectors, teaching machines, etc.

By effectively integrating various elements of teaching technology - those that create optimal learning conditions and enhance teaching methods - the goal is to differentiate and individualize instruction while maintaining a scientific approach in practical educational activities. Teaching technology, therefore, encompasses the teacher's process of applying learning principles in instructional settings.

The concept of technology can be understood in two ways:

- *In a narrow sense*, it refers to the collection of audiovisual tools used in education.
- *In a broad sense*, it encompasses a structured set of methods, teaching aids, and strategies of instruction organization.

Another perspective on *teaching technology* defines it as the comprehensive set of forms, methods, tools, techniques, and interactions used to convey content and achieve educational objectives. This interpretation aligns with the broader view of *educational technology*, understood as "*the set of techniques and practical knowledge necessary to organize, test, and ensure the functionality of the education system*" [1].

Clarifying one or multiple definitions of *teaching technology* enhances transparency by deepening the understanding of its core principles and facilitating the identification of connections between various elements involved in the systematic development of personality.

A methodology can be considered *teaching technology* when it meets the following key characteristics:

Conceptuality – Each educational technology must be grounded in a well-defined scientific concept, incorporating philosophical, psychological, didactic, and socio-pedagogical foundations to achieve educational objectives.

Systematic nature – The technology should function as a coherent system, demonstrating logical progression, interconnection of its components, and overall integrity.

Manageability – This entails the capacity for diagnostic goal-setting, structured planning, phased implementation, continuous assessment, and the flexibility to adjust methods and resources to optimize learning outcomes.

Effectiveness – In a competitive educational environment, teaching technologies must ensure high-quality results while maintaining cost efficiency, ultimately meeting established educational standards.

Reproducibility – The approach should allow for replication in similar educational settings, ensuring that it can be successfully applied by other educators and institutions.

Educational impact – Teaching technology should uphold moral and ethical values, fostering learners' humanistic and creative development of [10].

Thus, *university didactic technologies* encompass the collection of methods, techniques, and tools employed in higher education to enhance the teaching-learning process and foster the development of students' professional competencies. Rooted in specific pedagogical and psychopedagogical principles, these technologies aim to optimize educational practices and align them with contemporary academic and professional demands.

University didactic technologies (UDI), also referred to as *pedagogical technologies in higher education*, encompass the set of teaching methods, tools, and psychopedagogical competencies required by university educators to effectively design, implement, and assess the educational process. *University didactic technologies* involve the careful selection and integration of methods, procedures, and instructional techniques in alignment with a structured system of specific principles, ensuring that both students' educational needs and curriculum requirements are met [11, p. 87].

Krivshenko L. describes *pedagogical technology* as "*a strictly scientific design consisting of the exact reproduction of pedagogical actions that guarantee success*" [14, p. 101]. Seeking a more precise definition, Salnicova T. characterizes pedagogical technology as "*a structured framework for teachers' activities, where all actions are presented in a specific sequence and integrity, ensuring the achievement of desired outcomes with a predictable nature*" [14, p. 7].

Additionally, the *Pedagogical Encyclopedic Dictionary*, edited by Bim-Bad B., defines *educational technology* as "a system of activities undertaken by teaching staff that establishes principles of organization, objectives, content, and specific methods" [14, p. 74].

From Guzeev V.'s perspective, *educational technology* is defined as "the system of objectives, which includes concepts regarding the planned learning outcomes, means of diagnosing the current state of student performance, a variety of learning models, and criteria for optimal evaluation under specific conditions" [14, p. 111].

After reviewing the scientific literature, the following definitions of *learning technology* (or *study technology*) are considered significant. *Learning technology* is described as "the practical application of didactic models in various fields of activity aimed at teaching knowledge, skills, and abilities," and it refers to "the complex of knowledge involved in the course of certain processes" [13].

It is common to categorize educational technologies into three types: *traditional*, *innovative*, and *informational*, with each type accounting for approximately one-third of the total. However, this distribution is rarely practical. In reality, multiple types of educational technologies are typically integrated within a single lesson. For example, a lecture might incorporate multimedia tools, a laptop, and gamification elements.

The key factor is not the formal classification of technologies, but rather achieving the optimal educational outcome. It is crucial to use educational technologies that have a clear person-centered and innovative potential.

When designing and applying educational technologies in higher professional education, it is essential to fully embrace the principles of andragogy (adult learning). This approach emphasizes the active role of the student as an equal participant in the learning process, fostering collaborative engagement with the teacher.

Now let us mention examples of Pedagogical Technologies in Higher Education:

1. **Active Learning Technologies**

- Tools like Kahoot! and Poll Everywhere for real-time interaction [12].
- Collaborative platforms like Padlet or Google Workspace [10].

2. **Adaptive Learning Systems**

- AI-powered platforms such as Smart Sparrow or Knewton that tailor content to student progress [6].

3. **Simulation-Based Learning**

- Virtual labs for STEM subjects (e.g., Labster) [4].
- Medical education simulations for clinical practice [3].

4. **Massive Open Online Courses (MOOCs)**

- Platforms like Coursera, edX, and Udemy for global learning access [13].

5. **Educational Analytics**

- Leveraging data to track student engagement and learning outcomes [8].

6. **Augmented Reality (AR) and Virtual Reality (VR)**

- Immersive experiences for disciplines like architecture, engineering, and medicine [5].

This interpretation of the concept of *learning technology* aligns with our research, as it focuses on enhancing students' skills through the use of professional training technology in higher education.

The technological approach to the educational process is characterized by several features, including a clear and consistent pedagogical interpretation of learning objectives; the structuring and organizing of information to be learned; the comprehensive use of teaching materials and technical tools, including learning and assessment instruments; strengthening the diagnostic functions of learning; and ensuring a sufficiently high level of educational quality

Referring to language learning in higher education one can mention task-based learning. According to Herta L. task-based learning, is a different approach to language teaching, especially with adult learners, that can help students by placing them in real-life situations where oral communication is essential for completing a specific task, task-based learning has the advantage of encouraging students to use their skills at their current level, developing their language through actual use. It also emphasizes goal achievement, where language becomes a tool, making its use a necessity [9].

Discrepancies are observed between two key elements of the term: *technology of learning* (Technology of Teaching) and *technology in learning* (Technology in Teaching). The first, *technology of learning*, refers to the scientific methods used to organize the teacher's work in achieving established learning objectives. In contrast, *technology in learning* involves the use of technical tools and resources within the learning process.

Expanding educational and professional training methodologies from the teacher's competency sphere to that of the student, who is seen as the second subject of professional training. Correlating professional training methodologies with the specific characteristics of the students, such as their general and professional development levels, interests, motivations, and more.

Aligning educational technologies with the educational objectives or standards pursued at a particular stage of the learning process (for professional training).

Selecting and structuring educational methodologies according to the type and form of academic and professional activities (e.g., lectures, seminars, practical lessons). Introducing students to the essence of the methodologies applied to specific training segments. Leveraging the educator's own identity: ethical, cultural, and professional, in the selection and combination of educational and professional development technologies [7, p. 87].

The design of *educational technologies* involves actions aimed at establishing the scientific foundation of technologies within a specific educational context, incorporating psychopedagogical variables. In this regard, when developing educational technologies, it is crucial to understand the general features of pedagogical design [11, p. 41].

University Didactic Technologies encompass the application of diverse teaching methods, tools, and strategies designed to improve students' learning experiences. Below are some examples of approaches that can help develop students' intelligence:

1. **Simulation-Based Learning:** This approach uses simulated patient interactions and role-playing exercises, giving students the opportunity to practice for example addressing patients' emotions and needs in a controlled environment.

2. **Case Studies and Role Play:** for example students are involved in real-life scenarios, requiring them to interact thoughtfully and compassionately with patients. These activities foster critical thinking and encourage empathetic responses.

3. **Interpersonal Communication Training:** This method emphasizes teaching effective communication skills, including active listening, body language, and emotional support, to ensure meaningful interactions with patients and their families.

4. **Reflective Practice:** Encouraging students to reflect on their reactions during training helps them develop self-awareness.

5. **Multimedia Tools:** Videos, virtual reality, and other multimedia resources are used to present participants' experiences, helping students connect with different perspectives and gain a better understanding of someone's concerns.

6. **Peer Interactions and Group Discussions:** Creating spaces for students to share and discuss their experiences fosters a collaborative learning environment, enabling them to explore the emotional aspects of their medical practice and receive support from their peers [2].

When selecting teaching technologies in higher education, several important factors should be considered:

1. **Educational Goals and Outcomes:** The technology should align with the specific goals of the course or program, ensuring that it effectively supports the desired learning outcomes.

2. **Student Needs and Characteristics:** Consider the learning styles, motivation, prior knowledge, and students' preferences. Different technologies are more effective for different types of learners.

3. **Content and Context:** The subject matter and the context in which it is being taught influence the choice of technology. For example, complex or technical content may benefit from interactive or visual technologies, while more theoretical content might be better suited for traditional lecture-based methods.

4. **Flexibility and Adaptability:** The selected technology should be adaptable to various teaching methods, student needs, and evolving educational circumstances.

5. **Resource Availability:** Availability of resources like time, budget, and technical infrastructure is a critical consideration when selecting teaching technologies.

6. **Teacher's Competence:** The educator's knowledge and comfort level with the technology play an essential role in its effectiveness. Familiarity with the technology can significantly enhance its impact.

7. **Evaluation and Feedback:** The technology should offer ways to assess students' progress and provide feedback, which is vital for refining the learning process [2].

By carefully evaluating these factors, educators can select the most appropriate teaching technology that will effectively support the learning process in higher education. The selection of adult learning technologies primarily depends on the level of learner autonomy in their educational activities. Through these technologies, educators can assess the degree of reproductive (passive) versus creative (active) engagement. At the extremes, there are technologies designed for organizing reproductive activities (where students primarily absorb knowledge) and those aimed at fostering creative activities (encouraging problem-solving and critical thinking). Between these extremes, there is a range of approaches, from simply transmitting knowledge to implementing problem-based or task-based learning and pedagogical heuristics.

Provided that university students are typically adults with a relatively high level of creative potential and independent learning and research skills, the most suitable technologies for working with them are those rooted in the principles of *pedagogical heuristics*. These technologies encourage students to engage in problem-solving, critical thinking, and self-directed learning, which nurtures creativity and deepens their understanding [11].

The selection of teaching technologies in higher professional education can be guided by the structure of the activity. Since it is essential to cultivate a comprehensive cycle of cognitive and professional activities in students, the primary principle for selecting teaching methods will focus on technologies that help students develop the following skills:

Identifying problems and understanding connections and relationships.

Motivation building and setting cognitive tasks as goals and outcomes.

Planning, designing, and modeling processes.

Creating educational tasks, proposing and developing hypotheses, managing problem-solving, tracking solutions using a hypothetical approach, and combining heuristic and logical procedures for solving both standard and creative tasks.

Solving professional tasks in specific contexts, verifying the correctness and effectiveness of solutions, assessing outcomes, and making necessary adjustments [1].

By choosing technologies that focus on these core competencies, educators can ensure that students not only gain knowledge but also develop critical thinking, problem-solving, and professional skills essential for their future careers. These criteria are designed to help students develop essential cognitive, problem-solving, and professional skills, ensuring they are well-prepared for the challenges they will face in their future careers.

Teaching technology in higher education should foster the formation of personal meaning in students' activities - particularly for those who will become future specialists. This meaning is closely tied to the student's awareness of the personal significance of the learning process and its outcomes. Additionally, the educational technology should allow the teacher to assess the state of the educational-pedagogical system and determine the students' readiness to absorb new knowledge [8].

When implementing targeted technologies, it is crucial to remember that the **goal** of the educational process is the key indicator for evaluating its results, as it represents a model of the future. If the goal is well-understood and becomes personally meaningful to the student, it can transform into **interest**, which drives internal motivation for learning. Cognitive interest develops through activity, serving as the fuel for motivation.

Ultimately, by creating a learning environment that engages students' interest and fosters creativity, the educational process in higher education becomes active, innovative, and dynamic, helping students take ownership of their learning and prepare for future professional success. The modernization of higher education calls for the revitalization of traditional teaching methodologies, ensuring they are aligned

with contemporary demands, with the primary aim of enhancing the quality of instruction. This transformation leads to a new approach to teaching strategies and pedagogical technologies, integrating dynamic and flexible models that respond to current educational imperatives.

In alignment with the evolving 'spirit of the times,' the teaching profession faces a significant challenge - adapting to the changing needs of society and the student body. Educators must adjust to these evolving demands to ensure that students recognize the value of high-quality education and are aware of the opportunities it provides. A teacher who values the art of guiding students through their cognitive development must be fully committed to delivering quality instruction. The central element connecting the two key components of education - the teacher and the student - is **quality**, which serves as the foundation for achieving meaningful and impactful learning experiences.

BIBLIOGRAPHY

1. BANKS, J. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Wiley, 2013. ISBN 978-1-118-64569-1.
2. BIGGS, J., & TANG, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does* (4th ed.). McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education. ISBN 978-0-335-24353-4.
3. BURGSTAHLER, S. *Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice*. Harvard Education Press, 2015. ISBN 978-1-61250-816-0.
4. De JONG, T., LINN, M.C., ZACHARIA, Z.C. Physical and Virtual Laboratories in Science and Engineering Education. *Science*. 2013, 340(6130), 305-308. ISSN 0036-8075.
5. DUNLEAVY, M., DEDE, C., MITCHELL, R. Affordances and Limitations of Immersive Participatory Augmented Reality Simulations for Teaching and Learning. *Journal of Science Education and Technology*. 2009, 18(1), 7-22. ISSN 1059-0145.
6. DZIUBAN, C., GRAHAM, C.R., MOSKAL, P.D., NORBERG, A., SICILIA, N. Blended Learning: The New Normal and Emerging Technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2018, 15(1), 1-16. ISSN 2365-9440.
7. GERVAIS, J. The Operational Definition of Competency-Based Education. *The Journal of Competency-Based Education*. 2016, 1(2), 98-106. ISSN 2572-5424.
8. HEALEY, M. Linking Research and Teaching: Exploring Disciplinary Spaces and the Role of Inquiry-Based Learning. *Reshaping the University: New Relationships Between Research, Scholarship and Teaching*. 2005, 67-78. ISBN 978-0-335-21683-3.
9. HERȚA, L. Abordarea bazată pe sarcini în predarea limbilor străine. Conferința „Știință și educație: noi abordări și perspective”. Chișinău: CEP UPSC, 2023. 428 p. ISBN 978-9975-46-787-2.
10. KOROLEVA, D., GAFT, D., KNIAZEVA, E. Google Tools in Collaborative Language Learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 2020, 15(3), 73-79. ISSN 1863-0383.
11. PAPUC, L., COJOCRU, M. et al. Construcție și dezvoltare curriculară. Cadru teoretic. Chișinău, 2005. 176 p. ISBN 9975-78-384-8.

-
12. WANG, A. I. The Wear Out Effect of a Game-Based Student Response System. *Computers & Education*. 2015, 82, 217-227. ISSN 0360-1315.
 13. YUAN, L., POWELL, S. MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education. *JISC CETIS Publications*. 2013, pp. 1-13. ISSN 2051-7480. [Online Resource]
https://ro.wikipedia.org/wiki/Cadrul_European_Comun_de_Referin%C8%9B%C4%83_pentru_Limbi.
 14. АБДУЛАХИТОВ, Р.Ш. Технология формирования основ переводческой компетенции у студентов неязыкового вуза с использованием открытых электронных ресурсов. Санкт-Петербург, 2017. 272 с. ISBN 978-5-9268-1763-5.

CLIL – O ABORDARE INOVATOARE ÎN EDUCAȚIA MULTILINGVĂ: BENEFICII ȘI PROVOCĂRI

CLIL – AN INNOVATIVE APPROACH IN MULTILINGUAL EDUCATION: BENEFITS AND CHALLENGES

Lilia HERȚA, dr., conf. univ,
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: 37.02:81’24

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p327-334

Abstract. This article aims to analyze both the benefits and challenges of implementing the CLIL method in multilingual education. As this approach is gaining increasing traction in educational systems worldwide, it is essential to understand its impact on the learning process and on students' academic and professional development. By examining relevant studies and practical experiences from various educational systems, this article will highlight the factors contributing to CLIL's success as well as the difficulties that may arise in its application.

Keywords: CLIL, multilingual education, educational benefits, teaching challenges, critical thinking, language skills, learning motivation.

Competențele lingvistice și cunoștințele interdisciplinare sunt din ce în ce mai apreciate într-o societate globalizată. Educația multilingvă nu mai este doar un avantaj, ci o necesitate pentru a asigura integrarea eficientă a indivizilor într-un mediu multicultural și profesional competitiv. În acest context, Content and Language Integrated Learning (CLIL) reprezintă o metodă inovatoare care urmărește dezvoltarea simultană a competențelor lingvistice și a cunoștințelor din diferite domenii.

Metoda a apărut ca o necesitate de a îmbunătăți atât competențele lingvistice, cât și învățarea disciplinară, având la bază cercetările privind învățarea imersivă și bilingvă. Conceptul a fost introdus oficial de David Marsh în 1994 și dezvoltat ulterior prin diverse inițiative europene, precum Proiectul „Eurydice” și Programele educaționale ale Consiliului Europei [9, p. 15].

În timp, CLIL a devenit o metodă larg adoptată în Europa și nu numai, fiind integrată în curriculumul școlar în țări precum Finlanda, Spania, Olanda și Germania [5, p. 84]. Comisia Europeană a sprijinit implementarea CLIL ca o strategie educațională pentru promovarea multilingvismului și creșterea competitivității în educație și pe piața muncii [1, p. 27].

Principiile de bază ale CLIL

Modelul CLIL se bazează pe patru piloni esențiali, cunoscuți sub denumirea de "4Cs", propuși de Do Coyle [4, p. 543]:

1. **Content** (conținut) – predarea unei discipline non-lingvistice (ex. științe, istorie, geografie) într-o limbă străină;
2. **Communication** (comunicare) – utilizarea activă a limbii-țintă prin activități interactive, dezvoltând competențele orale și scrise;
3. **Cognition** (cogniție) – dezvoltarea gândirii critice și analitice prin integrarea limbajului academic specific disciplinei;
4. **Culture** (cultură) – promovarea diversității culturale și a interconectării dintre limbi și culturi.

În plus, metodologia CLIL încurajează învățarea activă, bazată pe proiecte, rezolvarea de probleme și utilizarea tehnologiilor educaționale moderne [4, p. 47]. De asemenea, acest model promovează expunerea naturală la o limbă, ceea ce facilitează procesul de achiziție lingvistică într-un mod similar cu cel al vorbitorilor nativi [10, p. 98].

CLIL se deosebește de metodele tradiționale de predare a limbilor străine prin accentul pus pe învățarea integrată, spre deosebire de abordările bazate exclusiv pe gramatică și vocabular. Comparativ cu metodele tradiționale, unde limba este obiectul principal al studiului, CLIL folosește limba ca un instrument de învățare pentru alte discipline [5, p. 191].

O altă diferență majoră este raportul dintre input-ul și output-ul lingvistic: în CLIL, elevii sunt expuși la un limbaj autentic și contextualizat, iar accentul cade pe interacțiunea activă și pe utilizarea funcțională a limbii. Spre deosebire de metoda Grammar-Translation, care se concentrează pe traducere și analiză gramaticală, CLIL favorizează învățarea bazată pe comunicare și experiență [8, p. 57].

În comparație cu metoda Communicative Language Teaching (CLT), care pune accentul pe dezvoltarea competențelor conversaționale, CLIL oferă un cadru mai structurat, îmbinând atât dimensiunea lingvistică, cât și cea academică [11, p. 322].

Dezvoltarea simultană a competențelor lingvistice și a cunoștințelor de specialitate

Una dintre principalele avantaje ale metodei CLIL este capacitatea sa de a dezvolta în paralel atât competențele lingvistice, cât și cunoștințele de specialitate ale elevilor. Prin integrarea conținuturilor academice într-o limbă străină, elevii își extind vocabularul specific domeniului studiat și își îmbunătățesc competențele lingvistice într-un mod contextualizat [4, p. 67].

Studiile au demonstrat că elevii care învață prin CLIL ating un nivel mai avansat de competență lingvistică comparativ cu cei care urmează cursuri tradiționale de limbi străine. De exemplu, cercetările realizate de Dalton-Puffer [5, p. 195] arată că elevii CLIL obțin rezultate mai bune la testele de înțelegere a textului și producție scrisă, deoarece sunt expuși la un limbaj academic variat și complex.

Mai mult, CLIL favorizează învățarea activă, în care elevii trebuie să aplice noțiunile teoretice în situații reale, ceea ce contribuie la transferul de cunoștințe între diferite discipline [11, p. 328]. Astfel, metoda nu doar îmbunătățește nivelul de limbă, ci și consolidează înțelegerea conținuturilor specifice. Un alt beneficiu major al CLIL este impactul pozitiv asupra motivației elevilor. Spre deosebire de metodele tradiționale de predare a limbilor străine, care se concentrează pe gramatică și vocabular izolat, CLIL oferă un cadru autentic în care limba este utilizată pentru a învăța și comunica idei relevante.

Conform cercetărilor realizate de Dörnyei, motivația este esențială în procesul de achiziție lingvistică, iar CLIL contribuie la creșterea încrederii elevilor, deoarece aceștia percep limba străină ca pe un instrument util și necesar pentru învățare, nu doar ca pe un obiect de studiu abstract. Elevii care învață prin CLIL se simt mai confortabil în interacțiunea cu limba-țintă, deoarece sunt obișnuiți s-o folosească în contexte autentice [6, p. 123].

De asemenea, metoda promovează o abordare pozitivă față de greșeli și dificultăți lingvistice, oferind elevilor oportunități multiple de practică și de autocorectare, ceea ce le crește fluența și autonomia în învățare [10, p. 102].

Un alt avantaj semnificativ al CLIL este expunerea extinsă la limba străină într-un mediu autentic. Spre deosebire de cursurile tradiționale de limbi străine, în care limba este adesea predată într-un context artificial, CLIL creează o imersie lingvistică parțială, similară cu experiențele bilingve [9, p. 89]. Prin utilizarea limbii străine în contexte academice variate, elevii își dezvoltă abilitățile de comunicare atât în formă orală, cât și scrisă. De exemplu, utilizarea dezvoltării proiectelor, discuțiilor în grup și prezentărilor în limba-țintă îi ajută pe elevi să-și îmbunătățească claritatea ideilor și coerența discursului [5, p. 202].

Mai mult, cercetările arată că expunerea constantă la input lingvistic autentic contribuie la dezvoltarea competențelor de înțelegere auditivă, un aspect adesea neglijat în predarea tradițională a limbilor străine.

Avantajele cognitive și impactul asupra gândirii critice

Pe lângă beneficiile lingvistice, CLIL are un impact pozitiv asupra dezvoltării cognitive a elevilor. Prin utilizarea limbii străine ca mijloc de învățare, elevii își dezvoltă flexibilitatea cognitivă, ceea ce le permite să facă tranziții rapide între limbi și contexte academice [4, p. 33].

Un studiu realizat de Cenoz și Gorter [2, p. 154] demonstrează că elevii, din programele CLIL, au performanțe superioare la sarcini care implică rezolvarea de probleme, gândirea critică și luarea deciziilor comparativ cu cei care urmează programe tradiționale. Acest lucru se datorează faptului că metoda CLIL necesită o procesare mai profundă a informației, deoarece elevii trebuie să înțeleagă și să interpreteze concepte complexe într-o limbă străină. Implementarea metodei CLIL necesită o pregătire adecvată a profesorilor, atât în ceea ce privește competențele lingvistice, cât și metodele pedagogice specifice. Una dintre cele mai mari provocări este faptul că mulți profesori de discipline non-lingvistice nu au un nivel suficient de avansat în limba străină utilizată pentru predare [11, p. 320]. Aceasta poate afecta claritatea explicațiilor și interacțiunea cu elevii, mai ales în cazul conceptelor complexe.

În plus, profesorii trebuie să fie capabili să adapteze conținuturile disciplinare la nivelul lingvistic al elevilor, ceea ce implică o dublă responsabilitate: transmiterea cunoștințelor academice și dezvoltarea competențelor lingvistice ale elevilor. Această sarcină necesită formare continuă și suport instituțional, aspecte care nu sunt întotdeauna prioritizate în sistemele educaționale tradiționale.

Resursele didactice constituie o altă provocare majoră. Profesorii trebuie să creeze sau să adapteze materialele existente astfel încât să fie accesibile din punct de vedere lingvistic și relevante pentru obiectivele disciplinei. Conform lui Coyle, Hood și Marsh, lipsa materialelor autentice adaptate pentru CLIL determină profesorii să investească timp suplimentar în elaborarea propriilor resurse, ceea ce poate fi dificil fără un suport instituțional adecvat.

Pentru elevi, CLIL presupune o dublă provocare: învățarea unei discipline academice într-o limbă străină și dezvoltarea simultană a competențelor lingvistice necesare pentru a înțelege și comunica eficient. Nivelul de competență lingvistică variază de la un elev la altul, ceea ce poate duce la dificultăți în asimilarea informațiilor și la un sentiment de frustrare, mai ales în fazele inițiale ale procesului de învățare. În plus, trecerea de la un stil de predare tradițional la unul bazat pe CLIL necesită dezvoltarea unor strategii de învățare mai active și mai autonome. Elevii trebuie să învețe să utilizeze diverse tehnici pentru a înțelege textele academice într-o limbă străină, să-și dezvolte abilități de inferență și să-și îmbunătățească strategia de autocorectare [9, p. 105]. Cei care nu au fost anterior expuși unei metode bazate

pe integrarea conținutului și limbii pot întâmpina dificultăți în adaptare și pot avea nevoie de suport suplimentar pentru a progresa.

Un alt obstacol este legat de anxietatea lingvistică. Elevii care nu se simt confortabil să comunice într-o limbă străină pot ezita să participe activ la lecții sau să-și exprime ideile în mod clar. Studiile arată că frica de a face greșeli poate reduce participarea elevilor la activitățile interactive, ceea ce poate afecta procesul de învățare [10, p. 110].

Un alt impediment semnificativ în implementarea CLIL este lipsa materialelor didactice adaptate la diferite niveluri de competență lingvistică și la diverse domenii de studiu. În multe sisteme educaționale, manualele și resursele disponibile nu sunt concepute pentru a fi utilizate într-un context CLIL, ceea ce înseamnă că profesorii trebuie să creeze materiale suplimentare, adesea fără sprijin metodologic adecvat [11, p. 329].

Mai mult, nu toate țările au politici educaționale uniforme privind aplicarea CLIL. În timp ce unele state au integrat această metodă în curriculumul național și oferă formare pentru profesori, altele nu au dezvoltat încă un cadru clar de implementare. Această lipsă de reglementare poate duce la diferențe semnificative în calitatea programelor CLIL, în funcție de instituție sau de regiune.

Conform lui Marsh [9, p. 40], politicile educaționale ar trebui să includă măsuri concrete, cum ar fi formarea profesorilor, dezvoltarea de materiale didactice și crearea unor ghiduri metodologice pentru implementarea eficientă a CLIL. În absența unor astfel de măsuri, profesorii și elevii se confruntă cu dificultăți în aplicarea corectă a metodei.

Necesitatea unei colaborări eficiente între profesorii de disciplină și cei de limbi străine

Pentru ca CLIL să fie implementat cu succes, este esențială o colaborare strânsă între profesorii de discipline non-lingvistice și profesorii de limbi străine. Aceasta permite dezvoltarea unor strategii eficiente pentru integrarea limbii și conținutului, astfel încât elevii să beneficieze de suport lingvistic adecvat pe parcursul procesului de învățare [8, p. 57]. Totuși, în practică, această colaborare poate fi dificilă din mai multe motive:

- Profesorii de discipline non-lingvistice nu sunt întotdeauna familiarizați cu metodele de predare a limbilor străine.
- Profesorii de limbi străine nu sunt specializați în domeniul academic predat și pot avea dificultăți în a adapta limbajul specific disciplinei.
- În multe instituții, nu există un cadru formal pentru colaborare, iar profesorii trebuie să găsească singuri modalități de a integra metodele CLIL în programă [4, p. 92].

Studiile arată că programele CLIL de succes sunt cele în care profesorii din diferite domenii colaborează activ, dezvoltând strategii comune pentru sprijinirea elevilor în procesul de învățare [5, p. 203]. Un exemplu de bună practică este organizarea unor sesiuni comune de planificare, în care profesorii de limbi străine oferă suport colegilor lor pentru adaptarea materialelor și a strategiilor didactice.

Modele de succes în diferite sisteme educaționale

Metoda CLIL a fost implementată cu succes în mai multe țări, fiecare adaptând-o la specificul său educațional și cultural. De exemplu:

- a) Finlanda este una dintre țările cu cele mai bune rezultate în aplicarea CLIL, datorită unei politici educaționale bine structurate și a formării continue a profesorilor [10, p. 75]. Aici, elevii beneficiază de expunere timpurie la limbi străine prin integrarea acestora în discipline precum științele naturale și studiile sociale.
- b) Spania a dezvoltat un model CLIL extins, mai ales în regiunile bilingve, cum ar fi Catalonia și Țara Bascilor. Guvernul spaniol a creat programe de formare pentru profesori și a introdus ghiduri metodologice clare pentru implementarea CLIL în școli publice [8, p. 123].
- c) Țările de Jos aplică CLIL în liceele cu predare bilingvă, unde elevii studiază 50 % dintre discipline în limba engleză. Acest model a demonstrat că elevii CLIL obțin rezultate academice superioare în comparație cu cei din sistemele tradiționale, atât la limba engleză, cât și la disciplinele de specialitate [1, p. 82].
- d) Italia a introdus recent CLIL în învățământul secundar superior, făcând predarea unei discipline non-lingvistice într-o limbă străină obligatorie în ultimul an de liceu [3, p. 98]. Aceasta a fost o provocare inițială, dar formarea intensivă a profesorilor și resursele dezvoltate de Ministerul Educației au facilitat implementarea.

Strategii pentru depășirea provocărilor

Pentru a îmbunătăți eficiența metodei CLIL și a depăși obstacolele identificate anterior, specialiștii propun câteva soluții:

1. *formarea continuă a profesorilor* – organizarea de ateliere și cursuri de perfecționare pentru dezvoltarea competențelor lingvistice și metodologice ale cadrelor didactice; crearea unor rețele de colaborare între profesorii de limbi străine și cei de discipline non-lingvistice, pentru schimb de bune practici și dezvoltare de materiale comune;
2. *sprijin pentru elevi* – introducerea cursurilor de pregătire lingvistică pentru elevii care urmează să studieze într-un sistem CLIL, astfel încât aceștia să-și îmbunătățească nivelul de competență înainte de a începe cursurile; utilizarea

strategiilor de scaffolding, cum ar fi organizarea vizuală a informației, scheme, glosare de termeni și suporturi lingvistice pentru a facilita înțelegerea conceptelor [9, p. 132];

3. *politici educaționale adaptate* – elaborarea unor curricula flexibile, care să permită profesorilor să adapteze materialele și metodele în funcție de nivelul lingvistic al elevilor; crearea unor standarde unitare pentru implementarea CLIL în diverse sisteme educaționale, astfel încât diferențele regionale să nu afecteze eficiența metodei [2, p. 178].

Utilizarea tehnologiei poate facilita aplicarea CLIL și poate compensa unele dintre dificultățile legate de pregătirea profesorilor și accesul la materiale didactice adecvate. O. Golubovschi menționează că printre cele mai eficiente soluții tehnologice se numără:

1. *Platformele educaționale și resursele online*

- Khan Academy, Coursera, Edmodo oferă materiale video și resurse educaționale în diverse limbi, utile pentru integrarea CLIL la lecțiile de matematică, științe sau istorie;
- Quizlet, Wordwall – platforme interactive care permit crearea de activități pentru consolidarea vocabularului specific CLIL;
- CLILstore – platformă dedicată profesorilor CLIL, care oferă texte interactive și glosare adaptate diverselor discipline [7, p. 232].

2. *Instrumentele de realitate augmentată și virtuală*

Aplicații precum Google Expeditions sau ThingLink permit elevilor să exploreze concepte academice prin imagini 3D și tururi virtuale, oferindu-le o experiență de învățare mai atractivă și mai interactivă.

3. *Proiecte colaborative și schimburi internaționale*

Utilizarea eTwinning și a altor platforme de colaborare internațională permite elevilor să interacționeze cu vorbitori nativi și să aplice în mod autentic competențele lingvistice dezvoltate prin CLIL [10, p. 143].

Metoda CLIL s-a dovedit eficientă în dezvoltarea simultană a competențelor lingvistice și academice ale elevilor, însă implementarea sa implică atât beneficii, cât și provocări. Modelele de succes din diferite sisteme educaționale demonstrează că sprijinul instituțional, formarea continuă a profesorilor și integrarea tehnologiei pot facilita aplicarea acestei metode. Prin adaptarea strategiilor didactice și utilizarea resurselor digitale, CLIL poate deveni un instrument esențial în educația multilingvă a viitorului. Metoda CLIL reprezintă o abordare inovatoare în educația multilingvă, oferind numeroase beneficii prin integrarea limbii străine în disciplinele de specialitate. Aceasta contribuie la dezvoltarea competențelor lingvistice, îmbunătățirea motivației și stimularea gândirii critice. Totuși, implementarea sa

implică provocări, precum pregătirea profesorilor, adaptarea elevilor și lipsa resurselor adecvate. Modelele de succes din diverse sisteme educaționale demonstrează că aceste obstacole pot fi depășite prin formare continuă, colaborare interdisciplinară și utilizarea tehnologiilor moderne. Astfel, CLIL poate deveni un instrument esențial în educația viitorului, facilitând învățarea eficientă și promovând multilingvismul într-un context globalizat.

BIBLIOGRAFIE

1. ADMIRAAL, W., WESTHOFF, G., DE BOT, K. Evaluation of Bilingual Secondary Education in the Netherlands: Students' Language Proficiency in English. *Educational Research and Evaluation*. 2006, 12(1), pp. 75-93. ISBN 978-90-04-15257-1.
2. CENOZ, J., GORTER, D. *Multilingual Education: Between Language Learning and Translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. 216 p. ISBN 978-1-107-04391-1.
3. CINGANOTTO, L. CLIL in Italy: A General Overview. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*. 2016, 9(2), pp. 95-122. ISBN 978-88-903581-9-8.
4. COYLE, D., HOOD, P., MARSH, D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 184 p. ISBN 978-0-521-00550-7.
5. DALTON-PUFFER, C. Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*. 2011, 31, pp. 182-204. ISBN 978-0-521-19788-2.
6. GENE-GIL, M., JUAN-GARAU, M., SALAZAR-NOGUERA, J. Development of EFL Writing Skills in CLIL and Non-CLIL Settings: A Longitudinal Study. *The Language Learning Journal*. 2015, 43(3), pp. 286-302. ISBN 978-1-138-83172-6.
7. GOLUBOVSKI, O. Interactive teaching and learning techniques in the context of multicultural education. *Educația multiculturală, spațiu formativ pentru educația valorilor*, ed. 2, 5-6 decembrie 2024, Chișinău. Chișinău: CEP UPSC, 2024, pp. 227-233. ISBN 978-9975-46-967-8.
8. LASAGABASTER, D., DOIZ, A. CLIL Experiences in Secondary and Tertiary Education: In Search of Good Practices. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2016. 220 p. ISBN 978-3-631-66791-6.
9. MEHISTO, P., MARSH, D., FRIGOLS, M.J. *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education, 2008. 256 p. ISBN 978-0-230-02763-7.
10. NIKULA, T., DALTON-PUFFER, C., LLINARES, A. *CLIL Classrooms in Europe: Competences and Interactions*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2016. 340 p. ISBN 978-90-272-4352-2.
11. PÉREZ-CAÑADO, M.L. *CLIL Research in Europe: Past, Present, and Future*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2012, 15(3), pp. 315-341. ISBN 978-0-415-52949-4.

APPROACHES TO INTEGRATING ENVIRONMENTAL TOPICS INTO LANGUAGE TEACHING

ABORDĂRI PENTRU INTEGRAREA TEMELOR DE MEDIU ÎN PREDAREA LIMBII STRĂINE

Tatiana LAȘCU, dr., conf. univ.,
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

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p335-339

Rezumat. În articol se subliniază necesitatea valorificării temelor de mediu în predarea limbii străine, care a atras atenția lumii întregi pe măsură ce mediul înconjurător suferă schimbări severe. Acesta examinează impactul temelor de mediu asupra procesului de învățare a limbii străine, sporind în același timp conștientizarea studenților față de mediu. Autoarea demonstrează posibilitatea acestei integrări prin abordări pedagogice, având ca scop dezvoltarea competențelor comunicative ale studenților din perspectiva educației verzi. **Cuvinte-cheie:** educație pentru mediu, curriculum, predarea comunicativă a limbii, sustenabilitate, interdisciplinaritate.

Introduction. The last decades have seen a global increase in concern for matters related to pollution, weather change and its impact on flora and fauna. As the repercussions of these changes become increasingly apparent, education institutions are urged to provide students with the required abilities to comprehend and tackle environmental difficulties. Learners’ environmental awareness is developed through education.

The integration of green subjects into language teaching improves learners' ability to comprehend and communicate, but at the same time it provides a chance to align education with *the European Green Deal*, a core European policy.

In recent times, Europe tries to become a climate-neutral continent by 2050. Such aspirations, embedded in *The Green Deal*, require changes in climate awareness on an unprecedented scale. Teachers are finally able to provide learners with the language skills and critical awareness needed to deal with current

environmental concerns like *climate change, sustainability, and green technology*. This strategy enables language teaching to go beyond standard goals fostering civic engagement and developing sustainable skills which are critical in today's society. The *Green Deal* stresses the necessity of encouraging students to make environmentally friendly choices, and language education may help students grasp and convey the gravity of these global problems. Educators help learners master the language and promote goals for getting or making an ecologically sound, climate-neutral society [2].

As mentioned above, the way to include real-life themes in language instruction can be substantiated by educational initiatives. Regarded as the communication means which fosters critical thinking, and cultural comprehension, language is intrinsically tied to our perceptions and interactions with the outside world. Students can develop their vocabulary and conversation skills necessary to effectively investigate environmental issues by discussing them in the target language. Consequently, they become more aware of the concerns related to the environmental protection, to different perspectives from different cultures.

Several important fundamental theories are taken into account when integrating real-world matters into language teaching. According to Krashen's research, language acquisition could be improved through meaningful and real-life topics which provide learners with authentic learning context. Therefore, environmental sustainability can be one of the key topics that should be discussed in the English classroom [9].

In the same regard, Vygotsky's sociocultural theory highlights the impact of collaborative learning on language acquisition recommending the use of environmental projects that call for action, critical thinking and problem solving skills [15]. According to Swain, using exercises that mimic real-world communication – a fundamental tenet of the EU's educational philosophy – is beneficial for language learners [14].

Furthermore, the enhancement of environmental literacy should take into account the initiative of the EU's Education and Training 2020 framework, which promotes continuing learning, environmental awareness and responsibility. The document emphasizes the necessity of the educational system to train students to critically engage with global issues preparing them for the labor market [3]. This strategy provides students with meaningful resources or tools needed for meeting environmental challenges in an engaging and productive way.

Different educational approaches, particularly *communicative language teaching, project-based teaching, problem-solved learning and task-based learning* have to be exploited while including environmental topics in language teaching.

With an emphasis on both language form and function, *task-based language teaching* promotes activities that replicate real-life scenarios [6]. As it gives students the opportunity to solve problems that mirror actual environmental challenges, this method could be applied for incorporating them into language curricula [10].

For example, learners can discuss *climate change policy* or *create a sustainable city*. The task aims at designing a sustainable city that targets important ecological issues like *garbage disposal, means of transport, and renewable energy sources*. Students are required to create a sustainable city in groups, concentrating on the *handling of waste, green spaces, transportation, and energy sources* and then argue their views and analyse those of other groups. They use particular techniques to mitigate climate change, such as designing legislation aimed at *reducing carbon emissions*. Each group creates a written document and a visual representation of their choices. The groups defend their policies and showcase their cities. They use different strategies to support their points of view, argue their efficiency and defend their design decisions. Meanwhile they find some responses, convincing justifications and supporting data to their peers' questions. Students produce a brief reflection on their understanding of environmentally friendly practices.

The assignment proposed contributes both to enhancing students' language proficiency and developing their critical thinking on climate change in a real-world setting. These subjects offer rich, *authentic content* improving communication and inspiring students to interact with the world more responsibly and intelligently.

Teaching a language through *content-based instruction* using topics from science, history, or geography, constitutes a comprehensive method in which students concurrently pick up language proficiency and subject understanding. It supports the European Union's focus on training students for a green economy and incorporating sustainability into education [4].

Example of an activity created for students from an interdisciplinary perspective – Elaborating a climate action campaign:

Using information studied within other subjects, students sketch a campaign with a view to finding out insights for solutions regarding environmental issues. They compile pertinent information, and in groups, they develop projects such as *creating a recycling programme or renewable energy campaign*. They create presentations and promotional materials (posters, brochures, and social media postings) as a result of a thorough study in different fields.

The projects' objectives focus on highlighting relevant interdisciplinary knowledge and abilities, viewpoints and implications. In order to foster language acquisition while interacting with environmental subjects, students may read books or watch movies related to these topics resulting in improved discursive abilities.

Another valuable approach to developing learners' thinking is *problem-based learning or teaching*. Learners tackle a real-world environmental issue by working together to discover solutions needed for a certain matter [13].

Project-based learning. When students deal with real-life problems, their learning becomes more active and productive, a theory which is encouraged by Lev Vygotsky and Jean Piaget [15]. Through active participation in projects students gain a deeper environmental awareness. They learn through experience, action, feeling, interaction rather than reproducing some material.

Being involved in sustainability-related tasks students can apply environmentally friendly ideas to their own everyday habits. This approach allows students to see the significance of what they learn, which fosters deeper involvement and a sense of responsibility.

Example of a project-based learning task: *Creating a class newspaper on green education*. While designing a class newspaper, students are assigned with roles of journalists who discuss relevant points. The teacher draws students' attention to green education aspects offering recommendations how to obtain reliable sources (reports, research papers, news items, interviews, etc.). Students research the particular topic and concentrate on case studies from the real world. They contribute articles to the class newspaper which comprises:

- *headline* "Electric cars affecting the future of transportation"
- *opinion survey* "Why we should stand for safeguarding biodiversity"
- *interview* "An interview with a local activist on environmental protection"
- *feature article*. "Rethinking sustainable agriculture"
- *infographics and advice*: "Effective techniques for reducing litter in the environment"

Throughout the peer review process, the teacher helps students learn how to provide helpful criticism and enhance their writings. For peer review, students collaborate in finding and offering input on the language content and structure.

Conclusion. The inclusion of environmental themes in the English learning and teaching process promotes both fostering students' linguistic proficiency and environmental consciousness. Taking into consideration the most valuable approaches to English teaching such as communicative language teaching, content-based teaching, problem and project-based learning, teachers might create insightful learning contexts and thought-provoking experience for their students. By integrating environmental issues into language teaching, they can empower students to become efficient speakers and environmentally friendly citizens.

BIBLIOGRAPHY

1. BEANE, J.A. Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education. Teachers College Press, 1997.
2. European Commission 2019. The European Green Deal. Retrieved from https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/european-green-deal_en
3. European Commission. Key competences for lifelong learning – A European reference framework. European Commission, 2018.
4. European Commission. 2020. The European Education Area: Creating opportunities for lifelong learning. Retrieved from https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area_en.
5. ELLIS, R. Task-based Language Learning and Teaching. Oxford University Press. 2003.
6. GOLUBOVSKI, O. Interactive Strategies for Teaching English: Enhancing Language Acquisition through Communicative and Task-Based Learning. Higher education: traditions, values, perspectives, 27-28 septembrie 2024, Chisinau. Chişinău: CEP UPS „I. Creangă”, 2024, pp. 240-244. ISBN 978-9975-46-968-5.
7. HMELO-SILVER, C.E. Problem-Based Learning: Its Use in Higher Education. *New Directions for Teaching and Learning*. 2004 (101), 15-22.
8. JOHNSON, M., KAPLAN, D. The impact of climate change discussions on ESL learners' vocabulary development. *Journal of Language Teaching and Research*. 2021, 10(3), 255-267.
9. KRASHEN, S.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pergamon Press, 1992.
10. NUNAN, D. Task-based Language Teaching. Cambridge University Press, 2004.
11. PÉREZ, R., MARTÍNEZ, S. Enhancing critical thinking through environmental education in language classrooms. *Environmental Education Research*. 2020, 26(4), 1-16.
12. SNOW, M.A. Academic Language: A Handbook for Language Teachers. Cambridge University Press, 2010.
13. SCHMIDT, H.G., LOYENS, S.M.M., VAN GOG, T., PAAS, F. Problem-Based Learning: An Overview of the Process and Educational Outcomes. *Medical Education*. 2007, 41(3), 199-207.
14. SWAIN, M. The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue. P. Robinson (Ed.), *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman, 2000, pp. 97-114.
15. VYGOTSKY, L. S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press, 1978.
16. UNESCO. Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. UNESCO Publishing, 2020.

**TASK-BASED LEARNING IN THE LANGUAGE CLASSROOM:
A CASE STUDY ON PROMOTING ENGAGEMENT, COLLABORATION,
AND LANGUAGE DEVELOPMENT**

**ÎNVĂȚAREA BAZATĂ PE SARCINI ÎN CLASA DE LIMBI STRĂINE:
STUDIU DE CAZ PRIVIND PROMOVAREA IMPLICĂRII,
COLABORĂRII ȘI DEZVOLTĂRII LINGVISTICE**

Alina MARDARI, doctorandă, asistent universitar,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Cristina NAZARU, doctorandă, asistent universitar,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Alina MARDARI, PhD Student, University Assistant,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-5769-9252
e-mail: mardari.alina@upsc.md
Cristina NAZARU, PhD Student, University Assistant,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0002-6361-1875
e-mail: nazaru.cristina@upsc.md

CZU: 37.022:811

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p340-346

Rezumat. În studiu este analizată implementarea învățării bazate pe sarcini (TBL) în cadrul unui curs avansat de engleză de afaceri, evaluând eficacitatea sa pedagogică prin metode combinate. Cercetarea corelează date cantitative din chestionarele studenților cu observații calitative ale colegilor și reflecții ale instructorului, examinând impactul TBL asupra implicării, modelelor de participare și a dezvoltării lingvistice. Rezultatele demonstrează că TBL stimulează utilizarea autentică a limbii, rezolvarea colaborativă de probleme și motivarea studenților, în special în contexte profesionale. Sunt identificate însă două provocări principale: dificultatea oferirii de feedback corectiv fără a afecta fluența și tensiunea dintre finalizarea sarcinilor și focalizarea lingvistică. De asemenea, sunt analizate dinamici de participare între diferite tipuri de personalități ale cursanților, evidențiind cum TBL poate echilibra implicarea. Pe baza acestor constatări sunt propuse strategii diferențiate de implementare – versiuni puternice de TBL pentru niveluri avansate și abordări scaffoldate pentru intermediari – pentru a optimiza balanța dintre fluență și acuratețe lingvistică.

Cuvinte-cheie: învățare bazată pe sarcini, engleză de afaceri, implicarea studenților, feedback corectiv, competență comunicativă, instruire diferențiată.

Background to the area. Task-Based Language Teaching (TBLT) emerged in the 1980s as a response to the perceived limitations of traditional language teaching methods. It drew inspiration from communicative language teaching (CLT) and the need for language learning to be more authentic and task-oriented.

In the early development of TBLT, researchers focused on defining what constitutes a task and how tasks could be integrated into language teaching. Over time, TBLT evolved into a comprehensive approach that emphasizes the use of meaningful tasks as the primary unit of language learning.

David Nunan points out the concept of ‘task’ has become an important element in syllabus design, classroom teaching and learner assessment [5, p. 18]. He differentiates between real-world or target tasks, and pedagogical tasks: target tasks refer to uses of language in the world outside the classroom, while pedagogical tasks are those that happen in the classroom. According to Nunan real world tasks have a non-linguistic outcome, but when brought into the classroom they become pedagogical. A pedagogical task is an activity or action which is carried out as the result of processing or understanding language. Richards notes that employing diverse tasks in language instruction is believed to enhance its communicative aspect by imbuing classroom activities with a purpose beyond mere language practice, thereby fostering meaningful interaction [6, p. 289].

Willis provides another definition claiming that it is a classroom activity in which learners employ the target language for communication with a specific goal in mind, aiming to accomplish a particular outcome [8, p. 23].

Nunan points out the following elements to be taken into consideration when designing a task: goals, input, procedures, teacher role, learner role and setting [5, p. 34].

Goals is the general intentions behind any learning task.

Input is spoken, written, and visual data learners engage with while completing a task.

Procedures detail learners' actions with the input.

The teacher's role encompasses leading learning tasks and fostering social and interpersonal dynamics among participants. According to Breen and Candlin, teachers fulfill three main roles in the communicative process: facilitator participant, observer, and learner [1, p. 92].

The learner's role involves participating in learning tasks. Learners assume responsibility for their own learning to cultivate autonomy and develop skills in learning how to learn.

Nunan's principles for task-based language teaching (TBLT) encompass seven key aspects:

Scaffolding: Lessons should provide supportive frameworks for learning, gradually removing support as learners develop autonomy.

Task dependency: Each lesson's tasks should build upon previous ones, forming a cohesive instructional sequence.

Recycling: Reintroducing language items over time maximizes learning opportunities and reinforces understanding.

Active learning: Learners learn best through active language use, where they construct knowledge actively rather than passively receiving it.

Integration: Teaching should clarify the relationships between linguistic form, communicative function, and semantic meaning.

Reproduction to creation: Learners should transition from reproducing language models to creatively using language in novel ways.

Reflection: Learners should be encouraged to reflect on their learning processes, fostering awareness of learning strategies and the rationale behind the approach [5, pp. 35-38].

Practice

One understanding of TBLT suggests that active participation in pedagogical tasks is the necessary and sufficient condition of successful second language acquisition, which is known as the **strong** interpretation of TBL [5, pp. 40-41].

However, Nunan suggests that at earlier stages of the learning process learners may benefit from focus on form. Learners should not be expected to generate language that has not been made accessible to them in some way [5, pp. 40-41]. In fact, what is needed is a pedagogy that reveals to learners systematic interrelationships between form, meaning and use [3, p. 144]. This interpretation of TBL is known as the **weak** one.

Willis suggests six main types of TBL tasks that could be adapted for use with almost any topic:

Listing tasks are brainstorming and fact-finding.

Ordering and sorting tasks involve four main processes: sequencing, classifying and categorising items in given groups.

Comparing tasks involve comparing information of a similar nature but from different sources or versions in order to identify common points and/or differences.

The processes involved are: matching to identify specific points and relate them to each other, finding similarities and things in common.

Problem solving tasks may involve expressing hypotheses, describing experiences, comparing alternatives and evaluating and agreeing a solution.

Sharing personal experiences tasks encourage learners to talk more freely about themselves and share their experiences with others. The resulting interaction

is closer to casual social conversation in that it is not as directly goal-oriented as in other tasks.

Creative tasks are often called projects and involve pairs or groups of learners in some kind of freer creative work. They also tend to have more stages than other tasks, and can involve combinations of task types.

TBL is well-suited to contexts where communicative competence and real-world language use are prioritized. It is effective for learners who prefer hands-on, experiential learning and benefit from opportunities for authentic language practice. However, it may be less suitable for contexts requiring a more structured or explicit approach to language instruction.

Professional Interest. Task-Based Learning (TBL) presents an innovative approach to language teaching and learning, offering a framework for creativity, experimentation, and adaptation in lesson design. This methodology aligns with contemporary pedagogical goals of catering to diverse student needs and interests through dynamic and engaging instruction. TBL's focus on authentic tasks and materials supports the development of real-world language competencies, preparing learners for professional and social communication [2, 7].

Advanced language learners often encounter challenges when applying their skills in real-world contexts. TBL addresses this issue by fostering a dynamic and interactive learning environment where students actively engage in task performance, problem-solving, and meaningful language use [3]. However, the constraints of a fixed syllabus may limit the frequency of full TBL lessons. To reconcile this, TBL principles can be strategically integrated into broader instructional frameworks, supplementing traditional methods while ensuring coverage of essential curriculum objectives. This balanced approach allows educators to leverage the benefits of TBL – enhanced language acquisition and student engagement – without compromising syllabus requirements.

Learner needs and characteristics. The target learner group possesses an advanced proficiency level, enabling engagement with complex topics and authentic materials. A lesson on entrepreneurship has been designed to align with their linguistic abilities and professional interests, ensuring both relevance and cognitive challenge for optimal learning outcomes.

These learners exhibit high motivation and curiosity, particularly in developing speaking skills. Incorporating business-related content capitalizes on their prior knowledge and professional interests, thereby increasing engagement with the material. Furthermore, their advanced proficiency permits a focus on authentic language use. Through task-based activities such as discussions, brainstorming sessions, and presentations, learners apply their language skills in realistic business

scenarios, fostering competencies in negotiation, persuasion, and effective communication [4].

Experimental objectives and evaluation methods. This study examines the implementation of Task-Based Learning (TBL) through four primary research objectives, each evaluated using specific methodological approaches.

1. Impact of TBL on student motivation and engagement

Student motivation and engagement levels are measured through a post-lesson questionnaire. Complementary data is collected through oral feedback from peer observers regarding student participation during the lesson.

2. Effects of TBL on different student personality types

The study systematically records participation patterns among both assertive and shy students during TBL activities. Peer observers complete structured observation forms to document student involvement across different task types.

3. Classroom monitoring efficiency in TBL implementation

Instructor monitoring behaviors are assessed using a standardized checklist. Peer observers additionally evaluate monitoring effectiveness through observation protocols. The study compares instructor self-assessments with peer evaluations to determine monitoring effectiveness.

