



**MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”**

**CONFERINȚA ȘTIINȚIFICĂ NAȚIONALĂ
CU PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ**

**EDUCAȚIA MULTICULTURALĂ,
SPAȚIU FORMATIV
PENTRU EDUCAȚIA VALORILOR**

Ediția II

5 – 6 decembrie 2024

**MULTICULTURAL EDUCATION,
TRAINING SPACE
FOR VALUES EDUCATION**

Edition II

Chișinău, 2024

**Materialele Conferinței au fost aprobate la:
Ședința Senatului Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
din 31.10. 2024, proces-verbal nr. 3**

COLEGIUL DE REDACȚIE:

Barbăneagră Al., dr., conf. univ.,
Dermenji Sv., dr., conf. univ.,
Petresco L., dr., conf. univ.,
Gherlovan O., dr., conf. univ.,
Topor G., dr., conf. univ.,
Solcan A., dr. conf. univ.,
Neaga L., asist. univ.

Recenzenți:

Gina-Aurora Necula, dr., conf. univ., Universitatea Dunărea de Jos
din Galați, România

Bîrsan Svetlana, dr., conf. univ., ASEM, Chișinău, R. Moldova

Redactor: Grigore Chiperi

**Volumul conferinței naționale cu participare internațională a fost publicat în cadrul
subprogramului „Formarea cadrelor didactice pentru comunicarea multilingvă
în context intercultural”, din cadrul Programului instituțional
de cercetare a UPS „Ion Creangă” din Chișinău, cod: 040117.**

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII
DIN REPUBLICA MOLDOVA

**„Educația multiculturală, spațiu formativ pentru educația valorilor”,
conferință științifică națională (2 ; 2024 ; Chișinău).** Educația multiculturală,
spațiu formativ pentru educația valorilor = Multicultural education, training space
for values education”: Conferința științifică națională cu participare internațională,
Ediția 2, 5-6 decembrie 2024, [Chișinău] / colegiul de redacție: Barbăneagră Al.
[et al.]. – Chișinău: [S. n.], 2024 (CEP UPSC). – 330 p.: fig., tab. color.

Antetit.: Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea
Pedagogică de Stat “Ion Creangă”. – Rez.: lb. rom., engl., rusă. – Referințe bibliogr.
la sfârșitul art. – [100] ex.

ISBN 978-9975-46-967-8.

37:81/821.09(082)

E 19

© Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, 2024

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

COMITETUL ORGANIZATORIC:

- Svetlana DERMENJI,** conferențiar universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
- Gabriella TOPOR,** conferențiar universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
- Liuba PETRENCO,** conferențiar universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
- Liliana NEAGA,** drd., asistent universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
- Elena ȚÎMBALIUC,** conferențiar universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
- Oxana GOLUBOVSKI,** conferențiar universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
- Tatiana LAȘCU,** conferențiar universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
- Larisa USATÎ,** conferențiar universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
- Lilia HERȚA,** conferențiar universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
- Uliana CULEA,** conferențiar universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

CUVÂNT-ÎNAINTE

În contextul globalizării și al interconectării culturale, educația multiculturală devine un pilon esențial în formarea generațiilor viitoare. Conferința națională cu participare internațională, intitulată „*Educația multiculturală, spațiu formativ pentru educația valorilor*”, ediția a II-a, se desfășoară în spiritul acestei viziuni, contribuind la promovarea diversității culturale și la consolidarea valorilor fundamentale care stau la baza comunicării și colaborării internaționale.

Organizată în cadrul *Subprogramului de Cercetare și Inovare*, această ediție a conferinței oferă o platformă de schimb de idei, experiențe și practici inovatoare în educația valorilor, orientată spre formarea cadrelor didactice pentru comunicarea multilingvă într-un context intercultural dinamic. Prin abordările și discuțiile susținute, participanții vor explora ulterior modalități de integrare a diversității lingvistice și culturale în procesul educativ, subliniind rolul vital al profesorilor în cultivarea toleranței și înțelegerii reciproce.

Articolele incluse în această ediție reflectă contribuțiile variate și abordările interdisciplinare ale cercetătorilor și practicienilor din diferite spații culturale și educaționale. Fiecare lucrare reprezintă un pas înainte în dezvoltarea unei educații care transcende frontierele lingvistice și culturale, oferind elevilor și studenților un spațiu de învățare, în care să-și dezvolte abilități pentru comunicare eficientă și empatică într-o lume diversă și complexă. Beneficiarii acestei conferințe și ai materialelor publicate vor fi, în principal:

Cadrelor didactice – Profesorii și educatorii din diverse medii culturale și lingvistice, care vor dobândi noi cunoștințe și abilități pentru a integra educația multiculturală în activitățile lor didactice și pentru a promova valorile toleranței, respectului și empatiei în rândul elevilor.