4. Provision of reactive feedback in TBL contexts

The research documents instances of instructor feedback, including timing, format, and implementation. Peer observations provide supplementary data on feedback delivery. Comparative analysis of these datasets evaluates feedback effectiveness.

The methodology employs a triangulated approach combining student self-reports, instructor observations, and peer evaluations to ensure comprehensive assessment of TBL implementation.

Post-lesson evaluation. Evaluation of experimental objectives. Post-lesson feedback indicates strong student engagement and interest, corroborated by peer observer reports. Learners report active involvement throughout the session, with effective collaboration among classmates. Tasks are perceived as appropriately challenging, stimulating critical thinking and creative language use. While confidence in English usage during tasks remains moderate, students note measurable improvement in their language skills.

Classroom observations reveal enthusiastic participation across all student groups, including typically reserved individuals who demonstrate increased involvement in discussions and teamwork. Peer observations confirm that assertive

students adopt supportive rather than dominant roles, while still contributing significantly to group outcomes through leadership and initiative.

The instructor's role in classroom management and fostering a positive learning environment is rated as effective by both self-assessment and peer feedback. Monitoring of language use and participation is thorough, though opportunities for improvement are identified in instruction-checking questions (ICQs) to enhance task clarity.

Providing reactive feedback during task performance presents challenges, particularly in balancing correction with maintaining student motivation. The lesson's focus on fostering interaction during collaborative business idea development limits time available for detailed language feedback. Task completion also requires more time than anticipated, reducing opportunities for comprehensive linguistic analysis.

Conclusions and implications for future practice. The implementation of Task-Based Learning (TBL) proves effective in promoting engagement, critical thinking, and language acquisition. The approach is particularly suitable for advanced learners, such as business English students, due to its alignment with professional communication needs.

To optimize TBL implementation, future applications should incorporate:

1. **structured feedback mechanisms** to balance fluency and accuracy focus;
2. **adapted TBL frameworks** (e.g., strong vs. weak versions) for different proficiency levels:
 - Minimal pre-task input for advanced learners,
 - Enhanced scaffolding for intermediate learners;
3. **integrated methodology** combining TBL with complementary instructional approaches.

These adjustments will maximize the approach's effectiveness while addressing identified challenges in feedback delivery and time management. The results support continued exploration of TBL across proficiency levels to develop authentic communication skills.

BIBLIOGRAPHY

1. BREAN, Michael, CANDLIN, Christopher N. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*. Vol. 1, 1980, pp. 89-112. <https://doi.org/10.1093/applin/I.2.89>.
2. ELLIS, Rod, WILLIS, Jane. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003. ISBN 978-0-19-442159-1.
3. LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Ediția a II-a. Oxford: Oxford University Press, 2008. ISBN 978-0-19-442360-1.
4. LONG, Michael H. *Second language acquisition and task-based language teaching*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2015. ISBN 978-1-118-41450-3.
5. NUNAN, David. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. ISBN 978-0-521-01692-7.
6. RICHARDS, Jack C., RODGERS, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Ediția a II-a. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. ISBN 978-0-521-00843-4.
7. WILLIS, Dave, WILLIS, Jane. *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2007. ISBN 978-0-19-442210-9.
8. WILLIS, Jane. *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman, 1996. ISBN 978-0-582-25991-5.

EFFECTS OF PEER REVIEWING IN ESSAY WRITING

EFECTELE EVALUĂRII INTER PARES ÎN SCRIEREA ESEURILOR

Azada MIKAILOVA, dr., lector,
Academia de Administrare Publică de pe lângă
Președintele Republicii Azerbaidjan

Azada MIKAYILOVA, PhD, Lecturer,
Academy of Public Administration
under the President of the Republic of Azerbaidjan
ORCID: 0009-0000-825-00591
e-mail: azadamikailova@gmail.com

CZU: 378.02:811'4

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p347-351

Rezumat. Practica evaluării reciproce (inter pares) joacă un rol esențial în dezvoltarea abilităților de scriere și în îmbunătățirea calității de scriere a eseurilor. Acest articol explorează efectele diverse ale evaluării colegiale asupra scrierii de eseuri, concentrându-se pe modul în care aceasta influențează procesul de revizuire, abilitățile de gândire critică ale scriitorilor și implicarea lor generală în sarcinile de scriere. Prin evaluare reciprocă, scriitorii primesc feedback valoros care îi ajută să identifice punctele forte și slabe ale argumentelor lor, să-și îmbunătățească claritatea și să-și rafineze ideile. În plus, evaluatorii inter pares beneficiază ei înșiși de consolidarea abilităților lor analitice și de comunicare prin implicarea critică în conținut și furnizarea de feedback constructiv. Colaborarea dintre evaluatori și scriitori oferă un sentiment de comunitate, responsabilitate și schimb de cunoștințe, ceea ce o face puternică și benefică pentru amândoi. Articolul subliniază importanța evaluării inter pares în îmbunătățirea rezultatelor scrierii, promovarea înțelegerii procesului de scriere în profunzime și dezvoltarea abilităților interpersonale și de comunicare în rândul participanților. Nu în ultimul rând, evaluarea colegială este crucială pentru dobândirea și dezvoltarea abilităților de scriere în contexte academice și profesionale.

Cuvinte-cheie: scriere de eseuri, evaluare reciprocă, efecte pozitive și negative, feedback.

Unlike academic writing, which is a formal writing style and is used in academic and university publications and characterized by precision, clarity, arguments supported by evidence, an organized approach, and research contexts, essay writing owns different features too. The primary goal of this kind of writing is to guide the writers in communicating their thoughts, sometimes even conducting research, and presenting the facts and arguments in a way that it becomes clear and understandable for the audience. This style of writing can be found in books and journal articles about different subjects, and the authors will be expected to write

their essays in an academic manner. Essay writing adheres to the same writing process as other kinds of texts, but it follows particular rules regarding style, structure, and content. Generally, the main characteristic features of any kind of writing include tone, clear and precise style, objective style, special structure and organization, critical analysis and argumentation etc. Reviewing in writing is an essential part belonging to the third step of writing process which is going to be discussed in depth in this article.

As in any other activities, there are different stages in writing, too, that help writers plan their writings effectively. Steps of writing are:

1. Prewriting
2. Drafting
3. Revising
4. Editing
5. Final Draft

Prewriting, the first step of writing process, is the main step when writers gather their ideas, define their audience and purposes and plan their writing [2, p. 47]. The main techniques of prewriting are as follows:

- Brainstorming
- Clustering
- Outlining or organizing ideas
- Freewriting
- Journalistic questions

Drafting, the second step of writing process, helps writers start putting their ideas into sentences and paragraphs. The main goal in this step is to get ideas down on paper without worrying too much about mistakes. Writers should focus on content rather than perfection in this step, and it is characterized with the following features:

- Writing freely, focusing on getting thoughts down
- Using outline as a guide
- No worries about grammar, spelling, or punctuation

Revising, the third step of writing process, makes writers focus on improving the structure, they should mainly pay their attentions to flow and clarity. Revising may involve major changes, such as reordering paragraphs or adding/deleting sections. Writers:

- Check the organization and coherence of ideas
- Clarify any unclear points or arguments
- Ensure the content fits the purpose and audience
- Make sure the tone is appropriate

Editing, the fourth step of writing process, focuses on correcting grammatical, spelling, punctuation, and style errors. Editing ensures that the writing is clear and readable. The following criteria are followed in this process:

- Checking for spelling, grammar, and punctuation errors
- Ensuring consistency in language and tone
- Correcting sentence structure and word choice
- Reviewing citations or references if necessary

Final Draft, the last step of writing process, directs writers to preparing their work for submission, presentation, or publication [2, p. 93]. This may involve formatting the document correctly, adding a title or final touches, and then sharing it with the intended audience. This step demands:

- Formatting the text according to the required guidelines
- Adding a title, headings, or other necessary components
- Submitting or sharing the work with the audience

Throughout this process, it's common for writers to move back and forth between steps, revisiting earlier stages as they refine their work.

As it is clear from the above explained part, the main step that writers must complete prior to the final draft is revision, which involves proofreading their work. The essence of this writing step grows when it is done with peers. It makes students be involved, firstly, in the class. They are engaged in the class, mainly in the writing process. It is one of the ways for a teacher to evaluate their students according to their knowledge of "How to write?"

Peer reviewing of essays have positive and negative effects both for writers and reviewers. The initial positive effect is about writing quality which is improved. Feedback from peers make writers easily identify weakness and work on them in consequences of which writing essays become clearer and stronger for the writer. "Reviewing other students' papers is a viable and important activity to improving one's own writing, findings which can benefit students on several levels." [1, pp. 65-71]

Next benefit of peer review is that writers become aware of their audience as their peers are their first readers. Through their peer readers writers become aware of the needs of their audience. "Peer feedback training activities give students an insight about the feedback process and help them become more aware of what they are writing. Also, they get more audience awareness because their texts would be seen by other agents different from their teachers." [7, p. 12] Awareness of the audience is an essential element of effective writing, as it helps writers to think about the content of their writings, and to direct their writing according to the specific needs, expectations, and preferences of their readers. When the readers feel that their

concerns, perspectives and needs are met by the writers, they become more engaged in the content.

Valuable criticism and positive feedback on the other hand can build confidence on the writers about their abilities. One of the most effective features of peer reviewing for a reviewer is that they develop their writing skills, which is very useful for themselves: they become skillful in writing essays. Both writers and reviewers benefit from peer reviewing by thinking critically. While analyzing arguments, structure, evidence and all features of academic writing, they develop their critical thinking abilities. A writer with a good critical thinking ability can avoid unnecessary description in their writings and can give vivid and argumentative opinions. They can support their ideas by providing clear evidence with precise examples. Critical thinking ability make writers avoid generalization and be more specific and more measured.

Another positive effect of peer reviewing is collaboration which is encouraged by fostering a framework and learning from each other (exchange of knowledge), improving working together. Different feedbacks to the same essay can be given by different reviewers. With various perspectives, experiences and expertise, by focusing on different spheres like structure, argumentation, grammar, cohesion and so on, both writers and reviewers collaborate and they become more qualified. This helps become certain that all aspects of essay writing are touched. Besides, while reviewing others essays, a reviewer might gain new writing techniques, new methods of argumentation and writing strategies.

As it was mentioned above, peer reviewing has some negative impacts as well. One of them is unhelpful feedback which is based on incorrect tips. For example, sometimes writers do not understand what exactly needs improvement or how to improve it. The feedback keeps the writer uncertain about what changes are needed and they find no direction for revision. Personal opinions or sense of subjectivity may also affect writers negatively. Sometimes reviewers give over critical feedback which can doubtlessly discourage or demotivate writers. Or there are cases when reviewers give too positive feedback for the writings with some defects. While positive feedback is valuable, overly praised one does not provide any useful information for improvement. Writers need more specific and critical feedback to identify areas that could be developed further. It can also have negative impacts on writers. In the result, writers feel relaxed and do not improve themselves after the “fake praised” feedback.

All in all, we can come into conclusion that if done effectively, if it promotes development for both writers and reviewers, peer reviewing becomes reliable. In other case, it loses its quality and become useless. It also helps writers to accept

counter-arguments. If they find the reviewers' points are against theirs, they should not ignore them, but think about them positively, to think about the ways how to strengthen their own viewpoints, and how to make their arguments more convincing.

BIBLIOGRAPHY

1. BELL, J.H. Using Peer Response Groups in ESL Writing Classes. *ESL Canada Journal*. 1991, nr. 8, p. 65-71, <https://doi.org/10.18806/tesl.v8i2.589>. Available at: <https://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/589/420> [retrieved 2025-03-22].
2. BISHOP, G.Jr., SOLAN, J.A. *Introduction to Academic Writing and Reading*. Baku. 2005.
3. MULVANEY, M.K., JOLLIFFE, D.A. *Academic Writing*. New York: Pearson Longman, 2005. ISBN 0321179749.
4. NEMAN, B.S. *Teaching Students Write*. New York: Oxford University Press, 1995. ISBN 9780195064285.
5. OSHIMA, Alice, *Writing Academic English*. New York: Pearson Longman, 2006. ISBN 978-0131523593.
6. STREICHER, B.J., KAMMER, M.P., MULLIGAN Ch. W. *Writing Handbook*. Chicago: Loyola Press, 1997. ISBN 978-0199228492.
7. UYMAZ, E. The Effects of Peer Feedback on the Essay Writing Performances of EFL Students. *International Journal of Curriculum and Instruction*. 2019, nr. 11 (2), pp. 20-37. Available at: <https://ijci.net/index.php/IJCI/issue/view/10> [retrieved 2025-03-22].

THE ROLE OF IDIOMATIC EXPRESSIONS IN LEGAL DISCOURSE: CHALLENGES AND INTERPRETATIONS IN THE COURTROOM

ROLUL EXPRESIILOR IDIOMATICE ÎN DISCURSUL JURIDIC: DIFICULTĂȚI DE INTERPRETARE

Lilia PETRICIUC, dr., lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Lilia PETRICIUC, PhD, University Lecturer,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-5984-3641
e-mail: petriciuc.lilia@upsc.md

CZU:811.111:34

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p352-358

Rezumat. Expresiile idiomatice reprezintă o parte esențială a comunicării cotidiene, însă pot genera confuzie și neînțelegeri, în special în contexte specializate, cum ar fi procedurile juridice. Pentru interpreți și traducători, discursul juridic prezintă provocări semnificative și necesită o bună cunoaștere a domeniului, precum și a limbajului specific utilizat într-un anumit tip de instanță. Aceste provocări devin și mai însemnate atunci când limbajul utilizat în cadrul procedurilor judiciare este marcat de expresii idiomatice. Articolul investighează dificultățile întâmpinate în interpretarea expresiilor idiomatice în context juridic și evidențiază tehnicile cel mai frecvent utilizate de interpreți pentru a reproduce sensul metaforic exprimat de aceste structuri. Analiza discursului la scară redusă a fost aplicată ca metodă de cercetare pentru a determina particularitățile discursului juridic și principalele procedee utilizate de interpreți pentru a reda sensurile exprimate prin intermediul expresiilor idiomatice. Rezultatele arată că idiomurile din limba engleză juridică sunt fie metafore conceptuale, fie expresii idiomatice utilizate pe scară largă în limba engleză generală.

Cuvinte-cheie: idiom, dificultate, interpretare, discurs juridic, sens metaforic.

Idioms in Legal English. Legal English is often regarded as “obscure and impenetrable for those outside the profession” [5, p. 835] or “as fundamentally abstract, opaque, and overall difficult – if not impossible – to understand [5, p. 839].

It features a complex and sophisticated specialized lexicon, along with elaborate structures—many of which are rooted in conceptual or linguistic metaphors – earning it the label *legalese*. Legalese refers to the specialized, often complex language used in legal documents and legal contexts, often inaccessible to the general public that usually creates confusion and misinterpretation. This is an essential aspect of legal language - not to allow for ambiguity or interpretation. For

most laypeople, it is nearly impossible to understand without familiarity with procedural aspects of specific legal systems and an awareness of how idiomatic expressions from various fields are incorporated into legal English.

Things become even more ambiguous and intricate as in many courtrooms, during trials, the participants use plain language as they normally do in daily communication situations and it is a common occurrence to hear expressions that are hard to understand unless one is a native speaker. It is the case of idioms whose meaning is not always obvious as they convey a variety of metaphorical connotations. For example, a witness may claim that the defendant “had lost his marbles” meaning that they were extremely angry, whereas the idiom means “to become insane” [7]. As a result, misusing this idiom could escalate into a dangerous situation with life-or-death consequences.

Idiomatic expressions (in the Longman dictionary of language teaching and applied linguistics, the term *idiom* is defined as “an expression which functions as a single unit and whose meaning cannot be worked out from its separate parts) are a vital aspect of the English language, offering a nuanced and vivid means of communication in everyday usage. While often associated with informal or spoken language, idioms actually permeate all areas of discourse, appearing across a wide range of registers, including academic, journalistic, and even legal contexts. Their use is so deeply embedded in daily speech that native speakers often employ them unconsciously.

In general English there is a large number of idiomatic expressions, however some of them may not be understood properly even by native speakers, particularly users of different varieties of the language (British, American, Australian, Canadian, or other varieties [4, p. 65]. Idiomatic expressions form all fields, some more conversational, others more structured and formal [5, p. 837], are found in abundance in legal discourse: “the law often resorts to metaphors in order to allow us to understand an abstract and/or unknown concept in terms of another that is concrete and/or familiar” [3, p. 2]. Their role of also shedding light on legal concepts or emphasizing points is undeniable and it is in line with Lakoff’s view that legal English is both literal and figurative [5, p. 839].

In legal discourse, however, idiomatic expressions present a more complex picture. On the one hand, they can enrich legal language by conveying abstract ideas or analogies in a more engaging and metaphorical manner, often capturing subtle distinctions that literal phrasing might miss. This is the case of conceptual metaphors like *the long arm of the law*, *seal of approval* or *the burden of proof*.

On the other hand, idioms can pose significant challenges-particularly in legal translation or cross-cultural contexts due to their figurative and often culture-bound

meanings. Their ambiguous nature and resistance to direct, one-to-one translation turn them into potential pitfalls for both legal professionals and interpreters.

It is vital to note that generally legal discourse is perceived as prioritizing clarity, precision and consistency, features that are not normally associated with idiomatic expressions, often labelled as "fuzzy", "conveying muddy connotations" [6, p. 12]. However, legal English cannot be described as being totally monolithic, impenetrable and is not always technical [5, p. 837]. These features are mainly applied to it as a cover, as in fact it uses a wide range of registers and styles, from conversational to highly structured and formal. Professionals in the legal system incorporate various styles and registers in their communication depending on who they are talking to and under what circumstances.

The use of idioms in legal discourse hence should be perceived and analysed from two key perspectives:

- as conceptual metaphors that are inherent to the field and are well known to the professionals;
- as elements of general English that permeate legal discourse to fulfill specific purposes.

It is worth highlighting that written legal texts, even if interspersed with idioms of various kinds, do not necessarily pose many problems as they are meant for professionals from the field. The challenges emerge in the case of discourse as they have a variety of audiences. Idioms in discourse pose a range of challenges for interpreters and it should also be noted that "their interpretation is necessarily biased because the compared concept is always circumscribed to the comparing concept which, besides, tends to present the interpretation as the only possible one" [6, p. 14].

Either way, metaphorical structures can hinder comprehension and often lead to misunderstandings. Interpreters and translators must therefore possess a deep understanding of both the languages involved and the specific legal systems they are working within. At the same time, it is important to recognize that in specialized discourse such as legal English, consistent with Richard's conclusions, the vast majority of metaphors are lexicalized - that is, they are used based on the assumption that all participants share a common understanding of their meaning [3, p. 57].

However, this is only true for those idioms used to explain specific field-related concepts (*above board – completely legal and honest; mend your ways – correct your behaviour and stop breaking the law; be caught red-handed – be caught whilst in the act of doing a crime; to be a legal eagle – to be an exceptionally skilled or knowledgeable lawyer or legal professional*).

When working between languages that do not share a strong cultural background, interpreting idioms becomes a particularly challenging aspect of the

process. Interpreters must have high professional standards by avoiding any distortions or manipulations that may arise from inappropriate or inaccurate language use. The point is that even native speakers may have limited knowledge of ambiguous metaphors and may misuse them as it was shown above. It reinforces the idea that legal interpreters must put extra efforts into expanding their professional competences and acknowledge the relevance of field certification to get updated knowledge of language subtleties in legal contexts.

Since idioms represent both a source of confusion and a way of conveying subtle meanings in legal settings, there is ongoing debate about the need to totally eradicate them in legal discourse. One reason would be their making understanding of legal concepts even more complicated, as many such idioms have been drawn from various unrelated fields. Hence, they simply make the message obscure due to a misuse of metaphor as a figure of speech, as Mellinkoff, 1963, contends [4, p. 58].

An interesting view is promoted by Joëlle Gardes Tamine, who claims that in specialized fields, only lexicalized metaphors are privileged. Newly coined, occasional ones are almost never accepted as these are uninterpretable in most cases, particularly if there is no common cultural background between source and target language [2].

Yet, language users commonly employ idiomatic expressions drawn from various domains. Court interpreters' main role is to assist law enforcement agencies in questioning witnesses and suspects, enable attorneys to communicate with their clients, interpret court proceedings for defendants and litigants, and interpret witness testimony for the court. They are expected to show mastery of language used in a variety of contexts [3, p. 13] and act in accordance with national and international regulations to avoid abuse and misinterpretations and to guarantee the defendant's rights. Therefore, as previously noted, interpreters and translators are expected to continually expand their knowledge of idioms in both working languages and develop effective strategies for conveying the nuanced meanings and concepts embedded in these expressions.

Interpretation of legal English in general, and particularly of idioms, due to the fact that there is not always a suitable direct equivalent in the target language, requires creativity and the skill, willingness, and perseverance to search for the best way of rendering subtle connotations or complex concepts [4, p. 61].

An analysis of several legal audio recordings from civil and criminal cases has shown that speakers in U.S. courts – particularly judges and attorneys – frequently use idiomatic expressions and wordplay to convey complex meanings. These linguistic features can easily lead to misunderstandings if interpreted literally. For

instance, the phrase "*go home and play your bass*" might be misunderstood as a straightforward instruction rather than its idiomatic meaning: to lower one's voice.

M. Baker contends that the main problems in relation to idiomatic expressions and fixed phrases for interpreters refer to two main areas: the ability to recognize and interpret an idiom correctly and the difficulties in rendering various aspects of meaning that an idiom or a fixed expression conveys into the target language" [1, p. 65]. She explains the key difficulties in interpreting/translating these language structures, emphasizing the lack of an equivalent idiom or a fixed expression in the target language. The same meaning can be expressed with a single word in one language and with the help of a fixed expression in another. Hence, she argues that the expectation to find an equivalent idiom in target language is simply unrealistic as most idioms are culture-bounded and the associations made in source language may be totally different from target language.

Research methodology and findings. A small-scale discourse analysis was conducted using 16 authentic courtroom video recordings. The aim was to examine the frequency of idiomatic expressions in legal discourse and to determine whether these expressions are characteristic of legalese or part of general English. The selected materials also served as training resources for future interpreters.

One of the primary challenges involved distinguishing idiomatic expressions from standard English constructions. Expressions like *out of the league/ to go over the broad strokes/ to seek judicial relief/ to thread the needle, drag one's feet over something, get a bang out of something* are just a few examples of idioms extracted.

To address this, extensive dictionary and reference work was undertaken. Regarding the interpretation process, English idioms were generally rendered into Romanian or Russian using various translation strategies, with the primary goal of preserving meaning and ensuring effective communication.

The challenges related to rendering meanings contained in idiomatic expressions were enhanced as it was not enough to recognize an idiom. Deciding whether it is acceptable or not to use a certain equivalent or other language structures in target language in a certain context, depending on register, was another source of frustration, in line with Gabriella Kovács' view [4].

And since legal English varies considerably across the many varieties of English spoken around the world, and the fully acknowledged trend of mixing registers in all fields, the interpreters' task was to make sure they grasp the contextual meaning of the idiom(s) they dealt with. Thus they became aware of the importance of fully understanding the contextual meaning and connotation of any idiomatic expression they encounter. For example: an interpreter may misinterpret the following idiom in a legal context: *pass the bar* and render it in target language as if

it were ordinary use of the language. However, in legal contexts it expresses the idea of *successfully completing a bar examination and qualifying to practice law*.

The analysis indicated that idioms are used with notable frequency in legal settings – the prevalence of idiomatic expressions in such settings is higher than initially anticipated. However, their usage varied depending on the type of case (civil vs. criminal) and the geographical region of the courts. The findings suggest that idiomatic expressions are more prevalent in civil law cases, where they typically belong to general English rather than specialized legal terminology. In contrast, criminal law discourse tended to be more rigid and featured fewer idioms. Instead, it often employed conceptual metaphors more than idioms drawn from general or other specialized fields.

It should be noted that these findings are tentative, as they are based on a limited dataset. Consequently, further research is needed to validate and expand upon these observations.

Conclusions. The intricate relationship between idiomatic expressions and legal English underscores the dynamic and multifaceted nature of legal discourse. While idioms can enrich communication by offering vivid, metaphorical ways to express complex legal concepts, their use also introduces significant risks – especially in multilingual settings or when cultural knowledge is not shared. Legal English, though often perceived as opaque and rigid, is in fact marked by a range of registers, blending formal legalese with more conversational language that includes idiomatic usage.

The presence of idioms in courtroom discourse, particularly in civil cases, demonstrates their embeddedness in the linguistic habits of legal professionals. However, their interpretation demands a high level of linguistic and cultural competence from legal interpreters. Without careful handling, idioms can lead to ambiguity, miscommunication, and even legal misinterpretation.

Given the challenges posed by culture-bound metaphors and idiomatic expressions, the role of legal interpreters is crucial. Their task goes beyond linguistic transfer; it requires interpretive insight, professional training, and ongoing exposure to both legal systems and evolving language use. Certification, field-specific knowledge, and continuous professional development are essential to navigate these complexities effectively.

Ultimately, while idioms cannot, and arguably should not, be entirely excluded from legal discourse, their use must be deliberate, contextually appropriate, and supported by professionals equipped to bridge linguistic and cultural divides. Further research with broader datasets will help clarify the patterns and implications of

idiomatic usage in legal contexts, contributing to more effective legal communication and interpretation practices.

BIBLIOGRAPHY

1. BAKER, M. *In other words: a coursebook on translation*. Routledge, 1992. 317 p.
2. GARDES Tamine, J. *Les métaphores lexicalisées dans la langue et dans les langues de spécialité: un obstacle à la compréhension*. Synergies Italie; Sylvains les Moulins. 2007, iss. 3, pp. 13-19.
3. MIKKELSON, H. *Introduction to Court Interpreting*. Routledge, 2017. 172 p.
4. KOVACS, G. *An Evergreen Challenge for Translators –the Translation of Idioms*. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*. 2016, V 8/ 2, pp. 61-77.
5. PALMA, J. *Literary Metaphors in Legal English and Their Conveyance to Limited English Proficient (LEP) Individuals in the Context of US Courts*. *International Journal for the Semiotics of Law*. 2024, V 38, pp. 835-857.
6. RICHARD, I. *Metaphors in English for Law: Let Us Keep Them!* Lexis, 2014, V8/8, pp. 2-23.
7. <https://www.merriamwebster.com/dictionary/lose%20one%27s%20marbles> [accesat 08-04-2025].

**FROM LEXICON TO DISCOURSE:
A PHILOLOGICAL PERSPECTIVE ON CLIL CONTENT**

**DE LA LEXIC LA DISCURS: O PERSPECTIVĂ FILOLOGICĂ
ASUPRA CONȚINUTULUI CLIL**

Tatiana YAVUZ, dr., lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Tatiana YAVUZ, PhD, University Lecturer,
“Ion Creanga” SPU of Chișinău
ORCID: 0000-0002-4289-1070
e-mail: yavuz.tania@upsc.md

CZU: 81'42:37.016:81

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p359-364

Rezumat. Următorul articol abordează conceptul CLIL (Învățare Integrată a Conținutului și Limbii) și importanța sa în contextul didactic modern. Obiectivul principal al articolului este de a analiza conceptul CLIL și de a explora implicațiile sale lingvistice. Predarea limbii engleze într-o abordare modernă ar trebui să se concentreze pe o gamă mai largă de funcții ale limbajului în cadrul diverselor discipline academice. De la cuvânt la discurs, abordarea CLIL necesită atât cunoștințe academice, cât și abilități didactice. Abordarea CLIL oferă o sursă bogată de input inteligibil, deoarece elevii sunt expuși la limbaj într-un context semnificativ, nu doar la gramatică, sintaxă și alte aspecte ale achiziției unei limbi secundare într-o formă cu sens disruptiv în sala de clasă de limba engleză.

Cuvinte-cheie: învățare integrate a conținutului și limbii, lexic, discurs, achiziția limbii secundare, sala de clasă CLIL.

A few years ago, while teaching to my master degree students we have reached the subject of some struggles my younger colleagues were facing when teaching English in school. When discussing historic events, biological processes or physics related content during their English lessons, pupils were challenged by the fact they didn't possess the necessary linguistic tools to express in English. Concepts as “ambush”, “trap”, “battlefield” seemed to be difficult explain when discussing history related situations in the English room. Even more difficult were biology related concepts as “photosynthesis”, “chlorophyl” or “germination” when discussing the life cycle of a plant. Our conclusion was that teachers were struggling to teach English in a restrained context, with a restrained focus on a specific, basic vocabulary, without taking into account specialized vocabulary, terminology or conceptual vocabulary.

The modern pedagogical setting of the second language acquisition (SLA) into account both the language and the content that are to be taught. CLIL (Content and Language Integrated Learning) requires a reactive and responsive pedagogical approach that would address the specialized lexicon, the grammatical structures and the rhetorical conventions unique to each subject. Traditionally, philology is considered to be "the multifaceted study of texts, languages, and the phenomenon of language itself." [11] but more modern approach considers it the study of language in historic and cultural context. A philology perspective on CLIL is pivotal to the understanding of the CLIL concept: it assists teachers in understanding how subject-specific language evolved and how it is used to build up meaning.

Before arguing even more on that subject it is valuable to discuss the evolution of the CLIL phenomenon. Hamidavi explains that "Content and language integrated learning (CLIL) has been initiated in Europe since 1994" [5] and though it gained recognition almost immediately, there is still the preference of English when implementing it. Dalton and Puffer agree that "the dominant CLIL language is English, reflecting the fact that a command of English as an additional language is increasingly regarded as a key literacy feature worldwide" [4]. The above fact is important to be mentioned due the fact that not only for Moldovan students, but for students from all over the world, the study of English is not anymore a luxury but a necessity; their academic and professional development being related to the knowledge of English in specific contexts and settings. Though it is a pragmatic approach it is only natural to admit that English developed from a language course to a tool that serves both learning and communication. This dual nature of the CLIL method is what it makes it so effective in the academic environment. Coyle, Hood and Marsh also mention this aspect: "CLIL is a dual focused educational approach in which additional language is used for the learning and teaching of both content and language" [3]. The duality ensures the applicability of English as a language: it becomes meaningful and a "key literacy feature". The dual feature encompasses English as a mere tool for acquiring skills, while the traditional language class taught language for its sake. "This new method of language teaching tries to further language development by eliminating the artificial separation between language instruction and subject matter classes. In other words, a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language could be developed" [9]. The core of the CLIL approach lies in this specific relationship, where language becomes a tool, offering a natural educational experience for the learners, that does not have to remember and study random words and expressions, but topic and content related vocabulary, that ensures the long-term memorization and further integration.

A crucial aspect that has to be mentioned is that “CLIL is usually implemented once learners have already acquired literacy skills in their first language (L1), which is more often at the secondary than the primary level” [4]. The student has to already possess the notions and the concepts that are to be dealt with. It is a key requirement in order to ensure the cross-linguistic transfer: the basic knowledge in a certain subject in a native language offers proper further acquirement in the second language. Literacy skills such as reading and writing facilitate the processing of academic texts and specialized texts. A strong cognitive framework in L1 offers appropriate environment for CLIL classroom methodology. Coyle developed the 4Cs model to support CLIL pedagogy and in 2006 he mentioned that an effective CLIL lesson combines elements of content (subject matter), communication (language) , cognition (thinking) and culture (awareness of self and ‘otherness’). Thus, according to Coyle, a holistic learning environment can be created by integrating the four elements that facilitate understanding by deepening knowledge with the help and means of language. Learners are not just passive learners, they become actively involved in the process of acquiring and processing of the information. The Content, Communication, Cognition and Culture integrate into the lesson plan ensuring the best experience for the learner [2].

A study on psychosocial skills by Munoz has identified some engaging results in the groups that were taught by CLIL methodology: “areas affected by CLIL were: receptive skills, vocabulary, morphology, creativity, risk-taking, fluency, quantity and emotive/affective outcomes. Areas that were not affected by CLIL were: syntax, writing, informal/non-technical language, pronunciation, and pragmatics” [10]. Munoz’s results resonate strongly with my own observations: while it is clear that a student that is part of the CLIL classroom can involve in great debates on certain subjects from history, chemistry or biology, the fact is that the same student can struggle with some grammar aspects: morphology, syntax. It only means that when focusing on content, the teacher sometimes can miss some of the grammatical aspects of the lesson. It is of course a proof that the CLIL method is not a “panacea”, it is a strong tools that still has to be complemented with interventions and dedicated classes dedicated to syntax and morphology. The objective of our discussion here is the fact that the language (lexicon) perspective constitutes an important characteristic of the CLIL method. Van Patten has remarked that: “Learners process input for meaning before they process it for form, that is to say they process content words (nouns, verbs, adjectives) before grammar words (such as the plural suffix)”[12]. This observation reiterates Munoz’s findings and one of the core principles of the SLA: it is meaning first, which is extracted by the learner from the words and

expressions, and then it is about grammar rules, which can sometimes be overlooked both by the teacher and the learner.

Phil Ball in his book outlining CLIL offers three terms for consideration when thinking about preparing for CLIL. He suggests that CLIL learning will need 1) conceptual skills, 2) procedural skills and 3) linguistic skills [1]. The same three-tiered model could be shaped as follows: specialized lexicon, grammatical and syntactic structures and discourse and textual conventions. Tier one, with focus on specialized vocabulary that is specific to a certain field or domain. Authors agree that “the use of lexis appropriate to the subject” [6] is a definitory trait of the CLIL classroom. The problem with this vocabulary is that it is difficult to acquire a field without the knowledge of the specialized words. At the same time, if students who are native Romanian speakers find themselves in a CLIL English classroom, the knowledge of some Latin roots, technical vocabulary can help them with processing in English the specialized vocabulary. Using visuals, etymological explanations and word-building activities are some of the pedagogical tools and methods that are used in CLIL classrooms to teach terminology. It depends on the age, group consistency and English level of the students.

The second tier is represented by the grammatical and syntactic structures and it is focused on the characteristic pattern of the academic texts of different domains. The tier is above individual words, it is about how words are organized in order to convey the necessary meaning. Scientific language has an emphasis on objectivity, clarity and precision and employs a lot of passive voice and nominalization. For example, a historical discourse has as key feature the use of temporal markers. This type of adverbs and phrases are crucial when establishing precise chronological sequence of events. Another characteristic of the historical writing are the sentences and phrases, which have an unusual degree of complexity.

The third tier centers on the discourse and textual conventions, which represent the highest level of language use, where the organization and the structure of texts are determined by the academic field. Academic fields are organized into various genres. Each field has its own set of protocols and understanding when presenting information and facts. Analysis of a text, a historical essay, a lab report, a questionnaire, all these pieces of academic research are different in their shape and conventions. A CLIL classroom focuses on all three of the tiers and minds all the aspects: both content and language.

In order to explain the above three-tiered model of the CLIL classroom let's improvise the lesson plan for a 4th grade CLIL classroom that teaches History. The battle of Vaslui which took place in 1475 is an important moment in Moldovan

history and its study allows the integration of terminology and specialized vocabulary.

Tier 1: Specialized lexicon

Objective: Students will be able to define and correctly use key terminology related to the Battle.

Activity: Terminology as: “vassal state”, “principality”, “voivode” is explained through maps (visual aid) to explain the limits of a principality, also, characteristics of the “vassal states” are distinguished versus sovereign or independent states.

Tier 2: Grammatical and Syntactic structures

Objective: Students will be able to produce sentences using temporal markers and cause-and-effect structures to explain historical events.

Activity: The teacher provides a timeline for the events of the Battle of Vaslui. Students write sentences using historical discourse markers. This activity helps students not only to list facts but to produce a coherent historical narrative following the sequence of events.

Tier 3: Discourse

Objective: Students will be able to write a historical narrative respecting the genre conventions of a historical essay.

Activity: The teacher guides students in the process of writing a historical essay, explaining the conventions that have to be respected. The terminology and the studied syntactic structures have to be integrated. Some resource recommendations can be made by the teacher including: national historic websites, museums, National Bibliometric Instrument, documentaries and educational videos.

These are some very brief ideas on how to build up a CLIL lesson: integrating the specialized vocabulary, the grammar and the discourse. CLIL is an ambitious approach that encourages the development of 21st century skills that bring students together to properly interact in a globalized world by combining language teaching with teaching academic content [7].

CLIL is not just about translating, but about teaching the unique language of a subject. This shift from translation to teaching the "unique language of a subject" is a move from surface-level fluency to deep conceptual understanding. It ensures that students acquire not only the content knowledge but also the linguistic competence necessary to think, communicate, and succeed in a specific academic field. Teacher training programs should include more focus on linguistic analysis and genre-based pedagogy, preparing future teachers in Moldova to be both subject matter experts and linguistic guides.

In conclusion, we can relate to Pablo and Jimenez study that states that: results show that when the methodology (CLIL or non-CLIL) is considered as an

independent variable and the effect of motivational aspects is discounted, there are differences in means between CLIL and non-CLIL learners in favor of the former” [8]. And motivation is always an undeniable positive factor when learning a new language.

BIBLIOGRAPHY

1. BALL Phill, KELLY K.,, CLEGG J. *Putting CLIL into Practice*. Oxford Handbooks, 2015
2. COYLE, D. *Theory and planning for effective classrooms: Supporting Students in Content and Language Integrated Learning Contexts*. Brussels: Eurydice Network, 1999
3. COYLE, D. *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010
4. DALTON-PUFFER, C. Content and language integrated learning: from practice to principles. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 2011, pp. 182-204.
5. HAMIDAVI, N., SHEKARAMIZ, M., & GORJIAN, B. The effect of CLIL method on teaching reading comprehension to junior high school students. *Bulletin de la Société Royale des Sciences de Liège*, 85, 2016, 1642–1652. <https://doi.org/10.25518/0037-9565.6361>
6. HÜTTNER, J., C. DALTON-PUFFER, and U. SMIT. The Power of Beliefs: Lay Theories and Their Influence on the Implementation of CLIL Programmes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 2013, 16: 267–284.
7. GROUNDS, P. & GUERRERO, S. Approaches and Methods in English Language Teaching. In: *Primary Methodology Handbook Practical Ideas for ELT*, 1st ed. Mexico, D.F.: Suzanne Guerrero, 2017, pp.9-39
8. NAVARRO-PABLO, M., GARCIA-JIMENEZ, E. Are CLIL Students More Motivated? An Analysis of Affective Factors and their Relation to Language Attainment *Porta Linguarum*. *Porta Linguarum*, 2018
9. MEHISTO, P., MARSH, D., & FRIGOLS, M. *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan, 2008
10. MUNOZ, C. The Association between aptitude components and language skills in young learners. In M, Pawlak.and L. Aronin (Eds). *Essential topic in applied linguistics and multilingualism* (pp. 51-68). Heidelberg: Springer, 2014
11. TURNER James. *Philology: The Forgotten Origins of the Modern Humanities*, 2014
12. VAN PATTEN, B. *Input Processing and Grammar Instruction*. New York: Ablex, 1996.



Secția

PROBLEME ACTUALE ALE LIMBILOR ROMANICE ȘI ALE LIMBII GERMANE

**STRATÉGIES DE COMMUNICATION DIDACTIQUE DANS
L'ENSEIGNEMENT INTEGRÉ DES LANGUES**

**DIDACTIC COMMUNICATION STRATEGIES IN INTEGRATED
LANGUAGE TEACHING**

Angela SOLCAN, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chişinău,
Anastasia SAVA, doctorandă, asist. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chişinău

Angela SOLCAN, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0002-7906-145X
e-mail: solcan.angela@upsc.md

Anastasia SAVA, PhD Student, University Assistant,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0002-0471-8648
e-mail: sava.anastasia@upsc.md

CZU: 37.016:811.133.1

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p366-377

Abstract. Content and Language Integrated Learning (CLIL) takes place in a socio-emotional climate composed of a system of interpersonal relationships between the teacher and the learners, and among the learners themselves. However, a good teacher means being an effective communicator, that is, mastering the skills of encoding and decoding messages. The communication established in the classroom is didactic communication through which educational objectives are pursued. It takes place in both the intrapersonal and interpersonal registers. The choice of learning strategies is made according to the student's learning style, metacognitive skills, and the type of subject matter being learned.

Keywords: Integrated learning, CLIL, didactic communication, skills.

Rezumat. Învăţarea integrată a conţinutului şi a limbii (DNL) are loc într-un climat socio-emoţional compus dintr-un sistem de relaţii interpersonale între profesor şi elevi şi între elevii înşişi. Totuşi, un profesor bun înseamnă un comunicator eficient, adică acesta trebuie să stăpânească abilităţi de codare şi decodare a mesajelor. Comunicarea stabilită în clasă este o comunicare didactică prin care se urmăresc obiective educaţionale. Aceasta se realizează atât la nivel intrapersonal, cât şi interpersonal. Alegerea strategiilor de învăţare se efectuează după stilul de învăţare al elevului, competenţele metacognitive, tipul materiei învăţate.

Cuvinte-cheie: învăţare integrată, DNL, comunicare didactică, competenţe.

L'enseignement intégré de DNL se réalise dans un climat socio-émotionnel composé par un système de relations interpersonnelles entre l'enseignant et les apprenants et entre les apprenants, mais un bon professeur signifie être un communicateur efficace, c'est-à-dire maîtriser des compétences de codage et de décodage des messages. La communication établie dans la classe est une communication didactique par laquelle on vise des objectifs éducationnels. Elle se réalise dans le registre intrapersonnel et interpersonnel à la fois. La communication intrapersonnelle implique des pensées et des sentiments sur la façon dont nous nous voyons. Notre ego, ou ce que nous pensons, ce que nous ressentons à propos de la façon dont nous sommes, est influencé par l'apparence et par notre état physique et psychologique, par les caractéristiques sociales, par les dispositions et les sentiments, par les rôles sociaux, les talents que nous possédons ou non, par les capacités intellectuelles et par nos croyances fondamentales (religieuses, patriotiques, familiales, éducationnelles) [10, p. 120]. Une façon de manifestation et de développement de la communication intrapersonnelle est la *pensée positive*. La clé de la pensée positive est la communication optimiste avec soi-même, conduisant ainsi au succès. D'autre part, la perception de soi par un autre est essentielle pour la perception de soi et vice versa, d'où la relation entre la communication interpersonnelle et intrapersonnelle. Les gens qui ont une attitude négative vis-à-vis d'eux-mêmes communiquent inévitablement ces sentiments aux autres et ceux-ci sont susceptibles de développer des sentiments négatifs similaires.

La communication interpersonnelle peut être verbale (orale ou écrite), non verbale et paraverbale. La communication verbale écrite est en grande partie basée sur la communication intrapersonnelle. L'efficacité de la communication écrite exige le respect d'exigences telles que: l'utilisation des phrases moyennes (15-20 mots), des paragraphes axés sur une seule idée, en évitant les expressions banales, le choix des mots avec une charge émotionnelle optimale pour le contexte créé en utilisant des expressions positives. La communication verbale orale est caractérisée par la présence d'un message d'intérêt (structure, actualité, rétroaction, cohérence interne, clarté), par la présence de plusieurs médias (iconique, non verbale, paraverbale) pour soutenir la compréhension, la possibilité de retransmettre ou de détailler le message lorsqu'il est nécessaire tenant compte de l'aspect situationnel et contextuel.

Les enseignants, comme tous ceux qui font métier de persuader, ont découvert depuis longtemps la force du non verbal dans l'art oratoire. Schefflen [5, p. 20] a proposé une distinction fondamentale entre les comportements paralinguistiques (intonation de la voix, cris, rire), les comportements non linguistiques impliquant la kinésie (les mouvements du corps, les gestes, les postures, les expressions faciales), les modalités territoriales (la distance) ou les modalités artificielles (habits,

accessoires, décorations). Les comportements non linguistiques sont classifiés en plusieurs catégories [5, p. 21]:

- les emblèmes, des comportements qui ont une traduction verbale directe (par exemple: bonjour, oui, victoire);
- les illustateurs, gestes directement liées aux comportements verbaux pour illustrer leur contenus, (par exemple, insistant – oui, bien sûr, désignant – ceci, cela, spatial – à droite, ici, là, loin, kinésique – lentement, pictographique – rond, grand, petit);
- des gestes qui expriment des affects (joie, tristesse, colère, dégoût, surprise, peur, bonheur etc.);
- des régulateurs qui organisent et structurent les échanges entre deux sujets, par exemples indiquant la prise de parole successive.

Les interactions se situent dans un espace dont l'occupation particulière fournit un premier cadre signifiant. Les caractéristiques du contact visuel peuvent remplir plusieurs fonctions en communication: réguler le flux d'information (lorsque l'on veut transmettre qu'il a fini sa parole, regarder l'interlocuteur d'une manière qui suggère que c'est à lui de parler), suivre le feedback, exprimer des émotions, indiquer la nature des relations interpersonnelles [10, p. 119].

Les éléments du non verbal jouent des rôles divers dans la communication: ils peuvent aménager la situation sociale immédiate par l'expression des attitudes, des émotions et des motivations visant à établir un certain type de relation; aussi, ces éléments s'associent au message verbal pour l'anticiper, le moduler, le nuancer, le préciser, l'accentuer, le modifier, le contredire ou simplement le doubler; finalement, le non verbal peut se substituer au message verbal [5, p. 20-24]. Le message non verbal est mieux compris que le verbal, mais la capacité d'interprétation varie en fonction de plusieurs facteurs [5, p. 31-32]. Parmi ceux-ci on peut énumérer la manière dont les individus expriment leurs sentiments: certains renferment leurs émotions, tandis que d'autres les extériorisent facilement; de même, certaines personnes expriment une telle négativité, des sentiments neutres ou négatifs qui n'invitent pas à la communication, tandis que d'autres transmettent de la positivité, traduite par des expressions faciales et vocales, des postures, des gestes, des contacts oculaires, des hochements de tête et par la quantité des paroles émises.

Les comportements paraverbaux incluent des vocalisations et des qualités vocales et constituent des éléments du paralangage. Par vocalisations on entend les rires, les cris, les gémissements, les toussotements, les bâillements et les interjections. Parmi les qualités vocales on distingue : intensité, la hauteur, le timbre, le rythme, la vitesse, le contrôle vocal des lèvres, la base d'articulation, le contrôle de la glotte.

Les signaux paraverbaux transmettent différentes émotions représentés dans le tableau 1 :

Sentiments	Intensité	Hauteur tonale	Timbre	Débit	Inflexion	Rythme	Prononciation
Affection	Faible	basse	résonnant	Lent	uniforme, légèrement montante	régulier	lâche
Colère	Forte	haute	claironnant	Rapide	monte et descend irrégulièrement	irrégulier	pince
Ennui	modérée à base	modérée à basse	modérément claironnant	Modérément lent	monotone ou descend peu à peu	-	un peu lâche
Gaîté	modérément forte	modérément haute	modérément claironnant	Modérément rapide	monte et descend continuellement	régulier	-
Impatience	normale	normale et modérément haute	modérément claironnant	Modérément rapide	monte légèrement	-	un peu pincée
Joie	Forte	haute	modérément claironnant	Rapide	monte	régulier	-
Tristesse	Faible	basse	résonant	Lent	descendent	pauses irrégulières	lâche
Satisfaction	normale	normale	quelque peu résonnant	Normal	monte légèrement	régulier	un peu lâche

Le paraverbal n'exprime pas seulement des émotions. Tantôt il est associé au verbal qu'il rythme, complète, régularise, tantôt il est indépendant du verbal sur lequel impose la manifestation des émotions, des attitudes. Les modalités de communication verbales, para verbales et non verbales connues et appliquées de manière appropriée peuvent améliorer nos relations interpersonnelles, nous aidant à nous exprimer et à nous présenter bien devant l'autre et aussi à comprendre les messages que l'autre nous envoie.

La communication professeur-élève peut être bloquée par des messages du professeur qui véhiculent l'intention de juger, d'évaluer, d'approuver ou de désapprouver les opinions des élèves, par des solutions, des questions agressives, autoritaires, par des ordres, des menaces, par des tentatives de détourner la discussion ou de résoudre le problème par ses arguments [1, p. 104].

Améliorer la communication peut être possible en utilisant un langage de la

responsabilité au lieu du langage à la deuxième personne («Ne soyez pas si critique!»). Le langage de la responsabilité comprend: une description du comportement de quelqu'un, des croyances sur les conséquences du comportement sur sa personne et l'expression des émotions et des sentiments déterminés par les croyances concernant les conséquences de ce comportement. Prenons un exemple: je suis gêné (émotion) quand vous parlez de mes notes en présence de mes amis (comportement) parce qu'ils penseront que je suis stupide (croyances sur les conséquences du comportement sur sa personne).

Les messages à la seconde personne qui généralement attaquent l'interlocuteur déclenchent des réactions défensives qui bloquent la communication. La note est le moyen le plus courant pour provoquer une réaction défensive dans la relation didactique («Tu ne sais pas ce que tu dis!», «Tu n'as pas suffisamment travaillé!»). Les expressions descriptives du type «je» peuvent prévenir les réactions défensives:

«Quand vous ne me permettez pas de dire ce que je pense (description du comportement), je me mets en colère, je deviens frustré (comportement propre émotion motrice)». Le besoin de contrôle exprimé par la tendance à offrir des conseils et des solutions détermine également des réactions défensives. Le message par défaut est «c'est seulement moi qui sais ce qui est bon pour vous, alors vous devez m'écouter pour que vous alliez bien». Une alternative pour la tendance de contrôler est de se concentrer sur la résolution des problèmes en explorant des solutions possibles. La manipulation, par l'émission de messages de méfiance et de refus, des décisions prises par les autres peuvent produire aussi des réactions de défense.

La communication assertive est un moyen efficace de s'adapter aux situations de conflits interpersonnels et d'acquiescer l'adéquation sociale. L'assertivité est le résultat d'attitudes et d'habitudes formées par la pratique qui, à long terme, conduisent à une amélioration des relations sociales, au développement de la confiance en soi, au respect des droits de la personne et à la formation d'un mode de vie sain [1, p. 105]. L'affirmation de soi ou l'assertivité est définie comme la capacité d'exprimer des émotions et des croyances sans saper et attaquer les droits des autres [1, p. 105-106]; elle peut être placée entre deux comportements opposés-passive et agressive. La passivité suppose éviter les comportements de confrontation et de conflit: l'individu veut que tout le monde soit heureux, sans prendre en compte les droits, les opinions et les désirs personnels. Au pôle opposé, l'agressivité se manifeste par violence, colère, hostilité, critique, sarcasme en communication, insensibilité aux sentiments des autres et défaillance des règles sociales. Elle exprime la croyance qu'on a toujours raison, que les autres sont injustes envers soi-même et que les propres droits sont plus importants que les droits des autres. Parmi les méthodes de

contrôle de l'agressivité, Thompson (2003) recommande: réduire la frustration (en essayant d'éviter les sujets de conversation, des opinions ou des situations irritantes), réduire les facteurs environnementaux qui favorisent des réactions agressives (sous-cultures agressives, les gangs, l'hostilité des amis, la violence à travers la télévision ou d'autres médias), exprimer verbalement le fait d'être stressé ou contrarié, ou le fait d'avoir une mauvaise journée, gérer la colère par la gestion du stress (méthodes de résolution des problèmes, en utilisant des messages à la première personne et un langage positive avec soi).

Pendant les activités didactiques, les professeurs peuvent construire des relations démocratiques avec les élèves en pratiquant des habitudes de communication assertive et en stimulant les élèves de communiquer de cette manière. Pour développer les compétences de communication assertive, Băban [1] recommande le respect des prescriptions de comportement suivantes:



Figure 1. Le modèle de la communication assertive

La communication interpersonnelle réalisée dans des contextes didactiques est gérée par le professeur qui offre son modèle comme communicateur, impose des règles, applique des récompenses et des sanctions. En conséquence, à côté de la famille, le professeur a un important rôle à jouer dans la formation des habilités de communication assertive chez les élèves.

Le rôle que le professeur joue dans le développement des habilités d'interaction interpersonnelle a une importance majeure d'autant plus que souvent les élèves n'ont pas d'habilités de communication efficace et que la majorité des raisons pour lesquels les gens appellent aux services de conseil psychologique sont liées aux conflits et aux problèmes de nature interpersonnelle.

L'une des tâches les plus importantes et spécifiques des professeurs est comment enseigner ainsi que les élèves soient plus motivés et engagés dans le processus

d'apprentissage, pour optimiser leurs performances, considère I. Cerghit [3, p. 302]:

- l'apprentissage le plus significatif est acquis par la pratique : la confrontation directe avec les problèmes pratiques, sociaux, éthiques, philosophiques fréquents dans la vie est l'un des moyens les plus efficaces pour favoriser l'apprentissage;
- l'apprentissage est facilité lorsque les élèves participent efficacement au processus -ils choisissent leur propre voie en essayant de trouver soi-même les ressources d'apprentissage lors de la formulation des problèmes, ils décident d'un cours de l'action, ils vivent les conséquences de leurs choix;
- l'apprentissage volontaire qui implique la personne tout entière est le plus durable. L'apprenant peut maintenir le processus, peut le suspendre, peut changer les stratégies d'apprentissage sans avoir à recourir à une autorité pour confirmer son jugement.

Pour que les enfants développent la confiance en soi, ils ont besoin des occasions d'émettre leurs propres jugements et d'évaluer les conséquences des leurs décisions. Les parents peuvent fournir des modèles de comportement et de jugement, mais, comme l'enfant grandit, il est nécessaire qu'il tire ses propres conclusions et qu'il établisse les standards les plus appropriés pour lui.

La forme la plus utile de l'apprentissage du point de vue social dans le monde contemporain est l'apprentissage de l'apprentissage, ouverture à l'expérience et l'acceptation de soi dans le processus de changement. Dans cette acception de l'apprentissage, le professeur rejette les connotations autoritaires qui accompagnent la profession d'enseignant et devient un facilitateur de l'apprentissage qui joue des multiples rôles:

- il détermine le climat d'expérimentation dans le groupe des élèves;
- il permet la déduction des objectifs individuels des élèves et du groupe dans son ensemble, si l'unité des objectifs des membres est possible (sinon, il accepte l'existence des fins différentes, complémentaires ou contradictoires);
- il met en valeur le désir de chaque élève pour atteindre ses objectifs, comme force de motivation qui sous-tend tout apprentissage significatif;
- il organise et donne accès à des ressources d'apprentissage (équipement, sources d'information, expériences éducatives);
- il constitue une ressource flexible qui peut être utilisée par le groupe: il devient conseiller, enseignant, quelqu'un ayant une expérience dans le domaine;
- il attache de l'importance aux idées et aux sentiments à la fois;
- il est capable d'apprendre la participation en tant que membre du groupe

-
- et d'exprimer ses propres opinions;
 - il prend l'initiative d'exprimer ses sentiments, ses pensées, d'une manière qui invite les élèves à la liberté d'expression;
 - il reste toujours attentif aux expressions des étudiants qui montrent de forts sentiments (conflits, la douleur etc.) et communique une compréhension empathique;
 - il cherche à reconnaître et à accepter des limites - il donne aux élèves la liberté à la mesure que ceci est constructive pour eux et il peut participer en tant que membre du groupe d'apprentissage dans la mesure où il se sent égal à ses élèves en termes d'apprentissage.

L'apprentissage systématique mené dans les activités scolaires nécessite que des étudiants utilisent progressivement des stratégies d'étude de plus en plus sophistiquées. D'une matière scolaire à l'autre, les méthodes d'acquisition et d'utilisation des informations se sont diversifiées dans la nature comme dans le contenu. Il y a aussi des connaissances et des compétences qui peuvent être transférées d'un domaine à l'autre et peuvent être acquises en dehors de la classe [1, p. 106].

Les stratégies d'apprentissage supérieures sont basées sur *l'élaboration, la compréhension et l'organisation de la matière à étudier* [1, p. 106]. L'élaboration consiste à utiliser les connaissances antérieures pour interpréter et enrichir la matière à apprendre. Le but de l'élaboration est la compréhension c'est-à-dire à lier des nouvelles connaissances à celles déjà obtenues pour la formation de structures de connaissances actives et flexibles. Les deux processus sont nécessaires pour un apprentissage efficace et à longue durée.

Pour faciliter l'élaboration et la compréhension il est indiqué d'activer les connaissances intérieures, après avoir traversé la matière, en posant des questions sur les informations concernant le matériel ; faire des analogies entre des concepts, en fonction de leur similarité (la mémoire est comme une bibliothèque où l'information est stockée pour être réactualisée quand on en a besoin).

L'organisation de la matière est le regroupement des informations connexes dans différentes catégories ou structures. Un matériel bien organisé est mieux retenu que l'un qui n'est pas organisé. Si la structure de la matière n'est pas transparente pour l'apprenant, alors il est nécessaire de recourir – des stratégies d'organisation: un plan des idées principales de la matière à apprendre; la schématisation du contenu basée sur les relations entre les idées (de cause à effet, superordination-subordination, partie-tout, récit, succession chronologique des séquences), la représentation iconographique comme une carte, graphique, matrice, réseau, tableau récapitulatif, le traitement critique du matériel afin de sélectionner les idées les plus pertinentes et des exemples qui seront un soutien pour la mise à jour d'autres idées.

Le choix des stratégies d'apprentissage est effectué selon le style d'apprentissage de l'élève, les compétences métacognitives disponibles, le type de matériel à apprendre pour l'apprentissage. Le style d'apprentissage renvoie à la manière préférée dans laquelle on reçoit, on traite, on stocke et on réactualise les informations [9, p. 157].

Selon la manière sensorielle préférée de recevoir l'information, on peut distinguer les styles d'apprentissage visuel, auditif et kinesthésique. Les personnes ayant un style visuel préfèrent voir des choses, des événements, des images, des cartes, des diagrammes, le texte écrit comme source d'information. Les auditifs apprennent en parlant et en écoutant. Les explications données par l'enseignant et les discussions de groupe sont préférées pour surmonter les difficultés d'apprentissage. Ils expriment verbalement l'enthousiasme, le bruit peut les déranger, mais en même temps, c'est l'environnement dans lequel ils se sentent bien - ils supportent difficilement le silence pendant l'apprentissage. Les personnes ayant un style kinesthésique apprennent mieux dans des situations où ils peuvent agir physiquement, toucher ou manipuler des objets; ils ressentent le besoin de s'exprimer physiquement dans l'apprentissage. Tandis que ceux qui ont un style global préfèrent des projets intégrés, des plans généraux, des résumés, des mots-clés pour soutenir l'apprentissage ou de lire le texte à fond avant de s'occuper des détails. Les gens qui ont le style analytique préfèrent la division de la matière en pièces, apprendre étape par étape dans un ordre logique, fixer les idées par la lecture du texte et restaurer l'ensemble de la structure.

La connaissance et l'utilisation efficace des styles d'apprentissage peuvent être réalisées dans les conditions de l'auto-apprentissage indépendant, de la gestion personnelle de l'apprentissage. Knowles [8] décrit l'apprentissage autonome ou dirigé par soi-même, comme un processus dans lequel les individus ont l'initiative, avec ou sans l'aide des autres, sur le diagnostic de leurs besoins d'apprentissage, sur la formulation des objectifs d'apprentissage, sur l'identification des ressources humaines et matérielles de l'apprentissage, sur le choix et la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage appropriées et sur l'évaluation des résultats d'apprentissage. L'apprentissage autodirigé implique l'auto-observation, l'autoévaluation, l'autocontrôle et l'autorégulation. La capacité d'apprentissage autonome dépend des capacités de fixer des objectifs réalistes compatibles avec les capacités d'apprentissage, de l'aptitude à rechercher les informations nécessaires pour résoudre les problèmes auxquels on se confronte, des connaissances et des habilités antérieures, de la motivation d'apprentissage (des intérêts et des aspirations) et l'implication émotionnelle dans l'apprentissage, du choix des méthodes et des techniques d'apprentissage les plus appropriées pour atteindre les objectifs, de la surveillance et du contrôle des activités d'apprentissage qui assurent l'autorégulation.

Généralement, l'apprentissage autonome efficace nécessite l'utilisation de différentes méthodes et techniques d'apprentissage. Parmi les techniques fondamentales on retrouve la prise de notes, souligner le texte, le suivi de et le contrôle de la compréhension du texte, la pensée critique, la gestion du temps et éviter la procrastination.

La prise de notes est l'une des compétences de base dans une activité d'apprentissage, dont les fonctions sont: le stockage externe de l'information, en facilitant la mise à jour de la structure de la matière, même dans la salle de classe. Il est recommandé que les notes soient aussi complètes-y inclure un ensemble d'informations enregistrées avec précision en même temps que la présentation et à leur gauche, noter des idées et des concepts clés, et enfin les conclusions résumées. C'est utile de consulter les notes ultérieurement (le lendemain) et pour les compléter. La révision des notes est utile pour la mise à jour des informations, pour la clarification des concepts difficiles, l'achèvement des abréviations et des informations manquantes et pour l'approfondissement et le renforcement des idées ou des concepts clés. A l'occasion de révision on peut ajouter dans les notes des titres ou sous-titres ou des phrases de clarification.

Le soulignement du texte est une façon d'interagir avec le texte par le marquage graphique des importantes qui fournissent une structure et permettent de mettre à jour l'information. Souligner signifie réduire la quantité de matériau à être mis à jour très spécifiquement et fournir un point d'ancrage pour mettre à jour les informations adjacentes. L'application effective de cette technique implique la lecture du paragraphe dans son intégralité avant de décider quelle idée est importante et doit être soulignée, ne souligner que le matériel qui est important (il ne sera pas mis en évidence tout le texte), l'utilisation cohérente des signes de discrimination entre les parties de texte (encercler les concepts, mettant l'accent sur les définitions, isoler par lignes obliques les exemples).

Le suivi de la compréhension de texte – examen systématique du degré de compréhension du texte – peut se réaliser efficacement par des stratégies de surveillance à "fort voix" utilisés dans des activités individuelles et de groupe: formulation des questions (pour diriger la lecture et transformer la matière) ou transformation des titres et des sous-titres en questions, clarifier les idées qui posent des problèmes de compréhension (en appelant aux informations ci-dessus dans le texte ou aux connaissances préalables), résumer le texte (pour en extraire des idées importantes qui feront l'objet de mise à jour), la prédiction sur le texte (en particulier dans les textes narratifs). Le suivi et le contrôle de l'apprentissage devient réel lorsqu'on accumule des informations sur l'apprentissage. En d'autres termes, l'élève construit sa propre théorie sur l'apprentissage et certaines normes de rendement

personnel qui s'appliquent aux tâches d'apprentissage pour ajuster le processus.

La pensée critique est une manière d'interagir activement avec l'information, pour obtenir, interpréter et évaluer l'information contenue dans le matériel de manière efficace et précise.

L'approche critique d'un matériel peut être réalisée par un groupe de discussion ou par réflexion personnelle sur la matière. Les compétences clés de la pensée critique consistent en formuler des questions sur le texte. Au contraire, quelqu'un qui ne pense pas de façon critique a la tendance d'accepter ou rejeter les idées sans les examiner préalablement. Les types de questions qui stimulent la réflexion critique sur le texte peuvent être: quelle signification ont ces idées?, est-ce que je peux me rappeler facilement les idées que j'ai noté?, sur quels exemples s'appuient ces idées?, quels exemples contredisent ces idées?, par quoi cette information est-elle différente de ce que je savais déjà sur ce sujet?, quelles relations s'établissent entre ces informations?, comment est-ce que je peux utiliser ces connaissances?

La gestion du temps représente les techniques d'utilisation efficace des moments dédiées à l'apprentissage – la sélection des moments appropriés pour l'étude, l'utilisation efficace du temps pendant l'apprentissage (établir des priorités et respecter le temps pris pour étudier), en évitant le délai de la résolution des tâches de travail (en évitant la procrastination). Le choix des moments d'étude est compatible avec les périodes d'efficacité maximale de la personne (généralement le matin de 8 heures à 12 heures et l'après-midi de 16 heures à 18 heures). Lorsqu'on construit son programme d'étude il est recommandé de commencer par des sujets faciles, de continuer avec des tâches plus difficiles et de finir avec quelque chose d'agréable, d'éviter la planification des séances d'apprentissage très longues, de choisir un bon endroit pour apprendre, en évitant les facteurs perturbateurs, de choisir une position pour se maintenir actif, éveillé, de communiquer aux autres le programme d'étude, apprendre à dire non aux différentes tentations (rencontrer des amis, regarder la télévision) et de surveiller l'utilisation du temps.

Éviter la procrastination en établissant des plans d'étude et le suivi de ces plans permet l'utilisation efficace du temps. Un bon plan d'études contient des objectifs mensuels, hebdomadaires, quotidiens, exprimés de manière spécifique, mesurable et réaliste, des activités à travers lesquels on atteint les objectifs, des degrés de liberté, des dates limites pour les différents produits de l'apprentissage (papiers, thèses, projets etc.). Les plans d'études sont construits à partir de la connaissance de soi, des besoins et des capacités individuelles.

L'efficacité des styles d'apprentissage que les élèves développent pendant leur scolarité dépend des facteurs internes comme l'âge, les aptitudes, le caractère, mais aussi des facteurs environnementaux comme les stratégies utilisées dans les

processus d'enseignement, les exigences scolaires que les élèves doivent satisfaire, la relation entre les professeurs et les élèves. Par conséquent, la manière dont les professeurs conçoivent leurs activités didactiques, a une force modératrice sur l'efficacité de l'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

1. BĂBAN, A. Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere. Cluj-Napoca: Imprimeria Ardealul, 2001. 287 p. ISBN 978-606-82-44-29-7.
2. CERGHIT, I. Perfecționarea lecției în școala modernă. București: EDP, 1983. 226 p. ISBN 978-973-30-2447-7.
3. CERGHIT, I., VLĂSCEANU, L. Curs de pedagogie. Universitatea București, 1988. 389 p.
4. CHRYSOSTOME, C. K. Techniques de communication pédagogique. Les impliques, 2024. 316 p. ISBN 979-10-428-0398-8.
5. DE LANDSHEERE, G., DELCHAMBRE, A. Les comportements non verbaux de l'enseignant: comment les maitres enseignent. Bruxelles: Editions Labor, 1979. ISBN 2-8259-0105-9.
6. DUMITRU, Ion Al. Consiliere psihopedagogică. Iași: Polirom, 2008. 336 p. ISBN 9789734608690.
7. JINGA, I., NEGRET, I. Învățarea eficientă. București: Editis, 1994. 256 p.
8. KNOWLES, M.S. Self-Directed Learning. A guide for learners and teachers. Cambridge: Englewood Cliffs Prentice Hall, 1975. 135 p. ISBN 978-0695811167.
9. NEGREȚ-DOBRIDOR, I, PÂNIȘOARĂ, I.-O. Știința învățării. Iași: Polirom, 2005. 256 p. ISBN 978-973-46-1076-1.
10. PÂNIȘOARĂ, I.-O. Comunicarea eficientă. Iași: Polirom. 2006. 224 p. ISBN 9789734654796.

**LITERATURA CLASICĂ ȘI CONTEMPORANĂ
ÎN PREDAREA LIMBII FRANCEZE CA LIMBĂ STRĂINĂ:
PERSPECTIVE ȘI PRACTICI DIDACTICE**

**CLASSICAL AND CONTEMPORARY LITERATURE
IN TEACHING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE:
PERSPECTIVES AND TEACHING PRACTICES**

Natalia AVORNICESĂ, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Natalia AVORNICESĂ, PhD, Associate Professor,
“Ion Creangă” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-7451-079X
e-mail: avornicesa.natalia@upsc.md

CZU: 378.016:811.133.1

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p378-384

Abstract. The article analyzes the integration of contemporary French literature in the teaching of French as a foreign language, highlighting its formative, cultural, and linguistic value. In this approach, literature is not only a tool for language acquisition but also a gateway to understanding the cultural and social contexts of the studied language. The article compares the benefits of contemporary literature – characterized by modern language, relevant themes (identity, migration, technology), and openness to the broader Francophone world – with those of classical literature, which offers stylistic richness, cultural foundations, and universal themes. The study is based on examples from recent textbooks published in Moldova and France (including the *Mon Alter Ego* method), emphasizing the presence of references to contemporary and universal authors, as well as the inclusion of authentic literary excerpts. The conclusion underlines the need for a balance between classical and contemporary literature, tailored to the learners' profiles and oriented toward integrated, modern, and intercultural teaching. Thus, literature becomes an essential bridge between language and culture, facilitating the development of strong linguistic and cultural competences.

Keywords: contemporary literature, classical literature, literary text, the teaching of literature.

De-a lungul timpului, literatura a jucat un rol esențial în procesul de predare a limbilor străine, reprezentând nu doar un mijloc de dezvoltare a competențelor lingvistice, ci și un instrument valoros pentru familiarizarea cu aspectele culturale ale limbii studiate. Diversitatea formelor de valorificare a textului literar în cadrul

lecțiilor reflectă evoluția concepțiilor didactice și adaptarea continuă a strategiilor de predare la nevoile educaționale ale elevilor.

Prin studiul de față ne propunem să investigăm, dintr-o perspectivă didactică, modalitățile de integrare a literaturii franceze contemporane în procesul de predare a limbii franceze ca limbă străină, evidențiind beneficiile acesteia în raport cu literatura clasică. Având în vedere polisemia termenului „contemporan”, precizăm că, în cadrul prezentei analize, acesta este utilizat cu referire la producțiile literare aparținând ultimelor decenii, incluzând totodată autorii care își continuă activitatea creatoare în actualitate.

Rolul textului literar în predarea limbilor străine, precum și modalitățile contemporane de integrare a acestuia în demersul didactic sunt analizate de Christian Puren, care subliniază: „Echilibrul dintre cele trei obiective fundamentale (formativ, cultural și lingvistic) favorizează utilizarea suporturilor literare, având în vedere concepția școlară asupra literaturii, considerată simultan drept model de limbă, document cultural și mijloc de formare; or, cele două evoluții recente pot fi interpretate ca o reșezare a întregului demers în detrimentul exclusivului obiectiv lingvistic, anterior privilegiat; se poate deci considera că reînnoitul interes pentru literatură în predarea limbilor în Franța nu este un fenomen trecător, ci o tendință de fond care se va menține în anii ce urmează” [10, p. 115]. Dubla dimensiune a competenței culturale în raport cu lectura literară este evidențiată de Zada Kemelbekov: „Competențele culturale reprezintă una dintre condițiile de acces la sensul textului literar. Pe de o parte, cititorul trebuie, pentru a înțelege sensul textului, să împărtășească aceleași competențe culturale ca și cele ale textului. Pe de altă parte, textul poate constitui un mijloc de acces la o cultură diferită de cea a cititorului” [9, p. 86]. Astfel, în prima ipostază, înțelegerea sensului literar presupune un fond comun de repere culturale între cititor și autor – aspect esențial mai ales în cazul unor texte ancorate profund în specificul unei epoci, regiuni sau comunități. În cea de-a doua ipostază, textul devine un **vehicul de descoperire a alterității culturale**, contribuind la extinderea orizontului de cunoaștere al cititorului. Această dialectică între familiaritate și alteritate este esențială în didactica limbilor străine, unde lectura literară poate stimula nu doar dezvoltarea lingvistică, ci și **formarea competenței interculturale**. Astfel, literatura nu este doar obiect de interpretare, ci și **mediu de negociere identitară și culturală**, în care elevul este încurajat să-și confrunte propriile repere cu cele evocate în text.

În ceea ce privește utilizarea literaturii contemporane la ora de limbă străină sau în cadrul studiului literaturii în limba maternă există puține cercetări științifice. În unul dintre studiile existente la acest subiect, *La littérature québécoise contemporaine à l'école: quels enjeux pour de futurs enseignants du secondaire et*

du collégial? de Sylvain Brehm, se menționează că toți viitorii profesori chestionați doresc să le ofere elevilor lor spre lectură opere contemporane aparținând literaturii din Quebec. Principalul motiv invocat de aceștia este cel de a le oferi tinerilor cititori o perspectivă actuală asupra lumii [1, p. 12].

Este esențial de subliniat faptul că prezența literaturii contemporane în manualele școlare nu se manifestă exclusiv prin includerea textelor literare propriu-zise, ci și prin intermediul unor referințe literare, precum menționarea numelor unor autori contemporani sau a titlurilor unor opere reprezentative. Aceste elemente sunt prezente nu doar la nivelurile intermediar și avansat de studiu, ci apar și la etapele inițiale ale procesului educațional. Această abordare contrastează cu cea specifică didacticii tradiționale, în care operele literare erau introduse aproape exclusiv la niveluri superioare de competență lingvistică, din cauza complexității lor lexicale și stilistice. Integrarea progresivă și adaptată a literaturii contemporane permite o mai bună accesibilitate a conținutului și facilitează o apropiere treptată și firească de limbajul literar.

Printre beneficiile asociate valorificării literaturii contemporane în cadrul orei de limbă străină se pot enumera următoarele:

◆ Limbaj actual, conversațional – literatura contemporană se caracterizează printr-un registru lingvistic adaptat realităților cotidiene, fapt care facilitează achiziția unei limbi vii, funcționale și relevante pentru comunicarea autentică. Utilizarea unui limbaj conversațional apropiat de cel oral permite elevilor și studenților să-și dezvolte competențele de înțelegere și exprimare în contexte reale, favorizând spontaneitatea și naturalitatea discursului. Mai mult, expunerea la forme actuale ale limbii contribuie la familiarizarea cu lexicul colocvial, jargonul specific anumitor grupuri sociale și transformările lingvistice recente.

◆ Teme apropiate de interesele actuale: identitate, migrație, familie, tehnologie – textele literare contemporane abordează problematici relevante pentru societatea actuală, reflectând preocupările și frământările generațiilor de astăzi. Teme precum căutarea identității, criza valorilor, migrația, transformările familiale sau impactul tehnologiei asupra relațiilor interumane oferă contexte semnificative de reflecție și dezbateri. Aceste subiecte, fiind în consonanță cu experiențele de viață ale elevilor, sporesc implicarea lor activă în procesul de învățare și favorizează dezvoltarea gândirii critice și a empatiei.

◆ Oportunitatea de a explora interculturalul prin abordarea autorilor francofoni – un alt beneficiu major al literaturii contemporane este deschiderea spre spațiul francofon extins, care include autori provenind din diverse culturi și contexte geografice: Africa, Canada, Maghreb, Orientul Mijlociu etc. Această diversitate oferă cadrul ideal pentru dezvoltarea competenței interculturale, esențială într-o

societate globalizată. Elevii sunt astfel încurajați să identifice atât diferențele, cât și punctele de convergență între propriile valori și cele reflectate în textele literare, contribuind la formarea unei perspective plurivalente și tolerante asupra lumii.

Literatura contemporană are un potențial ridicat de a fi integrată în abordări transdisciplinare, cum ar fi științele sociale (familii, societăți, globalizare), arte (film, muzică) sau educație civică. Această abordare permite o învățare contextualizată, mai relevantă pentru elevi, și favorizează transferul de cunoștințe între domenii. Literatura, în special cea contemporană, poate fi un stimulent pentru dezvoltarea gândirii critice, a capacității de interpretare și chiar a creativității elevilor prin activități precum: rescrierea finalului unei povestiri; redactarea unei scrisori din perspectiva unui personaj; dezbateri tematice pornind de la un text literar. Din punct de vedere didactic, un rol aparte îl au și activitățile dramatice, care pot spori implicarea afectivă și dezvoltă empatia, elemente esențiale în învățarea unei limbi străine. Literatura francofonă contemporană este un instrument excelent pentru educația globală – luptă cu stereotipurile sau empatia culturală. Lectura unor autori precum Leïla Slimani, Fatou Diome, Dany Laferrière etc. poate stimula reflecția asupra realităților sociale contemporane.

Totuși, integrarea literaturii clasice în cadrul orelor de limbă străină implică și ea o serie de avantaje, care vor fi detaliate în continuare:

- Bogăție lingvistică și stilistică – studiul literaturii clasice în cadrul orelor de limbă străină oferă elevilor și studenților acces la o varietate largă de registre lingvistice, structuri sintactice complexe și expresii idiomatice specifice unei anumite epoci. Textele clasice permit aprofundarea normelor gramaticale într-un context autentic și stilizat, contribuind la îmbogățirea vocabularului activ și pasiv. Totodată, stilul elaborat al autorilor clasici stimulează gândirea critică și sensibilitatea estetică a elevului, oferindu-i ocazia să analizeze subtilitățile limbajului și să recunoască mecanismele retorice și figurile de stil.

- Fundamente culturale și istorice ale civilizației franceze – literatura clasică reprezintă o sursă valoroasă de informații despre contextul social, politic și moral al epocii în care a fost creată. Prin intermediul operelor canonice, elevii pot înțelege evoluția valorilor și normelor societății franceze, descoperind repere esențiale ale patrimoniului cultural european. Astfel, lectura textelor literare devine un prilej de familiarizare cu evenimentele istorice, curentele filozofice și ideologice, dar și cu mentalitățile și concepțiile estetice care au marcat civilizația franceză.

- Personaje și teme universale – personajele din literatura clasică și temele abordate de autori precum Molière, Racine, Voltaire sau Balzac transcend granițele temporale și culturale, oferind exemple de condiție umană valabile și astăzi. Problematika morală, conflictul dintre individ și societate, lupta pentru libertate,

iubirea, trădarea sau justiția sunt teme recurente care permit identificarea cititorului cu textul și creează punți între trecut și prezent. Această universalitate facilitează atât învățarea limbii străine, cât și dezvoltarea unei gândiri interculturale.

Exemplele preluate din manualele elaborate în Republica Moldova în conformitate cu noul curriculum pentru limbi străine din 2019, precum și din metoda recent publicată *Mon Alter Ego*, editată în Franța, destinate predării limbii franceze ca limbă străină, susțin și validează constatările prezentate anterior:

- integrarea referințelor la denumiri de opere sau autori contemporani în structura curriculară a manualelor: *Stupeur et tremblement* de Amélie Nothomb [3, p. 45], Jean-Marie Gustave Le Clézio [3, p. 45], Guillaume Musso [5, p. 104], Dimitri Casali [4, p. 40], Daniel Pennac [8, p. 124], *Samourai* de Fabrice Karo [8, p. 124], *S'adapter* de Clara Dupont-Monod [8, p. 124], *Sorcières – La puissance invaincue des femmes* de Mona Chollet [8, p. 124] etc.;

- mici fragmente din literatura contemporană: *Dialogue au quotidien* de Daniel Pennac [2, p. 48], fragment din opera *Kano et moi* de Daniel Pennac [idem, p. 54], fragment din cartea *Ma vie de chat et autres nouvelles* de Jean-François Meslin [4, p. 42], pagini din cartea de benzi desenate umoristice *Quitter Paris* de Mademoiselle Caroline [8, p. 61], *Sauvage par nature* de Sarah Marquis [idem, p. 111], fragmente din opera autobiografică *Le parfum des fleurs la nuit* de Leïla Slimani [6, p. 49], *Le Prénom* de Matthieu Delaporte și Alexandre de la Patellière [7, p. 26], pagini din benzile desenate ale operei *Les cahiers d'Esther – Histoire de mes 10 ans* de Riad Sattouf [idem, p. 76] etc.

O direcție didactică emergentă în predarea literaturii în cadrul orelor de limba franceză ca limbă străină este reprezentată de valorizarea autorilor proveniți din literatura națională a elevilor, alături de cei consacrați ai literaturii universale, într-un efort de diversificare a referințelor culturale și de facilitare a identificării elevului cu conținutul literar: J.R.R. Tolkien [3, p. 45; 5, p. 36], Nicolae Dabija [3, p. 45], P. Coelho [idem, p. 45], Mircea Cărtărescu [idem, p. 45], J. K. Rowling [3, p. 45; 5, p. 36], Vasile Alecsandri [2, p. 109], Viorica Olaru-Cemortan [4, p. 40], Charles Dickens [idem, p. 40], Mircea Eliade [3, p. 43] etc.

Se poate observa că integrarea referințelor la autori și opere contemporane nu presupune excluderea celor clasice, aspect evidențiat cu precădere în analiza manualelor editate în Republica Moldova. În sprijinul acestei idei, pot fi invocate următoarele exemple: poem de Victor Hugo [2, p. 109], Jean-Jacques Rousseau, Montesquieu [4, p. 70], fragment din romanul *Bel-Ami* de Guy de Maupassant [3, p. 88], fragment din romanul *Le Rouge et le Noir* de Stendhal [idem, p. 92], Alexandre Dumas [idem, p. 45], Victor Hugo [idem, p. 45] etc.

O mică analiză a exemplurilor ilustrate ne permite să facem următoarele constatări: introducerea autorilor proveniți din spații francofone diverse permite dezvoltarea unei perspective interculturale și oferă elevilor posibilitatea de a percepe limba franceză ca o realitate pluricentrică. De asemenea, selectarea unor pagini de benzi desenate, precum *Les cahiers d'Esther* răspunde nevoii elevilor de a interacționa cu formate vizuale și narative moderne, stimulând atât învățarea activă, cât și receptarea critică. Fragmentele extrase din opere valorifică registre conversaționale, contribuind la dezvoltarea competenței de exprimare orală și la familiarizarea cu limbajul colocvial. Practica introducerii numelor de autori români permite o apropiere afectivă și intelectuală de conținutul literar, deoarece elevii regăsesc teme, autori sau contexte culturale deja cunoscute, ceea ce favorizează implicarea activă și receptarea critică. Includerea autorilor din diverse spații culturale (european, sud-american, anglofon, românesc) **susține dezvoltarea unei gândiri deschise și cu mai multe perspective**, esențiale într-un demers didactic intercultural.

În concluzie putem menționa că nu există o alegere ideală din punct de vedere didactic. Ambele tipuri de literatură aduc valoare, dacă sunt bine integrate la ora de limba franceză ca limbă străină. Introducerea atât a literaturii clasice, cât și a literaturii contemporane exprimă nevoia de echilibru între patrimoniu și actualitate. Conceptorii de manuale trebuie să varieze textele, să țină cont de profilul elevilor, să folosească literatura ca punte între limbă și cultură. Este cert faptul că didactica modernă valorifică în mod integrat literatura contemporană, alături de elementele sale definitorii, corelându-le eficient cu tendințele actuale ale procesului instructiv-educativ și cu reperi valorice ale literaturii clasice.

BIBLIOGRAFIE

1. BREHM, S. La littérature québécoise contemporaine à l'école: quels enjeux pour de futurs enseignants du secondaire et du collégial? [Online] Disponibil: <https://journals.openedition.org/trema/4688> [accesat 2025-03-15].
2. BUJOR, A., VASILACHI, C. Manuel de français: Niveau A2+: 9e classe. Chișinău: Arc, 2023. ISBN 978-9975-0-0741-2.
3. CIOBANU, Z., IURIN, I., CELPAN-PATIC N., RANGA, L. Manuel de français: 11^e: B1.2. Chișinău: Prut Internațional, 2020. ISBN 978-9975-54-541-9.
4. CIOBANU, Z., NEGARĂ, T. Manuel de français: [10-e classe]: B1.1. Chișinău: Prut Internațional, 2020. ISBN 978-9975-54-518-1.
5. COTELEA, M., VASILACHI, C., CIOBANU, Z. Le français: A2.3: 7^e. Chișinău: Î.E.P. Știința, 2020. ISBN 978-9975-85-198-5.
6. HIMBER, C., HUGOT, C., DARCHELET, M. Mon Alter Ego 3. Paris: Hachette FLE, 2025. ISBN 978-2017236412.
7. HIMBER, C., HUGOT, C., WAENDENDRIES, M. Mon Alter Ego 1. Paris: Hachette FLE, 2023. ISBN 978-2017153139.

-
8. HIMBER, C., HUGOT, C., WAENDENDRIES, M. Mon Alter Ego 2. Paris: Hachette FLE, 2023. ISBN 978-2017230526.
 9. KEMELBEKOVA, Zada. Le texte littéraire en classe de FLE. Studii și cercetări filologice. Seria limbi străine aplicate. 2019, nr. 18, pp. 82-90. ISSN 1583-2236.
 10. PUREN, C. La didactique à la croisée des méthodes: essai sur l'éclectisme. Paris: CRÉDIF-Didier, 1994. 203 p.

**METODOLOGIA IMPLEMENTĂRII MANUALULUI DIGITAL
INTERACTIV ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ INIȚIALĂ
A CADRELOR DIDACTICE**

**METHODOLOGY OF IMPLEMENTATION THE INTERACTIVE
TEXTBOOK IN TEACHERS' INITIAL PROFESSIONAL FORMATION**

Ana BULAT-GUZUN, dr., lect. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Ana BULAT-GUZUN, PhD, University Lecturer,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0002-4882-5744
e-mail: bulat-guzun.ana@upsc.md

CZU: 378.091:811+004.9

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p385-395

Abstract. Methodology of teaching foreign languages has always developed in the direction of connecting to learning theories, specific to the societies they belong to. The textbook for learning a foreign language has gone through different stages, enrolled in various pedagogical approaches. The interactive textbook represents the innovation brought by new technologies in the action-based approach – approach focused on the development of general skills, classified into knowledge, skills, attitudes, with the potential to fundamentally transform the way new generations of teachers are prepared for the challenges and opportunities of digital education.

Keywords: method, foreign languages, textbook, interactive textbook.

Metodologia predării limbilor străine a evoluat de la începutul secolului al XX-lea, urmând direcția racordării la teoriile învățării, care s-au reînnoit în mod constant. Manualul de învățare a unei limbi străine, garant al aplicării principiilor metodologice specifice fiecărei epoci, a parcurs diverse etape, înscriindu-se în diferite demersuri pedagogice ce au apărut ca răspuns la exigențele societăților respective.

Metoda tradițională de învățare a limbilor străine, denumită și metoda gramaticală/de traducere, a apărut în contextul dezvoltării relațiilor comerciale internaționale de la sfârșitul secolului al XVIII-lea [5, p. 131]. Perioada de prosperitate economică a industriei și comerțului la nivel mondial a evidențiat necesitatea apariției unor mijloace de comunicare eficiente pentru facilitarea tranzacțiilor comerciale. Învățarea unei limbi străine prin această metodă se baza pe diverse suporturi și activități didactice, precum traducerea textelor din antologii,

rezolvarea itemilor gramaticali disponibili în manualele de gramatică și memorarea elementelor de vocabular. Această metodă acorda prioritate aspectului cultural al limbii străine studiate, profesorii concentrându-se pe studiul gramaticii și traducerea textelor literare clasice.

Metoda tradițională presupunea ca *manualul* să fie destinat unui public specific, vorbitor al unei anumite limbi, care dorea să studieze o limbă străină. Astfel, un manual conceput pentru francofonii care studiau italiana nu putea fi utilizat de un anglofon.

Metoda directă, aplicată la începutul secolului al XX-lea și opusă metodei precedente, avea ca obiectiv principal dezvoltarea pragmatică a competenței de comunicare. Metoda tradițională forma elevi cu cunoștințe despre regulile gramaticale și literatura străină, însă nu reușea să dezvolte locutori competenți în comunicarea orală în limba respectivă. Necesitatea de a comunica în limbi străine a fost impusă de dezvoltarea mijloacelor de transport și de comunicare, diminuând astfel importanța exclusivă acordată textelor clasice în favoarea necesităților practice. Prin urmare, se acorda prioritate receptării și producerii mesajelor orale, fără a apela la receptarea și producerea mesajelor scrise. Elevul trebuia să fie activ, iar profesorul nu recurgea niciodată la traducere. Prezența unui manual în clasă, în acest sens, era inutilă. Drept suport didactic putea fi folosit orice material care permitea demonstrarea, numirea și explicarea fără a face apel la traducere.

Totuși, *manualele* se vor dezvolta și în continuare, deoarece în procesul de învățare a unei limbi străine este necesară utilizarea unui suport scris. Aceste manuale prezentau temele de gramatică în mod inductiv și conțineau mult mai multe texte, pe măsură ce nivelul de cunoaștere a limbii devenea mai avansat. Totul era prezentat într-un manual unic: exemple de gramatică, texte și liste de cuvinte.

Noutatea acestei metode o reprezintă planșele cu material didactic, prevăzute de editurile specializate, pentru activitățile din clasă. Prezența și utilizarea lor va fi făcută încă mult timp, indiferent de metoda adoptată de profesor.

Metoda eclectică, reprezentând o combinație a metodei tradiționale cu cea directă, mai este numită și *metoda mixtă*, sau *activă* (se atestă în instituțiile europene de învățământ în anii 1925 și va fi aplicată până în anii 1960). Această metodă permitea utilizarea limbii materne la cursul de limbă străină pentru însușirea vocabularului și se caracteriza printr-o prezentare bine structurată a gramaticii. În acest sens, era iminentă apariția noilor manuale. Acestea permiteau libertatea de utilizare atât pentru profesori, cât și pentru elevi. Profesorul era liber să aleagă activitățile din manual, fără a fi obligat să respecte un anumit parcurs. Manualul conținea liste de cuvinte, exerciții de gramatică, texte și uneori imagini, însă nu era utilizat în el niciun material complementar.

Începând cu anii 60 ai secolului trecut, se atestă prezența înregistrărilor audio pentru exercițiile gramaticale. Aceste exerciții, integrate în manualul de limbă străină, puteau fi axate pe textul din manual sau pe o imagine proiectată pe un diapozitiv, în clasă. Prin urmare, imaginea, deja utilizată în metoda directă, se regăsește și în această metodă, mai ales datorită progresului tehnic. Ea putea fi considerată ilustrație a textului de bază sau putea fi utilizată drept imagine-document comentat în clasă. Astfel, această resursă didactică permitea, pe de o parte, contactul cu realitatea limbii studiate, pe de altă parte – dobândirea competențelor lingvistice.

Profesorul era încurajat să-și personalizeze cursul de limbă străină, utilizând imagini, fotografii, benzi desenate sau desene comice, pentru a completa manualul. Această metodă îi oferea o multitudine de noi posibilități, cu referire la materialul didactic: puteau fi folosite manuale, discuri cu exerciții, afișe, ilustrații, diapozitive.

Metoda audio-orală, aplicată la începutul anilor 30 ai secolului XX, numită și *metoda armatei*, era centrată pe noțiunile de „situație” și „structură lingvistică”. Centrarea pe lingvistica aplicată permitea stabilirea unei selecții și o gradare a conținuturilor, iar oralul devenea prioritar. În timpul Celui de-Al Doilea Război Mondial, dezvoltarea acestei metode, al cărei obiectiv era formarea masivă și intensivă a miilor de soldați, a fost stimulată de necesitățile legate de deplasarea trupelor. Lua avânt behaviorismul, pentru a le permite soldaților să se exprime în limba țărilor în care erau trimiși.

Axată pe activități de ascultare și repetare, precum și pe exerciții de exersare continuă, această metodă tinde să-i formeze elevului competența de a reutiliza în mod liber ceea ce a experimentat anterior. Elementele esențiale ale acestei metode sunt oralul și o puternică expunere la limba-țintă, ceea ce necesită utilizarea pe scară largă a înregistrărilor destinate exercițiilor de receptare orală și de repetare. Astfel, se multiplică suporturile orale. Dezvoltarea noilor mijloace tehnice, obișnuința elevilor cu suporturile moderne de ascultare permit exploatarea pedagogică a noilor materiale.

Manualele care se înscriu în această metodă sunt însoțite de numeroase auxiliare. Redactat de lingviști, manualul îi prezintă elevului teme și exerciții de gramatică, antrenamente pentru receptarea mesajelor orale în limba studiată, exerciții de traducere și de lectură. Pot fi folosite de către profesor auxiliare audiovizuale sub formă de filme, secvențe radiofonice sau discuri, precum și casetofonul, care permite facilitarea corectării sub aspect fonetic a mesajelor orale produse.

Aceste noi suporturi pedagogice denotă o organizare modernă a temei de studiat, care, evident, necesită diferite competențe tehnice și pedagogice. Profesorul trebuie să coordoneze aceste media diferite, care combină scrisul, oralul și imaginea, să le utilizeze punându-le în corelație. Totodată, el activează în laboratorul de limbi străine, pe care îl are la dispoziție pe lângă sala de curs. Multiplicarea suporturilor și

creșterea numărului de spații de învățare au scopul de a optimiza învățarea și dobândirea competenței de comunicare în limba străină.

Această metodă a fost dur criticată în anii 50 ai secolului trecut. În pofida coerenței de care dispunea, teoreticienii precum Chomsky i-au reproșat aspectul mecanic, care reneagă orice capacitate de creație a individului. Chiar și elevii/discipolii i-au imputat faptul că mai multe exerciții sunt repetitive, lipsite de motivație și rupte de realitate. Totuși, progresele obținute datorită utilizării acestei metode au permis dezvoltarea unei alte metode, care integra noile tehnologii.

Metoda audiovizuală dezvoltă, în anii 60-70 ai secolului XX, utilizarea paralelă a imaginii și sunetului. Această metodă propune utilizarea manualului împreună cu înregistrările, asociate și ele cu unele suporturi vizuale fixe, care iau forma unor diapozitive sau a unui film. Această integrare a tuturor suporturilor menționate este realizată cu scopul de a dezvolta competența de comunicare orală în relație cu competența de comunicare scrisă și competența vizuală. Acest nou echilibru este propus în vederea dobândirii unei competențe globale în limba străină. Și pentru aplicarea acestei metode, sălile de clasă vor fi echipate cu material audiovizual, va fi utilizat laboratorul de limba străină. Manualele impun respectarea strictă a unui demers prevăzut de autori.

Costul acestei metode era ridicat și pentru a elimina unele carențe de factură tehnică, manualele permiteau înlocuirea înregistrărilor audio cu vocea profesorului și a diapozitivelor cu imaginile din manual. Alte manuale, prevăzute din start să facă față dificultăților tehnice, erau de la început preconizate pentru utilizarea restrânsă doar a manualului. Materialul auxiliar nu era cel mai potrivit: necesita investiție de timp din partea profesorului, formare tehnică și era dificil de utilizat.

Manualele propuneau în primul rând imagini, apoi activități cu textele. Această evoluție era destinată evitării interferențelor între audiere, pronunțare și scriere. Obiectivele principale ale metodei erau formarea pronunției corecte și dezvoltarea competenței de comunicare orală. Vocabularul predat era limitat și graduat, în scopul evitării alegerii arbitrare a termenilor; gramatica era predată conform unui traseu riguros.

Tot în cadrul acestei metode au apărut culegerile de exerciții de gramatică și culegerile de texte destinate lucrului individual cu gramatica și lexicul.

Abordarea comunicativă are la bază diferite teorii științifice, printre care lingvistica enunțiativă, pragmatica și etnografia comunicării. Obiectivul principal al acestei metode este de a recentra învățarea pe comunicare și de a propune o pedagogie mai bine adaptată la noile cerințe ale publicului în evoluție. De aici și numele acestei metode – abordare – pentru a exprima suplețea adaptării și deschiderea sa către diferite contexte existente de învățare.

Statutul elevului, al disciplinei predate și modalitățile de predare se modifică, evoluează. Elevul devine activ, relația pedagogică ia mai mult în considerare caracteristicile grupei de elevi și ale fiecărui elev în parte. Elevul este punctul central al cursului, precum și nevoile și așteptările sale. Astfel, profesorul devine un mediator al învățării. Aceste criterii sunt luate în calcul la elaborarea programelor de învățare, în baza cărora vor fi elaborate manualele. Acestea sunt alcătuite pornind de la sarcini de învățare comunicativă, care propun situații destinate să faciliteze învățarea: jocuri de rol, simulări, dialoguri tematice etc. Resursele propuse sunt inventate sau autentice.

Profesorul își proiectează lecția având la dispoziție manuale, documente autentice și materiale complementare. Astfel, manualele devin suport de învățare, alături de multe alte materiale didactice.

În timp ce abordarea comunicativă a pus un accent semnificativ pe interacțiunea și schimbul de informații, *abordarea orientată spre acțiune* merge un pas mai departe, considerând elevul un actor social care utilizează limba pentru a îndeplini sarcini complexe și concrete. Această metodă, fundamentată pe principiile Cadrelui european comun de referință pentru limbi, pune un accent deosebit pe dezvoltarea competențelor generale alături de cele lingvistice, prin intermediul unor sarcini colaborative și relevante pentru viața reală.

Abordarea orientată spre acțiune este o metodă în curs de implementare – aceasta presupune a da o nouă orientare metodei precedente. În centrul acestei metode se află acțiunea colectivă, care ar trebui antrenată prin intermediul sarcinilor lingvistice din clasa de limbi străine. Această metodă răspunde demersurilor înainte de Uniunea Europeană prin intermediul Cadrelui european comun pentru limbi. Astfel, manualele de limbi străine elaborate în acord cu această abordare sunt axate pe dezvoltarea competențelor generale, clasificate în cunoștințe, aptitudini, atitudini.

Destinată mai mult viitorilor angajați, această metodă cere o mai mare autonomie și o mai mare investiție din partea elevului, ceea ce o face să fie axată pe cel care învață.

La această etapă, manualul de limba străină nu poate fi analizat fără a lua în calcul expunerea elevilor, a profesorilor și părinților la noile tehnologii. Este cazul să ne întrebăm retoric: care va fi viitorul manualului școlar în contextul expansiunii TIC? [3, p. 19].

Manualul digital interactiv (MDI) reprezintă un răspuns direct la limitările inerente ale manualelor tradiționale. Prin interactivitatea sporită a exercițiilor, accesibilitatea pe diverse dispozitive și posibilitatea de a integra resurse multimedia variate, MDI angajează elevii într-un mod mai dinamic și eficient. Spre deosebire de staticitatea paginilor tipărite, MDI oferă oportunități de personalizare a învățării, feedback imediat și actualizare facilă a conținutului, adaptându-se mai bine la ritmurile și nevoile individuale ale elevilor.

Manualul digital interactiv, prin flexibilitatea și varietatea resurselor pe care le poate integra, oferă un cadru ideal pentru implementarea sarcinilor specifice abordării orientate spre acțiune, facilitând simularea unor contexte autentice și colaborarea între elevi.

Implementarea manualului digital interactiv în formarea profesională inițială a cadrelor didactice nu este doar o adaptare la evoluția tehnologică, ci reprezintă o oportunitate de a pregăti viitorii profesori pentru o realitate educațională în care tehnologia joacă un rol central. Prin utilizarea MDI, studenții de la pedagogie dezvoltă competențe digitale esențiale pentru proiectarea și implementarea unor lecții interactive și eficiente. Ei învață să selecteze, să evalueze și chiar să creeze resurse digitale, familiarizându-se în același timp cu abordările pedagogice moderne, cum este cea orientată spre acțiune, într-un mod practic și aplicat. MDI devine astfel un instrument de formare care le oferă un model concret de integrare a tehnologiei în procesul de predare-învățare a limbilor străine.

Elaborarea și implementarea manualelor digitale reprezintă „începutul unui proces revoluționar în educație” [2, p. 5]. Importanța acestei tranziții poate fi analizată în raport cu trecerea de la elaborarea manualelor prin copierea manuscriselor la tipărirea acestora de către imprimării, utilizată până în prezent. Această revoluție este determinată de câteva aspecte [idem, p. 3]:

- disponibilitatea accesării dispozitivelor digitale pentru consultarea resurselor de învățare (computer, laptop, tabletă, smartphone, dispozitive e-book etc.);
- existența numeroaselor aplicații specializate pentru accesarea resurselor educaționale digitale accesibile în diverse formate (text, imagini statice, video, audio), pentru crearea modelelor educaționale interactive, a cărților digitale, a aplicațiilor pentru evaluarea asistată de calculator etc.;
- multiplicarea resurselor educaționale deschise, de calitate;
- tehnologiile de transfer rapid al datelor pentru orice tip de resurse, comunicarea sincronă, stocarea și accesul la date în locații sigure;
- apariția generației de elevi digital-nativi și, concomitent, creșterea nivelului competenței digitale a cadrelor didactice.

Cu aceste deziderate în față, echipa de cercetători de la UPSC „Ion Creangă” a înaintat în anul 2024 spre concurs, finanțat de către Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Proiectul 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.

Fără a încălca condiția primordială de „a respecta Curriculumul național chiar și în cazul trecerii la manualul electronic” [1, p. 9], membrii echipei de proiect și-au desfășurat activitatea având la bază manualele școlare, aprobate prin ordinul ministrului educației, culturii și cercetării în anul 2020 [4]. O motivație în plus pentru această alegere este dorința membrilor echipei de proiect de a prezenta produse finale – prototipuri de manuale digitale interactive – care să demonstreze eficiența activității desfășurate în cadrul proiectului, raportată la situația sistemului de învățământ din Republica Moldova.

Manualul digital interactiv redactabil (MDIR) este elaborat în programul Delphi 10.4, ceea ce permite realizarea manualului digital prin utilizarea versiunii pdf a manualului supus transformării. Versiunea pdf a manualului de limba franceză a fost descărcată de pe site-ul ctice.md, care constituie unica sursă legală pentru consultarea manualelor școlare din țara noastră. În acord cu regulamentul prezentat în subsolul paginii de acces către manuale, variantele pdf ale manualelor elaborate în cadrul proiectului sunt utilizate doar în scopuri educaționale, pentru a demonstra cum manualul tradițional poate deveni manual digital interactiv.

Alegerea manualului de limba franceză pentru clasa a V-a ca bază pentru dezvoltarea prototipului MDI la limbi străine a fost motivată de faptul că atât studenții de la ciclul licență, cât și cei de la master lucrează cu elevii de clasa a 5-a. Astfel, acest manual devine unul potrivit pentru lucrul cu studenții în formarea inițială a cadrelor didactice de limba franceză, dar și pentru continuarea studiilor superioare sau perfecționare continuă.

Pagina de start a manualului digital de limba franceză (figura 1) oferă posibilitatea de a prezenta în prima parte coperta manualului tipărit (clasa a V-a), iar în a doua parte – logoul manualului digital, care poate fi editat la discreția profesorului utilizator. Aici, profesorul poate introduce orice informație de tip text sau imagine cu dimensiunile admise pentru redactarea logoului.



Figura 1. Captura de ecran *Pagina de start a MDIR*

Butonul „Start” (figura 1) din pagina de pornire a manualului va deschide manualul în format de *dublu pagini*, ceea ce permite răsfoirea sa ca și în cazul unui manual tradițional. În bara de instrumente și pe câmpurile manualului (figura 2) se află diverse instrumente și opțiuni pentru:

- navigare (răsfoire și căutare de informație în paginile manualului);
- crearea resurselor digitale (diverse tipuri de exerciții, figura 3);
- includerea în paginile și pe câmpurile manualului a diferitor tipuri de activități statice și interactive (imagini, fișiere multimedia, audio/video, fișiere de diverse tipuri (*.txt, *.doc, *.docx, *.pdf), prezentări electronice (*.ppt, *.pptx) etc.;
- captarea atenției elevilor asupra unei secvențe din pagină (ZL – zoom local) sau mărirea paginii (ZG – zoom global), selectarea și afișarea unor fragmente de text (T), rotirea paginilor (stânga, dreapta), căutare etc.

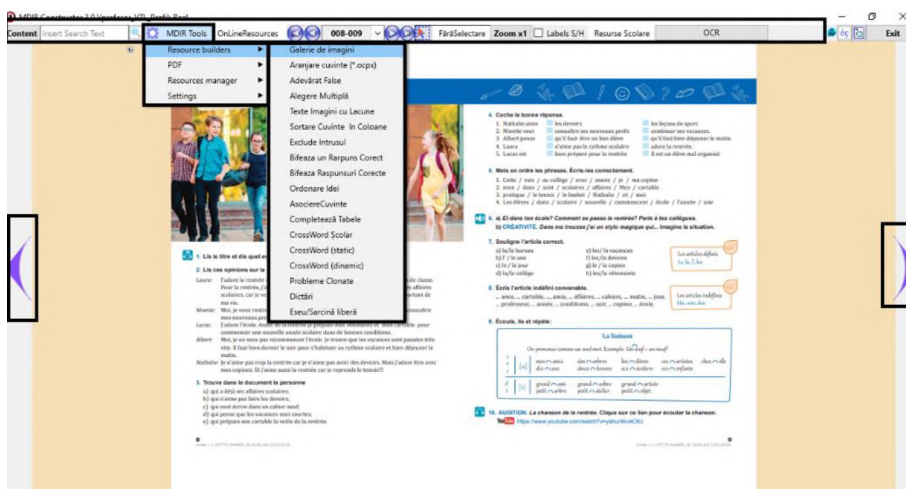


Figura 2. Captura de ecran Instrumente și opțiuni prezente în MDIR

Membrii echipei de proiect au respectat regulamentul de utilizare a manualelor expuse pe pagina ctice.md – în acest sens, nu au modificat conținutul ales de autorii manualului, păstrând întocmai structura acestuia, intervenind în mod special pe partea de interactivitate. Astfel, toate activitățile propuse de autorii manualelor pot fi transformate în activități interactive. Programul permite crearea tipurilor de activități prezentate în figura 2.

După realizare, inserarea/modificarea resurselor manualului poate fi făcută prin intermediul meniurilor derulante și al ferestrelor de dialog. Toate resursele manualului – fișiere audio (mp3), video (mp4), imagini (png, jpeg, bmp etc.), documente (doc, pdf), prezentări electronice (ppt, pps), teste de diverse tipuri (adevărat/fals, cu alegere multiplă, fraze cu lacune etc.), dictări electronice, linkuri

interne și externe – pot fi ușor modificate, ceea ce exclude costurile suplimentare de reeditare, așa cum se întâmplă în cazul manualelor tipărite.

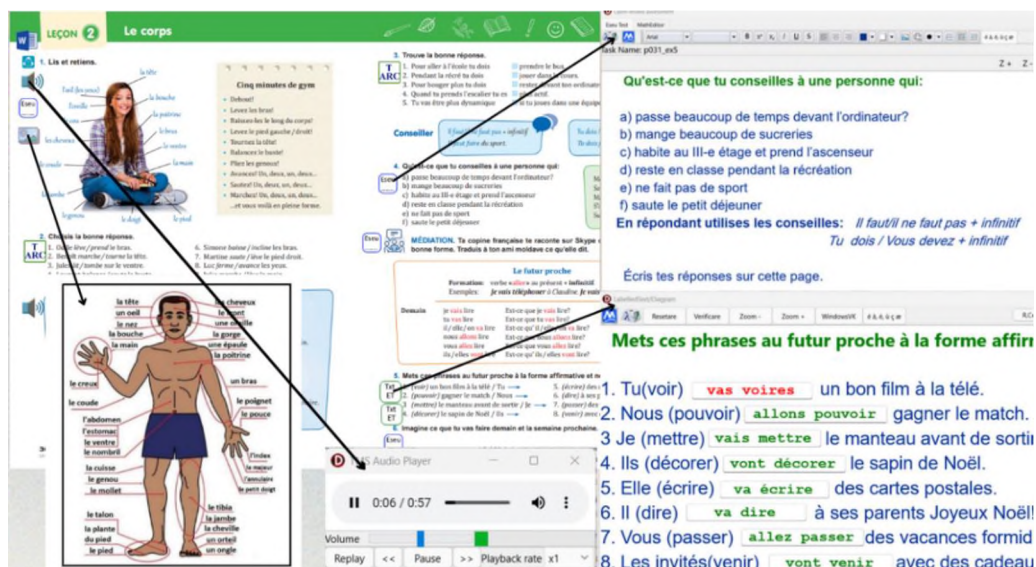


Figura 3.1. Captura de ecran Activități realizate în MDIR

Utilizatorul cu drept de administrator (profesorul) poate crea și insera activități interactive atât în paginile manualului, cât și pe câmpurile lui. Efectul modificării resurselor manualului se observă imediat, prin apariția sau eliminarea iconițelor specifice fiecărei resurse. Modificările realizate în resursele manualului se păstrează și pot fi valorificate la deschiderile ulterioare ale manualului.