Studenții și masteranzii – Prin intermediul profesorilor formați, elevii, studenții și masteranzii vor beneficia de un mediu educațional care sprijină comunicarea multilingvă și valorifică diversitatea culturală. Acest lucru îi va ajuta să dezvolte competențe interculturale și o mai bună înțelegere a lumii din jur.

Comunitatea educațională – Instituțiile de învățământ și comunitățile educaționale în ansamblu vor avea de câștigat prin adoptarea unor strategii inovatoare și a unor perspective noi în educație, contribuind la formarea unor cetățeni deschiși și implicați în societate.

Cercetătorii și practicienii din domeniul educațional vor beneficia de schimbul de idei și experiențe, care va stimula inovarea în educație și va aduce noi perspective asupra comunicării interculturale și multilingve.

Factorii decizionali în educație – Rezoluția, rezultatele și concluziile conferinței pot influența politicile educaționale, încurajând crearea unor cadre de învățare, care să promoveze diversitatea și să susțină comunicarea interculturală, aliniindu-se cerințelor educaționale moderne.

Astfel, conferința are un impact extins și de durată, susținând dezvoltarea competențelor interculturale pe termen lung, atât în cadrul sistemului educațional, cât și în comunitățile mai largi. Mulțumim tuturor participanților și contribuabililor la această ediție, sperând că rezultatele conferinței vor servi ca sursă de inspirație și ghidaj pentru toți cei dedicați educației valorilor în spirit multicultural.

**Cu gânduri bune,
ECHIPA DE PROIECT**

EMIL BRUMARU ȘI FANTASTICUL UNIVERSULUI DOMESTIC

EMIL BRUMARU AND THE FANTASY OF HIS DOMESTIC UNIVERSE

*CRISTEA-ENACHE, Daniel dr., conf. univ.,
Facultatea de Litere, Universitatea din București*

*CRISTEA-ENACHE Daniel, PhD, Associate Professor,
Faculty of Letters, University of Bucharest,*

*ORCID ID: 0000-0002-1637-669X
daniel.cristea-enache@unibuc.ro*

CZU: 821.135.1.09-1

***Abstract:** The positive critical reception and the acknowledgment of Brumaru as an original poet by the mainstream and the literary establishment of the 70's make it even more unexplainable — in the historical and cultural context — the tardiness of the poet's editorial debut. If the difference between Brumaru's lyricism and the reportage-like verses of the veterans of the socialist realism was immediately perceived, the differentiation towards the abstract neo-modernism of the first wave of poets of the 60's generation was later understood.*

The article tries to demonstrate the following hypothesis of critical interpretation: Brumaru was not related to the 60's generation, for his lyrical universe was created from the start with different elements, distinct registry, a new poetry, from a different perspective not focusing on metaphysical aspects, on the contrary rather, focusing on the physical, concrete and objective aspects. The extensive space, beyond the perception's limits, from Nichita Stănescu's poems will be replaced with a domestic space, an intimate micro-universe that Emil Brumaru starts exploring from his first poetry book.

The analysis leads to the conclusion that Brumaru has a different poetry than the neo-modernist approach of the 60's generation.

***Key-words:** Emil Brumaru, The 60's generation, neo-modernism, poetry, literature*

***Rezumat:** Receptarea favorabilă și recunoașterea lui Emil Brumaru ca un poet original de către mainstream-ul și establishment-ul literar al epocii anilor 1970 fac și mai inexplicabilă — în contextul istoric și cultural dat — întârzierea debutului editorial al poetului. Dacă diferența dintre lirismul lui Brumaru și versurile reportericești ale veteranilor realismului socialist a fost imediat percepută, în epocă, diferențierea lui față de neo-modernismul abstract al primului „val” de poeți din Generația '60 a fost înțeleasă abia mai târziu.*

Articolul încearcă să demonstreze următoarea ipoteză de interpretare critică: Brumaru nu era ațin Generației '60, întrucât universul lui liric era construit, încă de la început, cu alte componente, într-un alt registru, cu o poetică diferită și dintr-o perspectivă ce nu miza pe metafizic, ci, dimpotrivă, pe fizic, pe concret, pe obiectual. Spațiul vast, dincolo de limitele percepției, din poemele lui Nichita Stănescu va fi substituit printr-un spațiu domestic, casnic, printr-un micro-cosmos pe care Emil Brumaru îl explorează de la prima lui carte de poezie.