Utilizatorul simplu (elevul) poate consulta în ritm propriu orice resursă din manual, realizând sarcini (activități lexicale, semantice, fonetice, gramaticale, ortografice etc.) și stocând rezultatele în dosarele manualului. Astfel, toate activitățile elevului pot fi analizate de profesor sau de alte persoane (părinți) cu drept de administrator.

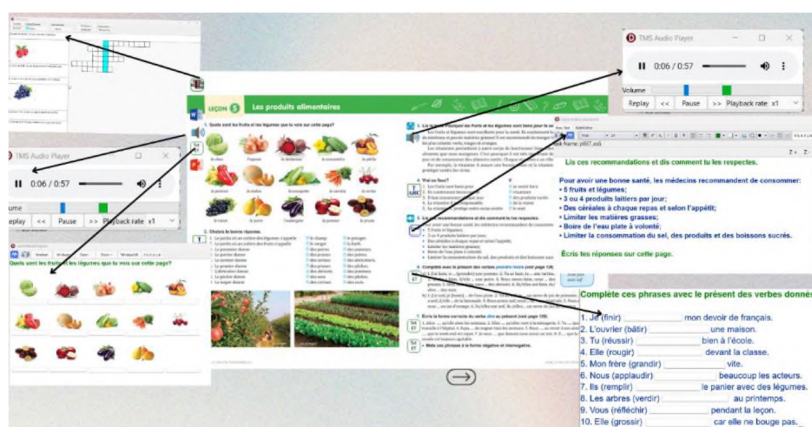


Figura 3.2. Captura de ecran Activități realizate în MDIR

MDI poate fi adaptat la diverse dispozitive de vizualizare: computer sau laptop, proiector multimedia, tablă interactivă de diverse modele. Parametrii tehnici necesari pentru funcționarea normală a MDI sunt următorii: sistem de operare Windows 10 sau superior, memorie operativă minimală – 4 GB, frecvență minimală a procesorului – 1.5 GHz, spațiu minimal de stocare – 60 MB, volum suficient de mare pentru stocarea resurselor personale, mai ales în cazul resurselor video, destul de des utilizate în cazul manualelor de limba franceză – aproximativ 60 GB.

În concluzie, demersul de analiză a evoluției metodologiilor de predare a limbilor străine și a rolului manualului școlar evidențiază o traiectorie ascendentă spre integrarea tehnologiei în procesul educațional. Manualul digital interactiv (MDI) se conturează astfel nu doar ca o inovație tehnologică, ci ca un instrument pedagogic cu un potențial semnificativ în modernizarea formării profesionale inițiale a cadrelor didactice.

Proiectul 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), prin dezvoltarea unui prototip de MDI bazat pe un manual școlar existent (*Manuel de français A2.1*), demonstrează modalități concrete prin care resursele digitale interactive pot îmbogăți experiența de învățare. Funcționalitățile prototipului, orientate spre navigare intuitivă, crearea și integrarea de resurse multimedia variate și adaptabilitate la diverse dispozitive ilustrează capacitatea MDI de a depăși limitările manualelor tradiționale și de a sprijini principiile abordărilor pedagogice contemporane, în special abordarea orientată spre acțiune.

Implementarea MDI în formarea inițială a viitorilor profesori de limbi străine oferă oportunități valoroase pentru dezvoltarea competențelor digitale pedagogice esențiale. Familiarizarea cu utilizarea și crearea de resurse interactive, alături de expunerea la un model concret de integrare a tehnologiei în predare, pregătește studenții pentru a deveni cadre didactice eficiente în contextul actual al învățământului.

În perspectivă, cercetările viitoare ar trebui să se concentreze pe evaluarea impactului efectiv al utilizării MDI asupra procesului de învățare al viitorilor profesori și pe identificarea celor mai eficiente strategii de implementare la nivelul programelor de formare inițială. Manualul digital interactiv reprezintă, așadar, un pas important către un nou regim al cunoașterii și al învățării, cu potențialul de a transforma fundamental modul în care sunt pregătite noile generații de cadre didactice pentru provocările și oportunitățile educației digitale.

BIBLIOGRAFIE

1. CIOBANU, M. Manualul național: avem noi oare manuale școlare de calitate? Sinteză de politici în domeniul educației. Chișinău, 2016. 14 p. [Online]. Disponibil: <https://soros.md/publicatii/manualul-national-avem-noi-oare-manuale-scolare-de-calitate/> [accesat 08-04-2025].
2. Concepția manualului digital. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, 2015. 40 p. [Online]. Disponibil: <https://mecc.gov.md/en/content/conceptia-manualului-digital> [accesat 08-04-2025].
3. GERARD, F.M. Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié. Education & Formation. 2010, nr. 292, pp. 13-24. ISSN 2032-8184. [Online]. Disponibil: http://www.fingerard.be/textes/MS_efficace.html [accesat 10-04-2025].
4. Manuel de français. A2.1. 5e. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. Autori: Ciobanu Z., Atanasov I. Chișinău: Prut Internațional, 2020. 132 p. ISBN 978-9975-54-487-0.
5. RIQUOIS, E. Evolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE: de la méthode traditionnelle à la perspective actionnelle. Education & Formation. 2010, nr. 292, pp. 129-142. ISSN 2032-8184. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/278622300_Evolutions_methodologiques_des_manuels_et_materiels_didactiques_complementaires_en_FLE [accesat 11-04-2025].

ÜBER DIE FERTIGKEIT SCHREIBEN IM DEUTSCHUNTERRICHT

ABOUT THE SKILL OF WRITING IN GERMAN LESSONS

ABILITATEA DE A SCRIE LA LECȚIILE DE LIMBA GERMANĂ

Iuliana TIOSA, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Iuliana TIOSA, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0002-4817-8305
e-mail: tiosa.iuliana@upsc.md

CZU: 378.016:811.112.2

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p396-402

Abstract. This article researches the skill of writing in German language lessons. The article highlights the most relevant definitions and attempts to answer the following questions: What does the skill of writing in German language lessons mean? What elements constitute the skill of writing? What does the skill of writing mean as a learning tool? What does the skill of writing mean as an objective/written expression? What are the key aspects, as well as the difficult ones?

Keywords: the skill of writing, the skill of writing as a learning tool, the skill of writing as an objective/written expression.

Rezumat. În articolul de față este cercetată competența de a scrie la lecția de limba germană. Autoarea aduce în vizor definițiile cele mai relevante și încearcă să dea răspuns la următoarele întrebări: ce înseamnă competența de a scrie la lecția de limba germană? din ce elemente este alcătuită competența de a scrie? ce înseamnă competența de a scrie ca instrument de învățare? ce înseamnă competența de a scrie ca obiectiv/ exprimare în scris? care sunt aspectele-cheie, dar cele dificile?

Cuvinte-cheie: competența de a scrie, a scrie ca instrument de învățare, a scrie ca obiectiv/exprimare în scris.

Sprechen bleibt zweifellos als Hauptziel beim Erlernen einer Fremdsprache. Wenn wir aber diese Fremdsprache im Job, beim Studium, in vielen gesellschaftlichen Kontexten und Situationen brauchen, dann sind die schriftlichen Kenntnisse, die grammatische und lexikalische Korrektheit und der schriftliche Ausdruck unentbehrlich. Wesentliche Fragen, die zu stellen sind, würden so lauten: Was ist Schreiben im Deutschunterricht? Was sollte diese Fertigkeit beinhalten? Was

bedeutet Schreiben als Mittlerfertigkeit und Zielfertigkeit? Auf diese Fragen möchte ich im Weiteren eingehen.

Hans Barkowski und Hans-Jürgen Krumm [1, S. 284] nennen die Bestandteile dieses Begriffs und betonen, dass **Schreiben** elementare Kulturtechnik und grundlegende Sprachfertigkeit sei, mittels der sprachlich gefasste Denk- und Kommunikationsinhalte unter Einhaltung vorgegebener, häufig kultur- und sprachenspezifischer Konventionen und Regeln (Zeichenrepertoire/Alphabet; Rechtschreibung; Grammatik; Pragmatik) zu unterschiedlichen Zwecken in eine lesbare Form gebracht werden.

Die Definition enthält tatsächlich sehr viele Elemente, die unter Betracht genommen werden sollten, wobei Grammatik, Alphabet, Rechtschreibung keine entscheidende Rolle spielen. Im Mittelpunkt stehen auch die Denkabsicht des Schreibers, der Kommunikationsinhalt, der dem Leser klar und vollziehbar weitergeleitet werden soll, kulturspezifische Konventionen, auf die man beim Schreiben achten soll. Die große Anzahl der Komponenten erschwert den Schreibprozess und ist mit Angst besetzt.

Eine andere Definition des Schreibens ist bei Günther Desselman und Harald Hellmich [2, S. 291] zu finden. Die Wissenschaftler sind der Meinung, dass es sich beim Schreiben um das Fixieren von Sprache durch graphische Zeichen handele. Durch Schreiben können (und sollen) durch Sprache dargestellte objektiv existierende außersprachliche Sachverhalte sowie subjektive Eindrücke, Meinungen, Gefühle usw. gespeichert werden. Die Autoren heben auch die Idee hervor, dass die gesamten schriftlichen Gebrauchsformen auf den verschiedenen Stufen bei der Erlernung einer Fremdsprache eine unterschiedliche Rolle spielen würden.

Ich stimme den Wissenschaftlern zu und möchte dabei Wert auf das holistische Konzept des Lernens einerseits und auf die Altersunterschiede, Altersinteressen andererseits legen. Für manche sind folgende Anlässe interessant: Tagungen, Konspekte, Protokolle, Mitschriften, Auslandsstudium, Anfragen; für andere aber Briefwechsel, Bestellungen. Die schriftlichen Gebrauchsformen sollten also Schritt für Schritt, planmäßig, curriculamäßig entwickelt werden.

Günther Storch [6, S. 248] ist der Meinung, dass im Gegensatz zum Sprechen Schreiben ein langsamer Prozess sei, der von stark kognitiven Aktivitäten begleitet sei, z. B. Nachdenken über Inhalt, Ausdruck und sprachliche Form, Achten auf sprachliche Korrektheit, intensive Kontrollaktivitäten während des Schreibens, Überarbeitung des Textes. Im Sinne der multimodalen Gedächtnistheorien würden beim Schreiben verschiedene Modalitäten der Sprache aktiviert: graphomotorische Programme beim Niederschreiben, die graphische Repräsentation beim Mitlesen, sprechmotorische Programme beim parallelen inneren Sprechen. Der Lerner könne

beim Schreiben gezielt Formulierungen und Konstruktionen ausprobieren, da das Produkt, der fertige Text oder die Übung, später korrigiert, besprochen und oft überarbeitet bzw. neu geschrieben wird. Aus all diesen Gründen sei Schreiben eine lernintensive Tätigkeit und würde sich deshalb gut zur Festigung von Sprachkenntnissen eignen; darüber hinaus würde sich Schreiben positiv auf die anderen Fertigkeiten auswirken, vor allem auf die Entwicklung der Sprechfertigkeit.

Der Wissenschaftler betont erstens die zahlreichen Komponenten des Schreibens, zweitens die kognitiven Prozesse, drittens sprachliche Korrektheit, viertens Überarbeitung und intensive Kontrolle, was zum besseren Erlernen und Festigen der Sprache führen kann. Das kann dadurch erklärt werden, dass das bewusste Nachdenken über Sprache beim Schreiben auch die Sprachkompetenz im Allgemeinen verbessert. Einen anderen positiven Aspekt bei Storch sehe ich darin, dass regelmäßiges Wiederholen des Schreibens, Korrigieren und Überarbeiten von Formulierungen nicht nur auf unsere Sprechfertigkeit, sondern auch auf unsere allgemeine Lerntätigkeit einen positiven Effekt haben können.

Jörg Roche [5, S. 235] thematisiert die Wiederentdeckung der kommunikativen Bedeutung des Schreibens im Fremdsprachenunterricht, nachdem diese Fertigkeit lange Zeit im Schatten der mündlichen Kompetenz stand. In der Frühphase der kommunikativen Didaktik wurde der Fokus stark auf die mündliche Kommunikation gelegt, weil Schreiben als eine eher rezeptive oder reproduktive Fähigkeit betrachtet wurde, die wenig mit echter Kommunikation zu tun hatte. Mit dem Verweis auf Hermann (1988) erlebe Schreiben einen Wandel in der Didaktik: es sei keineswegs ein passiver Akt, sondern beinhalte komplexe Prozesse der Sprachproduktion und des Sprachverstehens. Hierzu betont Roche den kognitiven Aspekt des "inneren Sprechens" als einen zentralen Aspekt des Schreibprozesses. Bevor wir etwas schreiben, würden wir eine innere Auseinandersetzung erleben, die oft intensiver als das fertige Produkt sei. Das betone die produktive Natur des Schreibens. Roche ist der Meinung, dass das Sprachenlernen von den Faktoren wie Zeit, Planung, Möglichkeit das Geschriebene zu kontrollieren und zu korrigieren großen Nutzen haben könnte. Nach diesem Wandel in der Didaktik belege das Schreiben einen festen Platz nach dem Lesen im kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterricht. Nach dem Lesen, weil diese rezeptive Komponente des Lesens Input für das Schreiben darstellt.

Wenn wir eine kurze historische Analyse der Einordnung des Schreibens in Unterrichtsmethoden durchführen, dann werden wir tatsächlich bemerken, dass das Schreiben im 19. Jahrhundert, als die Grammatik-Übersetzungsmethode im Fremdsprachenunterricht herrschte, den Vorrang hatte. Aber gleich danach begann das Schreiben als nichtkommunikativ zu gelten und war der mündlichen

Kommunikation untergeordnet. Später setzte sich jedoch die Erkenntnis durch, dass das Schreiben komplexe Sprachproduktions – und Verstehensprozesse beinhaltet, insbesondere die vor dem Schreiben innere Reflexion, inneres Sprechen. Das Schreiben wird dadurch zu einer wertvollen und authentischen Hilfestellung beim Sprachenlernen, indem die Schreibenden planen, kontrollieren und korrigieren. Infolgedessen hat das Schreiben als Fertigkeit wieder eine bedeutende Rolle und einen wichtigen Platz unter Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht erlangt.

Im Weiteren möchte ich die Einstellung von Nikola Ferling [3, S. 117] zum Schreiben analysieren, die sich außerhalb der Schule befindet, die aber relevant in diesem Kontext ist und sich an GER orientiert. Es geht um das kommunikative Schreiben als übergeordnetes Lernziel in den Integrationskursen für Migranten und Flüchtlinge. Übergeordnet bedeutet, dass es nicht primär um grammatische Perfektion oder literarische Fähigkeiten geht, sondern darum, sich verständlich und zweckorientiert schriftlich auszudrücken. Der Fokus liegt auf der Funktion des Schreibens als Instrument zur Kommunikation im Alltag. Am Ende des Basiskurses sollten die Teilnehmer einfache Notizen und Mitteilungen sowie einen einfachen persönlichen Brief schreiben können.

Diesem Zitat können wir klare Richtlinien für die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts entnehmen. Der Fokus sollte auf praktischen Schreibübungen liegen, die auf alltagsrelevante Kommunikationssituationen abzielen, wobei sich die Themenwahl im Unterricht an den Interessen und Erfahrungen der Teilnehmenden orientieren sollte. Hier sind folgende Vorteile für die Lernenden zu erkennen: das Schreiben trägt unmittelbar zur Kommunikation bei; das Schreiben hat einen praktischen Aspekt (das heißt die Schreibhandlungen sind konkret, elementar, dem Niveau und der Absicht anpassend); man unterscheidet zwischen formell und informell; die Motivation und der Bezug zum Alltag werden berücksichtigt; die Notwendigkeit der Kohärenz wird hervorgehoben; eine persönliche Ausdrucksweise wird gefördert; die Prüfungsaufgabe wird in der Lebenswelt der Lernenden verankert. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass dieses Zitat die pragmatische Ausrichtung des Schreibunterrichts in allen Sprachkursen sichtbar macht. Das Ziel ist es, den Teilnehmenden die notwendigen schriftlichen Kommunikationsfähigkeiten für den Alltag zu vermitteln. Der Wert liegt auf Verständlichkeit, Relevanz und der Fähigkeit, einfache, aber kohärente Texte zu verfassen, die persönliche und alltagsbezogene Inhalte transportieren können.

Schreiben wird im Unterricht als **Mittlerfertigkeit** und als **Zielfertigkeit** gefördert. Mittlerfertigkeit heißt, Schreiben ist als Lernmittel beim Sprechen, beim Wortschatz, bei der Grammatik, bei der Textarbeit, beim Hören, beim Lesen. Unter Zielfertigkeit verstehen wir im Allgemeinen den schriftlichen Ausdruck. Zu diesen

zwei Aspekten in der fremdsprachlichen Didaktik haben sich viele Wissenschaftler geäußert. Demnächst beabsichtige ich, einige zu analysieren, um den Stellenwert dieser zwei Aspekte im Unterricht zu entdecken.

Beginnen möchte ich mit dem Zitat von Winfried Ulrich [7, S. 141], der sagt, dass die fremdsprachliche Schreibdidaktik zunächst unterscheiden sollte, ob das Schreiben im Unterricht lediglich als Mittel für einen anderen Zweck diene oder ob das Schreiben ein bestimmtes kommunikatives Ziel verfolge. Zur Mittlerfertigkeit würden Schreibaktivitäten gehören, die den Lernprozess begleiten und unterstützen. Das Schreiben habe hier eine Lern- und Übungsfunktion, meint der Wissenschaftler. Schlussfolgern kann ich an dieser Stelle, dass dem Schreiben als Mittlerfertigkeit eine grundlegende Funktion beigemessen ist. Diese Funktion sollte den Lehrern klar sein, um den Fremdsprachenunterricht entsprechend zu gestalten. Die Lehrkräfte sollten sich fragen, welche Funktion das Schreiben in einer bestimmten Aufgabe erfüllt und daran gemessen die Aufgabenstellung auswählen.

Wenn wir Schreiben als Mittlerfertigkeit trainieren, dann führen wir folgende Lernaktivitäten durch: schriftliche Lückenübungen, Umformübungen, Wörter aufschreiben, Sätze und Wörter abschreiben, Diktate, Skizzieren von Dialogen, schriftlich Fragen zu einem Text beantworten, Vorbereitung einer Rolle, das Verfassen von kurzen Zusammenfassungen gelesener Texte, Notieren von Strukturen. Was wichtig dabei zu betonen ist, dass bei Mittlerfertigkeitssaufgaben die Korrektheit und die Auseinandersetzung mit dem Lernstoff im Vordergrund steht. Ohne Schreiben als Mittlerfertigkeit wäre das effektive und produktive Lernen nicht möglich, aber auch der nächste Aspekt: Schreiben als Zielfertigkeit.

Diesen Aspekt beschreibt sehr gut Günther Storch [6, S. 249] und sagt, dass Schreiben als Zieltätigkeit immer dann vorliege, wenn die Lernenden Texte in der geschriebenen Sprache produzieren – zu realen Schreibansätzen (klasseninterner Leserbrief; Einkaufszettel für ein Rollenspiel). Das Schreiben als Zielfertigkeit sei die gezielte Förderung der Fähigkeit, schriftliche Texte in der Zielsprache zu verfassen. Einen ähnlichen Standpunkt äußert Winfried Ulrich [7, S. 141] und behauptet, dass Schreiben eine Zielfertigkeit sei, wenn die Lerner Texte anfertigen, die eine erkennbare kommunikative Funktion erfüllen. Die Schreibaktivitäten würden dann zu einer textvermittelten Kommunikation mit einem fungierten oder realen Empfänger führen. Dies geschehe im Unterricht etwa dann, wenn Lerner einen Lebenslauf oder einen Brief in der Fremdsprache schreiben würden. Diese mitteilungsbezogene Form des Schreibens stehe lange nicht im Zentrum des Schreibunterrichts, erst mit der "kommunikativen Wende" der Fremdsprachendidaktik seit etwa Mitte der 1970er Jahre würden Lerner durch entsprechende Übungsangebote gezielt darauf vorbereitet, in der Fremdsprache

schriftlich zu interagieren, indem etwa kommunikative Kontexte in Form von Szenarien vorgegeben würden, in denen Lerner mit ihren Texten handeln würden. Bernd Kast [4, S. 8] ist der nächste Wissenschaftler, der sich dazu durch ein konkretes Beispiel geäußert hat und meint, dass es Schreibaktivitäten gebe, bei denen Schreiben das Ziel sei: zum Beispiel, wenn jemand einen Brief schreibe, sei das Ziel dieser Handlung ein Brief, den man schicken möchte. In Bezug auf Schreiben in der Schule unterstreicht Bernd Kast [4, S. 8] ein Problem und zwar wie wichtig es sei, zwischen beiden Definitionen zu unterscheiden. In vielen Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien werde kein Unterschied gemacht zwischen Schreiben als Zielfertigkeit und Schreiben als Mittlerfertigkeit. Die Übungsanweisung bei Aufgaben zum Schreiben würde meistens gleich lauten: Schreiben Sie! Für den Aufbau der Schreibfertigkeit im Fremdsprachenunterricht sei es jedoch sinnvoll und wichtig, Schreiben als Ziel und Schreiben als Mittel klar zu unterscheiden.

Diese drei Zitate haben tatsächlich viele Elemente, die übereinstimmen. Aber bei W. Ulrich bemerken wir auch den starken Akzent auf kommunikative Funktion des Schreibens, was heutzutage Vorrang im Fremdsprachenunterricht hat. Das Schreiben als Zielfertigkeit bietet im Klassenraum folgende Aktivitäten an: Texte in der geschriebenen Sprache zu produzieren, Texte zu realen und simulierten Schreibanslässen zu verfassen, Leserbriefe, Einkaufszettel, Rezepte, E-Mails, Beschwerden, Einladungen, Rollenspiele, Briefe, Postkarten, Grußkarten, Geburtstagskarten, Geschichten, Berichte, Referate, Reden, Monologe.

Zum Schluss möchte ich die Notwendigkeit einer differenzierten Herangehensweise unterstreichen: beim Schreiben als Mittlerfertigkeit steht im Mittelpunkt Üben, Korrektheit und beim Schreiben als Zielfertigkeit die sprachliche Handlung. Schreiben ist oft vernachlässigt, weil das auch Zeitaufwand bedeutet. Wir sollten aber nicht vergessen, dass der schriftliche Ausdruck genau so wichtig wie der mündliche Ausdruck ist. Durch gezieltes Üben, handelt es sich um Schreiben als Mittlerfertigkeit oder um Schreiben als Zielfertigkeit, können wir aus didaktischer Sicht diese Fertigkeit trainieren, erweitern und verbessern. Schreiben kann also nur durch Schreibaktivitäten gefördert werden.

BIBLIOGRAPHIE

1. BARKOWSKI, H., KRUMM, H. Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH, 2010. ISBN 978-3-8252-8422-0.
2. DESSELMANN, G., HELLMICH, H. Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache). Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, 1986. ISBN 434 130/104/86.
3. FERLING, N. Schreiben im DaZ-Unterricht. KAUFMANN, S., ZEHNDER, E., VANDERHEIDEN, E., FRANK, W. Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 2. Didaktik Methodik. Ismaning: Max Hueber Verlag, 2008. ISBN 978-3-19-111751-1.
4. KAST, B. Fertigkeit Schreiben: Fernstudienangebot Germanistik: Deutsch als Fremdsprache. München: Goethe-Institut, 1999. ISBN 978-3-468-49666-0.
5. ROCHE, J. Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG., 2013. ISBN 978-3-8252-4038-7.
6. STORCH, G. Deutsch als Fremdsprache: theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Wilhelm Fink, 1999. ISBN 3-8252-8184-1.
7. ULRICH, W. Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2013. ISBN 978-3-8340-0509-0.

LES VERBES DE MOUVEMENT DANS L'ŒUVRE D'É.E. SCHMITT: UNE ANALYSE CONTRASTIVE DU CORPUS D'„OSCAR ET LA DAME ROSE”

MOTION VERBS IN THE WORKS OF É.E. SCHMITT: CONTRASTIVE ANALYSIS OF THE CORPUS “OSCAR AND THE LADY IN PINK”

VERBELE DE MIȘCARE ÎN OPERA LUI É.E. SCHMITT: ANALIZĂ CONTRASTIVĂ A CORPUSULUI “OSCAR ȘI TANTI ROZ”

Natalia CELPAN-PATIC, doctorandă, asist. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Natalia CELPAN-PATIC, PhD Student, University Assistant,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-7266-6336
e-mail: celpan.patic.natalia@upsc.md

CZU: 811'36

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p403-412

Abstract. This research offers a contrastive analysis of motion verbs in *Oscar and the Lady in Pink* by Éric-Emmanuel Schmitt, based on a trilingual corpus (French, Romanian, Russian). The aim is to highlight lexical and syntactic convergences and divergences in the expression of motion across the three languages. The study focuses on verb structures such as *V+direct object* and *V+circumstantial complement*, while emphasizing the alternation between the *V+infinitive construction* (in French and Russian) and the *V+subjunctive* (in Romanian), which reflects morphosyntactic differences. By bringing these correspondences and contrasts to light, the research sheds light on linguistic transfer mechanisms and translation-specific features, while also showcasing the richness of grammatical tools used to convey movement and character dynamics in Schmitt's literary universe.

Keywords: motion verbs, verbal structure, translation, symmetry, asymmetry, contrastive analysis.

Rezumat. Acest studiu propune o analiză contrastivă a verbelor de mișcare din opera literară *Oscar și Tanti Roz* de Éric-Emmanuel Schmitt, pe baza unui corpus trilingv (franceză, română, rusă). Scopul este de a evidenția asemănările și deosebirile lexicale și sintactice în exprimarea mișcării în cele trei limbi. În studiu, autoarea s-a concentrat asupra structurilor verbale precum *V + complement direct*, *V + complement circumstanțial*, subliniind în același timp alternanța între construcția *V + infinitiv* (în franceză și în rusă) și *V + conjunctiv* (în română), revelatoare pentru diferențele morfosintactice. Prin evidențierea acestor corespondențe și diferențe, cercetarea clarifică mecanismele transferului lingvistic și particularitățile traducerii, punând în același timp în valoare diversitatea mijloacelor

gramaticale utilizate pentru a reda dinamica mișcării și a personajelor în universul literar al lui Schmitt.

Cuvinte-cheie: verb de mișcare, structură verbală, traducere, simetrie, asimetrie, analiză contrastivă.

Préliminaires. La notion de mouvement concerne tout être vivant, qu'il soit voyageur ou sédentaire, actif ou apparemment immobile, dans un espace lui-même en perpétuelle translation – celui de la Terre orbitant autour du Soleil. Dans le cadre de la présente étude, et conformément aux distinctions établies par des auteurs tels que J.-P. Boons [1, p. 5], J. Derville Bastuji [4], D. Laur [6, p. 48] ou encore B. Lamiroy [5, p. 42-43], il importe de différencier de manière précise les concepts de mouvement et de déplacement. Le critère déterminant repose ici sur la notion d'orientation, envisagée comme un état résultant d'un processus de mobilité, qu'il soit accompli ou simplement envisagé.

Le mouvement est défini comme une variation de position dans l'espace au cours du temps, observée relativement à un cadre de référence spécifique. Le déplacement, en revanche, s'inscrit dans une logique directionnelle : il implique un trajet intentionnel ou effectif entre deux points – un point de départ et un point d'arrivée. Autrement dit, là où le mouvement renvoie à une dynamique de changement d'état spatial, le déplacement se conçoit comme un transfert orienté d'une entité entre deux localisations identifiables.

Par ailleurs, le déplacement peut être interprété dans une double acception : soit comme un phénomène concret et localisé dans l'espace physique, soit comme une représentation abstraite, spatialement modélisée, de processus perceptifs ou mentaux. Dans ce dernier cas, l'espace n'est plus uniquement une réalité géographique, mais aussi un cadre de perception, impliquant la présence d'un observateur – réel ou fictif – capable d'objectiver le déroulement de l'action.

Dans une approche typologique fine, B. Lamiroy [5] propose une structuration interne de la catégorie des verbes de mouvement, en identifiant plusieurs sous-ensembles fonctionnels distincts :

- les verbes de direction, qui impliquent un changement effectif de localisation accompagné du franchissement d'une frontière spatiale – à l'image de verbes tels que *entrer* ou *sortir*;
- les verbes de déplacement, qui mettent en relief le mode de progression dans l'espace, en insistant sur la manière d'accomplissement du mouvement, comme dans *marcher*, *courir* ou *trotter*;
- les verbes de mouvement corporel, lesquels renvoient à une transformation de posture ou d'état corporel, par exemple *se lever*, *s'allonger* ou *se pencher*.

S'inscrivant dans une perspective complémentaire, J. Derville-Bastuji [4] conceptualise le déplacement en tant que mouvement orienté, c'est-à-dire structuré selon une trajectoire vectorisée allant d'un point de départ (A) vers un point d'arrivée (B). Cette dynamique directionnelle, représentée schématiquement dans la Figure 1, rend compte du passage d'un référent d'un lieu initial vers un lieu final, illustrant ainsi l'une des propriétés fondamentales du déplacement dans les langues naturelles: *Il court vers l'université*.



Figure 1. Représentation directionnelle du déplacement

Tout déplacement peut être modélisé à l'aide de la notion de vecteur géométrique, lequel constitue une représentation abstraite et directionnelle du parcours effectué par un agent en mouvement. Ce vecteur, symbolisé classiquement par le segment orienté AB, possède trois propriétés fondamentales: la magnitude, qui correspond à la distance mesurable entre le point d'origine (A) et le point d'arrivée (B); la direction, définie par l'axe du déplacement; et le sens, qui indique l'orientation du mouvement de A vers B. Dans cette perspective, la trajectoire du sujet mobile est pensée comme un processus orienté, traduisant un franchissement spatial effectif.

Dans le cadre de notre étude, les verbes de déplacement sont envisagés comme une sous-catégorie sémantique spécifique des verbes de mouvement, caractérisés par l'expression explicite d'un mouvement dirigé d'un lieu initial vers un lieu final [2, p. 159]. Ils se distinguent ainsi d'autres classes de verbes de mouvement par l'introduction d'une orientation spatiale nettement identifiable dans l'énoncé linguistique.

Le but de cette analyse est d'examiner l'utilisation des verbes de mouvement dans l'œuvre *Oscar et la Dame Rose* de Éric-Emmanuel Schmitt en français, roumain et russe. L'étude met en évidence les similitudes et différences structurelles et sémantiques, ainsi que les symétries/asymétries lexicales et syntaxiques entre ces trois langues.

Cette étude se propose d'atteindre plusieurs objectifs, parmi lesquels:

- faire l'inventaire des verbes de mouvement du corpus visé;
- comparer les structures actancielles telles que *V + inf.*, *V + conj.*, *V + CC*, *V + CD* (où *inf.* – infinitif, *conj.* – conjunctiv/subjonctif, *CC* – complément circonstanciel, *CD* – complément direct);
- repérer la symétrie/l'asymétrie dans le choix des verbes et des structures syntaxiques avec ces verbes.

Dans le cadre de cette recherche, un corpus lexical, regroupant près de **80 verbes de déplacement** accompagnés de leurs réalisations syntaxiques, a été

constitué à partir des trois versions textuelles (française, roumaine et russe) de *Oscar et la Dame Rose*.

Éric-Emmanuel Schmitt: l'auteur et son œuvre. Éric-Emmanuel Schmitt est un philosophe, écrivain et réalisateur français contemporain, reconnu aussi comme l'une des figures majeures du théâtre européen actuel. Il est une personnalité importante de la francophonie contemporaine, dont l'œuvre polymorphe illustre une exceptionnelle richesse artistique. Dramaturge prolifique, romancier de renom, nouvelliste subtil, réalisateur de talent et penseur engagé, il est également membre de la prestigieuse Académie royale de langue et de littérature françaises de Belgique [3, 10]. Sa production littéraire, vaste et diversifiée, englobe des pièces de théâtre, des romans, des nouvelles, des essais, ainsi que de nombreux autres écrits, traduits dans plus de 40 langues – parmi lesquelles le roumain et le russe.

La reconnaissance internationale de son œuvre s'est également matérialisée par un palmarès impressionnant de distinctions littéraires et théâtrales: le Grand Prix de littérature de l'Académie française pour l'ensemble de son œuvre (2001), le Prix Goncourt de la nouvelle pour *Concerto à la mémoire d'un ange* (2010), le Prix Molière pour *Le Visiteur* (1994), le Prix Quadriga en Allemagne (2004), le Prix Chronos en Suisse (2005) pour *Oscar et la Dame Rose*, ou encore le Prix Notre Dame de Sion (2018) pour *Les Dix Enfants que madame Ming n'a jamais eus* [3, 10]. Par ailleurs, il a été honoré par plusieurs gouvernements – français, belge, canadien – pour sa contribution remarquable à la culture et aux arts.

Les études critiques consacrées à son œuvre mettent souvent l'accent sur la portée philosophique et existentielle de ses romans, ainsi que sur des thématiques récurrentes telles que l'enfance, la quête de sens ou la spiritualité. En ce qui concerne notre étude, nous nous proposons d'approfondir une dimension encore peu explorée de son écriture: l'analyse contrastive des structures verbales exprimant le mouvement dans l'œuvre *Oscar et la Dame Rose*, à partir de ses versions en français, en roumain et en russe. Cette approche vise à mettre en lumière les spécificités stylistiques et traductologiques liées à la représentation du mouvement au niveau sémantico-syntaxique dans les langues d'étude.

Le personnage chez Éric-Emmanuel Schmitt se présente comme un voyageur en perpétuel déplacement, engagé dans une traversée de l'espace-temps motivée soit par la volonté de changer de lieu, soit par celle de modifier sa manière de penser. Ce protagoniste effectue une transition, un parcours spatial, qui s'apparente à l'expérience de la marche propre à l'«homme errant», empruntant un chemin à parcourir ou déjà parcouru. Au-delà de cette lecture du personnage en tant que figure itinérante, on peut également percevoir en filigrane la présence d'un narrateur omniscient, qui structure et ordonne l'espace narratif.

Le voyage, conçu par l'auteur comme un déplacement intentionnel dans l'espace, reflète une dynamique orientée, dont la finalité est le changement de position. Ce mouvement est décrit en fonction de la position de la cible par rapport à trois moments distincts: avant le déplacement, pendant son déroulement et après son achèvement. Ces étapes permettent de distinguer trois catégories de verbes: les verbes à polarité initiale, médiane et finale [1, p. 5].

Les verbes à polarité médiane – tels que *marcher*, *aller*, *avancer* — occupent une place prépondérante dans les œuvres de Schmitt. Cela s'explique par le fait que son personnage type est un être en marche, un individu en transition, évoluant dans l'espace, errant dans une quête de sens ou d'un but égaré.

Oscar et la Dame Rose: Contexte littéraire et thématique. Une première observation s'impose de manière incontestable: Éric-Emmanuel Schmitt se distingue par une maîtrise exceptionnelle de l'art narratif. Cette aptitude est illustrée de manière emblématique par l'un de ses ouvrages les plus célèbres, *Oscar et la Dame Rose*. Présenté comme un roman épistolaire, ce texte, traduit en plus de 40 langues, se caractérise par un style simple et une dimension poétique. Son caractère accessible et la richesse de son contenu expliquent sa présence dans les manuels scolaires.

Ce récit bref, à la fois poignant et profondément symbolique, illustre la réalité journalière d'un enfant souffrant de leucémie, condamné à une existence écourtée, dont les derniers jours sont marqués par une intensité émotionnelle rare. Face à un diagnostic vital sévère reçu à l'âge de dix ans et placé en milieu hospitalier, Oscar prend peu à peu conscience de sa propre finitude, dans un environnement marqué par le non-dit et l'évitement. C'est l'arrivée d'une bénévole singulière, Mamie-Rose, qui ouvre un espace de communication intime à travers un échange épistolaire adressé à une figure divine, remédiant ainsi à la solitude existentielle du jeune garçon. Cette correspondance, couvrant douze journées décisives, retrace un parcours ponctué d'instant à la fois drôles et profondément émouvants, où se croisent des personnages empreints d'humanité. Bien que cette période soit susceptible de représenter les derniers jours de sa vie, elle se transforme, par la médiation bienveillante de Mamie-Rose, en une expérience d'une intensité remarquable, dotée d'une portée symbolique et spirituelle qui dépasse le simple cadre du récit personnel [8].

À travers la figure d'Oscar, Schmitt met en lumière le rôle fondamental que peuvent jouer la foi et l'espérance dans l'accompagnement des malades en phase terminale. Loin de se limiter à un simple témoignage, le texte engage le lecteur dans une méditation essentielle sur le rapport à la mort, posée comme clé de voûte dans la quête du sens de la vie [7].

Sous le prisme de la conscience précoce d'un enfant face à la mort, le récit explore des thèmes fondamentaux de l'existence et de la pensée: la maladie, la

douleur, la transition de la vie vers la mort, la relation à autrui et l'énigme de l'existence.

L'étude des verbes de mouvement dans *Oscar et la Dame Rose* révèle leur importance capitale pour figurer non seulement les déplacements physiques du protagoniste au sein de l'espace restreint de l'hôpital, mais aussi ses trajectoires intérieures, qu'elles soient émotionnelles ou existentielles, face à l'expérience de la maladie et à la conscience de sa fin prochaine. Les structures syntaxiques employées, allant de constructions simples à des configurations plus complexes, participent à nuancer la perception de son mouvement dans un espace et un temps contraint. Ces différents points seront examinés en détail dans la section qui suit.

Analyse des structures en trois langues. Une analyse linguistique du texte de *Oscar et la Dame Rose* révèle une présence significative des verbes de mouvement, souvent employés pour illustrer:

- le parcours d'Oscar, qui symbolise sa vie en accéléré (*aller, venir, partir, retourner, monter, descendre*);
- les changements d'état, liés à la progression de sa maladie (*se lever, s'évanouir, s'enfuir*);
- les interactions avec les autres personnages, notamment Mamie-Rose (*courir vers, rejoindre*).

L'utilisation de ces verbes est essentielle pour marquer la dynamique du récit et l'évolution psychologique du protagoniste.

La relation intrinsèque entre les dimensions temporelles et spatiales dans le phénomène de déplacement conduit à une classification des verbes en fonction de leur polarité aspectuelle (initiale, médiane, finale) [1, p. 5]:

- les verbes à polarité initiale désignent un emplacement d'origine comme point de référence du déplacement (ex.: *sortir de, s'éloigner de*);
- les verbes à polarité médiane caractérisent la position de la cible par rapport au lieu au cours du déplacement (ex.: *courir, glisser*);
- les verbes à polarité finale impliquent un emplacement de destination (ex.: *entrer dans, arriver à*).

Certaines constructions utilisent le même verbe parallèlement en trois langues, mais parfois il y a un autre verbe de déplacement utilisé dans les autres langues, dans certains cas, les expressions diffèrent complètement, les verbes employés n'appartenant pas à la catégorie des verbes de déplacement. Les tableaux ci-dessous illustrent des exemples de symétries (tableau 1) et d'asymétries lexicales (tableau 2) des verbes de mouvement [8, 9, 11]. L'analyse quantitative révèle un total de **53 verbes** présentant une correspondance dans les trois langues étudiées, contre **21 verbes** présentant des divergences. Ce constat suggère une relative proximité

typologique entre le français, le roumain et le russe en ce qui concerne l'usage contextuel des verbes de mouvement (voir la figure 2).

Tableau 1. Exemples de symétries lexicales en trois langues

Français	Roumain	Russe
<i>on se promenait dans le parc de l'hôpital</i>	<i>ne plimbam amândoi prin curtea spitalului</i>	<i>мы прогуливались в больничном парке</i>
<i>je me suis glissé dans le couloir</i>	<i>m-am strecurat pe culoar</i>	<i>я выскользнул в коридор</i>
<i>je suis allé m'asseoir</i>	<i>m-am dus să mă odihnesc</i>	<i>и я пошел передохнуть</i>

Tableau 2. Exemples d'asymétries lexicales en trois langues

Français	Roumain	Russe
<i>est venu me prévenir</i>	<i>a dat fuga să mă anunțe</i>	<i>заглянул туда, чтобы предупредить меня</i>
<i>qu'on y vient aussi pour mourir</i>	<i>intri acolo ca să mori</i>	<i>сюда приходят и умирать</i>
<i>j'ai suivi Pop Corn</i>	<i>m-am dus în camera lui Pop Corn</i>	<i>потацился за Попкорном</i>

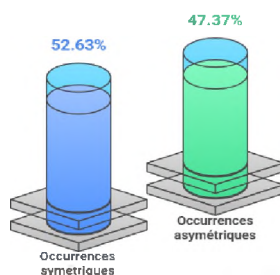


Figure 2. Distribution des occurrences symétriques et asymétriques des verbes de mouvement

Parmi les structures sémantico-syntaxiques identifiées, les plus récurrentes sont celles du tableau 3.

Tableau 3. Répartition des structures syntaxiques les plus fréquentes dans les trois langues analysées

Structures	français	roumain	russe
<i>V + CC</i>	+	+	+
<i>V + CD</i>	+	+	+
<i>V + Vinf.</i>	+	-	+
<i>V + Vconj.</i>	-	+	-

Comme on peut l'observer, les structures comportant des compléments postverbaux sont identiques dans les trois langues. En revanche, la construction avec verbe suivi d'un infinitif (*V + inf.*) est caractéristique du français et du russe, tandis

que la construction verbe + subordonnée conjonctive (*V + conj.*) se retrouve exclusivement en roumain, ce qui s'explique par une influence de type balkanique.

La fréquence de ces structures est illustrée dans la figure ci-après. Il en ressort que la construction la plus fréquente associée aux verbes de mouvement est celle comprenant un complément circonstanciel. Ce phénomène s'explique par le fait que les verbes de mouvement, qui impliquent intrinsèquement une notion d'espace, sont majoritairement employés avec un complément circonstanciel.

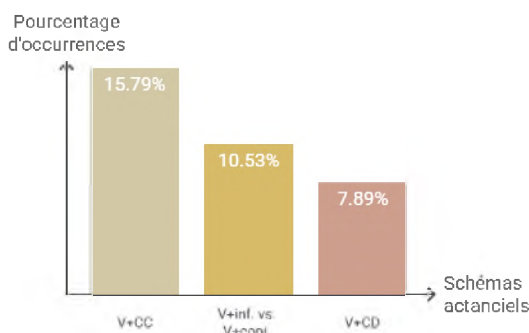


Figure 3. Rapport statistique des structures les plus fréquentes en français, roumain et russe

Les structures grammaticalisées du français, désignées par les termes *passé récent* et *futur proche*, sont relativement rares dans le corpus, avec seulement deux occurrences identifiées. En revanche, le roumain et le russe recourent principalement à divers adverbes temporels pour exprimer la notion de temps immédiat [8, 9, 11].

Cela nous permet d'affirmer que les trois langues étudiées sont riches en constructions utilisant des verbes de déplacement et présentent une équivalence relative dans ce domaine.

Les données numériques mettent en évidence une richesse lexicale significative. Il ressort de cette analyse que les trois langues étudiées possèdent un vaste inventaire de verbes de mouvement et de structures associées. Toutefois, ces structures présentent des équivalences partielles, une proportion notable d'entre elles étant asymétriques, en particulier en roumain.

Conclusion. L'analyse des structures spatiales dans *Oscar et la Dame Rose* d'Éric-Emmanuel Schmitt révèle une dynamique narrative où la transition entre le réel et l'imaginaire, le statique et le mouvement, joue un rôle central dans le développement intérieur du personnage principal. Pour Schmitt, il ne s'agit pas d'une simple figure de style, mais d'un procédé qui permet de redéfinir la place de l'individu dans le monde. Oscar, un enfant atteint d'une maladie incurable, entreprend un voyage spirituel et symbolique à travers sa correspondance avec Dieu, encouragé par la figure maternelle et bienveillante de Mamie-Rose.

Ce parcours intérieur, ponctué de repères temporels et spatiaux, engage le personnage dans une transformation profonde. Le mouvement n'est pas tant géographique qu'existentiel: en douze jours, Oscar traverse symboliquement toutes les étapes de la vie humaine. Schmitt s'efface volontairement en tant qu'instance énonciative pour laisser place à la voix naïve mais lucide de l'enfant, créant ainsi une distance qui invite le lecteur à une réflexion intime sur l'existence, la mort, le sens et la foi.

Dans cette optique, les repères spatiaux jouent un rôle structurant: la chambre d'hôpital, les couloirs, la chapelle, le toit de l'hôpital deviennent autant de lieux de passage, symbolisant l'évolution intérieure du protagoniste. Comme le suggère la célèbre formule "nous ne sommes que des passages", l'espace est ici moins un lieu qu'une métaphore du devenir, un cadre qui accompagne la quête identitaire.

Ce type de lecture trouve un écho dans certaines réflexions linguistiques. Les structures spatiales ne se limitent pas à un simple codage linguistique: elles traduisent une perception de l'expérience humaine, propre à chaque culture et chaque langue. La signification spatiale est indissociable du corps, de l'expérience vécue et des représentations culturelles.

L'un des apports majeurs de cette recherche réside dans l'analyse contrastive des représentations spatiales à travers plusieurs langues, permettant d'identifier des invariants cognitifs tout en soulignant les spécificités structurelles et culturelles. Cette méthodologie éclaire les articulations profondes entre les verbes de mouvement, la structuration du récit et les trajectoires existentielles des personnages, comme c'est le cas dans l'œuvre de Schmitt.

Ainsi, la convergence entre l'analyse littéraire d'*Oscar et la Dame Rose* et la théorie sémantique de l'espace révèle la profondeur d'un lien essentiel entre langage, espace et identité : tout parcours spatial, réel ou imaginaire, devient un outil de connaissance de soi et un vecteur de sens.

L'analyse linguistique du récit *Oscar et la Dame Rose* met en évidence une forte présence des verbes de mouvement, qui jouent un rôle central dans la structuration du parcours du protagoniste. Ces verbes ne se limitent pas à exprimer des déplacements physiques, mais traduisent également le rythme accéléré de la vie d'Oscar, les transitions d'un état à un autre en lien avec l'évolution de sa maladie, ainsi que les interactions marquantes avec les autres personnages, notamment Mamie-Rose. Leur emploi contribue de manière décisive à la dynamique narrative et à la représentation de l'évolution psychologique du personnage principal.

La corrélation étroite entre les dimensions spatiale et temporelle du déplacement permet une classification des verbes de mouvement selon leur polarité aspectuelle : initiale, médiane ou finale. L'analyse contrastive menée sur un corpus

trilingue (français, roumain et russe) fait apparaître des convergences et des divergences sur les plans lexical et syntaxique, révélant des symétries mais aussi des spécificités propres à chaque langue.

L'étude met en lumière une variété de stratégies syntaxiques et lexicales dans l'utilisation des verbes de mouvement selon les langues. Le français et le russe tendent à utiliser l'infinitif, tandis que le roumain favorise le subjonctif. Ces différences illustrent la richesse des systèmes verbaux romans et slaves.

Les données quantitatives indiquent une plus grande occurrence de symétrie que d'asymétrie dans l'emploi de ces verbes dans les trois langues, au niveau lexical et syntaxique.

Malgré ces différences structurelles, les résultats quantitatifs suggèrent une certaine proximité typologique entre le français, le roumain et le russe en ce qui concerne les contextes d'emploi des verbes de mouvement, notamment dans leur capacité à traduire des parcours existentiels au sein du récit.

BIBLIOGRAPHIE

1. BOONS, J.-P. La notion sémantique de déplacement dans une classification syntaxique des verbes locatifs. *Langue française*. 1987, nr. 76 (5-40), pp. 5-40. ISSN 0023-8368.
2. CELPAN-PATIC, N. Sur la corrélation entre les notions de mouvement et de déplacement. *Intertext*. 2011, nr. 3-4, pp. 158-161. ISSN 1857-3711.
3. CHERKASHYNA, T., VASILIEVA, O. Poetics and problems of the play “The Libertine” by Eric-Emmanuel Schmitt. [Online]. ACNS Conference Serie: Social Sciences and Humanities, 2nd International Conference on New Trends in Linguistics, Literature and Language Education, May 18, 2022, Kryvyi Rih, Ukraine, 2023, vol. 3, nr. 03004. Disponibil: <https://doi.org/10.55056/cs-ssh/3/03004> [accesat 21-04-2025].
4. DERVILLEZ-BASTUJI, J. Structures des relations spatiales dans quelques langues naturelles: introduction à une théorie sémantique. Genève-Paris: Droz, 1982. 443 p. ISBN 978-2-600-04311-3.
5. LAMIROY, B. Les verbes de mouvement emplois figurés et extensions métaphoriques. *Langue française*. 1987, nr. 76, pp. 41-58. eISSN 1957-7982.
6. LAUR, D. La relation entre le verbe et la préposition dans la sémantique du déplacement. *Langages*. 1993, nr. 110, pp. 47-67. eISSN 1958-9549.
7. POLIGONE, P. Eric-Emmanuel Schmitt: La philosophie facile de Schmitt. *Zone critique*. [Online]. Disponibil: <https://zone-critique.com/critiques/la-philosophie-facile-de-schmitt/> [accesat 21-04-2025].
8. SCHMITT, É.-E. *Oscar et la Dame Rose*. Paris: Magnard, 2006. 120 p. ISBN 978-2-210-75490-4.
9. SCHMITT, É.-E. *Oscar și Tanti Roz*. București: Humanitas, 2016. 114 p. ISBN 978-606-77997-12.
10. SCHMITT, É.-E. Site officiel d'Eric-Emmanuel Schmitt. [Online]. Disponibil: <https://www.eric-emmanuel-schmitt.com> [accesat 21-04-2025].
11. ШМИТТ, Э.-Э. *Оскар и Розовая Дама*. Москва: Азбука. 320 с. ISBN 978-5-389-10070-1.

LIBERTATEA ACADEMICĂ – FUNDAMENT PENTRU INOVARE ȘI CREATIVITATE ÎN EDUCAȚIE

ACADEMIC FREEDOM – THE FOUNDATION FOR INNOVATION AND CREATIVITY IN EDUCATION

Diana DONOAGĂ, asistent universitar,
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: 378.01/02

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p413-421

Abstract. This article examines the relationship between academic freedom and academic institutional capacities, innovation, and creativity. Based on the philosophical and legal premises of the concept of academic freedom, we analyze contemporary challenges and the need to strengthen this freedom in the modern educational environment. This study suggests a conceptual model for the development of the culture of academic freedom as a driver of educational change and progress.

Keywords: academic freedom, development, imagination, higher education, college culture.

Contextul global actual se caracterizează prin transformare rapidă, digitalizare, internaționalizare a educației, reforma legislativă și presiuni sociopolitice asupra educației. În astfel de condiții, este important să reafirmăm rolul libertății academice ca bază pentru o educație creativă și inovatoare, care poate face față provocărilor societății de astăzi.

Libertatea academică este unul dintre pilonii centrali ai formării universității, consacrat ca valoare fundamentală a autonomiei instituției universitare și a implementării proceselor de educație și cercetare autentică fără restricții ideologice sau administrative [1, p. 208]. Aceasta înseamnă nu doar că profesorii și cercetătorii sunt liberi să cerceteze, să predea și să-și publice rezultatele cercetării, ci și să acționeze cu responsabilitate în spiritul adevărului, dând dovadă de etică academică și în interesul public [5, p. 170]. Lucrurile respective sunt adesea puse la încercare de tentative de control politic, de comercializarea cunoașterii și de standardizarea excesivă a actului educațional [6, p. 71].

Scopul acestui articol este analiza dimensiunilor și efectelor libertății academice în raport cu formarea universității actuale și se concentrează pe modalități de susținere a inovației pedagogice și a creativității instituționale. Studiul va debuta cu analiza ideilor teoretice despre conceptul de libertate academică, iar mai apoi, pe baza unui studiu de caz din Republica Moldova, vor fi conturate obstacolele care limitează formarea unei culturi adevărate a libertății academice și, în același timp, va fi sugerat un model conceptual pentru aprecierea și întărirea acestei libertăți în mediul universitar.

Fundamentele teoretice ale libertății academice. Conceptul de libertate academică își are rădăcinile în gândirea iluministă europeană, fiind strâns legat de idealurile rațiunii, eliberării prin cunoaștere și autonomiei individului. Aceste valori au fost inițial susținute în universitățile medievale, dar au câștigat formă teoretică și aplicare legală abia în epoca modernă, odată cu apariția statului de drept și recunoașterea drepturilor fundamentale ale omului [8, p. 217]. Libertatea academică este văzută în acest context ca o condiție esențială pentru îndeplinirea misiunii universitare de a genera și răspândi cunoașterea, fără constrângeri ideologice, politice sau economice.

Recunoașterea legală a libertății academice a avut loc printr-o serie de documente internaționale importante, dintre care se remarcă Declarația universală a drepturilor omului (1948), care, în articolul 26, proclamă dreptul fiecărei persoane la o educație liberă, axată pe dezvoltarea completă a personalității umane și pe întărirea respectului pentru drepturile și libertățile fundamentale [10]. Apoi, Magna charta universitatum (1988), semnată de peste 800 de universități europene, reafirmă principiile de autonomie instituțională și de libertate academică ca elemente definitorii ale identității universitare europene. Conform acestui document, „o universitate trebuie să fie o comunitate autonomă de profesori și cercetători dedicați, care transmit cunoaștere și cercetează fără constrângeri impuse de autorități externe” [8].

În interpretarea UNESCO (1997), libertatea academică include „dreptul cadrelor didactice universitare de a-și exprima liber opiniile despre instituțiile în care activează, de a realiza activități de cercetare fără intervenții externe, de a participa la conducerea academică și de a disemina rezultatele cercetărilor în mod liber și responsabil” [14]. Astfel, libertatea academică este strâns legată de autonomia universitară, care presupune dreptul instituțiilor de învățământ superior de a-și stabili propriile politici interne în ceea ce privește conținutul educațional, selectarea cadrelor, structura curriculară și prioritățile de cercetare.

De asemenea, libertatea academică nu se limitează la instituții, ci include protejarea drepturilor personale ale profesorilor și cercetătorilor în fața presiunilor

administrative, ideologice sau financiare care pot afecta corectitudinea activității academice. După Berdahl, libertatea academică este un „drept moral și profesional” al universitarilor de a contribui, în mod critic și creativ, la evoluția societății, fără a se teme de represalii sau cenzură [2, p. 78].

În literatura de specialitate, libertatea academică este adesea descrisă în legătură cu alte concepte importante, precum responsabilitatea academică, integritatea profesională și conducerea participativă. Aceste aspecte arată că libertatea academică nu este un privilegiu izolat, ci un sistem normativ și valoric, care sprijină dezvoltarea intelectuală a societății și independența gândirii critice în mediul universitar.

Libertatea academică și inovația în educație. Într-o perioadă caracterizată de schimbări majore în structura și funcțiile educației, inovația devine o condiție esențială pentru relevanța și durata sistemelor de învățământ superior. Inovația în educație înseamnă nu doar folosirea tehnologiilor digitale sau modernizarea sălilor de clasă, dar mai ales capacitatea celor implicați în educație de a crea, testa și aplica idei noi în predare, metode interactive de învățare, curricula flexibile și forme alternative de evaluare [4, p. 68].

Această actualizare constantă a educației depinde foarte mult de un mediu instituțional care protejează și susține libertatea academică, care funcționează ca un stimulent pentru inovația în educație, deoarece permite dezvoltarea unei culturi a gândirii critice, a reflecției independente și a comunicării deschise între profesori, cercetători și studenți. Fără această libertate, procesul educațional riscă să devină strict, birocratic și concentrat pe reproducerea informațiilor, mai degrabă decât pe schimbare și creație [9, p. 215]. După Karran și Mallinson, un mediu educațional în care libertatea academică este apreciată și protejată ajută la apariția unor practici noi, deoarece motivează asumarea de riscuri intelectuale, colaborarea între discipline și explorarea de metode alternative de predare [6, p. 80].

Astfel, libertatea academică oferă un cadru în care inovația nu este văzută ca o încălcare a normelor, ci ca o exprimare validă a autonomiei profesionale și a responsabilității pentru avansarea cunoașterii. În plus, legătura dintre libertate și inovație este întărită și de deschiderea instituțiilor pentru parteneriate internaționale, proiecte de cercetare comune și mobilități academice, toate fiind posibile doar într-un mediu universitar care respectă diversitatea de idei și independența intelectuală. În acest sens, libertatea academică nu este doar o condiție pentru binele profesioniștilor din educație, ci un mecanism sistemic prin care se produce progresul social și științific.

Prin urmare, promovarea libertății academice nu ar trebui să fie văzută ca un act de revendicare personală, ci ca o strategie instituțională pentru a sprijini inovația

durabilă în educație. Într-o lume în care abilitățile, valorile și capacitatea de adaptare devin priorități educaționale, universitățile au datoria de a crea un ecosistem deschis, flexibil și stimulat, unde libertatea academică și inovația pedagogică se susțin reciproc și contribuie la redefinirea metodelor educaționale moderne.

Creativitatea academică și provocările sale. Creativitatea este una dintre resursele importante ale educației moderne, fiind legată de abilitatea de a găsi soluții originale, de a analiza critic problemele și de a schimba modurile de gândire în cunoaștere. În mediul academic, creativitatea nu este doar despre exprimarea individuală spontană; ea se manifestă ca o abilitate complexă, sprijinită de libertatea de a experimenta, de a greși, de a pune la îndoială normele existente și de a construi noi structuri de cunoaștere [3, p. 92]. Totuși, în multe sisteme educaționale, creativitatea este adesea restricționată de factori organizaționali și culturali care limitează exprimarea liberă a ideilor și a inițiativelor inovatoare. Una dintre cele mai mari bariere pentru creativitatea academică este birocrăția excesivă în educație, care reduce activitatea de predare la o serie de sarcini administrative și forme standardizate de raportare, în loc să încurajeze explorarea pedagogică și gândirea critică [4, p. 80].

În acest mediu, profesorii sunt adesea văzuți ca simpli executanți ai politicilor educaționale impuse, fără un spațiu real pentru autonomie profesională sau inițiative pedagogice. Această tendință este întărită de presiunea evaluării performanței academice prin criterii cantitative, care diminuează motivația pentru proiecte interdisciplinare sau metode alternative. Standardizarea excesivă, care se manifestă prin programe de învățământ rigide, metode de predare uniforme și evaluări finale reprezintă o altă barieră importantă în calea creativității, atât pentru profesori, cât și pentru studenți.

Într-un sistem în care conformarea este răsplătită, iar abaterile de la normă sunt pedepsite sau ignorate, capacitatea de a gândi diferit devine o slăbiciune, nu o calitate. În aceste condiții, studenții sunt lipsiți de experiențe valoroase, axate pe descoperire, gândire critică și implicare activă în procesul de învățare [12, p. 59]. În plus, teama de eșec, adesea sprijinită de o cultură organizațională bazată pe competiție, performanță rapidă și penalizări, limitează creativitatea și inovația.

Acolo unde nu există un sistem care să apere libertatea academică, greșelile nu sunt văzute ca o parte normală a învățării și cercetării, ci ca o dovadă de incompetență, ceea ce restrânge dorința de a explora idei sau metode noi. Aceste observații sunt confirmate și de datele recente ale Barometrului libertății academice, realizat de organizația Scholars at Risk, care arată o slăbiciune considerabilă a libertății academice în multe țări din Europa Centrală și de Est, inclusiv în ceea ce

privește independența instituțională, expresia liberă a opiniilor și protecția drepturilor academice individuale [13].

Această slăbiciune are efecte directe asupra potențialului creativ al instituțiilor de învățământ superior, care devin mai degrabă zone de îndrumare a cunoștințelor decât locuri de dezvoltare a gândirii inovatoare. În speță, creativitatea academică nu poate prospera fără un mediu care să susțină libertatea de exprimare, diversitatea ideilor și aprecierea diferențelor în cunoștințe. Doar prin cultivarea unei culturi autentice a libertății academice, care să sprijine independența intelectuală și protecția ideilor inovatoare, universitățile pot deveni spații reale de formare a gândirii critice și a spiritului creativ.

Studiu de caz: Republica Moldova. Libertatea academică, deși recunoscută prin lege în Republica Moldova, rămâne o valoare fragilă în practică, nefiind suficient înrădăcinată în cultura instituțională a universităților. Constituția Republicii Moldova (art. 35) asigură libertatea educației și independența instituțiilor de învățământ, iar Legea educației nr. 152/2014 se referă clar la autonomia universitară și la libertatea academică [11]. Totuși, aplicarea acestor principii în viața de zi cu zi a universităților este adesea limitată de factori structurali și culturali care împiedică formarea unui climat real de libertate academică.

Rezultatele unui studiu realizat în 2024 pe un grup de 120 de profesori din universități din Republica Moldova arată această diferență între regulile scrise și realitatea academică. Doar 38 % dintre respondenți cred că pot să-și exprime liber părerile critice în universitate, fără teama unor consecințe administrative sau profesionale. Acest indicator arată o încredere scăzută în sistemele de protecție a libertății de exprimare în mediul universitar și sugerează o cultură instituțională caracterizată de conformism, autocenzură și lipsă de participare democratică la viața academică (tabelul 1).

Printre principalele obstacole pentru libertatea academică se numără:

1. Lipsa transparenței în luarea deciziilor administrative și academice, observată de peste 60 % dintre participanți, care au menționat că procesele decizionale din universități sunt neclare și adesea nu implică consultarea.
2. Ingerințele politice directe sau indirecte, care afectează independența instituțională, mai ales prin numiri în funcții academice și administrative bazate pe criterii care nu țin de profesie.
3. Presiunile administrative și birocrăția excesivă, care limitează libertatea de cercetare, impun standarde formale de publicare și reduc timpul efectiv pentru activități creative sau exploratorii.

**Tabelul 1. Rezultatele studiului privind libertatea academică
(Republica Moldova, 2024)**

Indicator evaluat	Procent (%)	Observații sintetice
Cadre didactice care se simt libere să exprime opinii critice	38%	Climat universitar inhibitiv față de exprimarea opiniilor diferite
Cadre care semnalează lipsa transparenței decizionale	60%	Deciziile administrative și academice nu implică consultare reală
Cadre care identifică ingerințe politice	54%	Intervenții în numiri și procese instituționale necorelate cu meritul profesional
Cadre afectate de presiuni administrative sau birocratie	67%	Exces de sarcini birocratice care limitează activitățile academice creative

Acest mediu instituțional nu numai că reduce motivația pentru participarea activă la viața academică, dar limitează și capacitatea colectivă a universităților de a genera idei noi, de a promova colaborarea interdisciplinară și de a promova dialogul intelectual autentic. În acest sens, prezenta cercetare oferă o radiografie a unui sistem de tranziție în care valoarea libertății academice este recunoscută la un nivel declarativ, dar implementată în principal în practicile instituționale actuale. În secțiunea următoare, propunem un model conceptual pentru dezvoltarea unei culturi a libertății academice dezvoltate pe baza datelor de cercetare și a literaturii speciale ca instrument de orientare pentru reformarea mediului universitar din Republica Moldova.

Modelul conceptual propus. Pe baza datelor empirice primite și a cadrelor teoretice analizate, propunem un model conceptual pentru dezvoltarea libertății academice (figura 1), care are ca scop să ofere un cadru consistent și aplicabil pentru reformarea mediului universitar în vederea consolidării autonomiei, creativității și inovării educaționale. Modelul este format din patru piloni importanți, fiecare constituind dimensiuni culturale care influențează libertatea academică.

1. Autonomia instituțională reflectă capacitatea instituțiilor de învățământ superior de a-și stabili în mod independent misiunea, structura curriculară, politicile de cercetare și deciziile administrative, fără ingerințe externe, fie ele politice sau economice [2, p. 170]. Autonomia instituțională autentică înseamnă nu numai libertatea formală de alegere, ci și mecanismele guvernului intern care respectă principiile responsabilității colective, ale transparenței și sustenabilității academice.

2. Etica academică – fundamentul fiabilității academice, care include integritatea cercetării pentru a asigura corectitudinea în evaluarea și promovarea comportamentului profesional responsabil și lupta împotriva plagiatului [7, p. 42]. Cultura libertății academice nu poate exista fără ca norme etice precise să fie

prevăzute instituțional și asumate individual pentru a proteja libertatea de exprimare, dar și să delimiteze responsabilitățile asociate acesteia.

3. **Participarea democratică** ține de implicarea activă a tuturor actorilor universitari – cadre didactice, cercetători, studenți, personal administrativ – în luarea deciziilor relevante pentru viața academică. Participarea democratică contribuie la promovarea încrederii, a dialogului și a respectului reciproc, în care diversitatea opiniilor este valorizată, iar conflictul de idei devine motor al progresului intelectual.

4. **Dezvoltare profesională continuă** – libertatea academică trebuie să fie susținută de oportunități concrete de formare și îmbunătățire profesională, care să încurajeze inovația didactică, cercetarea avansată și dialogul interdisciplinar. Acest pilon include investiții în formarea angajaților universitari, acces la resurse științifice, parteneriate internaționale și mecanisme de sprijin pentru inițiative academice emergente. Concret, **modelul conceptual propus** funcționează ca un **cadru integrator pentru stimularea inovării și creativității academice** prin consolidarea unui climat favorabil reflecției, dialogului critic și experimentării pedagogice (figura 1).

Cei patru piloni nu acționează singuri, ci interacționează cu interdependențele, contribuind la înființarea unei culturi organizaționale în care libertatea academică constituie nu doar standarde formale, ci și practici cotidiene.

Prezentul model poate servi drept instrument orientativ pentru universitățile din Republica Moldova în procesul de reformă instituțională și regândire a politicilor educaționale, în vederea creării unui spațiu universitar deschis, incluziv și inovator.

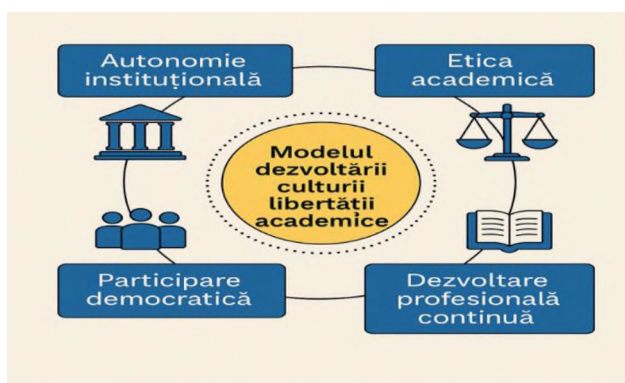


Figura 1. Model conceptual de dezvoltare a culturii libertății academice

Concluzii. Libertatea academică nu poate fi tratată ca un privilegiu rezervat unei elite universitare, ci trebuie înțeleasă ca o condiție esențială pentru existența unei educații superioare autentice, de calitate, ancorată în valorile democratice și în spiritul cunoașterii critice. Ea reprezintă fundamentul pe care se construiește un mediu universitar dinamic, în care cercetarea, predarea și învățarea nu sunt

constrânse de factori ideologici, politici sau administrativi, ci se desfășoară într-un climat al libertății intelectuale și al responsabilității colective.

Reieșind din analiza teoretică și empirică prezentată în acest articol, inovația și creativitatea educațională nu pot prospera decât într-un spațiu universitar deschis, caracterizat prin autonomie instituțională reală, etică profesională riguroasă, participare democratică autentică și sprijin constant pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Lipsa unei culturi consolidate a libertății academice duce, inevitabil, la formalism, conformism și stagnare intelectuală.

În ceea ce privește Republica Moldova, studiul realizat indică un decalaj semnificativ între principiile afirmate în documentele normative și practicile cotidiene din instituții. Libertatea de exprimare, autonomia decizională și implicarea activă a membrilor comunității academice sunt adesea afectate de limitări structurale, culturale și administrative.

Prin urmare, fortificarea unei culturi a libertății academice în Republica Moldova trebuie să devină o prioritate strategică în politicile educaționale. Aceasta implică, pe de o parte, măsuri legislative și instituționale precise, destinate să protejeze și să susțină libertatea academică, iar pe de altă parte, o schimbare de paradigmă la nivel cultural și organizațional, care să promoveze gândirea critică, dialogul și respectul pentru diversitatea de idei.

Într-un context global al incertitudinii, al complexității și al schimbărilor rapide, educația nu poate fi concepută fără libertate, iar universitățile nu-și pot îndeplini misiunea fără creativitate, curaj și responsabilitate. Doar un spațiu academic liber, reflexiv și colaborativ poate forma generații de cetățeni activi și capabili să facă față provocărilor lumii contemporane.

BIBLIOGRAFIE

1. ALTBACH, P.G. Academic Freedom: International Realities and Challenges. Higher Education. 2001, nr. 41(1-2), pp. 205-219. <https://doi.org/10.1023/A:1026791518365>.
2. BERDAHL, R. Academic Freedom, Autonomy and Accountability in British Universities. Studies in Higher Education. 1990, nr. 15(2), pp. 169-180. <https://doi.org/10.1080/03075079012331377491>.
3. CRAFT, A. (2005). Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas. Routledge, 2005, p. 92. ISBN 978-0-415-32415-1. <https://doi.org/10.4324/9780203357965>.
4. GIROUX, H.A. The University in Chains: Confronting the Military-Industrial-Academic Complex. Routledge, 2007, pp. 61-86. ISBN 978-1-59451-423-4. <https://www.routledge.com/University-in-Chains-Confronting-the-Military-Industrial-Academic-Complex/Giroux/p/book/9781594514234>.
5. KARRAN, T. Academic Freedom in Europe: Time for a Magna Charta? Higher Education Policy. 2009, nr. 22(2), pp. 163-189. <https://doi.org/10.1057/hep.2009.2>.
6. KARRAN, T., MALLINSON, L. Academic Freedom in the U.K.: Legal and Normative Protection in a Comparative Context. Report for the University and

-
- College Union (UCU). 2017, pp. 60-89. https://www.ucu.org.uk/media/8614/Academic-Freedom-in-the-UK-Legal-and-Normative-Protection-in-a-Comparative-Context-Report-for-UCU-Terence-Karran-and-Lucy-Mallinson-May-17/pdf/ucu_academicfreedomstudy_report_may17.pdf.
7. MACFARLANE, B. *Researching with Integrity: The Ethics of Academic Enquiry*. Routledge, 2009, p. 42. ISBN 978-0-415-42904-7. <https://doi.org/10.4324/9780203886960>.
 8. Magna charta universitatum. Bologna, Italia, 1988. Document semnat la Conferința Rectorilor Universităților Europene. Disponibil: <https://www.magna-charta.org>.
 9. NEAVE, G. *Academic Freedom in an Age of Globalization. Universities and Globalization: Critical Perspectives*. 2002, pp. 212-219 https://doi.org/10.1007/978-1-349-65543-1_13.
 10. Organizația Națiunilor Unite (ONU). Declarația universală a drepturilor omului. Adunarea Generală a ONU, Paris, 10 decembrie 1948. Disponibil: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.
 11. Parlamentul Republicii Moldova. Legea educației nr. 152 din 17.07.2014. <https://www.legis.md>.
 12. ROBINSON, K. *Out of Our Minds: Learning to Be Creative* (2nd ed.). Capstone, 2011, p. 59. ISBN 978-1-90731-247-2. <https://doi.org/10.1002/9780857086549>.
 13. *Scholars at Risk. Free to Think 2021: Report of the Scholars at Risk Academic Freedom*. 2021.
 14. UNESCO. Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel. Adoptată la Paris, 11 noiembrie 1997. Disponibil: <https://unesdoc.unesco.org>.

**TRANSPOZIȚIA ȘI CONVERSIA ÎN LIMBILE ROMÂNĂ, FRANCEZĂ
ȘI ITALIANĂ – O ANALIZĂ COMPARATIVĂ**

**THE TRANSPOSITION AND THE CONVERSION IN ROMANIAN, FRENCH
AND ITALIAN LANGUAGES – A COMPARATIVE ANALYSIS**

Angela COPACINSCHI, asist. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Angela COPACINSCHI, Assistant Lecturer,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-8799-1043
e-mail: copacinschi.angela@upsc.md

CZU: 81’36’37

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p422-426

Abstract. In linguistics, the transposition and the conversion are crucial processes that involve the transformation of words between different grammatical categories without altering their core meaning. The transposition refers to the shift of a word or phrase from one grammatical class to another, typically accompanied by morphological changes, while conversion involves changing the grammatical category of a word without changing its form. This paper provides a comparative analysis of transposition and conversion in Romanian, French, and Italian, three Romance languages. It explores how these linguistic phenomena are applied in each language and examines their role in simplifying communication and enhancing linguistic flexibility. The study also highlights the similarities and differences between these languages regarding their usage of transposition and conversion, focusing on the impact of these processes on language economy and expression efficiency. Understanding these mechanisms contributes to more effective interlingual and intercultural communication.

Keywords: transposition, conversion, Romance languages, grammar, morphology, translation.

În domeniul lingvisticii, transpoziția și conversia sunt două procedee esențiale prin care se realizează transformări gramaticale sau semantice ale cuvintelor, fără a le modifica radical sensul. Aceste fenomene joacă un rol important atât în construcția propozițiilor, cât și în procesul de traducere în alte limbi. Transpoziția reprezintă trecerea unui cuvânt sau a unei expresii dintr-o clasă gramaticală în alta, cu modificări morfologice, în timp ce conversia se referă la schimbarea categoriei gramaticale a unui cuvânt fără modificare de formă. Transpoziție: El citește cu plăcere → *Cititul îi face plăcere*: verb → substantiv. Conversie: a telefona [verb] →

un telefon [substantiv] – fără modificare de formă. Transpoziția este un fenomen frecvent în toate cele trei limbi romanice analizate. Fiecare limbă are particularitățile sale în ceea ce privește utilizarea transpoziției, iar acest lucru influențează modul în care sunt formate propozițiile și frazele. De exemplu, în limba română, transpoziția poate implica adesea adăugarea unor sufixe pentru a transforma verbele în substantive, ceea ce este un proces destul de frecvent și flexibil [9, p. 89]. În schimb, limba franceză utilizează adesea sufixe precum „-tion” sau „-ure” pentru a transforma un verb în substantiv, iar în italiană, sufixele „-zione” sau „-tura” sunt folosite pentru a realiza acest tip de transpoziție [7, p. 102].

Economia efortului lingvistic este un concept important în acest context, deoarece transpoziția poate reduce complexitatea propozițiilor și eficientiza exprimarea. În limba română, de exemplu, se poate observa un proces continuu de transpoziție în care verbele se transformă în substantive pentru a evita repetarea acestora sau pentru a crea expresii mai clare și mai concise [8, p. 30]. În limba franceză, transpoziția este folosită adesea pentru a transforma verbele în substantive, în scopul de a face enunțurile mai formale și mai expresive, reducând, totodată, necesitatea de a folosi propoziții complicate [5, p. 124]. În limba italiană, de asemenea, transpoziția joacă un rol important în simplificarea structurilor sintactice și în crearea unei fluidități stilistice, mai ales în limbajul literar [7, p. 108].

Conversia reprezintă o modalitate de a crea cuvinte noi prin schimbarea categoriei gramaticale a unui cuvânt fără a modifica forma sa, iar acest proces adesea face referire la economisirea efortului lingvistic. Conversia este folosită pentru a crea un discurs mai eficient, reducând nevoia de a folosi mai multe cuvinte pentru a exprima aceeași idee. În limba română, conversia prin articol hotărât este destul de frecventă și permite formarea unor substantive din adjective fără a adăuga sufixe suplimentare [9, p. 92]. Acest lucru reduce complexitatea propozițiilor și facilitează transmiterea unui mesaj mai clar și mai concis.

În limbile franceză și italiană, conversia este mai restricționată, având un rol mai stilistic decât unul de economie lingvistică. Conversia prin articol hotărât este folosită pentru a exprima semnificații subtile și pentru a marca un anumit tip de formalitate, iar acest proces este mai regulat și mai reglementat decât în limba română [3, p. 46]. În italiană, utilizarea formei articulate pentru adjectivele care devin substantive ajută la crearea unor construcții mai rafinate și mai elegante, care sunt caracteristici ale limbii italiene literare și formale [7, p. 110]. Comparații și particularități între limbi: similarități: în limbile română, franceză și italiană: *scriere / écriture / scrittura*; articol hotărât în conversie: *noul / le nouveau / il nuovo*.

Transpoziția este un mecanism complex ce se realizează în mod frecvent prin derivare, prin adăugarea de sufixe, ceea ce permite formarea substantivelor din

verbe, adjective sau alte părți de vorbire. În limba română, acest proces este destul de flexibil și adesea întâlnit, oferind o libertate mare în construirea propozițiilor. De exemplu, expresia „a învăța este important” poate deveni „învățatul este important”, unde verbul „a învăța” se transformă într-un substantiv prin adăugarea sufixului „-ul”, ceea ce economisește cuvinte și permite exprimarea mai concisă [9, p. 100]. În schimb, în limba franceză, transpoziția se face frecvent cu ajutorul sufixului „-tion”, cum ar fi în cazul expresiei „il faut lire beaucoup”, care devine: „La lecture est importante”, unde verbul „lire” este transformat într-un substantiv prin adăugarea sufixului „-ure” [2, p. 112].

Conversia, pe de altă parte, este un fenomen ce implică schimbarea categoriei gramaticale a unui cuvânt fără a interveni asupra formei acestuia. Procesul respectiv contribuie la economia lingvistică, reducând complexitatea frazelor și crescând eficiența expresivă. În limba română, conversia se realizează frecvent prin articolul hotărât, care permite transformarea adjectivelor în substantive. De exemplu, adjectivul „nou” devine „noul” atunci când se adaugă articolul hotărât, iar acest lucru conferă un sens mai precis și mai clar în context [8, p. 32].

În limbile franceză și italiană, conversia prin articolul hotărât este mai stilistică și e folosită pentru a marca formalitatea sau pentru a adăuga o nuanță mai subtilă propozițiilor, de exemplu: „le beau” în franceză și „il bello” în italiană [4, p. 90].

Un alt aspect interesant este economia efortului lingvistic, care se manifestă în ambele procese, transpoziție și conversie. Economia efortului se referă la capacitatea limbii de a exprima idei complexe folosind mai puține cuvinte, iar acest principiu este fundamental în toate limbile romanice analizate. În limba română, acest fenomen este foarte evident în utilizarea frecventă a transpoziției pentru a transforma verbele în substantive, permițând astfel eliminarea unor cuvinte suplimentare care ar fi necesare pentru a exprima aceeași idee [2, p. 131].

De asemenea, în franceză, economia lingvistică este realizată prin conversia adjectivelor în substantive, prin folosirea articolelor hotărâte, care sunt esențiale pentru claritatea enunțurilor [6, p. 143].

În limba italiană, transpoziția se realizează adesea prin sufixe, iar acest proces este deseori însoțit de o regulă gramaticală strictă care guvernează utilizarea formelor substantive. De exemplu, expresia „leggere è utile” în italiană devine „la lettura è utile” prin adăugarea sufixului „-tura” la verbul „leggere”, astfel creându-se un substantiv care exprimă mai clar acțiunea sau procesul de a citi. Această acțiune adaugă un nivel de formalitate și rafinament frazelor, oferind o structură mai elegantă limbii italiene [7, p. 201].

În ceea ce privește convergența și divergența între aceste limbi, este esențial să menționăm faptul că, în ciuda similitudinilor între limbile română, franceză și

italiană, procesul de transpoziție și conversie este reglementat diferit. În română, există o mai mare libertate în utilizarea acestor procese, iar limba permite o flexibilitate semnificativă în ceea ce privește formarea substantivelor și adjectivelor. În schimb, limba franceză impune mai multe restricții, în special în ceea ce privește utilizarea conversiei prin articol hotărât. În italiană, conversia este folosită mai ales într-un context literar, iar acest lucru reflectă tendința limbii de a menține un stil mai formal și elegant în exprimare.

Astfel, fiecare limbă romanică prezintă trăsături distincte în modul în care gestionează transpoziția [1] și conversia, iar acest lucru influențează nu doar structura propozițiilor, dar și stilul și flexibilitatea exprimării. Cunoașterea acestor procese și a diferențelor între limbi este esențială pentru traducători, lingviști și oricine se ocupă de analiza limbajului. Aceste procese lingvistice sunt nu doar importante în ceea ce privește structura gramaticală, dar și pentru crearea unui discurs mai coerent și mai eficient. În concluzie putem afirma că transpoziția și conversia sunt instrumente lingvistice esențiale care reflectă dinamismul și creativitatea limbajului. În limba română, aceste procese se manifestă cu o flexibilitate mai mare, ceea ce permite o economie semnificativă de efort lingvistic, în special în formarea propozițiilor clare și concise [2, p. 89].

În schimb, în franceză și italiană, aceste procese sunt reglementate de reguli gramaticale stricte, dar ele permit totuși obținerea unei elegante formale care adaugă o valoare estetică limbajului, în special în contexte literare și formale [5, p. 125].

În concluzie, putem afirma că analiza comparativă între transpoziție și conversie în limbile română, franceză și italiană ne permite să observăm nu doar diferențele gramaticale dintre aceste limbi, dar și influența evoluției limbii asupra mecanismelor lingvistice utilizate. Deși aceste fenomene se regăsesc în toate cele trei limbi romanice analizate, fiecare dintre ele prezintă particularități legate de morfologie și sintaxă care reflectă structura internă a limbii și influențele externe pe care le-a suferit. Înțelegerea acestor mecanisme îmbunătățește comunicarea interlingvistică și interculturală, oferind un cadru mai eficient și mai expresiv pentru exprimarea ideilor în cele trei limbi.

BIBLIOGRAFIE

1. LAROUSSE, P. Dictionnaire de la langue française. Paris: Larousse, 2018. 1200 p. ISBN 978-2035902073.
2. BUSSMANN, H. Routledge Dictionary of Language and Linguistics. London: Routledge, 2006. 750 p. ISBN 978-1138834331.
3. GLEDHIL, C. The Linguistics of Translation. Oxford: Oxford University Press, 2000. 280 p. ISBN 978-0198236575.
4. CĂLINA, G. Teoria traducerii. Transpunerea și conversia în procesul traducerii. București: Editura Universității din București, 2010. 350 p. ISBN 978-973-737-686-6.

-
5. BENVENISTE, É. Problèmes de linguistique générale. Paris: Gallimard, 1974. 800 p. ISBN 978-2070281154.
 6. MALKJAER, K. Linguistic Theory and Translation. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2004. 300 p. ISBN 978-0748616125.
 7. CARO, A., MARASCHIO, N. Grammatica dell'italiano. Torino: Einaudi, 2003. 650 p. ISBN 978-8806152060.
 8. MOLDOVAN, I. Lingvistica aplicată în traducere. Cluj-Napoca: Clusium, 2004. 350 p. ISBN 978-973-87779-4-6.
 9. SÂRBU, S. Gramatica limbii române: Morfologia. București: Editura Academiei Române, 1999. 350 p. ISBN 978-973-27-0445-4.
 10. CIORĂNESCU, A. Dicționarul etimologic al limbii române. București: Saeculum, 1967. 1200 p. ISBN 978-973-756-604-2.
 11. COPACINSCHI, A., Fenomenul transpoziției în corelație cu cel al omonimiei gramaticale. Interferențe cu transpoziția. Chișinău, 2025. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/UPSC_Vol.IV_2019_pp252-261.pdf [accesat 28-02-2025].

**VULGARISER DES SUJETS COMPLEXES EN CLASSE DE LANGUE:
L'EXEMPLE DU SUBJONCTIF FRANÇAIS**

**TEACHING COMPLEX SUBJECTS IN LANGUAGE CLASSES:
THE EXAMPLE OF FRENCH SUBJUNCTIVE**

**POPULARIZAREA SUBIECTELOR COMPLEXE ÎN CLASA DE
LIMBI STRĂINE: EXEMPLUL SUBJONCTIVULUI FRANCEZ**

Martin DESABRES, lector universitar,
UPS „Ion Creanga” din Chisinau,
masterand, Universitatea Clermont Auvergne

Martin DESABRES, University Lecturer,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau,
master’s student, University Clermont Auvergne
e-mail: mdesabres@hotmail.fr

CZU: 378.016:811.133.1

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p427-433

Abstract. This article aims at highlighting the chasm between teaching practices in foreign language classrooms and scientific research, more specifically when it comes to teaching complex grammatical themes, taking here the example of the French language subjunctive. Different didactic strategies are presented, from teachers and textbooks alike. They are then compared to the current state of research about the subjunctive mood. Finally, we take a stand for the precision of teachings, and for a possible reconciliation between scientific rigor and teaching practices.

Keywords: subjunctive, FLE, didactic.

Rezumat. În acest articol, autorul și-a propus să evidențieze prăpastia dintre practicile didactice din clasele de limbi străine și cercetarea științifică, mai precis în ceea ce privește predarea temelor gramaticale complexe, luând exemplul conjunctivului limbii franceze. Sunt prezentate diferite strategii didactice, atât din partea profesorilor, cât și a manualelor. Acestea sunt apoi comparate cu stadiul actual al cercetării cu privire la modul conjunctiv. În final, s-a luat o poziție pentru precizarea celor abordate și pentru o posibilă reconciliere între rigoarea științifică și practicile didactice.

Cuvinte-cheie: subjonctiv, FLE, didactică.

1. Introduction

Quiconque a déjà eu le plaisir d’enseigner le FLE et de manière général une langue étrangère connaît la difficulté que l’on peut rencontrer lorsqu’il faut introduire

certaines notions grammaticalement complexes. On peut notamment citer pour cette discipline pêle-mêle les exemples des pronoms personnels objets, qui se déclinent en genre, en nombre, en personne, mais aussi par rapport à leur fonction et à leur position par rapport au verbe; les alternances futures proche (périphrastique) – futur simple et passé composé – imparfait; ou encore le choix entre article défini, indéfini, et partitif.

Une question se pose alors pour chaque enseignant traversant cette épreuve: quelle explication, quelle démarche adopter pour éclaircir ces différents points? Par ailleurs, faut-il suivre les indications se trouvant dans le ou les éventuels manuels utilisés en classe?

Nous ne nous attèlerons pas ici à répondre définitivement à ces questions, mais tâcherons de faire un bref état des lieux en ce qui concerne le hiatus probable entre recherche, encadrés grammaticaux se trouvant dans les manuels les plus populaires, et ce qui est pratiqué par les enseignants en classe de FLE. Cet état des lieux est bien sûr loin d'être exhaustif, et doit être perçu au mieux comme une piste de réflexion pour les enseignants.

Nous commencerons par commenter quelques approches souvent utilisées pour décrire le subjonctif en classe de FLE, avant de les confronter à la recherche. Enfin, nous traiterons de la possibilité d'une réconciliation entre pratique en classe et précision scientifique, pour ce qui est du subjonctif et plus largement pour les sujets complexes.

2. Définir le subjonctif en classe de FLE

2.1. Utiliser le calque

Définir précisément le subjonctif à des apprenants du FLE relève de l'oxymore. En donner une définition à la fois correcte et concise est par définition impossible. Comme nous le verrons plus loin, les chercheurs écrivent au sujet de ce mode des pages et des pages pour tenter de cerner les raisons de son apparition en lieu et place de l'indicatif ou même de l'infinitif. De l'autre côté du spectre, les manuels de FLE donnent des bribes de définition souvent insuffisantes, voire erronées. Nous en verrons également quelques exemples plus bas.

Devant cette constatation, il peut être tentant de s'appuyer sur la langue première des apprenants, ou du moins sur une langue commune entre enseignant et apprenant. Pour cela, deux facteurs doivent être réunis.

D'abord, la langue de départ doit comporter sa propre version du subjonctif. C'est le cas par exemple des autres langues romanes, proches du français, comme l'italien ou le roumain. Deuxièmement, les apprenants doivent avoir au moins une base de connaissance sur la grammaire de cette langue de départ, pour être en mesure d'identifier la présence d'un subjonctif dans cette dernière. Ce second point ne va

pas de soi, et on retrouve dans certains systèmes éducatifs un manque complet d'enseignement de la grammaire, par exemple aux Etats-Unis [4, p. 393].

De là peut émerger une approche que nous nommerons ici calque, qui consiste à effectuer un parallèle direct entre la langue de départ et la langue cible. Bien que cette approche puisse probablement constituer un point de départ, elle risque de créer de la confusion chez les apprenants quand ils s'apercevront inévitablement que les deux subjonctifs mis en parallèle ne se superpose pas parfaitement. Certains énoncés demandent par exemple l'infinitif en français (1a) et le subjonctif en roumain (1b), ou bien le subjonctif en français (2a) et l'indicatif en roumain (2b).

(1a) Tu as oublié de rire.

(1b) Ai uitat să râzi.

(2a) Je suis étonné qu'il soit déjà là.

(2b) Sunt surprins că este deja aici.

Une telle approche ne saurait pas être utile en classe de FLE au-delà d'une simple introduction pour des apprenants ayant un niveau élémentaire. A des niveaux plus avancés les professeurs, ainsi que les manuels de FLE, optent plutôt pour une approche sémantique ou une approche syntaxique afin de décrire le subjonctif.

2.2. Approche sémantique

Il est courant de trouver parmi les manuels de FLE ce type d'explication au sujet du subjonctif: «Avec le subjonctif présent, je peux : exprimer un sentiment, une nécessité, une volonté, une possibilité, un doute, une antériorité, une concession, un but après un verbe, une expression verbale [...]» [6, p. 188]. Cet exemple provenant du manuel Edito B2, force est de constater que cette description par liste de valeurs sémantiques pouvant être revêtues par le mode subjonctif n'est pas réservé aux débutants et intermédiaires.

Certes, ces valeurs peuvent être portées par le subjonctif, mais on pourrait en dire autant pour l'indicatif, que les méthodes de FLE ont rapidement tendance à classer comme mode verbal «par défaut», ne portant aucun sens. Il est facile de trouver des exemples montrant un emploi contraire à cette règle: dans (3) et (4), le subjonctif ne peut pas endosser respectivement une volonté, un sentiment et une nécessité, une exigence. On peut également trouver facilement des exemples où les deux modes sont possibles, comme dans (5), cas dans lesquels la règle énoncée dans le manuel n'aide pas vraiment à décider lequel choisir.

(3) J'espère que tu seras / *sois là à mon retour.

(4) Je décrète que tu seras / *sois là à mon retour.

(5) Je doute que tu seras / sois là à mon retour.

S'il semble indéniable que le subjonctif soit porteur de sens, il nous semble contre-productif d'essayer d'en lister les valeurs possibles, d'abord parce qu'il nous

paraît impossible de toutes les cataloguer [8], mais aussi car ces valeurs peuvent la plupart du temps tout aussi bien être portées par l'indicatif [2, p. 4]. Pour reprendre les mots d'Abouda: «[...] si on obtient le même mode à la suite des idées contradictoires de regret et de désir par exemple, c'est que l'opposition entre regret et désir n'est pas pertinente pour l'explication de l'apparition du mode considéré...» [3, p. 125]. Nous reviendrons plus bas sur une définition sémantique possible du subjonctif retrouvable dans la recherche.

2.3. Approche syntaxique

Enfin, une troisième approche consiste à ne pas se préoccuper du terrain sémantique, pour se cantonner à une description du contexte syntaxique et phrastique dans lequel apparaît le mode subjonctif. On retrouve ces descriptions que nous dirons syntaxiques dans les manuels, ici toujours dans Edito dans le manuel niveau A2 : «Certains verbes ou expressions verbales qui expriment une nécessité (*il faut que, il est nécessaire que, il est important que, il est essentiel que, etc.*) sont suivis du subjonctif» [5, p. 75].

Cette approche a deux avantages. Premièrement, il est difficile pour l'enseignant d'énoncer une explication erronée en s'en tenant à cette approche, puisqu'il suffit de décrire les verbes, conjonctions de subordination et autres contextes imposant le subjonctif. Deuxièmement, et ce point découle directement du premier, cette approche n'engendra que très peu d'erreurs dans le choix du mode chez les apprenants dans les formulations les plus courantes. Si l'on prend l'exemple de la locution *il faut que*, aucun besoin de se demander quel mode utiliser: l'enseignant aura présenté cette locution comme introduisant le subjonctif.

Toutefois, une explication purement syntaxique est susceptible de mettre en relief la distribution de prime abord incohérente du subjonctif français, et elle n'a d'ailleurs, toujours selon Abouda, «aucune dimension explicative» [3, p. 124]. Pourquoi *penser qu'introduit* de l'indicatif dans une phrase positive et du subjonctif dans une phrase négative? Que faire des verbes comme *douter* qui permettent souvent aux deux modes d'advenir? Ces questions vont probablement surgir chez les apprenants de niveaux avancés, et les amèneront irrémédiablement à chercher l'existence d'une valeur sémantique dans ce mode.

3. Un bref état de l'art sur le subjonctif

S'il était possible de catégoriser les pratiques menées en classe, il est également possible de discerner plusieurs approches parmi les chercheurs s'étant attelés à la description du subjonctif durant ces dernières dizaines d'années. Nous nous tiendrons ici à la recherche de moins de 30 ans, et dans la mesure du possible de moins de 20 ans, afin d'établir une représentation actuelle des connaissances sur ce

sujet. Nous ne prétendons pas ici effectuer une plongée précise dans ces travaux, mais seulement donner un aperçu très rapide de ces derniers.

3.1. Approche sémantique

Les chercheurs tendent à favoriser, quand c'est possible, une explication monosémique pour éviter l'écueil de la liste que nous avons abordé plus haut. C'est ce type de description que l'on retrouve dans la Grande Grammaire du Français (GGF) sur le point de vue sémantique: «Le subjonctif est sémantiquement motivé quand il faut envisager la non-réalisation de la situation décrite ou la comparer à des situations alternatives» [1, p. 1292]. On peut examiner la liste de valeurs sémantiques donnée en exemple à l'aune de cette définition, et constater que la nécessité, la volonté, le doute, et cætera peuvent tous être rangés, sans y être exclusif, sous cet envisagement de non-réalisation.

Plus loin, on retrouve, dans la même veine: «Le subjonctif est motivé quand l'interprétation de la subordonnée oblige à prendre en compte plusieurs situations. C'est le cas si c'est une désidérative 11c (Je voudrais qu'il vienne), puisque la réalisation de la situation décrite n'est pas garantie, mais ce peut être aussi le cas avec certaines déclaratives, après douter 13b ou regretter : quand on doute de quelque chose, c'est que l'on envisage que la proposition peut ne pas être vraie, et si l'on regrette un état de choses, c'est qu'on pense qu'il aurait pu en être autrement» [1, p. 1293]. Cette description rejoint celle, plus ancienne, proposée notamment par Nølke, qui rattachait l'utilisation du subjonctif à la notion de polyphonie, c'est-à-dire la capacité d'un énoncé à évoquer la voix, la position d'un autre énonciateur, réel ou inventé, différent du locuteur [11] [12].

Bien sûr, on retrouve également dans la GGF des descriptions morphosyntaxiques de l'utilisation de ce mode, mais nous ne les aborderons pas ici puisqu'elles n'expliquent pas la raison de son utilisation aux dépens de l'indicatif ou de l'infinitif. Il est toutefois important de se rappeler que le mode verbal est inséparable du contexte syntaxique duquel il émerge.

3.2. Approche discursive et pragmatique

Certains chercheurs s'attellent à décrire le subjonctif en incluant l'intention pragmatique du locuteur. La séparation que nous faisons ici avec la partie précédente est au moins en partie arbitraire et artificielle, mais elle a pour but de mettre en lumière une différence du traitement fait par différents chercheurs de ces critères sémantiques. Pour ceux se réclamant de la pragmatique, l'utilisation de ce mode ne doit se décrire qu'à l'aune des intentions, conscientisées ou non, du locuteur.

Les conclusions de ces chercheurs recourent, ou du moins ne sont pas incompatibles, avec les descriptions sémantiques présentes dans la GGF par exemple. On retrouve par exemple chez Rihs: Nous observons toutefois une forme

de régularité des effets produits par l'alternance, précisément lorsqu'elle entraîne une redéfinition de l'attitude épistémique du locuteur. Cette redéfinition semble toujours s'opérer en direction de la possibilité avec le subjonctif et en direction de la probabilité avec l'indicatif [13, p. 73].

Il s'agit toujours de descriptions sémantiques en cela qu'elles s'intéressent au changement de sens produit par l'alternance subjonctif – indicatif, cependant, le locuteur est ici placé au centre de l'analyse. C'est également le cas chez Lebas-Fraczak, qui pousse l'analyse polyphonique de Nølke vers une dimension pragmatique en utilisant la notion de focalisation, qui indique où le locuteur porte l'emphase dans un énoncé donné [9] [10]. Cette focalisation change en fonction du mode verbal de la subordonnée.

4. Réconcilier recherche et pratique

Comme nous l'avons vu plus haut, l'enseignement du subjonctif et la recherche sur ce mode sont tout à fait séparés, la didactisation entraînant une simplification extrême de la matière scientifique, qui si elle n'est pas fatale, peut être dommageable à court terme pour l'apprentissage. Entre le concept de vulgarisation, qui au-delà de sa connotation parfois péjorative doit tenir à cœur aux enseignants. La vulgarisation implique que l'enseignant, et les didacticiens qui conçoivent les manuels et autres ressources d'apprentissage, s'appuient d'abord sur la recherche pour produire un cours, une explication, ou une ressource quelconque, et ce d'autant plus pour des sujets donnant autant de fil à retordre que les modes verbaux.

En outre, et au vu des exemples tirés des manuels *Edito*, mais qui auraient tout aussi bien pu l'être de la concurrence, les enseignants devraient redoubler de vigilance quant à la précision des ressources et données présentes dans ces méthodes. Une veille scientifique régulière sur les sujets qui leur semblent flous peut éviter des confusions chez les apprenants.

Au-delà de ces considérations, il est important de se demander pourquoi de telles descriptions existent et persistent dans nos méthodes contemporaines. Une première piste de réflexion est que le discours métalinguistique ne peut pas, et ne doit pas, être utilisé avec tout type de public. D'ailleurs, l'enseignement explicite de la grammaire en langue étrangère n'a pas le vent en poupe. Son efficacité ou son inefficacité n'est pas clairement identifiée [7, p. 311] malgré nombre d'études sur ce sujet. C'est pourquoi les ressources essaient d'éviter ces termes métalinguistiques pour ne pas perdre en route une partie des apprenants, au risque de sacrifier la précision de l'explication. Toujours est-il que si l'on compte parler d'un tel sujet en classe pour le décrire, mieux vaut-il éviter de brouiller les pistes avec, par exemple, une liste de valeurs virtuellement inutiles pour déterminer s'il faut choisir tel ou tel mode. Nous recommandons d'ailleurs, pour ceux souhaitant éviter de s'attarder sur les critères

sémantiques de sélection du mode, de ne parler que de critères syntaxiques en précisant sans rentrer dans les détails que ce ne sont pas les seuls critères rentrant en jeu.

5. Conclusion

Recherche et pratique didactique sont résolument distants dans le domaine des langues étrangères. Cela n'est cependant pas une fatalité, et il est selon nous possible de réconcilier précision et didactisation en classe. Pour cela, il est nécessaire de connaître le public d'apprenant, ses besoins, ses connaissances préalables notamment en grammaire pour définir des objectifs et décider de l'utilisation ou non de métalangage, du niveau de détails contenu dans les explications grammaticales, si toute fois elles sont présentes. Certaines descriptions, par exemple celle proposée dans la GGF au sujet du subjonctif, ne semblent pas hors de portée de tout apprenant. Il serait probablement possible d'intégrer des définitions proches voire conformes à celles présentes dans la recherche en classe, au moins pour les publics de futurs spécialistes, comme les étudiants en langue vivante, ou pour des locuteurs avancés, de niveau C1 et plus.

BIBLIOGRAPHIE

1. ABEILLÉ, A., GODARD, D. La Grande grammaire du français. Actes Sud Littérature, 2021.
2. ABOUDA, L. Négation, interrogation et alternance indicatif-subjonctif. *Journal of French Language Studies*. 2002, vol. 12, p. 1.
3. ABOUDA, L. De la variation modale dans les complétives. *Le Langage et l'Homme*. 1998, vol. XXXIII.
4. GARTLAND, L.B., SMOLKIN, L. The Histories and Mysteries of Grammar Instruction. *The Reading Teacher*. 2016, vol. 69, n° 4, pp. 391-399.
5. HEU, E., ABOU-SAMRA, M., BRAUD, C., BRUNELLE, M. Édito: méthode de français. Niveau A2. Paris: Didier, 2016.
6. HEU, E., MABILAT, J.-J. Édito: méthode de français . Niveau B2 / Elodie Heu, Jean-Jacques Mabilat, 3e édition. Paris: Didier, 2015.
7. KLAPPER, J., REES, J. Reviewing the case for explicit grammar instruction in the university foreign language learning context. *Language Teaching Research*. 2003, vol. 7, n° 3, pp. 285-314.
8. LALAIRE, L. La variation modale dans les subordonnées à temps fini du français moderne. Thèse de doctorat. Paris 7, 1995.
9. LEBAS-FRACZAK, L. La notion de polyphonie et le subjonctif. *Romanica Wratislaviensia*. 2009, vol. LVI, pp. 129-140.
10. LEBAS-FRACZAK, L. Pour une conception «réellement communicative» des formes grammaticales. *Cahiers de praxématique*. 2011, n° 56, pp. 91-116.
11. NØLKE, H. La dilution linguistique des responsabilités: Essai de description polyphonique des marqueurs évidentiels „il semble que” et „il paraît que”. *Langue française*. 1994, n° 102, pp. 84-94.
12. NØLKE, H. Le subjonctif: Fragments d'une théorie énonciative. *Langages*. 1985, n° 80, pp. 55-70.
13. RIHS, A. Indicatif, subjonctif et engagement du locuteur. *Travaux neuchâtelois de linguistique*. 2011, n° 51, pp. 61-74.

SCIENZA E ISTRUZIONE: NUOVI APPROCCI E PROSPETTIVE

SCIENCE AND EDUCATION: NEW APPROACHES AND PERSPECTIVES

Lorella FRANCARLI, lector universitar,
Universitatea din Trieste, Italia

Lorella FRANCARLI, University Lecturer,
University of Trieste, Italy
ORCID: 2021800303498
e-mail: lorella.francarli@gmail.com

CZU: 378.01/02

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p434-438

Abstract. Science and education are two fundamental pillars of human progress, influencing each other throughout history. Scientific education has evolved from simple empirical observations to a structured system based on the scientific method and innovative approaches. In recent decades, science teaching has moved beyond traditional models, adopting more engaging methodologies such as inquiry-based learning (IBL), which encourages students to formulate hypotheses and conduct experiments. Another significant shift is the interdisciplinary STEAM approach, integrating science, technology, engineering, arts, and mathematics to develop cross-disciplinary skills. The use of technology has revolutionized learning through tools such as virtual simulations, augmented reality, and artificial intelligence, enhancing comprehension and making education more accessible. However, challenges remain, including educational disparities, the need for better teacher training, and the fight against scientific misinformation. Investing in educational innovation and promoting scientific literacy is essential to shaping informed citizens ready to tackle global challenges with critical thinking and advanced skills. The future of scientific education depends on adopting effective strategies that combine theory, practice, and technology.

Keywords: Scientific education, STEAM approach, virtual simulations, artificial intelligence, teacher training.

Rezumat. Știința și educația sunt doi piloni fundamentali ai progresului uman, influențându-se reciproc de-a lungul istoriei. Educația științifică a evoluat de la simple observații empirice la un sistem structurat, bazat pe metoda științifică și abordări inovatoare. În ultimele decenii, predarea științelor a depășit modelele tradiționale, adoptând metodologii mai atractive, cum ar fi învățarea bazată pe anchetă (IBL), care încurajează elevii să formuleze ipoteze și să efectueze experimente. O altă schimbare semnificativă este abordarea interdisciplinară STEAM, care integrează știința, tehnologia, ingineria, artele și matematica pentru a dezvolta competențe transdisciplinare. Utilizarea tehnologiei a revoluționat învățarea prin instrumente precum simulările virtuale, realitatea augmentată și inteligența artificială,

îmbunătățind înțelegerea și făcând educația mai accesibilă. Cu toate acestea, rămân provocări, inclusiv disparitățile educaționale, necesitatea unei mai bune formări a profesorilor și lupta împotriva dezinformării științifice. Investițiile în inovarea educațională și promovarea culturii științifice sunt esențiale pentru formarea unor cetățeni informați, pregătiți să facă față provocărilor globale prin gândire critică și competențe avansate. Viitorul educației științifice depinde de adoptarea unor strategii eficiente care să combine teoria, practica și tehnologia.

Cuvinte-cheie: educație științifică, abordare STEAM, simulări virtuale, inteligență artificială, formarea profesorilor.

La scienza e l'istruzione sono sempre state strettamente interconnesse, plasmando le società e guidando il progresso. Il modo in cui la conoscenza scientifica viene insegnata e diffusa è cambiato significativamente nel tempo, riflettendo le trasformazioni della tecnologia, delle metodologie di ricerca e delle teorie pedagogiche. Nel XXI secolo, nuovi approcci all'insegnamento delle scienze si sono sviluppati, concentrandosi sull'apprendimento interattivo, sugli studi interdisciplinari e sull'integrazione dell'intelligenza artificiale (IA) e degli strumenti digitali. Questi cambiamenti mirano a creare un ambiente educativo più coinvolgente ed efficace, in grado di fornire agli studenti capacità di pensiero critico, risoluzione dei problemi e alfabetizzazione scientifica. Questo saggio esplora queste nuove prospettive, analizzando il loro impatto sull'educazione e sul futuro dell'apprendimento scientifico.

L'evoluzione dell'educazione scientifica. L'educazione scientifica è cambiata radicalmente nei secoli. In passato, la scienza veniva spesso insegnata attraverso la mera memorizzazione, con gli studenti costretti ad apprendere teorie e formule senza un coinvolgimento attivo o un'applicazione pratica. La Rivoluzione Industriale ha introdotto sistemi educativi più strutturati, nei quali i principi scientifici venivano applicati ai progressi tecnologici. Tuttavia, solo nel XX secolo le teorie costruttiviste, come quelle sviluppate da Jean Piaget e Lev Vygotsky, hanno sottolineato l'importanza dell'apprendimento attivo e degli approcci centrati sullo studente (Piaget, 1952; Vygotsky, 1978). Il metodo tradizionale basato sulla lezione frontale, sebbene ancora diffuso, è stato sempre più criticato per le sue limitazioni nel favorire il pensiero critico e le capacità di problem-solving. La necessità di un approccio più interattivo e basato sull'applicazione pratica ha portato allo sviluppo di nuove metodologie didattiche che integrano tecnologia e applicazioni reali.

Nuovi approcci nell'educazione scientifica. Apprendimento basato sull'indagine. Uno dei cambiamenti più significativi nell'educazione scientifica è il passaggio all'apprendimento basato sull'indagine (Inquiry-Based Learning, IBL). Questo approccio incoraggia gli studenti a esplorare i concetti scientifici attraverso domande, esperimenti e risoluzione di problemi. Invece di ricevere passivamente le

informazioni, gli studenti partecipano attivamente alle indagini, formulano ipotesi e traggono conclusioni basate su prove (National Research Council, 2000). L'apprendimento basato sull'indagine favorisce una comprensione più profonda e una migliore ritenzione dei concetti scientifici, poiché gli studenti sperimentano direttamente il metodo scientifico. Inoltre, promuove la curiosità e il pensiero indipendente, elementi essenziali per l'innovazione scientifica. Scuole e università di tutto il mondo hanno adottato questo approccio, integrando il lavoro di laboratorio, lo studio di casi e gli esperimenti sul campo nei loro programmi di studio.