Analiza conduce către concluzia că Brumarul are o altă poetică decât aceea neo-modernistă a Generației.

Cuvinte-cheie: Emil Brumarul, Generația '60, neo-modernism, poezie, literatură.

Debutul întârziat al lui Emil Brumarul

Conform Cronologiei realizate, pentru ediția de autor în colecția Opere de la Editura Polirom, de Emil Brumarul însuși, debutul lui editorial ar fi trebuit să se producă nu mult după cel, tot cu poeme, într-o revistă literară. La sugestia lui Adi Cusin, rememorează Brumarul în Cronologie în dreptul anului 1966, a trimis versuri la revista „Luceafărul”, unde la Poșta redacției i-a răspuns Violeta Zamfirescu. În același an, în luna decembrie, Brumarul „este debutat, cu o prezentare de Dragoș Vrânceanu, în *Luceafărul*”.

Tot în 1966 fusese făcut membru de Partid, iar perioada anilor de la finele epocii Gheorghiu-Dej și începutul epocii Ceaușescu era una de liberalizare ideologică. De la eliberarea deținuților politici din România în urma amnistiei date de Gheorghiu-Dej (1963-1964) și până la momentul Tezelor din Iulie 1971 ale lui Ceaușescu, timp de aproape opt ani, regimul totalitar instalat în România (deținător al absolut tuturor pârgurilor Puterii după abdicarea Regelui Mihai, pe 30 decembrie 1947) va fi într-o fază de — nemaintâlnită — liberalizare.

Inclusiv foști deținuți politici și opozanți fermi ai comunismului, precum Paul Goma (un autor tot cu obârșie basarabeană precum Emil Brumarul), intră benevol în rândurile Partidului Comunist Român în contextul în care Nicolae Ceaușescu adoptă o linie de „disidență” față de Moscova și nu participă la reprimarea Primăverii de la Praga din 1968.

Momentul istoric, politic și social este prin urmare cum nu se poate mai favorabil atât debutului publicistic al lui Brumarul, cât și celui editorial. De ce, atunci, acesta din urmă nu se produce *la timpul lui*, adică în 1967, când manuscrisul volumului *Fluturii din pandișpan* este dus (de către Adi Cusin, conform aceleiași Cronologii) la Editura Tineretului?

Peste doi ani trec de la predarea manuscrisului încheiat, către Editura Tineretului, și cartea de debut *Fluturii din pandișpan* încă nu vede lumina tiparului. Între timp, Brumarul publicase poezie în mai multe reviste literare, printre care „Luceafărul”, astfel că supoziția unei interdicții asupra autorului în chestiune nu se susține. Versurile lui Brumarul erau, așa zicând, „apolitice” și aproape a-sociale, fără încărcătură ideologică, fără subversiune și cu atât mai puțin opoziție.

Iar climatul literar în care aceste poeme apăreau în revistele noastre culturale era într-un tot favorabil manifestărilor publicistice și editoriale ale poezilor din Generația '60. În 1960, în plină epocă Gheorghiu-Dej, prin debutul simultan al lui Nichita Stănescu, Cezar Baltag și Ilie Constantin, se „născuse”, la propriu și la figurat, această nouă generație literară, cu care Brumarul avea afinități. În aceste condiții, întârzierea debutului său editorial rămâne frapantă, la atâtea decenii de la anul 1967, în care ar fi trebuit să se producă.

Unii colegi și prieteni ai săi literari, printre care cei din grupul „oniric” la care aderase Brumarul, scriu în presă despre această întârziere și îi fac — cum am spune astăzi — *lobby* poetului ghinionist. În 1969, consemnează Brumarul în *Cronologie*, „cartea de debut întârzie să apară. În *Viața Românească*, nr. 12, Leonid Dimov semnalează târăgănarea apariției editoriale a volumului *Fluturii din pandișpan*, în articolul «Pledoarie pentru un nou poet», anunțând și copertarea făcută de Florin Pucă.” În 1970, Florin Mugur va fi și mai direct, mai explicit într-un articol din revista „Argeș”, intitulat nici mai mult, nici mai puțin decât *Emil și detectivul*, în care scrie negru pe alb: „Transcriu aceste rânduri în ziua de 19 februarie 1970 și volumul de debut al lui Emil Brumarul continuă să zacă (manuscris? șpalt tipografic?) sub cine știe ce masă strâmbă și murdară de plumb. Ce să spun? Că mi-e rușine de colegii mei editori care au făcut să întârzie timp de trei ani prima carte a lui Emil Brumarul? Că această întârziere a fost — și este încă! — un lucru rău și nedrept?”