Educazione scientifica interdisciplinare. L'educazione scientifica non è più confinata a discipline isolate. Le sfide scientifiche moderne richiedono spesso approcci interdisciplinari che combinano biologia, chimica, fisica, matematica e persino scienze sociali. Ad esempio, la ricerca sul cambiamento climatico coinvolge scienze ambientali, economia e scienze politiche, evidenziando l'importanza della collaborazione tra diverse discipline. L'educazione scientifica interdisciplinare prepara gli studenti ad affrontare problemi complessi del mondo reale fornendo loro una prospettiva più ampia. Programmi come STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics) enfatizzano l'integrazione di diversi campi per sviluppare soluzioni innovative (Bequette & Bequette, 2012). Eliminando i confini tradizionali tra le materie, gli studenti possono acquisire una comprensione più olistica della scienza e delle sue applicazioni.

Tecnologia e strumenti digitali nell'educazione scientifica. La tecnologia ha rivoluzionato l'educazione scientifica, rendendo l'apprendimento più accessibile, interattivo e coinvolgente. Strumenti digitali come laboratori virtuali, simulazioni e sistemi di tutoraggio basati sull'IA offrono agli studenti esperienze pratiche senza la necessità di attrezzature costose. Ad esempio, la realtà virtuale (VR) e la realtà aumentata (AR) permettono agli studenti di condurre esperimenti in un ambiente simulato, rendendo i concetti complessi più tangibili. Piattaforme online come PhET Interactive Simulations forniscono moduli interattivi che migliorano la comprensione della fisica e della chimica (Perkins et al., 2006). Anche l'intelligenza artificiale (IA) sta giocando un ruolo sempre più importante nell'educazione scientifica. I sistemi di tutoraggio basati sull'IA possono personalizzare l'esperienza di apprendimento adattandosi alle esigenze individuali degli studenti, fornendo feedback immediato e suggerendo risorse aggiuntive. Questi progressi non solo migliorano la comprensione, ma rendono anche l'educazione scientifica più inclusiva, permettendo a studenti di diversi contesti di accedere a materiali di alta qualità.

Il ruolo dell'alfabetizzazione scientifica nell'educazione moderna. L'alfabetizzazione scientifica è fondamentale nel mondo di oggi, dove la

disinformazione e la pseudoscienza possono diffondersi facilmente. Una società scientificamente alfabetizzata è in grado di valutare criticamente le informazioni, prendere decisioni informate e contribuire ai progressi scientifici. Per questo motivo, l'educazione scientifica moderna deve enfatizzare non solo la conoscenza tecnica, ma anche il pensiero critico e le considerazioni etiche. Programmi che integrano la comunicazione scientifica, l'etica e il coinvolgimento pubblico nei curricula aiutano gli studenti a comprendere le implicazioni sociali delle scoperte scientifiche. Incoraggiare gli studenti a partecipare a fiere della scienza, progetti di scienza partecipativa e discussioni politiche favorisce un senso di responsabilità e di impegno nelle sfide reali.

Sfide e prospettive future. Nonostante i progressi nell'educazione scientifica, rimangono diverse sfide. Una delle principali problematiche è il divario nell'accesso a un'educazione scientifica di qualità tra diverse regioni e gruppi socioeconomici. Molti paesi in via di sviluppo non dispongono ancora delle risorse e delle infrastrutture necessarie per implementare metodi di insegnamento moderni e tecnologie avanzate. Un'altra sfida è la formazione degli insegnanti. Gli educatori devono essere equipaggiati con le competenze necessarie per integrare le nuove tecnologie e metodologie nelle loro pratiche didattiche. Programmi di sviluppo professionale continuo sono essenziali per garantire che gli insegnanti rimangano aggiornati con gli ultimi progressi nell'educazione scientifica. Guardando al futuro, è probabile che l'educazione scientifica vedrà un'integrazione ancora maggiore dell'IA, dell'apprendimento automatico e dei metodi di insegnamento basati sui dati. I percorsi di apprendimento personalizzati diventeranno più comuni, permettendo agli studenti di progredire al proprio ritmo. Inoltre, la collaborazione globale nell'educazione scientifica aumenterà, con piattaforme online che collegheranno studenti e ricercatori di tutto il mondo.

Conclusioni. L'educazione scientifica sta subendo una trasformazione significativa, passando da metodi tradizionali basati sulla lezione frontale a approcci più interattivi, interdisciplinari e tecnologici. L'apprendimento basato sull'indagine, l'educazione interdisciplinare e gli strumenti digitali stanno ridefinendo il modo in cui gli studenti interagiscono con i concetti scientifici, rendendo l'apprendimento più efficace e coinvolgente. Sebbene permangano delle sfide, il futuro dell'educazione scientifica appare promettente, con l'IA e la collaborazione globale che aprono la strada a un ambiente di apprendimento più inclusivo e dinamico.

BIBLIOGRAFIA

1. BEQUETTE, J.W., BEQUETTE, M.B. A place for art and design education in the STEM conversation. *Art Education*. 2012, nr. 65(2), pp. 40-47.
2. NATIONAL RESEARCH COUNCIL. *Inquiry and the National Science Education Standards: A Guide for Teaching and Learning*. National Academies Press. 2000.
3. PERKINS, K.K., LOEBLEIN, P., WIEMAN, C. PhET: Interactive simulations for teaching and learning physics. *The Physics Teacher*. 2006, nr. 44(1), pp. 18-23.
4. PIAGET, J. *The Origins of Intelligence in Children*. Norton, 1952.
5. VYGOTSKY, L.S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, 1978.

DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA GERMANĂ PRIN INTERMEDIUL TEHNOLOGIILOR NOI

DEVELOPING COMMUNICATION SKILLS IN GERMAN THROUGH NEW TECHNOLOGIES

Lilia LUPAȘCU, asistent universitar,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Lilia LUPAȘCU, University Assistant,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0002-8370-1939
e-mail: lupascu.lilia@upsc.md

CZU: 378.016:811.112.2+004.9

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p439-444

Abstract. This article examines the development of German language communication skills through new technologies. With the help of new learning technologies, we can organize the instructional-educational process much more interactive and attractive. The use of these technologies has begun to be a direct component of the teaching process since the lockdown in 2020.

Keywords: new technologies, software, digital, digital platform, internet, digital applications, IT, e-learning.

Limba germană are un statut internațional, fiind folosită pe scară largă în educație, tehnologie, comerț și politică, ceea ce permite indivizilor să se integreze mai ușor într-un mediu lingvistic divers. Prin urmare, stăpânirea competențelor de exprimare orală este esențială în procesul de predare și învățare a limbilor străine, oferind posibilitatea de a ne transmite ideile și convingerile către alte culturi, facilitând astfel conexiunile interculturale. Comunicarea activă a fost mereu una dintre cele mai importante direcții în relațiile de afaceri la nivel global [4, p. 53].

În contextul unei societăți caracterizate prin diversitate lingvistică și culturală, stăpânirea uneia sau a mai multor limbi străine reprezintă o abilitate deosebit de valoroasă. Posibilitatea de a comunica și de a gândi în alte limbi decât cea maternă deschide perspective variate și avantaje multiple. Astăzi, dezvoltarea abilităților de comunicare în limbi străine constituie o prioritate strategică la nivel european, sprijinită prin mai multe inițiative și documente oficiale, precum Cadrul european comun de referință pentru limbi (2000), Portofoliul european al limbilor (2001),

Portofoliul european al formării cadrelor didactice pentru predarea limbilor străine (2004) și raportul „Date-cheie privind predarea limbilor străine în școli” (2008). Competența de comunicare în limbi străine este integrată printre cele opt competențe esențiale identificate de Parlamentul European și Consiliul UE, menite să susțină învățarea pe tot parcursul vieții [7, p. 12].

Aceste competențe-cheie includ un ansamblu de cunoștințe, deprinderi și atitudini – de la capacități cognitive necesare rezolvării problemelor până la dispoziții afective și motivaționale. În cadrul acestui set, un rol important îl are competența lingvistică, atât în limba maternă, cât și în limbile străine. Practic, competențele comunicative într-o limbă străină se bazează pe structuri lingvistice dobândite fie în paralel cu limba maternă, fie ulterior și constau în: cunoștințe fundamentale necesare unei comunicări eficiente în formă orală și scrisă, deprinderi și abilități aplicate în contexte variate, capacități de interpretare și redactare a textelor simple sau complexe, precum și o atitudine deschisă care implică exprimarea clară și argumentată a ideilor, valorificarea cunoștințelor și aplicarea lor în diferite arii ale activității umane [1, p. 58].

Progresul continuu al tehnologiilor informaționale și comunicaționale, alături de integrarea profundă a internetului în toate sferile vieții cotidiene, subliniază importanța dezvoltării competențelor digitale. Această necesitate este accentuată de creșterea utilizării platformelor sociale, a aplicațiilor de mesagerie și a poștei electronice, care au transformat modul în care comunicăm – atât la nivel personal, cât și profesional și educațional – într-un mediu virtual. Dezvoltarea abilităților de comunicare în spațiul digital este susținută și de directivele promovate prin politicile educaționale de la nivel național și internațional [12, p. 93].

În contextul unei societăți axate pe informare și cunoaștere, se observă o amplificare a interesului pentru noile tehnologii. În trecut, educația și tehnologia erau rareori asociate, însă în prezent, ideea de „tehnologie aplicată în procesul educațional” capătă un rol central, indicând transformările profunde pe care acestea le aduc în modul în care se desfășoară învățarea. Aceasta presupune „folosirea intensivă a tehnologiilor informatice și de comunicații în toate sferile activității și existenței umane, cu impact economic și social semnificativ” [2, p. 152].

Internetul, perceput ca un pilon esențial al societății informaționale și ca un element-cheie în procesul de globalizare, capătă tot mai mult statutul unei resurse universale și, simultan, al unei piețe globale. Tranziția ireversibilă către societatea bazată pe informare este determinată de forța tot mai mare a factorilor implicați, care devin tot mai influenți odată cu consolidarea acestui nou model societal, manifestându-se la scară planetară. Ritmul alert al transformărilor, precum și amploarea acestora, impun nevoia de ajustare a sistemelor educaționale în direcția

adaptării obiectivelor de învățare la cerințele unei lumi profund digitalizate. Influența tehnologiilor asupra vieții umane derivă din caracterul lor global – odată create, acestea se răspândesc rapid la nivel internațional [10, p. 60].

În contextul extinderii globale a organizațiilor și al piețelor internaționale, avansul tehnologiilor informaționale are un impact vizibil și în domeniul educației. Acesta se concretizează prin:

- accesul la o rețea globală de biblioteci virtuale;
- posibilitatea de a învăța sub îndrumarea unor profesori aflați la distanțe considerabile;
- formarea profesională orientată spre o piață a muncii cu deschidere internațională;
- pregătirea pentru activități desfășurate online, cu ajutorul tehnologiilor digitale;
- desfășurarea muncii de la distanță;
- diversificarea și îmbogățirea continuă a culturii proprii prin contactul cu alte culturi.

La nivel global, evoluția societății informaționale s-a concretizat prin:

- ◆ extinderea infrastructurilor de comunicație;
- ◆ integrarea soluțiilor software moderne;
- ◆ progresul componentelor hardware;
- ◆ crearea și distribuirea conținutului digital;
- ◆ formarea competențelor necesare pentru utilizarea eficientă a informației [9, p. 21].

Noile tehnologii educaționale au apărut ca urmare directă a avansului rapid în domeniul IT și al comunicațiilor, incluzând platformele web, tehnologiile multimedia și sistemele digitale de comunicare. În timp, instrumentele didactice s-au diversificat: de la manualele tradiționale tipărite s-a ajuns la programe educaționale difuzate la televizor, iar mai apoi la conținuturi multimedia interactive disponibile în timp real prin intermediul internetului. În actualul context digital, o metodă tot mai utilizată este instruirea asistată de calculator, care valorifică conceptele educației programate și le adaptează la tehnologiile moderne [8, p. 14].

Printre beneficiile pe care noile tehnologii le aduc în educație se numără sporirea capacității de stocare și procesare a datelor, miniaturizarea echipamentelor și apariția unor interfețe ușor de utilizat. Aceste îmbunătățiri tehnice contribuie la extinderea utilizării calculatoarelor în procesele educaționale, atât direct, cât și indirect, în beneficiul elevilor și al profesorilor. Softurile educaționale, care includ strategii didactice bine definite sunt printre cele mai frecvent utilizate resurse, ajutând cursanții să înțeleagă noțiuni noi prin exemple, simulări și explicații vizuale.

De asemenea, cărțile electronice (e-bookuri) au devenit tot mai populare datorită costurilor reduse de producție și a impactului pozitiv asupra mediului, oferind o alternativă viabilă materialelor tipărite [11, p. 97].

Resursele multimedia precum enciclopediile interactive, dicționarele digitale sau atlasele virtuale completează oferta educațională. Rețelele de calculatoare permit schimbul de resurse educaționale și comunicarea eficientă, sprijinind ideea educației continue și facilitând dezvoltarea platformelor e-learning, sisteme care permit instruirea la distanță prin internet. Progresul acestor platforme este legat de creșterea capacității tehnologice și scăderea costurilor echipamentelor, ceea ce le face accesibile și adaptabile la nevoile procesului educativ, oferind flexibilitate și interactivitate la toate etapele predării.

Odată cu transformările digitale, au apărut numeroase platforme online care facilitează procesul de învățare, în special pentru copii, care au acum acces rapid și constant la informație. Utilizarea tehnologiei în educație a devenit esențială mai ales după anul 2020, când învățarea online a fost adoptată pe scară largă. Elevii beneficiază de metode variate de predare, iar manualele digitale, platformele interactive și jocurile educaționale contribuie la creșterea motivației și implicării. Accesul profesorilor la resurse digitale extinse, fie online, fie descărcate pentru utilizare offline, oferă flexibilitate și eficiență în activitatea didactică. Aplicații precum PowerPoint sau Canva le permit cadrelor didactice să creeze prezentări animate care stimulează atenția și participarea elevilor [9, p. 37].

Integrarea tehnologiei în educație nu necesită competențe avansate – este suficient un nivel de bază, atât pentru profesori, cât și pentru elevi. Instruirea digitală poate începe gradual, cu materiale scurte și interactive, urmând ca utilizarea platformelor și aplicațiilor să se dezvolte pe măsură ce utilizatorii devin mai familiarizați cu mediul digital. Pentru cadrele didactice există o multitudine de resurse online, de la tutoriale video la articole practice care pot sprijini procesul de formare continuă [3, p. 25].

Un element valoros în acest context este programarea – chiar și cunoștințele minime, cum ar fi cele de HTML, pot ajuta profesorii să creeze pagini web educative. Pentru cei familiarizați mai puțin cu tehnologia, prezentările realizate în formate accesibile, cum ar fi PowerPoint sau Canva, sunt un punct de plecare excelent pentru lecții captivante. La fel de important este și nivelul de competență digitală a elevilor. Deși unii pot părea nesiguri inițial, majoritatea copiilor învață repede și sunt receptivi la noile tehnologii, ceea ce le permite să progreseze rapid în utilizarea instrumentelor digitale în procesul de învățare [5, p. 94].

Avantajele tehnologiei în educație:

- a) diversificarea metodelor de predare, care include prezentări, videoclipuri și jocuri interactive;
- b) promovarea cooperării între elevi prin aplicații educaționale cu mai mulți utilizatori;
- c) ușurința în crearea și modificarea materialelor de lucru;
- d) răspunsuri mai concise și clare din partea elevilor, în special în sarcini de tip grilă.

Posibile dezavantaje:

- dificultatea copiilor mici în a înțelege noțiuni abstracte;
- posibilitatea distragerii atenției atunci când se folosesc dispozitive personale pentru învățare, cum ar fi telefoanele.

Concluzii privind utilizarea tehnologiei în educație. Beneficiile utilizării tehnologiei în procesul educațional sunt multiple și depășesc dezavantajele. Elevii se pot conecta mai ușor la procesul de învățare prin instrumente familiare, iar învățarea poate deveni mai eficientă, flexibilă și atractivă. Tehnologiile informaționale permit desfășurarea activităților educative la distanță, de la cursuri universitare până la tururi virtuale prin capitale europene sau aplicații de învățare a limbilor străine. Deși tehnologia nu poate înlocui complet contactul direct cu un profesor, aceasta oferă un suport valoros. Pentru a valorifica aceste tehnologii, profesorii trebuie să-și dezvolte nu doar competențele digitale, ci și o mentalitate deschisă, capabilă să se adapteze la noua realitate educațională. Astfel, educația digitală devine o componentă esențială a procesului de predare modern, în care colaborarea, accesul la resurse globale și reducerea costurilor joacă un rol definitoriu.

BIBLIOGRAFIE

1. ABRIC, J.C. Psihologia comunicării. Iași: Polirom, 2002. ISBN 973-683-953-2.
2. CALLO, T. Educația comunicării verbale. Chișinău: Litera, 2003. ISBN 997-574-55-98.
3. CARTALEANU, T., COSOVAN, O., GORAȘ-POSTICĂ, V. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: ProDidactica, 2008. 204 p. ISBN 978 -9975-97-634-3.
4. COJOCARU, V.Gh., COJOCARU, V. Instruire interactivă prin e-learning: Suport de curs pentru formarea continuă elaborat în tehnologia învățământului la distanță. Chișinău, 2013. 202 p. ISBN 978-9975-78-972-1.
5. CORLAT, S., KARLSSON G. et al. Metodologia utilizării tehnologiilor informaționale și de comunicație în învățământul superior. Chișinău: UST, 2011. 204 p. ISBN 978-9975-76-070-6.
6. GUȚU, V. Pedagogie. Chișinău: CEP USM, 2013. 508 p. ISBN 978-9975-71-450-1.

-
7. DUMITRIU, Gh. Comunicare și învățare. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 254 p. ISBN 973-30-5178-0.
 8. PETRICIUC, L. Abordări teoretice ale competenței de comunicare din perspectivă didactică. *Univers pedagogic*. 2016, nr. 2 (50), pp. 50-54. ISSN 1811-5470.
 9. SÎRGHI, A. Utilizarea TIC în formarea competenței de comunicare în limba străină la adulți. Conferința Științifică cu Participare Internațională „Probleme actuale ale lingvisticii și didacticii limbilor străine”, 24-25 aprilie 2018. Rezumatele comunicărilor. Chișinău: Garomont-Studio, 2018, pp. 216-221. ISBN 978-9975-136-73-0.
 10. SAVA, S., PALOȘ, R. Educația adulților. Bazele teoretice și repere practice. Iași: Polirom, 2019. 470 p. ISBN 9738-973-46-3330-2.
 11. SOLCAN, A. Problematizarea – strategie didactică de dezvoltare a competențelor comunicative la studenți (în procesul predării/învățării limbii franceze. Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie. Chișinău, 2003. 23 p.
 12. ȘOITU, L. Pedagogia comunicării. Iași: Institutul European, 2002. 280 p. ISBN 973-611-19-97.



Secția

EDUCAȚIE PRIN ARTĂ ȘI DESIGN ÎN CONTEXTUL NOILOR TENDINȚE ARTISTICE

STUDIUL COMPOZIȚIEI CA VALOARE ȘI ARHITECTURĂ A IMAGINII PLASTICE

THE STUDY OF COMPOSITION AS VALUE AND ARCHITECTURE OF THE ARTISTIC IMAGE

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: 75.012

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p446-451

Abstract. This article explores the fundamental concept of composition in the context of artistic creation, analyzing it from its dual perspective of intentional process and essential organizational element. Composition is defined as the intrinsic way of integrating constituent elements into a coherent and expressive whole, going beyond simple visual selection and involving a complex organization of spatial relationships, proportions, and balance. The role of composition in mediating the unity between content and form is highlighted, as well as its importance in various artistic fields and even in natural structures. The article emphasizes the way in which composition influences the perception and interpretation of the work of art, reflecting artistic competence and facilitating the effective transmission of the artistic message. It is noted that understanding composition, both as a process and as a structure, is crucial for the analysis and appreciation of the artwork.

Keywords: composition, structure, form, content, integrity, artistic creation.

Crearea unei opere de artă, indiferent de domeniul artistic, este intrinsecă construcției compoziționale. Aceasta reprezintă procesul fundamental prin care părțile și elementele constitutive sunt integrate într-un ansamblu coerent și armonios, capabil să exprime conținutul și semnificația specifică lucrării. Compoziția transcende simpla selecție a materialului vizual, implicând o organizare complexă a elementelor prin stabilirea relațiilor spațiale, a legăturilor dintre părți, a raporturilor cantitative și asigurarea echilibrului dintre dimensiunea interioară a creatorului și contextul exterior, atât în aspectele sale particulare, cât și generale. Principiile de subordonare și relațiile cauză-efect guvernează structurarea materialului în dimensiunile temporale și spațiale, iar îmbinarea ritmurilor, tonalităților și formulelor contribuie la complexitatea ansamblului.

Construcția compozițională nu se limitează la aspecte pur vizuale. Ea angrenează o analiză aprofundată a interdependențelor dintre elemente, o evaluare riguroasă a poziționării, conexiunilor și proporțiilor fiecărei componente. Astfel, artistul devine un arhitect al formei, modelând volumul, lumina și spațiul în corelație cu propria sa perspectivă interioară și cu realitatea externă, în ansamblul ei.

Cunoașterea realității, atât în știință, cât și în artă, se supune aceluiași legi fundamentale, diferența esențială constând în forma de reflectare. Știința operează prin concepte abstracte, legi și categorii, în timp ce arta reflectă lumea printr-o modalitate artistico-figurativă, rezultată din interacțiunea complexă a percepției, senzației, gândirii și practicii artistice.

Elemente definitorii ale compoziției pot fi observate în structurile naturale, cum ar fi organizarea plantelor, organismelor animale și chiar în structura universului. Termenul „compoziție” este adesea utilizat pentru a descrie o lucrare artistică specifică, fie că este vorba despre o pictură, o piesă muzicală sau un spectacol de balet.

Compoziția este esențială în procesul de creare a formelor din lumea înconjurătoare, incluzând obiecte utilitare, mașini, clădiri și alte elemente de design și arhitectură. Ea funcționează ca un instrument de organizare a informației într-o manieră artistică, asigurând o structurare logică și estetică a părților componente pentru a conferi claritate, armonie formei și semnificație conținutului.

Prin urmare, compoziția este fundamentală pentru orice structură integrală, fie că este o operă de artă, un mesaj informațional sau un organism natural. În calitate de disciplină academică, ea analizează proprietățile și esența obiectelor și fenomenelor, concentrându-se pe aspectele cruciale ale înțelegerii legilor care guvernează reprezentarea unei forme de artă într-o operă.

Compoziția este, de asemenea, un concept prin intermediul căruia se pot înțelege principiile care stau la baza relației dintre elementele unei forme artistice, dintre conținut și formă, precum și legile care determină crearea unui întreg artistic.

Dicționarul de artă definește termenul „compoziție” ca „unitate a formelor și a spațiilor dintre ele, obținută aparent spontan, pe baza unei idei plastice de dispunere-ordonare, în funcție de o anumită întindere spațială, de potențele expresive ale materialelor, de instrumentele și procedeele tehnice întrebuintate, de sensibilitatea artistică, de nivelul profesionalizării artistului privind «gramatica» mijloacelor de expresie și tehnice, de cultura vizuală și, implicit, de dotația și inteligența sa plastică topologică sau tensională” [2, p. 60].

În plus, compoziția reflectă nivelul de competență și gândire artistică, manifestându-se în capacitatea de a selecta și de a construi relații armonioase tonale,

cromatice și spațiale, precum și în abilitatea de a aduna material relevant și de a alege mijloace compoziționale adecvate.

Conceptul de „compoziție” este studiat din două perspective complementare:

1. ca proces intenționat, reprezentând construcția deliberată a unei opere de artă, determinată de conținutul, natura și scopul acesteia;
2. ca element organizatoric și componentă esențială a formei artistice, ce conferă unitate și integritate operei, subordonând toate elementele între ele și față de întreg. În acest sens, compoziția este un atribut inseparabil al operei de artă, putând fi privită fie ca forma artistică a operei, fie ca opera de artă în sine.

În această ordine de idei, amintim că, etimologic, termenul „compoziție” derivă din latinescul *compositio*, care semnifică „compunere”, „compilare”, „legătură” sau „comparație”. Aceasta subliniază ideea de integritate și prezența unei structuri complexe, care conține elemente diverse aduse la o unitate armonioasă printr-un sistem de conexiuni interne.

„În sensul cel mai general, compoziția ar putea fi denumită alcătuirea și dispunerea părților unui întreg, care satisface următoarele condiții: 1) nicio parte a întregului nu poate fi scoasă sau înlocuită fără a afecta întregul; 2) părțile nu se pot schimba între ele fără a afecta întregul; 3) niciun element nou nu poate fi adăugat la întreg fără a afecta întregul.” [4, p. 20]

Pentru a dezvolta abilitatea de a crea o compoziție holistică și de a modela o formă de artă, este esențial un studiu aprofundat și cuprinzător al vieții și al naturii. Acest proces cognitiv începe cu „contemplarea vie”, o senzație vizuală directă, care implică observarea și analiza naturii în procesul percepției acesteia, evoluând „de la o atitudine senzuală, emoțională la imaginea artistică a formei” [3, p. 17].

Ținând cont de cele menționate, ne focalizăm pe trei aspecte definitorii:

• *Esența compoziției, care rezidă în integritatea și unitatea sa.* Structura este înțeleasă ca un întreg alcătuit din părți interconectate în mod organic și uniform. Prin conceptul de „unitate de compoziție”, artistul își exprimă conținutul și intenția.

Sensul fundamental al compoziției este realizarea integrității, unde poziționarea și interconectarea părților sunt determinate de sensul, conținutul, scopul și armonia ansamblului. Prin urmare, integritatea este considerată trăsătura esențială a compoziției în artele vizuale. Așadar, compoziția asigură interconectarea celor mai importante elemente ale unei opere de artă, de care depind întreg sensul și structura ei.

• *Rolul compoziției în exprimarea conținutului.* Compoziția reprezintă unul dintre principalele mijloace de exprimare a conținutului, având multiple fațete care contribuie la dezvoltarea laturii de conținut a ideii.

Compoziția reprezintă un mijloc esențial de exprimare a ideilor, dezvăluind diferite perspective legate de conținut:

- 1) reflectarea unui concept ideologic și artistic printr-o soluție figurativă (aspect semantic);
- 2) organizarea relațiilor între elementele formei, astfel încât ideea să fie exprimată coerent (aspect sintactic);
- 3) influența pe care opera o exercită asupra unei personalități din punct de vedere social (aspect pragmatic).

Aspecte precum culorile, tonurile și spațiul sunt strâns legate de trăsături importante ale compoziției, cum ar fi expresivitatea și unitatea. Aceste caracteristici determină cât de bine reușește lucrarea să transmită intenția și mesajul său receptorului.

Chiar dacă umbrele, perspectivele și combinațiile de culori sunt corect realizate, acest lucru nu garantează originalitatea și expresivitatea. Pentru a crea o imagine artistică autentică, cu o stare emoțională aparte, este necesar ca elementele să colaboreze armonios, evidențiindu-se reciproc și generând un ritm emoțional distinct.

Compoziția are un rol crucial în transmiterea mesajului, dar și a emoțiilor unei opere de artă. Ea poate ghida privirea către anumite zone ale imaginii, evidențiind elementele importante; crea/sugera o anumită atmosferă, cum ar fi calm, tensiune, dinamism sau mister; exprima emoții și provoca reacții emoționale; structura narațiunea și evidenția momentele-cheie ale acțiunii.

• *Expresivitatea constituie forța motrice a compoziției.* Ea se bazează pe numeroase contraste, culori, tonuri, proporții și ritmuri, care sunt esențiale pentru înțelegerea semnificației unei lucrări de artă. Integritatea compoziției rezidă în organizarea armonioasă a contrastelor, astfel încât obiectele să fie percepute conform intenției artistului.

Percepția compoziției are loc la două niveluri:

1. perceptiv, legat de percepția culorilor și de impactul lor estetic și emoțional (empatie);
2. apercceptiv, axat pe înțelesul semantic și simbolic al culorilor.

Paleta cromatică influențează natura imaginilor artistice ale operei, generând stări variate, precum bucurie, tristețe, lirism, eroism sau epicitate. Aceasta depinde de conceptul central, care poate avea un caracter decorativ sau pictural, cu nuanțe calde ori reci.

Gradul de expresivitate coloristică și completitudinea sa joacă un rol crucial în compoziție. Soluția cromatică trebuie să integreze atât aspectele legate de culoare,

cât și cele de ton. De asemenea, este importantă proporția și dominanța unei anumite culori în cadrul compoziției.

Compoziția este o modalitate artistică de organizare a materialului care include subiectul, ideea și natura – elemente care, prin transformare, generează un produs artistic. În același timp, „compoziție eficientă înseamnă ghidarea ochiului spectatorului prin opera de artă, creând o călătorie vizuală care fortifică intenția artistului” [1, p. 45].

Compoziția se bazează pe o serie de elemente fundamentale, care interacționează și se completează reciproc:

- punctul focal, ca zonă centrală de interes a imaginii, care atrage în primul rând atenția receptorului;
- linia, care ghidează privirea, creează direcția și mișcarea sau delimitează spații;
- forma, care se referă la conturul și structura obiectelor din imagine;
- culoarea, ce poate crea contraste, evidențiază anumite elemente sau sugera o anumită atmosferă;
- textura, ce determină aspectul tactil al suprafețelor, putând fi reală sau iluzorie;
- spațiul, ce se referă la relația dintre obiecte și fundal, putând fi pozitiv (obiectele) sau negativ (fundalul).

Pentru a crea o compoziție eficientă, artiștii țin cont de: distribuția egală a greutății vizuale în imagine; relația dintre dimensiunile diferitelor elemente din imagine; repetarea unor elemente vizuale, pentru a crea un sentiment de mișcare și dinamism; diferența dintre elementele vizuale, cum ar fi lumină și umbră, culoare sau formă; coerența și armonia dintre toate elementele compoziției.

Or, compoziția se constituie într-un fundament structural intrinsec oricărei creații vizuale. Ea se referă la modalitatea specifică de aranjare și organizare a elementelor vizuale discrete în cadrul unei imagini, cu obiectivul de a genera un ansamblu unitar și încărcat de expresivitate. Dincolo de aspectele estetice, compoziția posedă o valență comunicativă semnificativă, având capacitatea de a influența substanțial percepția și interpretarea unei opere de artă de către receptor.

În concluzie, compoziția reprezintă procesul esențial de organizare și distribuție a elementelor constitutive într-o reprezentare vizuală, urmărind stabilirea unei interdependențe funcționale între acestea. Interconexiunea dată, fiind strategică, are ca scop primordial articularea eficientă a semnificației și a intenției comunicative inerente imaginii, concomitent cu generarea unei structuri formale expresive și armonice. Compoziția manifestă o dualitate categorială, funcționând simultan ca vehicul pentru conținut, prin intermediul dezvăluirii sensului, și ca principiu

organizator al formei, prin intermediul armonizării structurale. Astfel, compoziția mediază o unitate indisolubilă între dimensiunea semantică și cea morfologică a operei.

BIBLIOGRAFIE

1. STOKSTAD, M., COTHREN, M. Art History, 5th ed. London: Pearson, 2014. ISBN 9780205873470 / 0205873472.
2. ȘUȘALĂ, I., BĂRBULESCU, O. Dicționar de artă. Termeni de atelier. București: Sigma, 1993. ISBN 973-9077-22-6.
3. ВЕТРОВА, И.Б. Неформальная композиция: от образа к творчеству: учеб. пособие. М.: Ижица, 2004. ISBN 5-94837-010-0.
4. ВОЛКОВ, Н. Композиция в живописи. М.: Искусство, 1975. [Онлайн]. Доступ: <https://detective.gumer.info/etc/volkov-3.pdf> [26-03-2025].

OPERA EMINESCIANĂ REFLECTATĂ ÎN ARTA PLASTICĂ

EMINESCIAN'S WORK REFLECTED IN VISUAL ART

Rodica URSACHI, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Rodica URSACHI, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-6084-9506
e-mail: rodikamish@gmail.com

CZU: 73:82(498)

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p452-458

Abstract. The work of Mihai Eminescu represents a constant source of inspiration for Romanian visual artists, who have transposed Eminescu's poetic universe into various forms of visual expression. Romanian artists have explored a wide range of Eminescu themes, from romantic landscapes and allegorical scenes with metaphorical content, to portraits of the poet and illustrations of his poems. Some artists have focused on rendering the dreamlike atmosphere and symbols in Eminescu's poems (D. Paciurea, L. Macovei, Gh. Vrabie, I. Vieru, I. Daghi etc.), while others have preferred a more realistic approach, focusing on the poet's portrait and on illustrating scenes from his life (I. Jalea, L. Dubinovschi, T. Cataraga, A. David etc.).

Keywords: Creation, poet, artwork, artist, image, visual language.

Anul curent se împlinesc 175 ani de la nașterea marelui poet român Mihai Eminescu, marcat prin desfășurarea multiplelor evenimente cu caracter cultural-artistic organizate de diverse instituții de profil. Opera lui Eminescu a impresionat un număr mare de autori din toate domeniile de artă – literatură, muzică, teatru, cinematografie, arte plastice – fiecare dezvăluind universul mitopoetic al operei eminesciene din unghiul său de vedere. În acest context, venim și noi cu un aport care vizează creația eminesciană și tangențele ei cu lumea artelor plastice. De obicei, obiectivul artiștilor plastici este ilustrarea operei literare, dar există unii care evită acest aspect „mimetic” și tind spre reprezentarea universului eminescian prin surprinderea în materie a substanței lumii percepute și refigurate de către marele poet. Reprezentant al curentului romantic, Eminescu denotă un spirit melancolic, o gândire imaginară cu sugestii simbolice. Opera sa (poezia, proza) este constituită din imagini picturale figurate prin lumini și umbre, culori, sunete, tente etc. sau

„arătări”, „ascunderi”, „goluri” ce vin să amplifice dispoziția, starea sufletească a autorului, apropiind astfel „vizual” opera literară de pictură. Deși ilustrația de carte este considerat genul cel mai propice de reflectare cât mai elocventă a operei eminesciene, spiritul ei este vădit și în creația plastică a diverșilor artiști români și români-basarabeni. Unul dintre artiștii care a fost marcat profund de gândirea filozofică a marelui poet a fost sculptorul cu formație cultural-europeană, Dumitru Paciurea. El a creat o suită de sculpturi cu încărcătură simbolică. Aidoma personajelor eminesciene, cele ale sculptorului român de formație „simbolistă” vin dintr-o lume de vis, ele reprezentând metamorfoze ale unor expresii metafizice în diverse variante (ciclul *Himerelor – Himera văzduhului* (1928), *Himera apei*, *Himera pământului* (figura 1) pe care D. Paciurea le considera opera vieții lui [1, p. 37], *Sfinxul* (1912), *Cap de satir* pentru „Monumentul M. Eminescu” din Iut (1909-1910), demolat în 1913, *Masca geniului* (1921), *Zeul războiului*, *Supliciul* ale căror prototip este Daimonul cugetător, Hyperion/Luceafărul ș.a.). Formați într-un spațiu cultural simbolic-romantic, Eminescu și Paciurea pot fi considerați spirite gemene având origine genetică comună, a căror lume „[...] gândește în basme și vorbește în poezii [...]” [1, p. 35]. Grație imaginilor-simbol de inspirație eminesciană, plăsmuite în piatră de către sculptorul român, în cronicile vremii apar termeni-cheie ca: „nuduri”, „gigant”, „iluzii”, „deziluzii”, „frământare”, „durere”, „vis”, „dragoste” ș.a. [1, p. 36], ce vor constitui simboluri poetice întâlnite în creația artiștilor plastici din diferite genuri (basorelieful *Împărat și proletar* (1951-1954) de Ion Jalea, *Elegie* (1927), *Sărutul* (1925), *Luceafărul* de Oscar Han, ciclul „Nocturnă” (1897) inspirat din „Scrisoarea a IV-a”, *Ora de dragoste* (1904), *Seară de dragoste*, *Nud pe malul mării* (1931) de Gheorghe Petrașcu, *În singurătatea chiliei*, *În amintirea unui vis frumos*, inspirat de poezia „Melancolie”, de Ștefan Luchian ș.a.). În acest context, menționăm că unii artiști erau atrași de gânditorul genial prin structura mintală, alții doar îi admirau creația la nivel intuitiv și senzitiv. Spre exemplu, Ștefan Luchian avea o predilecție deosebită față de poezia lui Eminescu, preferând îndeosebi pastelurile sale cu motive simbolice, el însuși fiind influențat în perioada sa de debut de arta simbolistă. În contextul rezonanțelor spirituale cu universul eminescian pot fi incluse și cele câteva versiuni ale „Arborelui Eminescu” (1966) (figura 2), realizate de pictorul basarabean Aurel David (1935-1984). Această gravură policromă, după cum s-a exprimat graficianul Gheorghe Vrabie, constituie „apogeul evoluției creatoare a pictorului [8, p. 7]. Tot din aceeași sursă aflăm că A. David era un admirator al operei eminesciene, „el făcând din poezie o sursă importantă de inspirație” [8, p. 65]. A. David a dezvoltat lucrarea dată în mai multe variante, a experimentat diverse formule plastice, tehnici și materiale: linogravură color (18 x 18 cm; 48 x 46 cm – 1966; 48 x 95 cm), guașă (16 x 16 cm), pictură în

ulei (93 x 145 cm), desen în cărbune, varianta-carton pentru panoul în mozaic din ceramică glazurată (destinată sediului Uniunii Scriitorilor din Moldova) ș.a. Din spusele autorului aflăm că au fost mai multe versiuni pe care le-a distrus, el experimentând cu imaginea (aștri, fulgere, tei, nuc, salcie, frunze, calul Pegas ș.a.), cu culoarea (alb, albastru cu nuanțe de mov sau gri, negru, galben cadmiu sau oranj), cu formatul (pătrat, dreptunghiular pe orizontală sau verticală), cu stările (melancolie, disperare în gravuri, dramă, tragism, atmosferă sinistă, glacială, apocaliptică în versiunea tabloului în ulei).

Chipul lui Eminescu în această operă, care are la bază imaginea poetului dintr-o fotografie din tinerețe (19 ani) realizată la Praga, exprimă destinul zbuciumat al omului de creație pătruns de sentimentul singurătății, pe fundalul cerului „glaciar” răvășit de vânturile reci/vitregi ale vieții. Un destin similar l-a avut și însuși autorul gravurii. După expresia graficianului Gheorghe Vrabie, care a studiat îndeaproape creația lui A. David, acest arbore Eminescu este un autoportret spiritual al artistului, cu trăirile și idealurile sale, și care reflectă, de fapt, relația pictorului cu timpul și societatea.



Figura 1. Himera pământului, D. Paciurea



Figura 2. Arborele Eminescu, A. David



Figura 1. Regele nebun, I. Matei

În opinia plasticianului-cercetător, înțelegerea mai profundă a mesajului unei opere depinde de competența receptorului, doar atunci când sunt cunoscute opera și destinul autorului – m aceasta e condiția pătrunderii în esență, deoarece are loc o comunicare mai intensă, mai afectivă.

Imaginea *Arborele Eminescu* de A. David a avut un impact considerabil asupra publicului larg, uneori chiar ușor exagerat. Ea se regăsea în perioada sovietică în decorul unor localuri publice (cafeneaua „Guguță” din Chișinău), pe calendare, timbre, plachete de țigări, produse de patiserie etc. și nu întotdeauna era prezentată „avantajos”, obiectele și anturajul denaturând conținutul și profanând valoarea esenței originale.

Cu certitudine, opera eminesciană a inspirat și alți artiști de pe ambele maluri ale Prutului. Cineva s-a limitat la ilustrarea operei literare sau a reprezentării unor eroi, evenimente, fenomene, motive întâlnite în creația poetului, altcineva a încercat



Figura 2.
M. Eminescu,
T. Cataraga

să-i dezvăluie trăsăturile caracteristice fizionomice și spirituale prin intermediul portretisticii – busturi, statui sculpturale expuse în locuri publice, Aleea Clasicilor, scuaruri, în fața Bibliotecii Naționale a Republicii Moldova etc.: *Bustul lui M. Eminescu* de Ion Jalea, *Luceafărul*, *Portretul-bust al lui M. Eminescu*, 1956, de pe Aleea Clasicilor din parcul „Ștefan cel mare și Sfânt” de Lazăr Dubinovschi, *Bustul lui Mihai Eminescu* de Dumitru Scvorțov-Rusu, *Monumentul lui M. Eminescu*, 1996 (figura 4), Tudor Cataraga, *Geneza*, Constanța Târțău, *Luceafărul*, Ion Zderciuc, proiectul pentru *Coloana dragostei* de Iurie Canașin, *Odă*, Andrei Sârbu, *Chemarea pământului*, Sergiu Cuciuc, *Și eu voi fi pământ*, *Ciutura de aur*, *Luna la Butuceni*, *Porțile*, Mihai Grecu, *Regele nebun* (figura 3), Iurie Matei, *Scrisoarea a III-a*, Eleonora Romanescu, *Poezie populară, dedicație lui M. Eminescu, despre dragoste* (1989), Eudochia Zavtur, *Luceafărul*, V. Herța ș.a.

O rezonanță spirituală și emoțională a creației lui M. Eminescu denotă și creația lui Ion Daghî. Artistul, pe parcursul mai multor ani, a realizat o serie de tablouri dedicate operei lui M. Eminescu, expuse la Expoziția „Eminesciana plastică”, cu genericul „Natură, dragoste și flori” (desfășurată în sala expozițională a UAP „C. Brâncuși”), și care cuprinde lucrări picturale ce reflectă universul eminescian – dragostea, aspirația și creația poetului.

Ilustrația operei eminesciene a avut un ecou mai rezonant în creația artiștilor plastici graficieni, fiecare axându-se pe anumite aspecte ale ei – poezie, proză, nuvele etc. Cea mai impunătoare creație ilustrativă aparține Ligiei Macovei, care, în aproape 40 de ani, i-a dedicat operei eminesciene peste 32 de ediții: *Luceafărul*, *Povestea codrului*, *Freamăt de codru*, *Crăiasa din povești*, *Dintre sute de catarge*, *Revedere* ș.a. În perioada interbelică, opera eminesciană a fost ilustrată de artiștii basarabeni Theodor Kiriakoff-Suruceanu (scenograf, autor de costume) – *Luceafărul*, *Strigoii*, *Veneția*, *Înger și Demon*, *Seara pe deal*, 20 de gravuri cu planete, arcuri și bolți zidite din stele, cer fulgerat de unde sonore a muzicii sferelor – și Gheorghe Ceglokoff – *Singurătatea* în pânza de păianjen și pânză de stele, *Veneția* cu peste 20 de galaxii în formare ș.a. În perioada sovietică, începând din anii 70 ai secolului XX, interesul față de creația lui Eminescu, alăturat progresului editorial din țară, crește vertiginos, artiștii fiind implicați în procesul de „promovare” a operei eminesciene: nuvela *Sărmanul Dionis* (1993) de I. Cârnu, 2

cicluri de acuarele la poezia *Somnoroase păsărele* de F. Hămuraru, 13 planșe cu gravuri în acvaforte *Călin Nebunul* (2), *Borta vântului*, *Codrule*, *Măria Ta*, *Poezia populară*, *Fiind băiet păduri cutreieram* din colecția „Biblioteca școlarului”, 11 planșe policrome (acuarelă, guașă), coperta și frontispiciul la *Sărmanul Dionis* (1980) și *Mii de stele* de Gh. Vrabie, *Călin. File din poveste* (1963; 1877) de I. Vieru ș.a.

Formal, în grafica de carte se utiliza inițial un limbaj descriptiv și clar din punct de vedere al receptării imaginii vizuale de către copii. În perioada interbelică și a primului deceniu postbelic se dădea preferință imaginii „tonale” (alb-negru), bazate pe ornamentarea sofisticată a foii: *Basmе și povești*, *Călin Nebunul* (1957) ale lui M. Eminescu (Boris Nesvedov; influența artei populare – broderii, gravură în lemn ș.a.), *Seara pe deal*, *S-a stins viața*, *Lucașfărarul* de Theodor Kiriakoff-Suruceanu (1900-1958); într-o viziune decorativ-teatrală inspirată din activitatea de decorator la Teatrele Naționale din Chișinău, Iași, București ș.a. sau cele realizate în tradiția desenului academic în semitonuri, conform metodei așa-numitului „realism socialist” (acțiune desfășurată în prim-plan, perspectivă liniară și aeriană clară, stare psihologică lizibilă etc.), criticate mai târziu și numite „picturi sure” sau

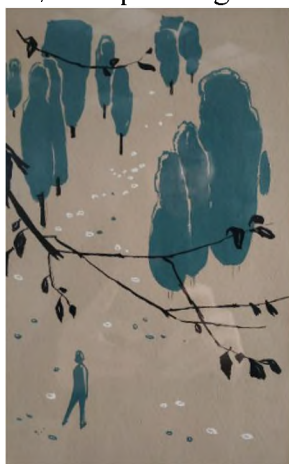


Figura 5. O rămâi, I. Vieru



Figura 6. Sărmanul Dionis, Gh. Vrabie

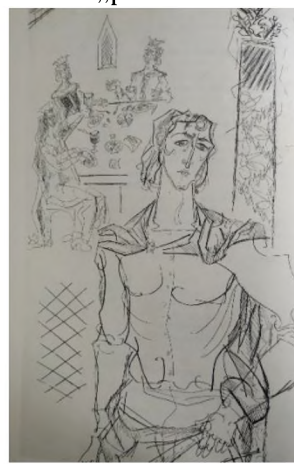


Figura 3. Poezie populară, Gh. Vrabie

arhaice, realizate în anii 80 ai secolului trecut ș.a.

Dacă inițial imaginea „tonală” realizată în tehnica xilografurii era considerată una foarte „optimă”, deoarece imaginea ilustrată concorda „perfect” cu textul, mai târziu (1968, 1969, 1971), ulterior ameliorării condițiilor social-economice, ce au contribuit la dezvoltarea și creșterea interesului pentru cărți destinate copiilor și a editării în masă a operelor clasicii literaturii române, limbajul plastic devine unul decorativ și convențional, lipsit de tridimensionalitate și detaliere. Artistul care a dat tonul acestei diferențieri în arta graficii de carte este Igor Vieru, care, în creația sa, a utilizat un diapazon foarte vast de modalități de expresie plastică. Imaginile

ilustrative ale sale au devenit emblematice și reprezentative pentru școala națională de artă, I. Vieru imprimându-i graficii de carte un „colorit local” [5, p. 15]. Creația ilustrativă a lui I. Vieru este una recognoscibilă prin „tipajul național” al personajelor, prin maniera laconică de reprezentare a formei schematice și simpliste, prin limbajul plastic sobru redus la trei culori (albastru, alb/gri, negru) (figura 5), delimitate uneori prin contur vizibil (*Călin. File din poveste* de M. Eminescu ș.a.).

Același decorativism geometrizat al formelor și limbajul plastic apropiat de cel al afișului teatral se întâlnește și în creația altor artiști plastici ce abordează subiecte literare din opera eminesciană – F. Hămuraru recurge la imagini grotești, deformate cu gesticulație dinamică, tușe expresive și motive preluate din folclorul plastic.

În plan stilistic, opera poetică a lui M. Eminescu este tratată de către artiștii plastici autohtoni prin prisma unei viziuni lirice, romantice, deseori în tehnica acuarelei semitransparente, guașei, în nuanțe suave (în funcție de subiect și mesaj ideatic), deși se întâlnesc și imagini grafice în linii de filigran ce conferă încărcătură filozofică piesei (*Poezii*, 1965; 34 de ilustrații), *Epigonii* (1964), *Lacul, Din străinătate* (1964), *Revedere* (1972), *Freamăt de codru* (1972), *Împărat și proletar* (1978; 7 ilustrații, guașă, tuș, peniță), *Călin* (1977), I. Vieru, *Luceafărul* (1974), *Poezie populară* (1970; 13 planșe), *Călin Nebunul* (2 planșe), *Codrule, Măria Ta, Fiind băiet păduri cutreieram*, nuvela *Sărmanul Dionis* (1980; 11 planșe în guașă și acuarelă) (figurile 6 și 7), Gh. Vrabie ș.a. În asemenea lucrări, artiștii plastici recurg la disproporționarea, alungirea voită a figurilor, amplasate (după caz) în decoruri de castel, sau alte imagini peisagistice dintr-o lume fantasmagorică dar, totodată, recognoscibilă (figuri ce plutesc în spații fără câmp în cadrul foii (sugestia infinitului spațiului cosmic) sau într-o rețea de linii dinamice, aparent haotice, ce conferă impuls și tensiune vibrantă imaginii): ilustrații la versurile lui M. Eminescu de V. Coroban, *Împărat și proletar* (1990), *Lupoica* (1992, cu referință la *Scrisoarea a III-a*), autor S. Zamșa, *Poeziile lui M. Eminescu* de G. Vrabie, *Povestea codrilor* (1986) de Emil Childescu ș.a. Astfel, aceste ilustrații implică receptorului o contemplare, și nu o vizionare a imaginii, o redescoperire și o „sesizare” a unor sentimente abia perceptibile din text. Reprezentările vizuale ale operei eminesciene realizate de către artiștii plastici de pe ambele maluri ale Prutului au contribuit la popularizarea și înțelegerea mai profundă a poeziei sale.

Concluzii. Structura complexă a operei literatului român, fondatorul literaturii clasice naționale, ce încorporează în sine diverse genuri conexe („arta literară”, publicistică, dramaturgie etc.) își lasă amprenta în imaginile vizuale create de diverși artiști plastici din spațiul românesc, inclusiv basarabean. Contribuția

acestora are menirea nu doar să dezvăluie „vizual” expresia gândului și ideilor expuse de scriitor, dar și de a lărgi posibilitățile de „comunicare” și de „pătrundere” a receptorului (îndeosebi din tânăra generație) în circuitul valorilor culturale ale poporului românesc. Imaginile create de către artiști care vizează opera eminesciană au devenit parte integrantă a culturii românești, fiind prezente la expoziții, în manuale, cărți, albume de artă și alte publicații. Așadar, opera lui Mihai Eminescu a reprezentat și continuă să reprezinte un tezaur inepuizabil de inspirație pentru artiștii plastici, care vor explora și vor interpreta universul său poetic în forme vizuale diverse și inovatoare.

BIBLIOGRAFIE

1. GOGAN, P.P. Rezonanțe eminesciene în arta plastică. București-Chișinău: Litera Internațional, 2000.
2. ROCACIUC, V. Grafica moldovenească în perioada postbelică. *Arta* 2010. Chișinău: AȘM, Institutul Patrimoniului Cultural, Centrul studiul artelor, pp. 89-98.
3. ROCACIUC, V. Grafica de carte în creația plasticianului Gheorghe Vrabie. *Arta* 2014. Chișinău: AȘM, Institutul Patrimoniului Cultural, Centrul studiul artelor, pp. 137-148.
4. STĂVILĂ, T. Theodor Kiriacoff. Chișinău: Arc, 2006. 80 p.
5. VRABIE, Gh. Arta graficii de carte pentru copii. *Arta* 1998. Chișinău: AȘM, Institutul Patrimoniului Cultural, Centrul studiul artelor, pp. 10-15.
6. VRABIE, Gh. Arta graficii de carte din Republica Moldova din a doua jumătate a secolului XX. *Arta* 2003. Chișinău: AȘM, Institutul Patrimoniului Cultural, Centrul studiul artelor, pp. 65-68.
7. VRABIE, Gh. Arta graficii de carte în creația lui Igor Vieru. *Arta* 2001. Chișinău: AȘM, Institutul Patrimoniului Cultural, Centrul studiul artelor, pp. 78-83.
8. VRABIE, Gh. Aurel David, timpul, artistul și opera. Chișinău: Cartea Moldovenească, 2004.

**BLOCAJUL CREATIV ȘI METODE SPECIFICE
DE DEPĂȘIRE A ACESTUIA ÎN EDUCAȚIA ARTISTICĂ
ȘI ÎN ALTE ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE**

**CREATIVE BLOCK AND SPECIFIC METHODS TO OVERCOME
IT IN ART EDUCATION AND IN OTHER LEARNING ACTIVITIES**

Mihaela GORCEA, dr., conf. univ.,
Universitatea de Artă și Design din Cluj-Napoca

Maria-Alina STAICU, dr., lect. univ.,
Universitatea de Artă și Design din Cluj-Napoca

Mihaela GORCEA, PhD, Associate Professor,
University of Art and Design in Cluj-Napoca
ORCID: 0009-0001-5972-3209
e-mail: mihaela.gorcea@uad.ro

Maria-Alina STAICU, PhD, Senior Lecturer,
University of Art and Design in Cluj-Napoca
ORCID: 0009-0009-0202-8246
e-mail: alina.staicu@uad.ro

CZU: 74

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p459-463

Abstract. In this paper we try to focus on the two possible solutions for the creative block in the art education field and also in other learning activities. Considering the definition, the manifestation and the causes of the creative block, we try to analyse the answers from 43 art students and find ways of overcoming it. We consider the approach of art-therapy and specific techniques; a conceptual delimitation and an explanation for what an art-therapist does, the benefits of these techniques and a short description of each of the four techniques is also required. There is a difference between the specific art-therapy techniques and artistic decorative techniques but we emphasize the way both approaches can help stimulate the creativity in their specific ways. The art-therapy techniques do not require skills, they are meant to contribute to self-development, to improve inner creativity and self-reflection. The artistic techniques, all three described in this paper, have a functional component and they are based on an algorithm and stages, which prevents decision fatigue and help focus, leading at the creative block overcoming.

Keywords: creative block, art-therapy technique, artistic technique, self-reflection.

Introducere. Blocajul creativ este definit ca fiind incapacitatea de a accesa creativitatea interioară. Se manifestă la artiști din varii domenii, la copii și tineri, indiferent de vârstă sau de domeniul artistic în care activează.