Critica literară are tendința de a interpreta asemenea situații, de a le găsi un substrat sau un ecart simbolic. Dincolo însă de orice interpretări simbolice, să consemnăm faptele. Volumul de debut al lui Emil Brumarul a apărut abia în 1970, la trei ani după ce fusese predat Editurii Tineretului (devenită, între timp, Albatros), cu titlul schimbat (în loc de *Fluturii din pandișpan*, s-a ajuns la varianta... *Poezii*). Iar în același an 1970, poetului avea să-i apară... un alt volum de versuri, intitulat *Detectivul Arthur*, la nou-înființata editură Cartea Românească.

După trei ani de așteptare stranie, succesele scriitoricești ale lui Brumarul se țin lanț. Poetul va primi pentru volumul *Poezii* (fost *Fluturii din pandișpan*) Premiul pentru Debut în Poezie al Uniunii Scriitorilor, acordat de un juriu extrem de prestigios în care se aflau, printre alții, Alexandru Philippide (președinte), Zaharia Stancu, Geo Bogza, Cezar Baltag, Ștefan Bănulescu, Nicolae Breban, Ovid S. Crohmălniceanu, Ștefan Aug. Doinaș, George Ivașcu, Eugen Jebeleanu, D.R. Popescu, Marin Preda, Lucian Raicu, Marin Sorescu: o pleiadă de scriitori și critici literari de primă mărime, din mai multe generații. Iar despre debutul editorial al lui Brumarul, odată produs, vor scrie, „în ordine cronologică”, după cum va arăta Alex Ștefănescu în *Istoria literaturii române contemporane. 1941-2000*, nume la fel de sonore precum „Leonid Dimov, Florin Mugur, Alex Ștefănescu, Nicolae Manolescu, Eugen Simion, Valeriu Cristea, Lucian Raicu, Gheorghe Grigurcu, Dan Cristea, Cezar Ivănescu, I. Negoitescu” ș.a.

Receptarea aceasta atât de favorabilă, accentele, uneori, de entuziasm cu care sunt întâmpinate poemele lui Brumarul, recunoașterea lui ca un poet original de către *mainstream*-ul și *establishment*-ul literar al epocii fac și mai inexplicabilă — în contextul istoric și cultural dat — întârzierea debutului editorial al poetului. Dacă unii copii se nasc mai devreme, la șapte luni în loc de nouă, poetul ieșean s-a născut ca autor de carte mai târziu, în 1970 în loc de 1967.

Aproape și totuși departe de Generația '60

Ulterior s-a observat, cu mai buna perspectivă pe care istoria literară o oferă criticii literare făcute „la cald”, „pe viu”, asupra cărților nou-apărute, că Brumarul era

mai apropiat de grupul „oniric”, la care și aderase, decât de nucleul dur al Generației ‘60, al cărei lider era Nichita Stănescu.

Întârzierea debutului editorial face ca prima carte publicată de Brumaru să apară la 10 ani de la prima carte a lui Nichita Stănescu, la finele unui deceniu în care se produsese liberalizarea ideologică și în care atâtea lucruri bune se întâmplaseră pentru toți scriitorii români anterior cenzurați. De reamintit de unde se pornise. Volumul de debut al lui Nichita Stănescu plătea tribut ideologiei unice prin destule poeme pro-comuniste sau comuniste de-a dreptul, în stilul deja recongoscibil al tânărului poet, dar în sistemul de așteptări, din partea oficialității, al realismului socialist. Debutul lui Nichita Stănescu a fost — o putem spune azi — maculat de realismul socialist; și așa s-a întâmplat cu primele cărți ale tuturor poezilor și poetelor din Generația ‘60 care au debutat editorial la începutul deceniului. La Nichita Stănescu, la Cezar Baltag, la Ana Blandiana și la alte voci lirice puternice ale generației în curs de afirmare, volumele de debut plătesc acest tribut realismului socialist și comunismului „triumfător”. Mai târziu, la reeditări și antologii selective, autorii vor lăsa deoparte aceste poeme pro-comuniste și comuniste, considerându-le, firește, nerepresentative pentru universul lor poetic.

Într-o mișcare comună de emancipare de sub tutela realismului socialist, la toți acești poeți din primul „val” al Generației ‘60 vom observa tendința de evazionism neo-modernist, de „ermetizare” a limbajului poetic, devenit uneori cvasi-criptic la Nichita Stănescu și Cezar Baltag; și de introducere a unui unghi metafizic de poetizare. Diferența cea mai semnificativă între poezii Generației ‘60 care au fost obligați să plătească tribut, la debut, realismului socialist și poezii care au făcut în mod consistent și sistematic poezie realist-socialistă constă în această deplasare a unghiului poetizării, de la „veteranii” realismului socialist la tinerii care vor schimba regulile strâmbe ale creației și publicării.

Realismul socialist era tranzitiv, referențial, „pedestru”, referindu-se la evenimente istorice și sociale înfățișate reportericește, din perspectiva dictată de Partidul unic. Poemele „șaizeciștilor” din primul „val”, în frunte cu Nichita Stănescu, devin reflexive, auto-referențiale, metafizice, abstracte, ocultând realitatea socială înconjurătoare, estompând conturul istoric și politic al universului poetic, construind textul liric la persoana I, și anume la *singular*, nu la plural (cum suna titlul volumului de debut al Anei Blandiana).

Emil Brumaru va împărtași cu poezii prin care s-a lansat Generația ‘60 această „extragere” a versurilor din realitatea socială, politică și istorică imediată. Va fi și el, cum spuneam, „apolitic” și a-social, anistoric și autoferențial în poemele lui care nu vorbesc nici despre Partid, nici despre clasa muncitoare, nici despre Lenin, colectivizare etc., ci despre „fluturii din pandișpan” și „Detectivul Arthur”.

Însă, dacă diferența dintre lirismul lui Brumaru și versurile reportericești ale corifeilor realismului socialist a fost imediat percepută, în epocă, diferențierea lui față de neo-modernismul abstract al primului „val” de poeți din Generația ‘60 — una mai subtilă și mai profundă — a fost înțeleasă abia mai târziu.

În opinia mea, Brumarul era și *nu era* afin Generației '60, întrucât universul lui liric era construit, încă de la început, cu alte componente, într-un alt registru, cu o poetică diferită și dintr-o perspectivă ce nu miza pe metafizic, ci, dimpotrivă, pe fizic, pe concret, pe obiectual. În poemele atât de originale ale autorului cu debut întârziat nu mai apare o „cupolă” metafizică precum în cele ale lui Nichita Stănescu. Universul poetic nu se mai extinde pe verticală, prin abstragere din realitatea socială imediată. Spațiul vast, dincolo de limitele percepției, din poemele lui Nichita Stănescu va fi substituit printr-un spațiu domestic, casnic, printr-un univers „micro”, un micro-cosmos pe care Emil Brumarul îl explorează de la prima lui carte de poezie.

Astfel, odată cu Brumarul, spațiul deschis lasă loc, în poezie, spațiului închis; metafizicul — fizicului; abstractul — concretului; transcendentul — immanentului; personajele și situațiile transfigurate — „eroilor” cu ghilimele și situațiilor modeste, „umile”, de toată ziua. În fine, neo-modernismul prin care se sublima la Nichita Stănescu realitatea înconjurătoare e înlocuit de un postmodernism *avant la lettre*, domestic-oniric, prin care această realitate imediată este transformată de Emil Brumarul în obiect al observației și al liricizării.

Departat de realismul socialist (pe care colegii săi de Generație '60 fuseseră obligați la debut să-l practice cel puțin fragmentar), Brumarul se îndepărtează, totodată, de poetica generației sale, făcând, în mod conștient și asumat, programatic, o *altă poezie* decât aceea neo-modernistă a „șazeciștilor” din primul „val”.

Fantasticul universului domestic — o ilustrare. Concluzii tematice.

Primul volum, cu titlul schimbat din *Fluturii din pandișpan* în *Poezii*, al lui Emil Brumarul abundă în exemple ce ilustrează noua poetică, „disidentă” ea însăși față de linia neo-modernismului abstract și metafizic al Generației '60.

Dintre numeroasele exemple ce pot fi oferite, am ales un singur poem, cel ce deschide volumul, intitulat *Elegie*. Cu mențiunea că acest titlu, *Elegie*, va fi și în alte rânduri ales de autor, să vedem cum se proiectează fantasticul universului domestic nu în termenii criticului literar, care analizează și interpretează din exterior poezia, ci în termenii lirici ai poetului, care o creează din interiorul viziunii lui artistice. Iată *Elegie* din 1970:

O, vechi și dragi bucătării de vară,
 Simt iar în gură gust suav de-amiază
 Și în tristețea care mă-nconjoară
 Din nou copilăria mea visează:
 Ienibahar, piper prăjit pe plită,
 Pești groși ce-au adormit în sos cu lapte,
 Curcani păstrați în zeama lor o noapte
 Spre o delicatețe infinită,
 Ciuperci cât canapeaua, în dantele,
 Icre cu bob bălos ce ochiu-și cască,