Am obținut acordul a 23 de studenți din anul II ai Universității de Artă și Design din Cluj-Napoca, înscriși la modulul psihopedagogic – cu dorința de a urma o carieră didactică, toate specializările, în anii 2024-2025, de a răspunde cu „da” sau „nu” la prima întrebare și liber la celelalte două întrebări:

1. Ați trăit vreodată un blocaj creativ? (Am obținut 23 de răspunsuri afirmative.)
2. Ce credeți că produce blocajul creativ în cazul dumneavoastră?
3. Cum depășiți blocajele creative?

Cauzele identificate au fost următoarele:

- *nevoia de validare* – o nevoie de aprobare din partea profesorilor/profesiuniștilor din domeniu face ca orice demers să fie urmărit de îndoiala că ceea ce face nu se ridică la înălțimea așteptărilor;
- *vocea critică interioară* – cu cât se înaintează în specializare și cu cât cunoștințele acumulate sunt mai numeroase și mai complexe, cu atât vocea interioară este mai critică și nemulțumirea duce la lipsa de acțiune sau procrastinare;
- *teama de respingere* – lucrările, dacă implică evaluare fie din partea profesorului, fie a colegilor, ajung motiv de blocaj, de imposibilitate de a face asocieri noi de idei și forme;
- *demotivarea* – un eșec anterior și, uneori, extenuarea pot duce la blocaj creativ și la incapacitatea de a vedea sensul demersului creativ;
- *teama de necunoscut* – de obicei, în cazul unei teme noi sau ulterior hotărârii de a încerca o nouă abordare conceptuală, există un blocaj fie al etapelor, fie al mijloacelor, fie datorat dificultății de a vizualiza finalul;
- *epuizarea energiei creative* – mai ales după o perioadă creativă intensă.

Pentru că respondenții noștri sunt activi în domeniul artistic, viitori profesioniști, nu întâlnesc blocajul creativ cauzat de lipsa de abilități tehnice sau cunoștințe, dar acesta poate fi des întâlnit la elevii din școlile de cultură generală.

Cel mai des menționate soluții pentru depășirea blocajului creativ au fost cele de natură afectivă și din domeniul tehnicilor artistice. Pe lângă soluțiile imediate, cotidiene – ieșire în natură, ascultatul muzicii, plimbare, discuție cu un prieten, răsfoirea unui album de artă – tinerii studenți au menționat că practică un ritual de completare în jurnal/caiet de schițe, desene libere, intuitive, autoreflexive sau încearcă o tehnică nouă sau un experiment tehnic care să înlăture presiunea validității conceptuale și care să faciliteze apariția unor idei noi prin înseși rezultatele sale.

Cu prilejul diverselor proiecte educaționale și al practicii pedagogice în școli partenere, atât școli de cultură generală, cât și vocaționale, chiar de la vârste fragede (grădiniță, clase primare), elevii au răspuns cu entuziasm și au participat angajat la fiecare lecție bazată fie pe tehnici specifice de art-terapie, fie pe tehnici artistice.

Două abordări eficiente

Tehnicile specifice de art-terapie – orientate spre stimularea creativității, spre autodescoperire și detensionare emoțională, contribuie la îmbunătățirea stării de spirit a celui aflat în mijlocul unui blocaj creativ.

Tehnicile specifice artelor plastice și decorative – orientate spre urmarea unor etape clare, a unor instrucțiuni către un rezultat creativ fără a solicita excesiv capacitatea de decizie a celui aflat în mijlocul unui blocaj creativ, dar oferind plăcerea experimentului și stimulând creativitatea.

Art-terapia poate fi definită ca ocupație care integrează domeniile dezvoltării umane, artelor și proceselor creative cu modelele consilierii în vederea cunoașterii și exprimării sinelui, producerii de schimbări și dezvoltări la nivel personal, într-un mediu securizant. În art-terapie nu se urmărește crearea unei opere perfecte, nici transformarea beneficiarilor în artiști, nici însușirea unor tehnici artistice. În art-terapie contează ansamblul care reunește omul și intențiile, activitatea artistică și producțiile sale – fenomenul artistic care structurează munca art-terapeutului. Art-terapia permite beneficiarului să găsească el însuși modalități de înfruntare și depășire a situațiilor de criză, făcând apel la necesitatea fundamentală a ființei umane de a „da formă”, de a antrena nevoile de autoexprimare prin limbajul nonverbal.

Tehnicile specifice de art-terapie

1. *Desenarea numelui* (Elisabeth Tomalin)

Participanții sunt invitați să-și reprezinte vizual-plastic propriul nume sau ce vor să înfățișeze despre sine în relație cu propriul nume. Acest exercițiu este practicat pentru stabilirea unui contact autentic cu subiectul, pentru a ușura comunicarea verbală și pentru a oferi o alternativă la prezentarea stereotipă a propriei persoane. Exercițiul se practică individual, dar mai ales în grup, când participanții nu se cunosc între ei.

2. *Tufa de trandafiri* (Violet Oaklander)

Participanții sunt invitați să-și imagineze că sunt o tufă de trandafiri și își pun întrebări la care să răspundă prin desen – Ce fel de tufă de trandafiri ești? Ești una foarte mică? Ești una mare? Ai flori sau ești doar îmbobocită? Ai frunze? Ce fel de frunze? Cum arată rădăcinile tale sau poate nu ai rădăcini? Sunt adânc înfipte în pământ? Ai spini? Unde te afli? Într-o curte? Într-un parc? Într-un ghiveci? Pe un nor? Ce este în jurul tău? Mai sunt și alte flori sau ești singură? Cum este să fii o tufă de trandafiri? Cum supraviețuiești? Are cineva grijă de tine?

3. *Pictarea sentimentelor* (Eva Gratz)

Trei coli de desen sunt împărțite în patru secțiuni astfel: pe prima coală sunt scrise patru sentimente – mânie, frică, ură, iertare, pe a doua pagină – invidie, gelozie, dor, disperare, pe cea de-a treia pagină – rezistență, protecție, atac, singurătate. Participanții sunt provocați să reprezinte aceste sentimente prin linii, forme sau culori. S-a observat că sentimentele neexprimate sau cele pe care persoanele nu-și permit să le trăiască, pot adeseori să înăbușe atitudinile și trăirile pozitive. Se discută apoi desenele.

4. *Mandala*

Pe o coală mare de hârtie se desenează un cerc înscris într-un pătrat, apoi se trasează diagonalele și axele mediane ale pătratului. Fiecare participant își alege o culoare, pe care nu trebuie să o schimbe până la terminarea exercițiului, și o secțiune din ansamblu, astfel încât toți participanții să fie așezați unul lângă altul. Coordonatorul dă startul, invitând subiecții să deseneze liber, în porțiunea alocată, pornind de la centru spre exterior. La fiecare cinci minute, participanții se mută în fragmentul alăturat, continuând desenul colegului. Se realizează mai multe rotiri în jurul centrului, până când fiecare participant ajunge în locul din care a pornit inițial și desenul este finalizat până la margini.

După terminarea lucrării colective, fiecare participant povestește despre parcursul desenului său și despre stările prin care a trecut în timp ce desena.

Tehnici specifice artelor plastice și decorative. Tehnica artistică reprezintă un ansamblu de modalități, reguli și procedee tehnologice, inventate, preluate, folosite creativ și, prin aceasta, perpetuate de-a lungul istoriei artei.

Tehnici de multiplicare adaptate la nivelul de vârstă: monotipie, transfer de imagine.

Tehnici specifice artelor decorative: Ebru Art, tehnica Shibori, modelaj și transpuneri în lut.

Concluzii. La un interviu semistructurat propus de Departamentul de specialitate cu profil psihopedagogic, studenții, viitori profesori de arte vizuale (înscriși la modulul psihopedagogic), au răspuns cu multiple variante și soluții de depășire a blocajelor creative, amintind, majoritar, experimentul artistic și sondarea eului interior. Cele două perspective (art-terapie și tehnici artistice) propuse nu sunt singurele, desigur, dar eficiente și la nivel interdisciplinar, pot inspira în cadrul altor discipline la adăugarea unei componente creative sau, invers, pot ridica probleme de chimie, fizică sau mecanică, facilitează învățarea și transferul de competențe și abilități, mențin vie curiozitatea și dorința de a încerca ceva nou.

BIBLIOGRAFIE

1. AILINCĂI, Cornel. Introducere în gramatica limbajului vizual. Iași: Polirom, 2010. ISBN 978-973-46-1675-6.
2. ARNHEIM, Rudolf. Arta și percepția vizuală. O psihologie a văzului creator. Iași: Polirom, 2023. ISBN 9789734696352.
3. BRION, Marcel. Arta abstractă. București: Meridiane, 1972.
4. De BOTTON, Alain, ARMSTRONG, John. Arta ca terapie. București: Vellant, 2014. ISBN 978-973-198446-9.
5. CIOCA, Vasile. Jocul de-a/cu arta. Cluj-Napoca: Limes, 2019. ISBN 978-606-40-0319-5.
6. DEMETRESCU, Camilian. Culoare, suflet și retină. București: Meridiane, 1965.
7. FABINI, Dana. Receptarea în artele vizuale. Implicații în art-terapie. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2006. ISBN (10)973-686-949-0.
8. ITTEN, Johannes. Arta culorii (traducere în manuscris la Biblioteca Universității de Artă și Design Cluj-Napoca).
9. KADUSON, Heidi, SCHAEFER, Charles. Alte 101 tehnici favorite ale terapiei prin joc. București: Trei, 2018. ISBN 978-606-40-0319-5.
10. KANDINSKY, Wassily. Spiritualul în artă. București: Meridiane, 1994. ISBN 973-33-0266-X.
11. LHOPE, Andre. Tratat despre peisaj și figură. București: Meridiane, 1969.
12. DE MEREDIEU, Florence. Arta și noile tehnologii. București: Rao, 2005. ISBN 9789737170019.
13. PRUT, Constantin. Dicționar de artă modernă și contemporană. București: Univers Enciclopedic, 2002. ISBN 973-8240-89-1.
14. READ, Herbert, Semnificația artei. București: Meridiane, 1986.
15. ROBINSON, Ken, ARONICA, Lou. Școli creative. Revoluția de la bază a învățământului. Editura Publică, 2015.
16. RUBIN, A. Judith. Art-terapie, teorie și tehnică. București: Trei, 2009. ISBN 978-973-707-281-8.

**ÎMBUNĂȚIREA COMPETENȚELOR ARTISTICE
ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR PRINTR-UN TABLOU INTERACTIV
DE ARTĂ DIGITALĂ**

**IMPROVING ARTISTIC SKILLS IN PRIMARY EDUCATION THROUGH
AN INTERACTIVE DIGITAL ART BOARD**

Zinica NOUR APOSTOL, doctorandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
profesor de învățământ primar,
Școala Gimnazială nr. 3, Galați, România

Zinica NOUR APOSTOL, PhD Student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Primary Education Teacher,
Secondary School No. 3, Galati, Romania
ORCID: 0009-0003-6766-9251
email: zinicamour@yahoo.com

CZU: 373.3:7

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p464-470

Abstract. This paper explores the integration of an interactive digital art panel in primary education as a tool to enhance artistic competencies among pupils. Utilizing digital technology, this study aims to demonstrate how interactive art can transform traditional learning environments, fostering creativity and developing critical artistic skills in a supportive, engaging, and educational manner. Such technological enhancements not only motivate but also deepen pupils' understanding and artistic abilities. These devices incorporate touch-sensitive screens that allow pupils to draw, paint, and manipulate images and animations, thus facilitating tactile interaction with digital content. The versatility of these tools supports a wide range of software applications, from simple drawing apps to complex programming environments, making them suitable for integrating various learning activities that promote artistic skills.

Keywords: education, interactive, technology, creativity.

Integrarea tehnologiei digitale în mediile educaționale este din ce în ce mai recunoscută ca o componentă esențială pentru dezvoltarea capacităților creative și critice la tinerii care învață. Includerea noilor media, cum ar fi povestirea digitală, în programele de artă încurajează un mediu de învățare dinamic care generează colaborarea și creativitatea [7, p. 38]. În acest articol este explorat modul în care panourile de artă digitală interactivă pot îmbunătăți semnificativ competențele

artistice în învățământul primar, oferind o experiență de învățare captivantă, care îi motivează pe elevi și le îmbogățește înțelegerea artei.

Panourile de artă digitală interactivă reprezintă un salt înainte în tehnologia educațională, oferind instrumente care le permit elevilor să se implice direct în mediul digital [5, p. 43].

Aceste dispozitive încorporează ecrane sensibile la atingere care permit elevilor să deseneze, să picteze și să manipuleze imagini și animații, oferind astfel o interacțiune tactilă cu conținutul digital. Versatilitatea acestor instrumente acceptă o gamă largă de aplicații software, de la simple aplicații de desen la medii complexe de programare, făcându-le potrivite pentru integrarea diferitelor activități de învățare care promovează abilitățile artistice. Aceste panouri interactive nu sunt doar instrumente de exprimare artistică, ci și porți de acces către explorarea unor concepte mai largi în artă, cum ar fi teoria culorilor, compoziția și principiile de design.

Aplicarea panourilor de artă digitală interactivă în sala de clasă poate transforma metodologiile tradiționale de predare. Prin activitățile concepute în jurul acestor tehnologii, elevii nu sunt doar cursanți, ci și creatori, care pot experimenta și interacționa cu creațiile lor în timp real. Această abordare practică ajută la dezvoltarea nu numai a abilităților tehnice, ci și a percepției și aprecierii artistice. Utilizarea unor astfel de tehnologii crește implicarea copiilor [5, p. 90] și promovează:

- **Îmbunătățirea expresiei creative:** panourile de artă digitală permit elevilor să depășească limitele tradiționale ale expresiei. Pot comuta cu ușurință între diferite stiluri artistice, pot experimenta palete de culori și pot manipula materiale digitale, ceea ce le îmbogățește experiența creativă.

- **Învățarea colaborativă:** natura interactivă a plăcilor de artă digitală le face ideale pentru proiectele de colaborare. Elevii pot lucra împreună la o singură piesă, împărtășind idei și combinând contribuțiile lor creative, ceea ce îmbunătățește munca în echipă și abilitățile de comunicare.

Mai multe studii au documentat impactul pozitiv al integrării panourilor de artă digitală în învățământul primar. De exemplu, proiectele care implică aceste tehnologii s-au dovedit a crește motivația și participarea în rândul copiilor, care se bucură de feedback imediat și de capacitatea de a-și corecta și modifica munca instantaneu. În plus, profesorii au raportat îmbunătățiri ale abilităților elevilor de a-și exprima ideile și emoțiile prin creații digitale, sugerând o îmbunătățire semnificativă a expresiilor creative și a abilităților narative [7, p. 45].

În plus, educatorii raportează că utilizarea panourilor de artă digitală ajută la integrarea interdisciplinară și abordări STEAM.

Integrarea panourilor de artă digitală interactivă în învățământul primar sprijină, de asemenea, învățarea interdisciplinară, în special în contextul STEAM (știință, tehnologie, inginerie, arte și matematică) [6, p. 60].

Combinând creativitatea artistică cu tehnologia digitală, studenții se pot angaja în proiecte care încapsulează obiective educaționale mai largi. De exemplu, un proiect ar putea implica crearea de animații digitale care explică concepte științifice, integrând astfel arta cu știința și tehnologia, îmbunătățind înțelegerea în mai multe discipline.

Utilizarea unui panou interactiv de artă digitală în învățământul primar oferă experiențe de învățare practice și captivante, care îmbunătățesc semnificativ înțelegerea artistică și exprimarea creativă. Prin îndrumarea profesorului și explorarea structurată, elevii pot înțelege concepte artistice fundamentale în timp ce își dezvoltă abilitățile cognitive, motorii și de alfabetizare digitală într-un mod jucăuș și semnificativ. În școlile primare, învățarea trebuie să fie interactivă, vizuală și explorativă, permițând copiilor să se conecteze cu idei abstracte prin experiență directă. Panoul de artă digitală oferă un mediu sigur, fără mizerie și intuitiv, în care elevii pot experimenta liber, fără limitările materialelor fizice.

Pentru copiii de vârstă școlară mică, care învață, înțelegerea culorilor și a modului în care acestea interacționează este o abilitate artistică fundamentală. În loc să li se spună pur și simplu că roșul și albastrul fac violet, elevii pot descoperi acest lucru practic, amestecând culorile direct pe tabla interactivă [1, p. 95].

Exemplu practic: **magia culorilor**

Profesorul prezintă o provocare simplă pe panoul de artă digitală: „Poți amesteca albastru și galben pentru a face verde?” „Acum, să încercăm să adăugăm mai mult galben. Ce se întâmplă?” Pe măsură ce elevii experimentează, ei observă schimbări în timp real, consolidându-și înțelegerea culorilor primare și secundare [2, p. 92].

Rolul profesorului: încurajarea elevilor să prezică rezultatele culorilor înainte de amestecare; compararea rezultatelor cu exemple din lumea reală (de exemplu: „Unde vedem verde în natură?”); introducerea conceptului de culori calde și reci prin afișarea unor lucrări de artă celebre (de exemplu: *Floarea soarelui* lui Van Gogh vs. *Perioada albastră* a lui Picasso).

Prin implicarea activă în relațiile cauză-efect, elevii interiorizează conceptele artistice în loc să le memoreze pasiv. Creativitatea înflorește atunci când copiii se simt liberi să experimenteze. Panoul de artă digitală elimină teama de greșeli, permițându-le să anuleze, să refacă și să încerce noi tehnici fără a-și face griji cu privire la risipa de materiale.

Exemplu practic: **provocarea imaginației**

Profesorul le cere elevilor să inventeze o creatură imaginară, folosind doar forme geometrice și trei culori („Poți să faci un monstru prietenos, folosind cercuri, pătrate și triunghiuri?”, „Ce se întâmplă dacă schimbăm culorile? Pare mai înfricoșător sau mai amuzant?”). Pe măsură ce copiii își proiectează creaturile, ei învață despre compoziția formei, echilibrul și impactul emoțional al culorilor – toate în timp ce se distrează.

Rolul profesorului: încurajarea elevilor să-și descrie opera de artă („De ce ai ales aceste culori?”), îndrumându-i să experimenteze umbrirea și texturile, ajutând elevii să reflecteze asupra alegerilor lor și să sărbătorească creativitatea în loc de perfecțiune. Prin încurajarea profesorilor și provocările structurate, copiii își dezvoltă încrederea în exprimarea lor artistică în timp ce învață tehnici artistice valoroase.

Pentru elevii mai mari, coordonarea ochi-mână și controlul motric fin sunt încă în curs de dezvoltare. Pictura și desenul tradițional sunt excelente pentru consolidarea acestor abilități, dar panoul digital interactiv adaugă noi dimensiuni prin instrumente de precizie, funcții de zoom și controlul stiloului.

Exemplu practic: **puzzle-ul cu modele**

Profesorul creează un model pe jumătate terminat și le cere elevilor să-l completeze simetric, folosind instrumentele de desen digital. („Puteți să copiați forma acestei flori și să adăugați propriile culori?”, „Ce se întâmplă dacă răsturnăm sau oglindim designul?”) Acest tip de activitate întărește: coordonarea motrică fină (prin trasare atentă și aplicarea culorii); atenția la detalii (comparând munca lor cu exemplul), abilități digitale timpurii (învățând să selecteze culorile, să ajusteze dimensiunile pensulei și să manipuleze formele).

Rolul profesorului:

- introducerea treptată a instrumentelor digitale de bază, asigurându-se că elevii se simt confortabil cu ele;
- încurajarea elevilor să mărească pentru a rafina detaliile, învățându-i precizia și răbdarea;
- conectarea abilităților digitale cu aplicații din viața reală (de exemplu: „Designerii și arhitecții folosesc aceleași instrumente!”).

În momentul în care ajung la note superioare, elevii nu numai că sunt mai încrezători în abilitățile lor artistice, ci și mai bine echipați pentru creativitatea digitală, esențială în lumea de astăzi bazată pe tehnologie.

Copiii mici învață cel mai bine împreună, iar panoul de artă digitală oferă o platformă interactivă pentru lucrul în echipă. În loc să lucreze singuri, elevii pot crea proiecte de grup, învățând cum să împărtășească idei, să se schimbe pe rând și să dezvolte creativitatea celuiilalt.

Exemplu practic: **mural de clasă pe panoul de artă digitală**

Fiecare elev adaugă un element la o lucrare de artă de clasă colaborativă – poate o junglă digitală, în care un elev desenează un copac, altul adaugă animale și altul umple cerul. Această activitate învață: colaborare („Cum putem lucra împreună pentru ca acest lucru să arate grozav?”); compromis și împărtășire de idei („Dar dacă combinăm curcubeul meu cu râul tău?”); povestirea prin artă („Ce poveste spune imaginea noastră?”).

Rolul profesorului:

- facilitarea participării corecte, asigurând contribuția tuturor;
- încurajarea feedbackului colegilor („Ce îți place la partea prietenului tău din pictura murală?”);
- ajutor elevilor să integreze diferite stiluri și idei.

Aceste interacțiuni sociale fac arta mai semnificativă și mai memorabilă, deoarece copiii văd cum creativitatea lor prinde viață ca parte a unei experiențe comune.

Cel mai mare avantaj al panourilor de artă digitală este potențialul lor interdisciplinar în abordarea STEAM. Lecțiile de artă se pot conecta cu:

- matematica (geometrie în modele și simetrie),
- știința (ilustrând cicluri de viață sau fenomene meteorologice),
- artele limbajului (crearea de povești vizuale sau benzi desenate).

Exemplu practic: **conexiunea artei cu știința**

Profesorul le cere elevilor să picteze o scenă subacvatică în timp ce le explică modul în care se comportă lumina în apă (de exemplu: „De ce creaturile de adâncime par roșii la suprafață, dar întunecate în ocean?”).

Rolul profesorului:

- încurajarea discuțiilor încrucișate („Cum ajută știința artiștilor?”);
- folosirea suprapunerilor digitale pentru a anima procesele naturale („Uită-te cum se schimbă umbrele când se mișcă soarele!”);
- învățarea captivantă și interconectată, mai degrabă decât subiectele separate.

Îmbinând subiectele, elevii văd cum arta face parte din lumea reală, ceea ce face lecțiile mai captivante, memorabile și semnificative.

Prin integrarea panourilor interactive de artă digitală în învățământul primar, profesorii pot revoluționa modul în care copiii învață arta. În loc să urmeze pasiv instrucțiunile, elevii devin creatori activi, rezolvă probleme și gândesc critic. Cu îndrumarea profesorului [6, p. 64] și activitățile structurate, aceștia:

- explorează arta prin descoperire practică;
- exprimă creativitatea cu încredere;
- colaborează și împărtășesc idei;

-
- dezvoltă alfabetizarea digitală timpurie;
 - concep arta ca pod spre lumea reală.

Această abordare nu numai că nutrește talentul artistic, ci și pregătește copiii pentru un viitor în care creativitatea și tehnologia merg mână în mână.

Pentru a evalua riguros impactul panourilor de artă digitală interactivă, educatorii pot folosi diverse tehnici de evaluare, cum ar fi sondaje ale elevilor, evaluări de performanță și feedback calitativ din partea profesorilor. Aceste evaluări pot ajuta nu numai la îmbunătățirea abilităților artistice, ci și la alfabetizarea digitală și înțelegerea interdisciplinară. În plus, evaluările date pot ghida implementările viitoare, oferind perspective asupra celor mai bune practici și domenii de îmbunătățire în proiectarea curriculumului.

Privind în perspectivă, potențialul plăcilor de artă digitală de a transforma învățământul primar continuă să crească pe măsură ce tehnologia evoluează. Cercetările viitoare ar putea explora implementări mai avansate, cum ar fi utilizarea realității augmentate (AR) și a realității virtuale (VR) împreună cu panouri de artă digitale pentru a oferi experiențe educaționale și mai captivante. În plus, pe măsură ce AI și tehnologiile de învățare automată avansează, acestea ar putea fi integrate în panouri de artă digitală pentru a oferi experiențe de învățare personalizate, adaptându-se la nivelurile individuale de abilități și stilurile de învățare ale studenților.

Utilizarea panourilor de artă digitală interactivă în învățământul primar reprezintă un progres semnificativ în modul în care este predată educația artistică. Acestea nu numai că sprijină dezvoltarea artistică și creativă a elevilor, ci îi pregătește și pentru un viitor îmbogățit din punct de vedere tehnologic. Pe măsură ce continuăm să explorăm și să extindem capacitățile unor astfel de tehnologii, este esențial să ne asigurăm că acestea sunt utilizate pentru a completa și îmbunătăți metodele tradiționale de predare, mai degrabă decât pentru a le înlocui, asigurând o experiență educațională echilibrată și cuprinzătoare.

Panourile de artă digitală interactivă sunt foarte promițătoare pentru îmbunătățirea competențelor artistice în învățământul primar. Ele oferă o platformă pentru ca elevii să exploreze și să-și exprime creativitatea în moduri care anterior nu erau atinse în mediile educaționale tradiționale. Pe măsură ce practicile educaționale evoluează, încorporarea unor astfel de tehnologii va juca, probabil, un rol crucial în modelarea viitoarelor medii de învățare.

Cercetările viitoare ar trebui să continue să exploreze modalitățile optime de a integra aceste tehnologii în programele obișnuite pentru a maximiza beneficiile lor educaționale, menținând, în același timp, accentul pe abilitățile artistice fundamentale.

BIBLIOGRAFIE

1. BALACESCU, Elena. Educația vizuală și formarea competențelor creative prin tehnologii digitale. București: Editura Universitară, 2021, pp. 110-128.
2. BARLOGEANU, Lavinia. Didactica artelor vizuale: Abordări interactive în școala contemporană. București: Corint, 2020, pp. 87-98.
3. Comisia Europeană. Competențe-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, 2021.
4. DULAMA, Maria Eliza, OPRE, Adrian. Învățarea interactivă și integrarea tehnologiilor digitale. București: Editura Universitară, 2022, pp. 102-121.
5. GARCIA-VALCARCEL MUÑOZ-REPISO, A., BASILOTTA GOMEZ-PABLOS, V. Efectele tehnologiei de realitate virtuală asupra învățării elevilor din ciclul primar. Revista de pedagogie digitală. 2020, nr. 23(2), pp. 25-39.
6. OPRE, Adrian, DULAMA, Maria Eliza. Creativitatea și dezvoltarea contextului competențelor artistice în digital. Iași: Polirom, 2021, pp. 54-72.
7. PAVLOU, V. Digital storytelling as transformative pedagogy in primary education. International Journal of Art & Design Education. 2020, nr. 39(1), pp. 195-210.

ROLUL MUZICII ÎN REALIZAREA DANSULUI POPULAR

THE ROLE OF MUSIC IN THE PERFORMANCE OF FOLK DANCE

Diana Petronela HÎRȚESCU, doctorandă,
Bacău, România

Diana Petronela HÎRȚESCU, PhD Student,
Bacau, Romania

ORCID: 0009-0002-5833-1120

e-mail: dianapetronela2000@yahoo.com

CZU: 793.3

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p471-479

Abstract. This study examines the formation of ethno-artistic culture from the perspective of folk music and dance, highlighting their fundamental role in preserving cultural identity and transmitting traditional values. The research explores the diversity of Romanian folk dances, the geographical and historical influences on choreographic styles, and the impact of music on the dynamics and expressiveness of movement. Additionally, it analyzes rhythmic structure, tempo, and instrumental accompaniment, as well as the importance of vocal interjections (*strigături*) as essential elements of folkloric performances. The study emphasizes the syncretism between music, dance, and poetry, demonstrating how these artistic forms contribute to social cohesion and the preservation of intangible cultural heritage.

Keywords: folk dance, traditional music, cultural identity, folk instruments, Romanian folklore.

Dansurile populare, fiind parte integrantă a folclorului, au fost transmise din generație în generație, păstrând particularități regionale distincte. Aceste dansuri nu sunt doar o formă de divertisment, ci și un mijloc de socializare și de consolidare a coeziunii comunitare. De-a lungul timpului, dansurile populare românești au fost influențate de diverse tradiții culturale, menținându-și însă un nucleu autohton solid.

În viziunea lui Domby Emeric, „cântecele și dansurile, valuri de ritmuri și culori, trezesc aripi, înalță și apropie o inimă de alta, revarsă un suflet generos și sensibil, se transmit și se amplifică de la o generație la alta, se îmbogățesc mereu cu linii și lumini inedite” [4, p. 5].

Pe întreg globul există o diversitate de dansuri populare, fiecare cu trăsături distincte, influențate de tradițiile fiecărui popor. Aceste dansuri au evoluat odată cu națiunile respective, adaptându-se și schimbându-se în decursul vremii, până când au ajuns să fie recunoscute ca forme artistice valoroase. Ele reflectă într-un mod

autentic și direct dorințele și emoțiile umane, fiind un mijloc puternic de exprimare a caracterului, temperamentului, forței, abilității, îndemnării și umorului poporului care le-a creat [2].

Dansurile populare românești fac parte din familia mai largă a dansurilor balcano-carpaticice și „reprezintă o sinteză între mișcare, muzică și costum, reflectând identitatea culturală a comunității” [5, p. 45]. Această formă unitară de dans reflectă un sentiment de solidaritate și unitate între membrii comunității, subliniind valori comune, interese și sentimente. Deși pașii sunt coregrafic uniformi, fiecare interpretare poate aduce variații în execuție, influențată de inspirația și starea dansatorilor. Această fluiditate în interpretare contribuie la diversitatea stilistică a dansurilor populare din România, iar ritmul și tempoul adaptabile ale muzicii permit dansatorilor să-și exprime individualitatea chiar și în cadrul unui dans colectiv. În cadrul acestor dansuri, se regăsește o mare diversitate ritmică, o paletă variată de tempouri, dar și numeroase moduri de prezentare, stiluri și expresii. Fiecare regiune a României adaugă un set unic de trăsături la dansurile populare, iar aceste trăsături reflectă stiluri diferite, care sunt la rândul lor influențate de factori precum geografia, clima, istoria și contactele interculturale ale populației respective. Întreaga structură a dansurilor îmbină armonios eleganța mișcărilor cu energia vibrantă, iar jocurile femeiești se împletesc cu vitalitatea dansurilor bărbătești, însoțite aproape întotdeauna de strigăte și chiuituri, care adaugă o notă distinctivă acestui patrimoniu cultural. Chiar și jocurile din cadrul aceleiași familii de dansuri pot varia considerabil, astfel încât fiecare interpretare oferă o posibilitate de inovare în mișcare, în funcție de stilul sau trăsăturile coregrafice specifice [13].

Strigăturile sunt versuri din creația populară lirică și satirică a românilor, rostite ritmic în timpul dansului. De asemenea, conform scriitoarei S. Rădulescu, ele pot fi definite și drept „expresii verbale spontane, care adaugă dinamism și interacțiune între dansatori” [14, p. 154].

Acestea au un conținut variat și captivant, reflectând momente din viața comunității sau oferind instrucțiuni pentru dans. De asemenea, strigăturile sunt un mijloc de transmitere a unui mesaj colectiv, ele fiind strâns legate de ritualuri sau de evenimente importante din viața comunității, cum ar fi nunțile, botezurile sau sărbătorile religioase. În ceea ce privește conținutul strigăturilor, ele pot fi împărțite în două categorii, după cum urmează:

• **Strigături comune:** acestea pot fi folosite în orice dans și au teme legate de iubire, adesea cu un ton vesel sau satiric, adresate fetelor. Pot reprezenta formule introductive în dans, semnalând începutul mișcărilor sau detalii despre numele său sau stilul de execuție. În acest sens, strigăturile sunt o formă de poveste ritmică, în care fiecare vers transmite nu doar instrucțiuni pentru dans, ci și un context mai larg

al tradiției culturale din care face parte. În acest context, sincretismul între muzică, mișcare și poezie se manifestă organic, fiind adesea rostite de dansatori (în special bărbați). Ordinea lor în cadrul jocului de dans este liberă.

• **Strigături speciale:** acestea sunt direct legate de desfășurarea unui dans anume, fiind folosite pentru a comanda mișcările sau figurile din timpul dansului, mai ales în cele feciorești. Există, de asemenea, numărători care servesc la comandă (de exemplu, la brâu, sârbă sau feciorește-românește), precum și completări ale comenzilor sau numărătorilor (de exemplu: „Și-nc-o dată iară, iară!”). Aceste strigături speciale pot varia și în funcție de momentul zilei sau de evenimentul la care are loc dansul, iar ele sunt adesea folosite pentru a sublinia importanța unui ritual sau a unui context social specific [3].

În ceea ce privește execuția strigăturilor, ea poate fi:

- a) **solistică** – este caracteristică în special dansurilor feciorești și în momentele de comandă;
- b) **dialogată** – întâlnită în dansurile de perechi, unde există o relație de emulație între participanți (exemplu: Bihor, Huedin, Codru);
- c) **antifonică și polifonică** – întâlnite în regiunile Oaș, Maramureș și Bistrița-Năsăud, unde strigăturile sunt rostite în mai multe voci, fie în alternanță, fie simultan [3].

Strigătura este esențială în corelarea mișcării cu expresia vocală și îndeplinește patru roluri principale:

- rolul ritmic și de coordonare – strigătura leagă accentele versurilor de ritmul pașilor, oferind o cadență unitară. Interpretul își găsește satisfacția în armonia dintre mișcările corpului și cuvintele ritmate, cu accente variate (timp, contratimp sau sincopă) adaptate ritmului dansului;
- rolul animator – ea contribuie la crearea unei atmosfere de petrecere și veselie. Prin umor, glume bine ticluite și improvizații spontane, strigătura însuflă energie și animă participanții, sporind dinamica jocului;
- rolul de emulație – strigătura servește ca mijloc de provocare între jucători, stimulând o competiție prietenoasă. Uneori, acest spirit competitiv devine colectiv, satul încercând să depășească vecinătatea prin joc;
- rolul de comandă – în cadrul jocurilor reglementate, strigătura enunță clar figurile și numără mișcările, folosind comenzi numerice pentru a coordona în mod eficient întregul grup [12].

Complementare acestora sunt chiuiturile, fluierăturile și exclamațiile ce se împletesc cu strigătura, fie intercalându-se între versuri, fie servind drept încheiere. Exclamațiile monosilabice repetate intensifică dinamica intervalelor dintre versuri și contribuie la caracterul anacronic al ritmului. În ceea ce privește structura muzicală,

un vers de strigătură este, de regulă, alcătuit din două măsuri muzicale. Jucătorii încep de pe timpul 1 al măsurii cu un fragment de anacruză, iar intonația variază în funcție de graiul dialectal și stilul regional. În cartea *Folclor coregrafic românesc* găsim următoarele caracterizări zonale: „În Moldova se strigă sacadat pe ritmul pașilor, în Oaș și Maramureș «țipuriturile» se cântă în intonații interesante, specifice. În Transilvania de centru și sud, ca și în Țara Crișurilor, se desfășoară adevărate dialoguri între fete și băieți, iar în Oltenia, Muntenia și Dobrogea aceste strigături au rolul de conducere a dansului prin anunțarea figurilor” [16, p. 13].

Structura ritmică este un aspect fundamental al dansului popular. **Ritm**ul definește pașii dansului, stabilind momentele de accentuare și de tranziție între diferitele secțiuni ale coregrafiei. **Tempoul**, la rândul său, influențează dinamica dansului, determinând gradul de expresivitate a mișcărilor.

De exemplu, în dansurile transilvănene, ritmurile asimetrice și tempoul moderat sunt caracteristici distinctive, reflectând influențele multiculturale ale regiunii. Fiecare tip de dans este definit de structura ritmică a muzicii care îl însoțește, iar dansatorii răspund acestui ritm prin pași care se aliniază cu pulsațiile muzicale, respectând durata și accentuarea notelor. Astfel, ritmul și tempoul nu sunt doar caracteristici muzicale, ci factori determinanți în conturarea stilului, complexității și expresivității dansurilor tradiționale [3].

În primul rând, **ritmul** reprezintă structura temporală a muzicii, adică secvențele de bătăi care se repetă într-un anumit interval de timp. Acesta poate fi regulat sau neregulat, lent sau rapid și influențează direct modul în care dansatorii percep și interpretează mișcărilor. Ritmul stabilește pașii de dans, dictând în ce fel aceștia sunt distribuiți și sincronizați.

În ceea ce privește **tempoul**, acesta se referă la viteza cu care muzica este interpretată, influențând astfel cât de rapid sau lent sunt executate mișcărilor de dans. Un tempo rapid determină mișcări mai energice și mai rapide. Tempoul nu doar că influențează viteza mișcărilor, dar afectează și dinamica dansului, transformând o coregrafie mai lentă într-una mai intensă, în funcție de schimbările de viteză ale muzicii.

Un alt aspect esențial al ritmului și tempoului în formarea dansului este **accentuarea**, adică punerea în valoare a anumitor bătăi ale măsurii muzicale. Aceste accente sunt esențiale pentru coregrafii, deoarece ele dictează momentele în care pașii de dans devin mai puternici sau mai marcați, adăugând complexitate și expresivitate mișcărilor. În unele dansuri, accentele coregrafice coincid cu cele muzicale, ceea ce creează un efect de uniformitate și stabilitate ritmică. În schimb, în alte contexte, aceste accente sunt decalate, ceea ce adaugă un dinamism aparte dansului [10].

Ritmul neregulat sau **metrica complexă** este un alt element care influențează profund structura dansului. În anumite regiuni ale României, cum ar fi în partea de sud sau sud-est, influențele balcanice au introdus dansuri care respectă ritmuri asimetrice, cu măsuri de $5/8$ sau $7/8$, ce sunt neobișnuite în muzica europeană clasică. Aceste ritmuri impun coregrafii deosebite, unde pașii sunt distribuiți pe măsuri asimetrice, iar dansatorii trebuie să fie extrem de atenți la fiecare schimbare de accent și de tempo [3].

Pe de alta parte, ritmul și tempoul nu influențează doar mișcările dansatorilor, ci și relația dintre grupurile de dansatori. În dansurile de grup, cum ar fi hora, sincronizarea pașilor între dansatori este esențială pentru a obține o armonie perfectă. Ritmul este elementul care coordonează mișcările și asigură că toți dansatorii se mișcă împreună, cu aceeași viteză și în aceeași direcție, creând un spectacol unitar. În aceste dansuri, schimbările de tempo sau de ritm, adesea introduse de muzicieni, sunt momente în care grupul poate schimba direcția sau poate adăuga o mișcare specială, ceea ce pune în evidență conexiunea dintre muzică și dans.

Așadar, ritmul și tempoul sunt elemente fundamentale în formarea dansului popular românesc, influențând structura mișcărilor și coreografiilor. Ritmul poate determina pașii de dans, iar tempoul influențează viteza și intensitatea acestora. De asemenea, aceste două aspecte ale muzicii creează un cadru în care dansatorii își exprimă legătura cu muzica și cu ceilalți membri ai grupului, contribuind la unitatea și frumusețea dansului tradițional. Astfel, ritmul și tempoul nu doar că sunt esențiale pentru crearea dansurilor populare, dar sunt și sursa principală a expresivității și diversității în coregrafia tradițională românească [10].

Printre elementele care însoțesc dansul, **melodia** are cel mai mare rol, fiind esențială pentru acesta și variind în funcție de regiune. Libertatea formei melodice se bazează pe un număr de motive fundamentale, la care se adaugă diverse variații și, în același timp, pe combinarea acestora într-o succesiune diferită. Melodiile sunt construite din două, trei, patru sau mai multe fraze muzicale, dispuse într-o succesiune precisă și fixă. De obicei, forma fixă se regăsește în melodiile cu două fraze, iar uneori și în cele cu trei fraze. Odată cu structura de patru fraze, se observă o mai mare libertate în ordinea lor, iar această libertate crește pe măsură ce numărul frazelor se mărește. În general, melodiile folclorice sunt structurate în fraze muzicale bine definite, fiecare contribuind la articularea unei anumite secvențe coregrafice. În Banat, de exemplu, acompaniamentul instrumental se bazează pe armonii bogate și structuri ritmice complexe, ceea ce permite o diversitate stilistică în interpretarea dansului. Un aspect important este modul în care se pune accentul în timpul interpretării melodiilor. Accentul melodic urmează, de obicei, ritmul coregrafic, păstrând chiar și contratimpul specific prezent în anumite dansuri [13].

Referitor la relația dintre accentul melodic și cel coregrafic, putem identifica două situații:

- când accentele coregrafice și cele melodice coincid, în dansurile care au o suprapunere dimensională concordantă, ceea ce poate duce la o anumită monotonie;
- când accentele sunt contrare, ceea ce creează un contrast între ele, iar acest contrast se estompează doar la finalul dansului.

Ritmul de acompaniament joacă rolul de liant între toate elementele ritmice, având o legătură specială între melodie și pașii de dans. Deși acompaniamentul ritmic este armonios, funcția sa continuă să sprijine structura dansului în ansamblu. Există mai multe tipuri de sisteme ritmice, care variază în funcție de regiune, influențate de structura tarafului (tipul și numărul instrumentelor), de abilitățile muzicale ale interpreților și de genul muzical (acompaniamente specifice pentru dansuri, doine etc.) [3].

În cronicile românești și străine, precum și în lucrările celor care au călătorit prin România, sunt menționate instrumentele populare și tarafurile, însă din acestea nu se poate deduce cum anume cântau aceștia. Cu toate acestea, unii muzicieni contemporani s-au concentrat pe studiul acompaniamentului lăutarilor, explorând concepte precum polifonia și armonia populară, aducând contribuții importante în acest domeniu. Ritmul totuși produce uneori dificultăți, atât în evaluarea sa, cât și în determinarea și reprezentarea grafică a acestuia, folosind semne muzicale care pot reflecta particularitățile sale [7].

Conform scriitoarei S. Ispas, „diversitatea dansurilor populare românești reflectă influențele istorice și geografice, evidențiind unicitatea fiecărei regiuni” [6, p. 203]. Spre exemplu:

• În Moldova, muzica este caracterizată printr-o linie melodică foarte expresivă, interpretată adesea de instrumente precum trompeta, cobza, vioara și țambalul, contrabasul, trișca, fluierul, tilinca. Pe de altă parte, melodiile însoțitoare dansurilor populare au o construcție simplă, majoritatea fiind formate din 2, 3, 4 sau mai multe fraze melodice, fiecare având 4 sau 8 măsuri. Mișcările dansurilor moldovenești degajă multă eleganță, vioiciune, veselie și optimism, reflectând fidel firea și temperamentul moldovenilor. În general, mișcările nu sunt de mare amplitudine caracteristic pentru ele fiind bătăile în podea, pași în contratimp sau mici sărituri în înălțime însoțite de pinteni. Pe de altă parte, caracteristice strigăturilor sunt auctactul și pauzele de două măsuri:

„Cine strigă și nu joacă
Face-i-s-ar gura toacă;
Cine joacă și nu strigă,
Are-n gură mămăligă” [17, p. 50].

• Muntenia, zona în care se află capitala București, are o muzică energică și dinamică, cu o mare influență a instrumentelor de suflat (fluier, trompetă) și a acordeonului. Din perspectivă muzicală, folclorul coregrafic din Muntenia poate fi analizat în ansamblu prin jocurile specifice regiunii, care au dat naștere unor familii întregi de dansuri. Hora se cântă pe măsura 2/4 și are mai multe variante, fiecare cu teme melodice clare. Brăurile sunt melodii rapide, cu multiple teme și un ritm bine definit, iar frazele muzicale se repetă într-un mod asimetric. Călușul constă din 2-3 fraze muzicale, iar ritmul are o importanță deosebită, fiind esențial să fie susținut corespunzător. Celelalte jocuri dispun de melodii proprii, structurate în 2, 3 sau 4 fraze muzicale.

„Și la brîu, la brîu, la brîu
Și la secerat de grâu.” [11, p. 69]

• Oltenia se remarcă prin muzica sa rapidă și ritmică, cu influențe din Balcani, iar instrumentele predominante sunt acordeonul, fluierul și țambalul. Mișcările caracteristice jocurilor oltenești sunt rapide și energice, necesitând o mare virtuozitate în tehnica picioarelor și o execuție agilă. În structura lor, se regăsesc pași încrucișați, deplasări scurte înainte și înapoi, fluturări cu un picior, o gamă variată de sărituri de mică amplitudine, pinteni, bătaii în contratimp și altele. Muzica este foarte antrenantă, fiecare joc având între 2 și 4 fraze muzicale, iar jocurile mai complexe, care includ mai multe mișcări și formule ritmice, sunt acompaniate de melodii mai bogate și variate în reluarea lor.

„Hă, hăi , dată.
Hă, hăi, dată.
Hă, hăi, dată.
Hă, hăi, dată, spic de grâu
Și-am să viu, să viu, să viu.
Cu sticluța cu rachiu
Haida, haida, c-oi veni,
Până m-oi îndrăgosti.” [15, p. 82]

• Muzica din Transilvania este un amestec interesant între influențele românești, maghiare și saxone, cu instrumente tradiționale cum ar fi vioara, saxofonul, țambalul și contrabasul. Dansurile transilvănene sunt adesea lente, dar pot deveni rapide în anumite momente, reflectând diversitatea stilurilor muzicale din zonă. Coregrafia în Transilvania implică mișcări circulare, dar și pasaje solistice sau în pereche, cu accentul pe eleganță și sincronizare.

„Astă lele joacă bine
Și mă-nvață și pă mine,
Ie mă-nvață a juca
Io o-nvăț a săruta.” [9, p. 194]

• Muzica bănăţeană este caracterizată printr-o combinaţie de influenţe româneşti, sârbeşti şi ungureşti. Instrumentele predominante sunt vioara, acordeonul şi clarinetul. Stilul bănăţean se remarcă prin faptul că mişcările sunt executate, în general, în demi-plie, iar dansul se desfăşoară întotdeauna în contratimp. Din punct de vedere muzical, Banatul se distinge clar de alte regiuni ale ţării, printr-un acompaniament caracterizat prin note de valori egale şi o armonie extrem de bogată [8].

• În Maramureş, muzica populară este caracterizată printr-o melancolie aparte, adesea însoţită de instrumente precum *vioara* şi *cimbalomul* (ţambalul). Dansurile se caracterizează printr-un joc tropotit cu paşi mici şi bine ritmaţi, mişcări scurtate şi foarte susţinute pe verticală, cu răsuciri scurte la dreapta. De asemenea, bătăile din palme însoţesc din plin jocul.

„Pă când aud ceteruca,
Să şiu mort şi m-a scula,
Şi m-aş duce la mândra!” [12, p. 9]

• În Dobrogea, influenţele muzicale sunt variate, având amprente turceşti, greceşti şi tătăreşti, datorită diversităţii etnice a regiunii. Muzica dobrogeană este dominată de instrumente precum acordeonul, clarinetul şi ţambalul. Dansurile populare sunt rapide şi energice, cu accentul pe paşi de dans în linii sau cercuri. Coregrafia din Dobrogea este caracterizată prin mişcări sincronizate, ritmuri rapide şi mişcări de grup, similar cu cele din Muntenia şi Oltenia, dar cu o atmosferă mai jucăuşă şi mai flexibilă [13].

Aşadar, putem confirma faptul ca fiecare regiune a României adaugă un set unic de trăsături la muzica şi dansul popular, iar aceste diferenţe reflectă diversitatea culturală şi istorică a ţării.

În multe culturi, muzica şi dansul sunt legate de ritualuri şi ceremonii, având o funcţie simbolică profundă. În cadrul unor evenimente precum nunţile, înmormântările sau sărbătorile religioase, muzica şi dansul devin un mijloc de exprimare a sentimentelor colective ale comunităţii şi de transmitere a tradiţiilor culturale. De exemplu, la o nuntă, dansul este un mod de celebrare a unirii, iar muzica acompaniază momentele de bucurie şi fericire. În timpul unor ritualuri religioase sau agricole, dansul şi muzica sunt folosite pentru a invoca protecţia divină sau pentru a sărbători roadele muncii, fiind mijloace prin care comunitatea se aliază cu ritmurile naturii şi cu ciclurile vieţii.

BIBLIOGRAFIE

1. ANANIA, M. Creatori contemporani de instrumente populare muzicale. Studii și cercetări de etnografie și artă populară. 1981, vol. II, pp. 117-128.
2. BACIU, G. Cartea coregrafului amator: Comitetul de Stat pentru Cultură și Artă. Casa Centrală a Creației Populare, 1965.
3. DEJEU, Z. Dansuri tradiționale din Transilvania: tipologie. Clusium, 2000. ISBN 978-973-555.
4. EMERIC, D. Dansuri populare din regiunea Cluj. Vol. 1. Sfatul Popular al Regiunii Cluj. Casa regională a creației populare, 1967.
5. GHINOIU, I. Obiceiuri populare de peste an: Dicționar: Editura Fundației Culturale Române, 1997.
6. ISPAS, S. Folclor românesc: O perspectivă asupra culturii tradiționale. București: Editura Academiei Române, 2003. ISBN 978-973-27.
7. KLIĞMAN, G. Calus: Symbolic transformation in Romanian ritual dance. University of Chicago Press, 1981.
8. PENDA, A. Melodii de jocuri din Banat. Comitetul de Cultură și Educație Socialistă al Județului Timiș, 1974.
9. POP, D. Folclor din zona Codrului. Comitetul de Cultură și Educație Socialistă al Județului Maramureș, 1978.
10. POPESCU-JUDET, G., BACIU, G. Dansul popular românesc: studii. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1958.
11. POPESCU-JUDEȚ, G. Brâul. Joc popular muntenesc. Editura de Stat pentru Imprimare și Publicații, 1957.
12. POPESCU-JUDEȚ, G. Jocuri populare din Oaș și Maramureș. Vol. 1. Casa regională a creației populare, 1963.
13. PROCA CIORTEA, V. Jocuri populare românești. Editura de Stat pentru Literatură și Artă, 1955.
14. RADULESCU, S. Muzica de tradiție orală din România. Editura Muzicală, 2002. ISBN 978-973-42.
15. SEIFERT, S. Jocuri populare olteneste. Întreprinderea Poligrafică Craiova, 1959.
16. VASILESCU, T., TITA, S. Folclor coregrafic românesc. Comitetul de Stat pentru Cultură și Artă. Casa Centrală a creației populare, 1969.
17. VLASE, P. Contribuții la cunoașterea și valorificarea jocurilor populare băcăuane. Corgal Pres, 2015. ISBN 978-973-130-037-5.

EDUCAȚIA ARTISTICĂ INCLUZIVĂ CU ACCENTUL PE PROCESUL CREATIV ȘI INTERDISCIPLINARITATE

INCLUSIVE ARTISTIC EDUCATION WITH FOCUS ON THE CREATIVE PROCESS AND INTERDISCIPLINARITY

Maria-Alina STAICU, dr., lect. univ.,
Universitatea de Artă și Design din Cluj-Napoca

Renáta-Vivien BARNA, dr., lect. univ.,
Universitatea de Artă și Design din Cluj-Napoca

Maria-Alina STAICU, PhD, University Lecturer,
University of Art and Design in Cluj-Napoca

ORCID: 0009-0009-0202-8246

e-mail: alina.staicu@uad.ro

Renáta-Vivien BARNA, PhD, University Lecturer,
University of Art and Design in Cluj-Napoca

ORCID: 0009-0009-5944-8233

e-mail: renata.barna@uad.ro

CZU: 37.04:74

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p480-486

Abstract. In this article, we investigate the possibility of self-expression through creativity and new technologies in art education with focus on the creative process and inclusive activities in the vulnerable groups that need inclusion, communication and integration. Both art and technologies offer tools of self-expression, facilitate learning in various disciplines and can help the process of self-discovery and can contribute to the well-being of the pupils. Some of the tools we mention are part of a project, *MentUwell*, designed to find solutions for preserving the well-being of migrant adolescents during wartime crisis, and communication through art is one of the components. The first part of the article delimitates the concept of “inclusion”, continues with a description of the tools and activities meant to encourage collaboration and self-expression and reaches the new technologies and interdisciplinarity, the way they can be used as tools for overcoming isolation, discrimination and how they can help inclusion.

Keywords: artistic education, inclusion, new technologies, self-expression.

Introducere. Grupurile subreprezentate și cele vulnerabile cuprind elevi din diverse categorii: copiii și tineri migranți, din comunități etnice minoritare, din comunități dezavantajate din punct de vedere socioeconomic, cu cerințe educaționale speciale, copiii și tineri cu dizabilități fizice și/sau motrice. Pentru toate aceste

categorii, educația artistică poate ajuta cu activități specifice și instrumente la incluziunea în grup și la coeziunea propriu-zisă a grupului.

În cazul vorbitorilor de limbă străină, educația artistică poate contribui la autoexprimare, autoreflexie, autodescoperire dar, mai ales, la comunicare – implicată și nonverbală. Activitățile creative permit flexibilitate în decizia de a împărtăși cu grupul, limbajul plastic oferă suficiente mijloace pentru a sugera, a exprima, dar și suficientă ambiguitate pentru a nu releva sau dezvălui prea mult. Activitățile creative se pot extinde la lucrul în echipă și pot contribui la includerea în grup prin demersuri interactive, colaborative.

Context. Proiectul european „MentUwell” este inițiat și coordonat de partenerii noștri din Polonia, Akademia WSB, și se desfășoară în perioada 2023-2025 împreună cu parteneri din Finlanda, Austria, Ucraina, Italia și Lituania. MentUwell – un proiect al cărui rezultat va consta într-o metodologie, un set de instrumente și ghiduri privind starea de bine (socială și psihologică) a tinerilor (13-18 ani) ucraineni refugiați – se constituie din vizite de documentare (Italia, Finlanda, Austria), dintr-o parte de cercetare (interviuri cu persoane din instituții și medii diferite care au desfășurat activități educative cu tinerii ucraineni – profesori și consilieri școlari, artiști, voluntari etc.), elaborarea metodologiei, a instrumentelor și practicilor, workshopuri de testare a instrumentelor și, la etapa finală, de diseminare.