Aluaturi tapisate, crescând grele
 Într-o dobitocie îngerească,
 Moi miezuri de ficați în butoiase
 De ou de melc, înlăcrămate dulce,
 Mujdeiuri ireale, șunci gingașe
 Când sufletu-n muștar vrea să se culce,
 Și-n ceainice vădindu-și eminența
 Prin fast de irizări și toarte fine
 Ceaiuri scăzute până la esența
 Trandafirie-a lucrului în sine!

Sesizăm în versurile acestea (și în multe alte poeme din volumul de debut întârziat al poetului ieșean) mai toate liniile de disidență și ruptură prin care poezia lui Brumaru se distanțează de cea a generației sale. Se reliefează, una după alta, acele substituiri pe care le enumeram anterior. Vedem așadar pe text și în textul liric cum spațiul deschis lasă loc spațiului închis; metafizicul — fizicului; abstractul — concretului; transcendentul — imanentului; personajele și situațiile transfigurate — „eroilor” cu ghilimele... Concluziile tematice se cuprind așadar într-una critică, iar aceasta devine element de istorie literară. Dacă nu aș fi mefient față de termenii rezoluți în critică, aș spune chiar: un *adevăr* de istorie literară. Emil Brumaru are o altă poetică decât aceea neo-modernistă a Generației '60, la care comentatori mai puțin atenți ori mai comozi l-au atașat inerțial, interpretându-i în exces versurile pe care nu le-au înțeles.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

Capitole în monografii și culegeri:

1. BRUMARU, E. *Cronologie*, în *Opere. I. Julien Ospitalierul*, prefață de Alex Ștefănescu, desene de Emil Brumaru. Iași: Editura Polirom, 2009, pp. 8-9. ISBN 978-973-46-1247-5
2. BRUMARU, E. Dialog, în: Daniel Cristea-Enache, *Literatura de azi. Dialoguri pe net*, prefață de Ovidiu Șimonca. Iași: Editura Polirom, 2013, pp. 61-92. ISBN 978-973-46-2449-2
3. BĂRNA, N. BRUMARU, EMIL, în: *Dicționarul literaturii române*. București: Editura Univers Enciclopedic, 2012, pp. 234-237. ISBN 978-606-8358-46-8
4. ȘTEFĂNESCU, A. În cap. *Emil Brumaru*, în: *Istoria literaturii române contemporane. 1941-2000*. București: Editura Mașina de scris, 2005, pp. 851-860. ISBN 973-8491-21-5

Articol din revistă cu factor de impact:

5. CRISTEA-ENACHE, D. *The universe of Emil Brumaru. Journal of Romanian Literary Studies*. 2023, 32, pp. 97-106. ISSN 2248-3004

**EDUCAȚIA MULTICULTURALĂ, SPAȚIU FORMATIV PENTRU
EDUCAȚIA VALORILOR INTERUNIVERSITARE FĂRĂ FRONTIERE**
**MULTICULTURAL EDUCATION, TRAINING SPACE FOR INTER-
UNIVERSITY VALUES EDUCATION WITHOUT BORDERS**

*NECULA Gina, conf. univ., dr.,
Universitatea Dunărea de Jos din Galați, România*

*DERMENJI Svetlana, dr., conf.univ.
UPS “Ion Creangă” din Chișinău*

*NECULA Gina, associate professor, Ph.D.,
Lower Danube University in Galati, Romania*

ORCID: 0000-0001-7151-1471
gina.necula@ugal.ro

*DERMENJI Svetlana, PhD, associate professor,
UPS “Ion Creanga” from Chisinau,*

ORCID ID: 0000-0001-6756-7739
dermenji.svetlana@upsc.md

CZU: 316.74:378.4(478+498)

***Abstarct:** Multicultural education has an essential role as a formative space for values education, facilitating the development of a framework in which cultural diversity is recognized, respected and valued. In a globalized world, where cultures and traditions constantly intersect, multicultural education helps individuals understand and respect diverse perspectives, develop tolerance and empathy towards others, and adopt behavior based on shared values. In this article I highlighted the fruitful collaboration between the Ion Creangă State Pedagogical University in Chisinau, the Faculty of Philology and History and the Lower Danube University in Galati, Romania, the Transfrontier Faculty, which emphasize multicultural education developing values in the current university environment.*