Instrumentele propuse de echipa Universității de Artă și Design din Cluj-Napoca se bazează pe comunicarea prin procesul creativ și pe activități de colaborare adunate într-un set de instrumente (Toolkit).

Unele dintre componentele esențiale ale stării de bine psihologice și emoționale este autoexprimarea, posibilitatea de a comunica cu tinerii de aceeași vârstă, apartenența la grup și, la segmentul de vârstă căruia ne adresăm, este importantă autocunoașterea ca proces de consolidare a personalității. Considerând teoria psihologului Erik Erikson, care descrie stadiile de dezvoltare (în cazul nostru 12-18 ani) sub formă de conflicte, înțelegem că aceasta este etapa de explorare, de încercare a multiplelor roluri, de sondare și construire a personalității. Conflictul se referă la condițiile în care se desfășoară această sondare și se manifestă între identitate și confuzie; încurajată și susținută, duce la siguranță de sine, la independență și control pe când, în caz de restricționare și suprimare – la o confuzie de roluri și nesiguranță. Același autor definește adolescența ca fiind o perioadă de investigare intensă a valorilor, convingerilor și a scopurilor personale și are o miză semnificativă – construirea și definirea identității [8].

Pornind de la aceste premise, în cadrul proiectului amintit mai sus, ne-am propus să construim un set de instrumente care să ajute în această explorare a identității, să permită comunicarea implicată cu colegii și ceilalți membri ai grupului

și, nu în ultimul rând, să creeze oportunități de lucru în echipă și să permită colaborarea nu doar în ciuda diferențelor, ci chiar în virtutea lor.

Rețeta sinelui. Instrumentul flexibil care se bazează pe autocunoaștere și autodescoperire se numește *Rețeta sinelui/The Recipe of Me*. Acest instrument este rezultatul preferințelor manifestate de 67 de elevi (13-18 ani) de diferite naționalități (19 ucraineni, 26 români, 22 alte naționalități) din școli și licee cu programe în limba engleză, Ukrainian Educational Hub și Liceul de Arte. Întrebarea a fost deschisă și tradusă (acolo unde a fost cazul): „Dacă ar trebui să vorbești despre tine într-un jurnal vizual, ce teme consideri că ar fi importante?”. Răspunsurile au desemnat câteva categorii de teme care ar constitui o mărturie despre identitatea creatorului: „Amintiri din familie” (K., 17 ani), „Ce vreau să devin” (O, 14 ani), „Despre furie și ură, ca să scap de ele” (W., 18 ani), „Ce nu suport” (M, 13 ani), „Cartea, muzica, florile preferate” (D, 15 ani), „Ce mi se pare amuzant” (M., 16 ani), „Ceva ce doar eu știu, un fel de secret” (X., 16 ani) ș.a.m.d.

În urma analizei răspunsurilor, am concluzionat că elementele pe care adolescenții le găsesc ca fiind strâns legate de identitate țin de câteva categorii și am încercat să formulăm propuneri, uneori metaforice, în alte cazuri destul de explicite: valori și convingeri („Portretul cuiva care știi sigur că te iubește”), istoria personală („O amintire”), preferințe („Ce culoare are melodia preferată?”), amintiri („O amintire amuzantă”), emoții și trăiri („Cum arată furia ta”), antipatii („Cele mai insuportabile legume”), planuri și visuri („Harta unei zile din viața ta”).

Instrumentul conține 30 de propuneri tematice, enunțate în trei limbi (română, engleză, ucraineană), din toate categoriile menționate mai sus, este gândit ca un jurnal flexibil dar și ca instrument pentru profesori, se pot alcătui module tematice, workshopuri și selecții. Folosit individual, temele propuse pot duce la autoreflexie, la reglare emoțională [13], la explorare a identității și la detensionare.

Tehnica este liberă, instrumentul este conceput în așa fel încât procesul creativ să nu necesite abilități, dar, datorită flexibilității, poate servi drept culegere de repere pentru perfecționarea acestor abilități acolo unde este cazul. Poate fi realizat în colaj, desen, culoare, pot fi intercalate texte, abțibilduri, decupaje, fotografii, plante și flori presate etc. Temele pot fi tratate ca un jurnal sau, în funcție de preferințe, pot fi reluate sau grupate. Când și dacă este folosit de profesor/părinte/educator, va fi sub formă de propunere, nu de impunere, cu accentul pe proces, nu pe rezultat și respectând dorința subiectului în expunerea temelor tratate.

Testarea instrumentului a constat în aprecierea pe o scară de la 1 (neinteresant) la 5 (foarte interesant) pentru fiecare dintre propunerile (30) menționate; ne-am propus ca oricare dintre acestea care este apreciată cu mai puțin de 3 să fie eliminată, dar aprecierile au variat între 3,28 și 5 pentru toate cele 30 de teme; chestionarul a

fost completat de 122 de elevi de toate naționalitățile, cu vârste cuprinse între 13 și 18 ani din 5 școli și licee din Cluj-Napoca, atât școli de cultură generală, cât și vocaționale.

Activitățile colaborative. Set de instrumente. În cadrul aceluiași proiect, împreună cu studenții înscriși la modulul psihopedagogic au fost concepute o serie de activități care sunt menite să contribuie la coeziunea grupului și la lucrul în perechi sau în echipă. Le menționăm, cu o scurtă descriere:

Diadă – dialog între doi participanți, pe o pânză de pictură, lucrarea este înmănată după un timp convenit coechipierului, astfel încât elevii își continuă reciproc povestea.

Peisaj al nostru – o rolă de hârtie circulară într-un grup cu mulți participanți astfel încât fiecare să poată să-și pună însemnele personale, semnătura, o imagine reprezentativă.

Tableaux vivant – picturi sau compoziții celebre sunt reproduse prin joc de rol la care se pot adăuga costume, recuzită etc.

Re-materializat – picturi celebre sunt reproduse prin lucru pe echipe din alte materiale (textile, quilting, colaj etc.).

Land Art în curtea școlii – în echipă, elevii alcătuiesc un simbol cu elemente naturale (pietre, frunze, crengi etc.).

Stop motion cu obiecte create din cele reciclate – în echipă, elevii alcătuiesc personaje din diverse obiecte sau elemente, le fotografiază și alcătuiesc videoclipuri stop motion pe care le pot viziona ulterior în clasă.

Storyboard colectiv – se continuă succesiv o imagine începută de un coleg sub formă de cadre de bandă desenată – un „telefon fără fir” în imagini.

De colecție – se concep desene miniaturale, personaje fantastice, insigne etc. care, ulterior, sunt editate și tipărite ca abțibilduri schimbate, colecționate sau expuse de elevi.

Florile (activitate inspirată de cele ale programului național IMPACT) – o floare cu multe petale este colorată în funcție de preferințe (albastru dacă îți place iarna, roz dacă îți place primăvara etc., albastru dacă îți place sportul, verde dacă îți plac drumețiile ș.a.m.d.), apoi se decupează și se alcătuiește o „grădină” – lucrare colectivă.

Evadarea cu indicii nonverbale (Escape Room) – se aranjează două săli de clasă astfel încât, echipele de elevi să conceapă indiciile sub formă de imagini, să le ascundă în clasă, iar echipa câștigătoare este cea care găsește soluția cel mai repede.

Procesul creativ și rolul său în incluziunea prin educație artistică. Procesul creativ ca un act de comunicare implicită are o dimensiune interdisciplinară în sine, pe lângă contribuția substanțială la starea de bine, la autocunoaștere și explorare a

sinelui [13]. Toate etapele sale (pregătirea, incubația, inspirația, verificarea și execuția) [17] se regăsesc în toate domeniile în care o asociere de idei, o inovație sau o contribuție personală sunt cerute. În procesul creativ plastic, oricare dintre aceste etape specifice este valoroasă și, indiferent de rezultat sau de calitatea estetică, duce la autoexprimare și autoreflexie.

Noile tehnologii și educația artistică. Accesul nelimitat la rețelele sociale la vârste din ce în ce mai mici interferează cu dezvoltarea emoțională a copiilor și adolescenților și îngrijorările părinților și profesorilor sunt, desigur, îndreptățite. Însă ceea ce este demn de reamintit este faptul că tehnologia este un instrument valid, valoros și imposibil de ignorat în educație, în viața privată și în contextul mai larg sociocultural.

Tehnologia reprezintă un instrument util în educația artistică, de ambele părți (poate stimula creativitatea elevului și poate eficientiza explicațiile profesorului, poate ajuta la fixarea cunoștințelor), poate furniza inspirație și ajuta la diseminarea rezultatelor, la împărtășirea gândurilor, opiniilor cu cei de aceeași vârstă.

Creativitatea tehnologică începe cu curiozitatea și știm că învățarea prin descoperire este eficientă și solidă [14]. Creativitatea elevilor poate fi stimulată cu diverse instrumente digitale, iar inhibițiile și nesiguranțele tehnice, creative și personale pot fi înlăturate cu ajutorul diverselor aplicații colaborative, softuri educaționale și programe de procesare computerizată a imaginii. Tehnologia înlătură bariere culturale, etnice, lingvistice; ca și arta, oferă un limbaj universal.

Rolul tehnologiei în educația artistică. După multiple studii și experimente educaționale cu focus-grupuri de vârste diferite, din medii diferite, în timpul pandemiei de Covid-19, care au continuat și după aceasta, putem afirma cu fermitate că utilizarea tehnologiei în procesul educațional are o serie de beneficii, printre care se remarcă următoarele:

- Abordările tehnologice noi contribuie la dezvoltarea gândirii pragmatice a elevilor.
- Diversitatea instrumentelor digitale de evaluare contribuie la facilitarea evaluării diferențiate.
- Varietatea instrumentelor tehnologice contribuie la stimularea creativității elevilor prin diversitatea metodelor de implementare.
- Tehnologiile noi oferă multe instrumente interactive prin care se stimulează relaționarea.
- Prin integrarea pedagogiilor digitale în procesul de instruire, se stimulează învățarea activă prin aducerea educației mai aproape de interesele elevilor.
-

Modalități de utilizare a tehnologiei în procesul instructiv:

- tutoriale (ex., grafice, audio și video),
- exerciții practice/exerciții drill (ex., aplicații integrative interactive, template-uri, aplicații de peer-learning),
- simulări (ex., motoare de randare, AI, VR, AR),
- experimente virtuale (ex., walkthrough, AI, VR, AR),
- jocuri didactice (ex., aplicații tip quiz, rebus, jocuri asociative).

Rolul noilor tehnologii în învățarea diferențiată. Modelul *V.A.K.* dezvoltat de W.B. Barbe și N. Fleming, cu o lungă tradiție, este înrudit cu *Teoria Inteligențelor Multiple* a lui H. Gardner. După modelul *V.A.K.*, oamenii pot fi clasificați în trei categorii în ceea ce privește stilul de învățare: vizual, auditiv și chinestezic [9, p. 334-354].

Cu toate că unii specialiști combat eficiența acestui model, prin integrarea noilor tehnologii în procesul de predare-învățare-evaluare diferențiată, rezultatele învățării s-au dovedit a fi mai favorabile [18]. Experiența empirică dobândită prin studiul îndeaproape al stilurilor de învățare ale studenților și elevilor la diverse discipline de specialitate din aria curriculară a artelor vizuale confirmă faptul că integrarea noilor tehnologii în procesul educațional ajută la consolidarea învățării diferențiate, cu rol marcant în favorizarea incluziunii și a interdisciplinarității. Un exemplu relevant îl reprezintă testele prin joc (ex., aplicații tip quiz, grilă, asocieri vizuale).

În educația artistică incluzivă, atât procesul de creație bazat pe autoexprimare, cât și noile tehnologii joacă un rol important în integrarea într-un grup a elevilor migranți, minoritari sau cu nevoi speciale și în acceptarea de către grupul majoritar. Noile tehnologii pot oferi instrumente valoroase care ajută la comunicare în școală și în afara ei, stimulează creativitatea și potențează exprimarea și diseminarea creațiilor artistice ale elevilor, dinamizează procesul de învățare și aduc o dimensiune ludică lecțiilor de evaluare.

BIBLIOGRAFIE

1. AMABILE, Teresa. *Creativity in context*. Routledge, 1996. ISBN 13-978-0813330341.
2. ARNETT, Jeffrey, Jensen. *Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 2001. ISBN 14-978-08253908.
3. BANDURA, Albert. *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986. ISBN 13-978-08167448.
4. BETENSKY, Mala. *Self-Discovery Through Self-Expression*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas, 1973. ISBN 10:0398025746.
5. CHATTEERJEE, Anjan. *The aesthetic brain: How we evolved to desire beauty and enjoy art*. Oxford University Press, 2014. ISBN 0199811806.

-
6. CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Implications of a system perspective for the study of creativity, 1999. Sternberg, R. (ed.). Handbook of creativity. Cambridge University Press, pp. 313-335. ISBN 9781316979839.
 7. DWECK, Carol. Self-theories: Their role in motivation, personality and development. Philadelphia: Psychology Press, 2000. ISBN 13:9781841690247.
 8. ERIKSON, Erik. Identity, Youth and Crisis. W.W. Norton&Company, 1968. ISBN 13:9780393010695.
 9. FALLACE, Th. The long origins of the visual, auditory, and kinesthetic learning style typology, 1921-2001. History of Psychology. 2023, 26(4), p. 334-354. Disponibil: <https://psycnet.apa.org/record/2023-91441-001> [accesat 2025-03-26].
 10. FABINI, Dana. Creativitate artistică. Relații între artele vizuale și terapia prin artă. Presa Universitară Clujeană, 2006. ISBN 973-610-468-0.
 11. GARDNER, Howard. Art, Mind and Brain. New York: Basic Books, 1982. ISBN 978046004454.
 12. HARTER, Susan. The Construction of the Self. A Developmental Perspective. Guilford Press, 1999. ISBN 10.1572307161.
 13. MALCHIODI, A. Cathy. Art therapy sourcebook. McGraw. Hill, 2007. ISBN 13:978-0071468275.
 14. MCDANIEL, A.M., BROWN, C.P., ROEDIGER, L.H. Învață să înveți. București: Curtea Veche, 2022. ISBN 9786064413093.
 15. STRINGER, M.D., CASSIDAY, A.P. 52 Activities for Improving Cross-Cultural Communication. Intercultural Press, 2009. ISBN 978-1-931930-83-3.
 16. WADESON, Harriet. Advances in art therapy, Open Univ. Press, 1992. ISBN 13.978-0471628941.
 17. WALLAS, Graham. The Art of Thought. Solis Press, 2014. ISBN 9781910146057.
 18. YUNIARTI, Y., SUYITNO, N., ANGGORO, S. The Effectiveness of VAK Models With Multimedia to Improve Social Science Learning Achievement. Iconess, 2021. Disponibil: <https://eudl.eu/doi/10.4108/eai.19-7-2021.2312715> [accesat 2025-03-26].

**TERAPIE PRIN ARTĂ ȘI DESIGN: STRATEGII CREATIVE
PENTRU SPRIJINIREA DEZVOLTĂRII COPIILOR CU DIZABILITĂȚI
ÎN CONTEXTUL NOILOR TENDINȚE ARTISTICE**

**ART AND DESIGN THERAPY: CREATIVE STRATEGIES
FOR SUPPORTING THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH
DISABILITIES IN THE CONTEXT OF EMERGING ARTISTIC TRENDS**

Alina Lăcrămioara TEODORESCU, educator,
Direcția Generală de Asistență Socială și Protecția Copilului,
Constanța, România

Alina Lăcrămioara TEODORESCU, Educator,
General Directorate for Social Assistance and Child Protection,
Constanta, Romania
ORCID: 0009-0000-7107-7564
e-mail: deliafb@yahoo.com

CZU: 74:376.01

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p487-496

Abstract. Art and design therapy has evolved alongside new artistic trends, offering innovative opportunities for expression and development to children with disabilities. Among the most relevant trends are the use of digital art and augmented reality, which enable the access to creation through interactive and adaptive tools. Moreover, sensory art therapy integrates a variety of materials, enhancing perception and motor coordination. Expressive and participatory art encourages communication and collaboration, while virtual reality provides immersive experiences that eliminate physical barriers. Inclusive design plays an essential role in adapting educational materials and environments to the specific needs of children. Additionally, ecological art promotes not only creativity but also environmental awareness. Through these methods, art therapy supports emotional, social, and cognitive development of children, offering them a safe and stimulating space for exploration and learning. These practices are transforming art education into an accessible and efficient tool for the inclusion and progress of children with disabilities.

Keywords: art therapy, inclusive education, digital art, adaptive design, sensory stimulation, augmented reality.

Terapia prin artă se referă la utilizarea activităților creative, cum ar fi pictura, desenul, modelajul sau designul, pentru a sprijini dezvoltarea cognitivă, emoțională și socială a celor care se confruntă cu diverse dizabilități. Aceasta permite copiilor

să se exprime într-un mod liber și terapeutic, ceea ce contribuie la ameliorarea dificultăților întâmpinate.

Pe măsură ce tehnologia evoluează, terapiile prin artă și design au început să includă noi tendințe și metode inovative, cum ar fi utilizarea tehnologiilor digitale pentru a stimula creativitatea și a spori eficiența acestora.

Terapia prin artă și design – un concept multidimensional. Terapia prin artă a fost recunoscută ca o formă validă de intervenție psihologică încă din secolul XX, iar evoluția sa a fost influențată de progresele în înțelegerea psihologică și educațională a copiilor. Arta este folosită pentru a facilita autoexprimarea, pentru a ajuta la procesarea emoțiilor și pentru a încuraja dezvoltarea abilităților cognitive.

Designul joacă un rol complementar în acest proces, având în vedere că designul vizual poate stimula imaginația și ajuta copiii să înțeleagă mai bine mediul înconjurător. Terapia prin artă și design nu se referă doar la învățarea unor tehnici artistice, ci mai ales la dezvoltarea abilității de a comunica și de a se conecta cu ceilalți într-un mod nonverbal.

Beneficiile terapiei prin artă și design pentru copiii cu dizabilități. Terapia prin artă și design aduce numeroase beneficii copiilor cu dizabilități, inclusiv:

- Îmbunătățirea abilităților cognitive: prin activitățile artistice, copiii pot învăța să rezolve probleme, să gândească creativ și să-și îmbunătățească abilitățile motorii fine.
- Creșterea încrederii în sine și a abilității de autoexprimare: mulți copii cu dizabilități au dificultăți în a-și exprima gândurile și emoțiile verbal, iar arta le oferă o cale alternativă de a comunica.
- Îmbunătățirea abilităților sociale și emoționale: participarea la sesiuni de terapie de grup în cadrul unor activități artistice îi ajută pe copii să învețe despre colaborare, empatie și înțelegerea celorlalți.
- Reducerea anxietății și a stresului: activitățile creative sunt adesea folosite pentru a ajuta copiii să gestioneze stresul și anxietatea. Arta este un instrument care poate calma și aduce liniște.

Studiile și cazurile de succes confirmă eficiența terapiei prin artă, demonstrând rezultate vizibile în dezvoltarea copiilor cu dizabilități.

Tendințe în terapia prin artă și design

1. Art-terapia expresivă

Acesta este un model care se bazează pe exprimarea și eliberarea emoțiilor prin creația artistică. Scopul este de a încuraja pacientul să-și exprime sentimentele, să-și descopere nevoile interne și să-și îmbunătățească autocunoașterea. În cadrul acestui model, pacientul nu este evaluat pe baza abilităților sale artistice, ci pe procesul de creație și pe semnificațiile personale pe care le atribuie lucrării sale.

Exemplu. Un pacient care trece printr-o perioadă dificilă din viața sa poate fi încurajat să picteze sau să modeleze un obiect care simbolizează frica, tristețea sau alte emoții, iar apoi să discute despre ceea ce a creat pentru a înțelege mai bine acele sentimente.



Notă. Imaginile au fost preluate de pe internet

2. Art-terapia analitică

Inspirață de psihologia jungiană, art-terapia analitică se concentrează pe utilizarea simbolurilor și arhetipurilor pentru a explora inconștientul. Terapia se axează pe crearea de imagini sau obiecte care reflectă conținuturi din inconștient, iar interpretarea acestora ajută individul să adâncească înțelegerea sinelui și să-și rezolve conflictele interne.

Exemplu. Pacientul poate crea o imagine simbolică (cum ar fi o țară sau un peisaj) care reflectă starea sa interioară, iar terapeutul ajută la interpretarea semnificațiilor acestor simboluri, facilitând astfel procesul de autodescoperire și integrare a inconștientului.

3. Art-terapia bazată pe imaginație

Acest model utilizează imaginația pacientului ca un mijloc de a explora teme și conflicte emoționale. Terapia încurajează pacientul să creeze imagini care provin din fantezii sau vise, iar terapeutul îl ajută să înțeleagă legăturile dintre aceste imagini și experiențele sale personale.

Exemplu. Copiii sunt ghidați să creeze o imagine dintr-o fantezie despre o „lume ideală”, iar discuțiile despre această lume pot dezvălui dorințele ascunse sau nevoile nesatisfăcute ale pacientului.

4. Art-terapia narativă

Acest model se concentrează pe crearea de povești sau narațiuni vizuale pentru a ajuta pacientul să-și exprime experiențele de viață. Se pune accentul pe organizarea și reinterpretarea poveștilor personale prin artă, ceea ce poate ajuta la schimbarea percepției asupra unor evenimente din trecut.

Exemplu. Pacientul poate crea o „carte a vieții” prin desen sau colaj, în care fiecare pagină reprezintă o etapă din viața sa. Acest proces ajută pacientul să reevalueze experiențele și să-și construiască o poveste mai pozitivă și mai integrată.



5. Art-terapia prin modelaj

Acest model folosește tehnici de modelare, cum ar fi lutul sau argila, pentru a exprima gânduri și sentimente care nu pot fi exprimate prin cuvinte. Activitatea fizică de modelare ajută pacienții să se conecteze mai bine cu propriile lor emoții și cu corpul lor.

Exemplu. Un pacient care se simte blocat emoțional poate fi invitat să modeleze o formă care reprezintă această stare, iar procesul de a manipula materialul poate ajuta la eliberarea tensiunilor și la înțelegerea mai profundă a stării interne.



6. Art-terapia de grup

În acest model, terapia se desfășoară într-un cadru de grup, iar participanții lucrează împreună pentru a face artă, schimbând impresii și învățând unii de la alții. Interacțiunile în grup pot facilita procesul de autocunoaștere și vindecare, sprijinind dezvoltarea empatiei și a relațiilor interpersonale.

Exemplu. Grupurile de art-terapie pot implica activități precum pictura colectivă sau realizarea unui proiect artistic comun. Acest lucru poate ajuta membrii grupului să dezvolte un sentiment de apartenență și să-și exprime emoțiile într-un mediu susținător.



În ultimii ani, terapia prin artă și design a evoluat semnificativ, fiind influențată de noile tendințe din domeniul artei contemporane și al tehnologiei. Aceste inovații nu doar că transformă modul în care terapia este practică, dar sunt și o sursă de inspirație pentru dezvoltarea unor strategii creative care sprijină copiii cu dizabilități. Iată câteva dintre cele mai importante tendințe artistice care își găsesc aplicabilitate în terapia pentru copii.

7. Arta digitală și designul interactiv

Arta digitală a devenit o componentă importantă în terapiile prin artă datorită accesibilității și potențialului său de a stimula creativitatea copiilor. Utilizarea tabletelor, a programelor software de design sau a aplicațiilor interactive permite copiilor să creeze artă fără a fi limitați de abilități motorii sau de materialele tradiționale. Terapia prin arta digitală oferă multiple avantaje:

- accesibilitate: aceste instrumente permit copiilor cu dizabilități motorii sau cognitive să se exprime într-un mod mai ușor, având în vedere că nu sunt nevoiți să folosească instrumente fizice complexe (pensule, vopsele etc.);
- încurajarea creativității: arta digitală oferă o gamă largă de posibilități de explorare și creație, stimulând imaginația și gândirea critică a copiilor;
- terapie prin joc: multe aplicații educative sunt concepute pentru a face procesul creativ mai interactiv și mai amuzant, ceea ce poate ajuta la reducerea anxietății și la încurajarea unui comportament pozitiv.



8. Realitatea virtuală (VR) și realitatea augmentată (AR)

Tehnologiile de realitate virtuală și augmentată sunt din ce în ce mai utilizate pentru a crea medii interactive care îmbină arta și designul cu învățarea și terapia. Aceste tehnologii sunt folosite pentru a crea spații sigure și stimulante în care copiii cu dizabilități pot explora și învăța prin experiențe vizuale și tactile. Aplicarea VR și AR în terapia prin artă și design poate include:

- crearea unor medii controlate și personalizate: VR permite construirea unor lumi virtuale în care copiii pot interacționa cu obiecte și forme, îmbunătățind abilitățile motorii fine și înțelegerea conceptelor abstracte;
- explorarea creativității: în realitatea augmentată, copiii pot suprapune elemente vizuale asupra lumii reale, încurajându-i să creeze și să experimenteze în moduri inovative;
- reducerea anxietății și a fricii sociale: terapia VR este utilizată pentru a ajuta copiii cu tulburări de anxietate sau autism să se familiarizeze cu situații sociale dificile într-un mediu sigur și controlat.

9. Arte vizuale interactive – gaming și design video

Deși jocurile video sunt tradițional asociate cu divertismentul, în ultimii ani au fost dezvoltate jocuri care îmbină elemente de design vizual cu strategii educaționale și terapeutice. Aceste jocuri interactive sunt folosite pentru a ajuta copiii să-și dezvolte abilități cognitive, sociale și motorii, având în același timp un impact pozitiv asupra stării lor emoționale.

Învățare prin joc: multe jocuri sunt concepute pentru a încuraja copiii să rezolve probleme creative, să-și gestioneze emoțiile și să învețe prin practică.

Exprimare artistică prin jocuri: jocurile care permit personalizarea și crearea de personaje sau lumi (ex.: Minecraft, Roblox) oferă copiilor posibilitatea de a-și exprima creativitatea într-un mediu sigur, fără presiuni externe.



10. Artizanat digital și 3D Printing

Imprimantele 3D au fost integrate în terapia prin design pentru a crea obiecte personalizate, care ajută copiii să-și dezvolte abilități motrice fine și să învețe prin manipularea materialelor. De asemenea, aceste tehnologii sunt folosite pentru a crea obiecte terapeutice, cum ar fi jucării personalizate sau instrumente de învățare adaptate nevoilor individuale ale fiecărui copil.

Personalizare pentru nevoile fiecărui copil: prin utilizarea imprimantelor 3D, terapeuții pot crea obiecte care să se potrivească perfect cu abilitățile și interesele fiecărui copil.

Explorare tactilă și senzorială: copiii pot experimenta texturi și forme noi, stimulându-le simțurile și ajutându-i să dezvolte noi abilități motorii.

11. Arte ecosustenabile și designul verde

În contextul noilor tendințe globale privind sustenabilitatea și protejarea mediului, terapia prin artă și design încurajează din ce în ce mai mult utilizarea materialelor ecologice și a designului sustenabil. Copiii pot învăța despre importanța protejării mediului în timp ce își dezvoltă abilități creative.



Notă. Aceste și următoarele imagini aparțin autorului

Artă din materiale reciclate: activitățile de artizanat care implică reciclarea obiectelor pot ajuta copiii să aprecieze reutilizarea și să-și exprime creativitatea folosind materiale sustenabile.

Încurajarea unui comportament ecologic: prin folosirea materialelor ecologice, copiii învață despre importanța protejării naturii și dezvoltă un sentiment de responsabilitate.



12. Terapia prin artă în medii colaborative și comunitare

Un alt trend important în terapia prin artă și design este promovarea colaborării între copii, terapeuți și comunități. Terapia de grup este tot mai frecvent utilizată pentru a încuraja dezvoltarea abilităților sociale ale copiilor. Proiectele artistice comunitare îi ajută pe copii să învețe despre lucrul în echipă, să dezvolte empatie și să-și exprime ideile și emoțiile în cadrul unui grup.

Strategii creative pentru implementarea terapiei prin artă și design. Implementarea terapiei prin artă și design necesită o abordare bine gândită și personalizată, având în vedere nevoile fiecărui copil. Strategiile includ:

- Programe personalizate: fiecare copil are nevoi și abilități diferite. De aceea, este esențial să se creeze sesiuni de terapie care să se potrivească profilului fiecărui copil.
- Colaborarea între terapeuți și profesioniști în educație: este important ca terapeutul să colaboreze cu profesorii și părinții pentru a asigura continuitatea și succesul activităților terapeutice.
- Crearea unui mediu stimulat: atelierul de artizanat și centrele de terapie prin artă trebuie să fie amenajate astfel încât să încurajeze creativitatea și explorarea. Diverse materiale și un spațiu liber pentru activități pot ajuta copiii să se simtă confortabil și să se exprime fără teama de judecată.

Provocări și oportunități în implementarea terapiei prin artă și design.

Deși terapia prin artă și design are multe avantaje, există și provocări:

- Lipsa resurselor: implementarea acestor terapii poate fi costisitoare din punct de vedere financiar și necesită investiții în echipamente și formare profesională.
- Cunoștințele limitate ale unora dintre profesioniști: nu toți educatorii sau terapeuții sunt familiarizați cu metodele creative, ceea ce poate limita implementarea eficientă.
- Rezistența la schimbare: în unele cazuri, părinții sau instituțiile educaționale pot fi reticente la utilizarea metodelor inovative și a tehnologiilor moderne.

Totuși, aceste provocări pot fi depășite prin formare continuă, colaborare interinstituțională și susținerea politicilor educaționale favorabile.

Concluzii. Terapia prin artă și design este un instrument puternic în sprijinul copiilor cu dizabilități. Abordările creative, combinate cu noile tehnologii, pot transforma procesul terapeutic într-o experiență plină de învățăminte și dezvoltare personală. De asemenea, este important ca această formă de terapie să fie susținută și promovată în continuare pentru a sprijini dezvoltarea copiilor cu dizabilități în întreaga lume.

BIBLIOGRAFIE

1. BEJAN, P. Amurgul frumosului. Iași: Fundația Academică „Axis”, 2012.
2. BELL, J. Oglinda lumii. O nouă istorie a artei. Vellant, 2007.
3. BÎRZEA, C. Arta și știința educației. București: EDP, 1998.
4. CHIRILĂ, C. Meta-analiza instrumentelor utilizate în art-terapie. București, 2005.
5. CUCOȘ, C. Educația estetică. Iași: Polirom, 2014.
6. GERGEN, K.J. Sinele în interacțiunea socială. New York: Springer, 2009.
7. GHEORGHE, D., MASTAN, B. Ghid de bune practici. Tehnici creative. București: Vanemond, 2005.
8. GHERGUȚ, A. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrate. Iași: Polirom, 2001.
9. HEYDT, C. Rethinking Mill's Ethics “Character and Aesthetic Education”. Continuum International Publishing Group, 2006.
10. HUBERT, R. Tratat de pedagogie generală. Paris, 1965.
11. KARVOU, V., SANDERSON, P. Terapii prin arta: O hartă a domeniului bazată pe cercetare. Londra: Routledge, 2006.
12. LEVENTHAL, J. Tehnologii digitale in terapia prin artă: o nouă frontieră. Jurnal de terapie prin artă. 2015, nr. 32(2), pp. 12-19.
13. MALCHIODI, C.A. Terapie prin artă. New York.
14. PREDA, V. Terapii prin mediere artistică. Cluj-Napoca: Editura Universitară Clujeană, 2006.
15. ROSAN, A. Cartea Albă a Psihopedagogiei Speciale. Lucrările Sesiunii de Comunicări Științifice „Pași prin Incluziune”. Cluj-Napoca, 2013.
16. RUBIN, J.A. Art-Terapia. Teorie și tehnică. București: Trei, 2009.

-
17. VERZA, E. Psihopedagogie specială. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1994.
 18. WILMSHURST, L. Psihologia copilului. Fundamente. Iași: Polirom, 2007.
 19. American Psychiatric Association. Manual de diagnostic și statistică a tulburărilor mintale. București: Pegasus, 2000.
 20. https://mecc.gov.md/sites/default/files/regulament_scoli_arte_2011.pdf
 21. <http://mecc.gov.md/ro/content/invatamintul-extrascolar>
 22. http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/08/arta_in_scoala.pdf
 23. <http://www.legis.md>
 24. <http://edcult.eu/wp-content/uploads/2014/02/GHID-stefan-neaga.pdf>
 25. <http://programe.ise.ro/>
 26. http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/08/arta_in_scoala.pdf
 27. https://www.researchgate.net/profile/Carmen_Bostan/publication/Arta-in-scoala-Concepte-si-practici.pdf
 28. <https://www.nonformalii.ro/concepte/educatia-nonformala-definitii-si-perspective>

**IMPORTANȚA LECȚIILOR DE ARTE PLASTICE
PENTRU PROFESIILE VIITORULUI CONTEMPORAN**

**THE IMPORTANCE OF VISUAL ARTS LESSONS FOR
CONTEMPORARY FUTURE PROFESSIONS**

Maria NEGOIȚA, doctorandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Maria NEGOIȚA, PhD Student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0007-6836-3157
e-mail: mnegoita75@gmail.com

CZU: 73:37

DOI: 10.46727/c.v4.27-28-03-2025.p497-504

Abstract. Visual arts lessons play an essential role in developing creativity, critical thinking, and problem-solving skills, which are fundamental for modern and future professions. Through artistic education, students improve their ability to observe, analyze, and visually express ideas. These lessons combine theoretical knowledge, practical skills in drawing, painting, sculpture, and digital design, as well as interdisciplinary approaches that integrate art with science, technology, and literature. The skills developed through visual arts include spatial awareness, creative thinking, technical abilities, and innovative problem-solving. These competencies are valuable not only for artistic careers such as painters, sculptors, graphic designers, illustrators, photographers, and curators but also for fields like architecture, fashion, advertising, game design, cinematography, and psychology. In the digital age, the demand for creative professionals is increasing. Visual communication and design-thinking skills are highly valued across industries, making artistic education a key element in adaptability and innovation. By fostering imagination and originality, visual arts lessons prepare individuals for a competitive job market where creativity is a crucial advantage.

Keywords: visual arts, creativity, critical thinking, innovation, design skills, future professions.

Introducere. Într-o lume aflată în continuă schimbare, educația trebuie să răspundă provocărilor profesionale ale viitorului. Dezvoltarea tehnologică rapidă, automatizarea și digitalizarea transformă piața muncii, punând accentul pe competențe precum creativitate, gândire critică și flexibilitate. În acest context, lecțiile de arte plastice joacă un rol esențial în formarea unor abilități indispensabile pentru profesiile emergente.

Educația artistică nu se limitează doar la dezvoltarea talentului estetic, ci contribuie la stimularea gândirii inovatoare, a capacității de a rezolva probleme complexe și a unei viziuni interdisciplinare. Tot mai multe industrii creative și tehnologice, precum designul grafic, arhitectura, publicitatea, animația sau chiar inteligența artificială, solicită competențe vizuale și artistice pentru a genera soluții originale și atractive.

În acest articol se explorează importanța lecțiilor de arte plastice în pregătirea pentru profesiile viitorului, evidențiind modul în care acestea contribuie la dezvoltarea abilităților necesare într-o economie bazată pe inovație și creativitate.

Lecțiile de arte plastice sunt esențiale pentru formarea unor competențe creative și cognitive care vor fi tot mai valoroase în profesiile viitorului. În domenii precum designul grafic și ilustrator, studiul artei dezvoltă abilități de compunere vizuală, utilizarea culorilor și a formelor, esențiale pentru crearea unor lucrări inovative și captivante. În arhitectură, învățarea artei contribuie la dezvoltarea gândirii spațiale și a abilității de a crea structuri estetice și funcționale. În mod similar, profesioniștii din industria cinematografică și de animație beneficiază de pe urma artei plastice pentru a înțelege dinamica vizuală, designul scenografiei și caracterizarea vizuală a personajelor. De asemenea, în domeniul marketingului și publicității, competențele dobândite în artele plastice ajută la crearea campaniilor vizuale eficiente, care captează atenția și transmit mesaje clare. În domenii emergente precum designul de jocuri video și realitatea virtuală, abilitățile artistice sunt fundamentale pentru construirea unor lumi vizuale inovative și experiențe interactive. În plus, în domenii precum educația și terapia prin artă, lecțiile de arte plastice oferă un cadru pentru dezvoltarea unor metode de exprimare și comunicare nonverbală. Astfel, educația artistică contribuie nu doar la formarea unui portofoliu de abilități tehnice, dar și la cultivarea creativității, un factor important în adaptarea la cerințele profesionale ale viitorului.

Importanța lecțiilor de arte plastice. În educarea omului contemporan, alături de știință, arta ocupă un loc important. Aceasta ajută la formarea sentimentelor sale în spiritul umanismului și comunității umane, dezvoltă abilitățile sale creative. În efortul de a educa omul modern, trebuie să ținem cont și de dezvoltarea sensibilității sale estetice, de faptul ca el să fie capabil a utiliza în viața și activitatea sa experiențele, trăirile obținute din comunicarea cu arta. Prin urmare, educația estetică este o parte integrantă a sistemului de educație a tinerei generații [6].

Lecțiile de arte plastice joacă un rol esențial în dezvoltarea competențelor necesare pentru o societate bazată pe inovație și creativitate. Prin intermediul acestora, elevii își cultivă imaginația, capacitatea de a gândi critic și de a găsi soluții

originale la probleme complexe. Artele plastice nu se rezumă doar la exprimarea estetică, ci contribuie la formarea unei gândiri vizuale, esențiale în multe domenii profesionale.

În plus, studiile arată că educația artistică stimulează inteligența emoțională și abilitățile de comunicare, oferind elevilor oportunitatea de a-și exprima ideile într-un mod unic și personalizat. Aceste aspecte sunt tot mai apreciate în domenii precum marketingul, designul, arhitectura și chiar tehnologiile emergente, unde gândirea creativă este un atu valoros.

Educația artistico-plastică se bazează pe perceperea artistică, inteligența și gândirea creatoare a copiilor. Artele plastice dezvoltă individualitatea și capacitatea lor de integrare în colectivul grupei și, totodată, în munca socială [6].

Frumosul este categoria centrală a esteticii, alături de sublim, maiestuos, comic, tragic și urât, care reflectă aspectele de echilibru și armonie prezente în natură [7, pp. 22-24]. Fiecare copil se naște cu o anumită predispoziție artistică, mai mult sau mai puțin dezvoltată, care corespunde unui gen de artă, putând fi descoperită și dezvoltată în domeniile literar-artistic, artistico-plastic, muzical, coregrafic și teatral, ultimul sintetizându-le pe primele, în special la vârsta preșcolară, când ludicul este activitatea dominantă, iar teatrul înseamnă joc.

În cadrul activităților de educație artistico-plastică, copilul capătă cunoștințe despre moduri și procedee de lucru cu creionul, pensula, acuarelele, plastilina și alte materiale și instrumente.

Din acest motiv, nu se poate discuta despre educația estetică a întregii societăți fără a ține cont de etapele de dezvoltare ale individului. Încă din copilărie, oamenii sunt învățați să perceapă, să simtă și să înțeleagă frumusețea din viață și artă, dezvoltând totodată dorința de a contribui la crearea acesteia. Copiii sunt implicați în activități artistice, ceea ce le modelează o atitudine specifică față de natură, mediul de lucru, viața socială și familială, ajutându-i să recunoască și să creeze frumusețea în mod independent.

O componentă esențială a educației estetice este educația artistică, care se realizează prin intermediul artei. Aceasta nu doar că oferă un mijloc de explorare și înțelegere a lumii, dar joacă și un rol fundamental în procesul educațional.

Importanța educației artistice în dezvoltarea competențelor necesare tinerilor în secolul XXI este larg recunoscută la nivel european. În acest sens, Consiliul Uniunii Europene a aprobat, în 2007, Agenda europeană pentru cultură, care subliniază valoarea educației artistice în formarea noii generații. De asemenea, numeroase studii europene au analizat locul și rolul educației artistice în cadrul sistemului școlar.

Ne întrebăm adesea de ce educația prin artă, în special cea oferită în școală la nivel primar și gimnazial, are o importanță atât de mare? Un posibil răspuns ar fi: pentru că aceasta deschide sufletul către cea mai profundă formă de cunoaștere – cunoașterea sensibilă. Într-o societate dominată de raționalitate, pragmatism, cercetare și știință, omul are nevoie de un echilibru care să-i permită să-și exprime și să-și valorifice latura emoțională, deseori neglijată în favoarea gândirii logice [1, p. 65].

Astfel, arta devine un instrument esențial în dezvoltarea sensibilității umane, contribuind la armonizarea vieții interioare într-o lume aflată într-o continuă schimbare. Fără educația artistică, dimensiunea emoțională a existenței ar rămâne la un nivel superficial, limitat. O școală modernă are însă datoria de a forma indivizi compleți, capabili să îmbine atât cunoașterea rațională, cât și cea artistică, pentru a se adapta și a se exprima într-o societate complexă.

Prin urmare, dacă n-ar exista arta și educația prin intermediul acesteia, latura emoțională a lucrurilor ar fi accesibilă, probabil, doar la un nivel primitiv al cunoașterii. O școală modernă însă trebuie să formeze un om complex, care să stăpânească cunoașterea de orice gen. În această ordine de idei amintim și opinia lui H. Read care susține că „viața modernă în toată complexitatea ei, angajând profund raționalitatea în detrimentul sensibilității, duce la o dezechilibrare psihică a omului, rolul de «echilibrare» revenindu-i educației prin artă. Pentru că atunci când contemplăm o operă de artă ne proiectăm pe noi înșine în forma acelei opere de artă și simțim într-un chip corespunzător” [4].

Prin natura sa, arta are un caracter universal, deoarece se adresează întregului spectru al trăirilor și emoțiilor umane, oferind hrană spirituală fiecărui individ, chiar și celor care nu conștientizează pe deplin acest aspect.

Pornind de la această idee, educația modernă pune accentul pe libertatea de expresie, creativitate și dezvoltarea unei personalități armonioase, care să nu negligeze dimensiunea sensibilă a existenței. Educația artistică joacă un rol esențial în acest proces, ajutând copiii să devină mai toleranți, mai deschiși și mai încrezători în forțele proprii. De asemenea, aceasta le stimulează capacitatea de exprimare creativă și contribuie la îmbunătățirea performanțelor școlare, influențând pozitiv nu doar domeniul artistic, ci și alte arii ale învățării. Mai mult decât atât, arta este recunoscută pentru modul în care sprijină dezvoltarea copiilor cu nevoi educaționale speciale, oferindu-le oportunități de învățare adaptate.

Cultura artistică este, fără îndoială, rezultatul educației în acest domeniu și are o importanță majoră nu doar pentru individ, ci și pentru întreaga societate. Un popor educat artistic va contribui întotdeauna la conservarea și promovarea valorilor autentice, asigurând continuitatea principiilor fundamentale ale culturii. În plus,

educația artistică îmbogățește constant patrimoniul cultural al societății, oferind acces la cele mai profunde și semnificative expresii ale creativității umane.

Educația artistică de calitate poate include lecții teoretice despre istoria artei, practică prin desen, pictură, sculptură, design digital, dar și abordări interdisciplinare care combină arta cu știința, tehnologia sau literatura.

Printre competențele esențiale dezvoltate prin arte plastice se numără gândirea vizuală și spațială, creativitatea aplicată, dexteritatea tehnică, interpretarea simbolică și capacitatea de inovare. Acestea sunt esențiale nu doar în domeniile artistice, ci și în profesii care necesită o gândire originală și un simț estetic dezvoltat. Exemple de profesii din domeniul artelor: pictor, sculptor, designer grafic, ilustrator, arhitect, fotograf, animator 3D, restaurator de artă, curator de muzeu etc. Totodată, există profesii din alte domenii care beneficiază de educația artistică, cum ar fi arhitectura, designul de produs, publicitatea, moda, cinematografia, industria jocurilor video etc., dar și psihologia sau educația, unde creativitatea și interpretarea vizuală sunt importante.

Într-o lume tot mai digitalizată, lecțiile de arte plastice contribuie la formarea unei gândiri flexibile și inovatoare, esențiale pentru profesiile viitorului. Creativitatea vizuală este din ce în ce mai căutată în industriile tehnologice, iar abilitățile dezvoltate prin artă devin instrumente valoroase pentru adaptabilitate și inovație. Astfel, educația artistică nu este doar un mijloc de exprimare personală, ci și o investiție în viitor, pregătind tinerii pentru o carieră în care imaginația și gândirea vizuală vor face diferența.

Legătura dintre educația artistică și profesiile viitorului. Rolul educației pentru formarea unei societăți bazate pe cunoaștere este primordial. Dacă am pune educația pe scara valorilor sociale, atunci ea s-ar plasa în fruntea tuturor priorităților. În acest sens, trebuie să pornim de la principiul prof. dr. ing. A. Hadăr, potrivit căruia educația este forța motrice a creșterii economice, a ridicării standardului de viață și a bunăstării sociale [3].

Arta joacă un rol fundamental în dezvoltarea profesiilor emergente și are un impact semnificativ asupra modului în care viitorii profesioniști sunt pregătiți să răspundă cerințelor pieței în continuă schimbare. Într-o lume digitalizată, în care tehnologia și creativitatea sunt esențiale, educația artistică nu doar că formează abilități vizuale, dar contribuie și la dezvoltarea unor competențe critice, precum gândirea inovativă, soluționarea creativă a problemelor și adaptabilitatea [5].

În domeniul designului grafic, arta este esențială pentru crearea de imagini și mesaje vizuale care sunt clare, atrăgătoare și eficient comunicative. Designul grafic nu se limitează doar la realizarea unor imagini estetice, ci reprezintă un mijloc prin care brandurile și companiile pot ajunge la publicul lor țintă. Artiștii grafici trebuie

să aibă o înțelegere profundă a culorilor, formei, compunerii și tipografiei, competențe care sunt dezvoltate prin educația artistică. În plus, aceste abilități sunt esențiale și în marketingul digital, unde estetica vizuală poate influența succesul unei campanii, a unui produs sau serviciu pe piață.

Arhitectura și designul de interior sunt, de asemenea, domenii în care educația artistică este importantă. Arhitecții nu sunt doar constructori, ci și creatori de spații, care trebuie să îmbine funcționalitatea cu estetica. Arta ajută arhitecții să dezvolte soluții inovative pentru spații care să răspundă nevoilor utilizatorilor, dar care să fie și plăcute din punct de vedere vizual. În designul de interior, educația artistică permite profesioniștilor să creeze medii armonioase, care nu doar că îmbunătățesc confortul și utilitatea, dar și stimulează starea de bine a celor care le folosesc.

În plus, arta joacă un rol din ce în ce mai important în domenii tehnologice emergente, precum animația, realitatea virtuală și dezvoltarea jocurilor video. În aceste industrii, creativitatea și gândirea vizuală sunt esențiale pentru crearea unor experiențe captivante și inovative. De exemplu, animatorii și dezvoltatorii de jocuri trebuie să creeze lumi vizuale complexe, care sunt atât atractive, cât și funcționale, iar acest lucru necesită o înțelegere profundă a principiilor artistice. Totodată, în domeniul inteligenței artificiale, arta contribuie la crearea unor interfețe vizuale intuitive și accesibile, care permit utilizatorilor să interacționeze eficient cu tehnologia [2, pp. 30-33].

De asemenea, educația artistică are un impact semnificativ asupra dezvoltării unor abilități interpersonale și de comunicare esențiale în multe profesii. În marketing, publicitate, management de brand și chiar în domeniul sănătății, creativitatea este un factor-cheie în rezolvarea problemelor și în atragerea atenției asupra unor idei sau produse.

În plus, arta ajută la dezvoltarea gândirii critice și a abilității de a analiza și interpreta informațiile din perspective diferite, competențe esențiale în multe profesii.

Astfel, educația artistică joacă un rol esențial în pregătirea tinerelor generații pentru profesiile viitorului, oferindu-le nu doar abilități tehnice, dar și o gândire flexibilă, inovatoare și sensibilă. Într-o lume din ce în ce mai complexă și interconectată, profesioniștii care au fost formați prin educația artistică sunt mai bine pregătiți să abordeze provocările viitoare și să contribuie la progresul continuu al societății.

Arta plastică joacă un rol fundamental în formarea profesiilor viitorului, deoarece dezvoltă abilități esențiale, precum gândirea creativă, rezolvarea problemelor și abilități vizuale și tehnice. Într-o lume în continuă schimbare, unde inovația și creativitatea sunt vitale, formarea prin artă plastică oferă profesioniștilor

viitorului capacitatea de a crea soluții originale și adaptabile. De exemplu, în domeniul designului, fie că vorbim de design grafic, design de produs sau arhitectură, cunoștințele din domeniul artei plastice sunt esențiale pentru a concepe produse, structuri și soluții vizuale inovatoare. De asemenea, în domeniul tehnologiilor emergente, cum ar fi realitatea virtuală sau jocurile video, arta plastică contribuie la crearea unor experiențe vizuale și interactive captivante, dezvoltând o înțelegere profundă a esteticii și designului digital. În plus, în educație și în domeniul terapiei prin artă, lecțiile de artă plastică ajută la formarea unor profesioniști capabili să sprijine dezvoltarea emoțională și mentală a indivizilor prin metode creative. Astfel, arta plastică este un factor esențial în pregătirea tinerelor generații pentru a face față provocărilor profesionale ale viitorului.

Concluzii și perspective. În contextul educației artistice și al influenței acesteia asupra profesiilor viitorului, perspectivele sunt extrem de promițătoare, reflectând schimbările rapide din tehnologie și societate. Educația artistică, cu accentul pe dezvoltarea creativității, a gândirii critice și inovației, va continua să joace un rol central în formarea tinerelor generații, pregătindu-le pentru o gamă largă de profesii emergente și tradiționale.

Una dintre principalele perspective ale educației artistice este integrarea acestui domeniu în tot mai multe sectoare profesionale. De exemplu, în industrie, designul produselor, marketingul vizual și brandingul vor continua să depindă de competențele dobândite prin educația artistică. Profesii ca designer de experiență (UX/UI), dezvoltator de jocuri video sau creator de conținut digital vor experimenta o cerere tot mai mare pe măsură ce tehnologia avansează, iar educația artistică se va adapta pentru a pregăti tinerii de aceste roluri emergente.

De asemenea, în domenii precum arhitectura sau designul de interior se va pune tot mai mult accentul pe inovație, funcționalitate și estetică, iar educația artistică va continua să contribuie la formarea unor profesioniști capabili să răspundă cerințelor unei societăți moderne și dinamice.

Un alt aspect important al perspectivelor educației artistice este dezvoltarea interdisciplinară. Artă nu mai este văzută doar ca o disciplină separată, ci ca un instrument esențial pentru integrarea cunoștințelor din diverse domenii, precum tehnologia, științele sociale sau chiar domeniul medical.

De exemplu, în domeniul tehnologiilor emergente, cum este realitatea augmentată și virtuală, educația artistică este esențială pentru crearea unor experiențe vizuale și interactive captivante. În acest context, profesii ca designer de realitate virtuală sau animator de realitate augmentată vor continua să se dezvolte, iar educația artistică va oferi baza necesară pentru acești profesioniști.

În plus, un alt trend semnificativ este importanța educației artistice în formarea unei societăți mai tolerante și mai deschise.

Educația artistică are capacitatea de a dezvolta empatia, gândirea critică și abilitatea de a înțelege și aprecia diversitatea culturală. Într-o lume din ce în ce mai interconectată, aceste abilități vor fi din ce în ce mai valoroase, nu doar în profesii creative, ci și în domenii precum educație, politică sau chiar managementul organizațiilor internaționale.

În concluzie, importanța lecțiilor de arte plastice în educație este incontestabilă, având un impact semnificativ asupra dezvoltării competențelor necesare în profesiile viitorului. Pe lângă rolul lor tradițional în cultivarea creativității și a expresiei artistice, acestea oferă abilități esențiale într-o lume în continuă schimbare, în care inovația și adaptabilitatea sunt factori-cheie ai succesului profesional.

Pentru a valorifica pe deplin beneficiile educației artistice este necesară o integrare mai profundă a lecțiilor de arte plastice în sistemul de învățământ. O abordare interdisciplinară, care combină artele cu tehnologia și științele exacte, poate pregăti elevii pentru provocările viitorului. În acest fel, educația artistică nu va fi doar o materie complementară, ci un instrument esențial în formarea generațiilor viitoare de profesioniști creativi și inovatori.

BIBLIOGRAFIE

1. BONTAȘ, M. Formarea spirituală prin artă. Iași: 3D Arte, 2007. ISBN 978-973-708-989-2.
2. BULARGA, Tatiana, COSUMOV-ȚURCANU, Marina (coord.). Educația artistică în contemporaneitate: realizări, provocări, perspective. Conferința științifico-practică internațională. Ediția a 2-a. Bălți, 2023. 180 p.
3. Educația: trecut, prezent și viitor. Disponibil: <https://cttpolitech.wordpress.com/2012/09/16/educatia-trecut-prezent-viitor/> [accesat 2024-03-15].
4. GARDNER, H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. 1983.
5. LUNGU, Viorelia. Educația între prezent și viitor. Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/4423/Conf-UST-27-28-09-2019-V2-p56-60.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [accesat 2024-03-15].
6. MOKAN-VOZIAN, Ludmila, GHEORGHIȚĂ, Cezara, SIMAC, Ana. Rolul educației plastice în formarea tinerei generații și culturalizarea societății. Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/540/Mokan-Vozian%20Rolul.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [accesat 2024-03-10].
7. VINNICENCO, Elena, PATRAȘCU, Dumitru. Introducere în pedagogie. Note de curs. Chișinău: Garomont-Studio, 2015.
8. VINNICENCO, E., URUSU, N. Rolul activităților artistico-plastice în dezvoltarea creativității copilului de vârstă preșcolară. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/67-73_26.pdf [accesat 2024-03-10].