***Keyword:** multicultural education, interculturality, tolerance, cultural diversity, multilingualism.*

***Rezumat:** Educația multiculturală are un rol esențial ca mediu formativ pentru valorile educaționale, facilitând dezvoltarea unui cadru în care diversitatea culturală este recunoscută, respectată și sporită. Într-o lume globalizată, în care culturile și tradițiile interacționează constant, educația multiculturală îi ajută pe indivizi să înțeleagă și să respecte diverse perspective, să dezvolte toleranță și empatie față de ceilalți și să adopte un comportament bazat pe valori comune. În acest articol am evidențiat colaborarea fructuoasă dintre Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Facultatea de Filologie și Istorie și Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România, Facultatea Transfrontalieră, care pun accent pe educația multiculturală și dezvoltarea valorilor în mediul universitar actual.*

***Cuvinte-cheie:** educație multiculturală, interculturalitate, toleranță, diversitate culturală, multilingvism.*

Educația multiculturală are un rol esențial ca spațiu formativ pentru educația valorilor, facilitând dezvoltarea unui cadru în care diversitatea culturală este recunoscută, respectată și valorizată. Într-o lume globalizată, unde culturile și tradițiile se intersectează constant, educația multiculturală ajută indivizii să înțeleagă și să respecte perspective diverse, să-și dezvolte toleranța și empatia față de ceilalți și să adopte un comportament bazat pe valori comune [1].

În acest articol am scos în evidență colaborarea fructuoasă dintre Universitatea Pedagogică de Stat **Ion Creangă** din Chișinău, **Facultatea de Filologie și Istorie** și **Universitatea Dunărea de Jos din Galați**, România, **Facultatea Transfrontalieră**, care pun accent pe educația multiculturală dezvoltând valori în mediul universitar actual.

În aceste instituții educația multiculturală contribuie la:

1. **Promovarea respectului pentru diversitate** – studenții sunt învățați să respecte diferitele culturi, tradiții și valori, ceea ce formează o bază solidă pentru comportamente etice și incluzive.
2. **Îmbunătățirea comunicării interculturale** - Dialogul dintre culturi diferite devine un instrument de învățare prin care studenții își dezvoltă abilitățile de a interacționa și colabora armonios cu oameni de diverse medii culturale.
3. **Reducerea stereotipurilor și prejudecăților** - Prin educația multiculturală, studenții învață să depășească stereotipurile și să dezvolte o perspectivă deschisă și critică, bazată pe experiențe reale, și nu pe concepții preconcepute.
4. **Consolidarea identității culturale** - Prin intermediul acestei educații, studenții pot învăța să-și aprecieze propria identitate culturală în timp ce respectă identitatea celorlalți, ceea ce promovează o viziune globală și integrată asupra lumii.
5. **Formarea de cetățeni globali** - Educând valori universale precum respectul, responsabilitatea, și solidaritatea, educația multiculturală contribuie la dezvoltarea unor cetățeni responsabili și implicați [3].

Educația multiculturală este un cadru în care valorile nu doar sunt predate teoretic, dar și sunt trăite și practicate prin interacțiunea dintre culturi, contribuind la o formare integrală a indivizilor.

La nivelul universităților din Moldova și România, educația multiculturală se dezvoltă tot mai mult, atât prin curriculum, cât și prin diverse inițiative academice și extra-curriculare. În contextul învățământului superior, promovarea valorilor și a

competențelor interculturale este esențială pentru formarea viitorilor profesioniști care pot colabora eficient într-un mediu globalizat. Acest tip de educație este implementat în moduri diverse, incluzând cursuri specifice, parteneriate internaționale, schimburi culturale și mobilități academice, contribuind la dezvoltarea de competențe interculturale.

1. Curriculum și cursuri cu orientare multiculturală

- În universitățile din România și Moldova, tot mai multe programe de studii includ cursuri și module dedicate educației interculturale, diversității culturale, drepturilor omului și valorilor universale. Aceste cursuri permit studenților să înțeleagă contextul multicultural și să dobândească abilități de comunicare și colaborare interetnică și interreligioasă.
- De asemenea, în cadrul programelor de științe sociale, științe umaniste și științele educației, există cursuri care abordează subiecte precum diversitatea etnică, istoria și cultura minorităților, și managementul conflictelor interculturale.

2. Programe de mobilitate academică și parteneriate internaționale

- Prin programele Erasmus+ și alte acorduri de colaborare internațională, studenții din România și Moldova au posibilitatea de a studia în universități din alte țări, facilitându-le expunerea la diferite culturi și sisteme educaționale. Aceasta experiență îi ajută pe studenți să dezvolte o perspectivă globală și să-și formeze valori și atitudini care sprijină diversitatea culturală.
- Universitățile au, de asemenea, parteneriate internaționale prin care organizează conferințe, ateliere și proiecte comune pe teme de multiculturalitate și educația valorilor, reunind studenți și cadre didactice din diverse părți ale lumii.

3. Activități și evenimente multiculturale

- Universitățile organizează frecvent activități care promovează valorile multiculturalismului, cum ar fi festivaluri culturale, expoziții, seri tematice și ateliere care aduc împreună studenți din diferite culturi. Aceste evenimente promovează respectul și înțelegerea reciprocă, contribuind la construirea unei comunități academice incluzive.
- Asociațiile studențești joacă un rol important în organizarea acestor evenimente și în promovarea unei atmosfere de incluziune și toleranță în rândul studenților. Aceste inițiative sunt esențiale pentru cultivarea unui mediu universitar deschis și prietenos.

4. Cercetare în domeniul educației multiculturale

- În universitățile din România și Moldova, cercetarea academică în domeniul multiculturalismului și al educației interculturale contribuie la o mai bună înțelegere a procesului de integrare a valorilor multiculturale. Proiectele de cercetare examinează aspecte precum integrarea minorităților, educația pentru diversitate, și rolul valorilor în formarea cetățenilor globali.
- Aceste cercetări sunt adesea diseminate în conferințe, publicații științifice și prin activități de colaborare cu instituții internaționale, având un impact semnificativ asupra evoluției educației multiculturale în învățământul superior din cele două țări.

5. Incluziunea studenților internaționali și a minorităților etnice

- Tot mai multe universități încurajează înscrierea studenților internaționali și a celor proveniți din grupuri etnice diferite. În acest sens, universitățile au dezvoltat strategii de sprijin pentru a facilita integrarea acestora, prin crearea unor centre de consiliere, sesiuni de orientare culturală și programe de mentorat.
- De asemenea, se promovează colaborarea între studenți locali și cei internaționali prin activități de grup și proiecte comune, ceea ce sporește gradul de incluziune și sensibilitate culturală [2].

Astfel, universitățile din Moldova și România au un rol esențial în promovarea educației multiculturale ca spațiu formativ pentru educația valorilor, pregătind studenții să devină cetățeni globali cu un respect profund față de diversitate și valori umane universale. Acest demers contribuie semnificativ la formarea unor profesioniști cu o perspectivă deschisă și empatică asupra lumii, capabili să colaboreze eficient într-un mediu multicultural.

În articolul dat evidențiem un exemplu notabil de colaborare în domeniul educației multiculturale și al educației valorilor între universități - parteneriatul dintre **Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău** și **Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați**, România. Aceste instituții au derulat diverse inițiative și proiecte comune care promovează valorile interculturalității, contribuind la consolidarea unui mediu educațional deschis și incluziv.

1. Programe comune de formare și dezvoltare profesională

- Cele două universități au organizat programe de formare dedicate cadrelor didactice și studenților pentru a dezvolta competențe interculturale și pentru a integra abordări multiculturale în educație. Aceste cursuri și

ateliere le permit participanților să înțeleagă și să valorizeze diversitatea culturală, pregătindu-i să devină promotori ai toleranței și respectului în mediul educațional.

2. Schimburi academice și mobilități studențești

- Prin intermediul programelor Erasmus+ și a altor parteneriate de mobilitate, studenți și cadre didactice din Chișinău și Galați au avut ocazia de a studia și de a lucra într-un context multicultural în țara parteneră. Aceste experiențe de schimb intercultural contribuie la dezvoltarea competențelor de comunicare interculturală și la o înțelegere mai profundă a valorilor comune, facilitând crearea unor legături puternice între studenții și profesorii din ambele instituții.

3. Proiecte de cercetare comune pe teme de interculturalitate

- Cele două universități au colaborat la proiecte de cercetare care explorează aspecte ale educației multiculturale și problematica valorilor în formarea tinerilor. Aceste proiecte analizează, printre altele, modalitățile prin care cadrele didactice pot integra temele de diversitate culturală și valorile de toleranță în programa de învățământ, contribuind la dezvoltarea unui sistem educațional care să răspundă nevoilor unui mediu social diversificat.

4. Organizarea de conferințe și simpozioane internaționale

- Universitățile organizează în mod regulat conferințe și simpozioane la care participă specialiști din ambele țări, precum și din alte țări europene, pentru a discuta și a împărtăși bune practici în domeniul educației interculturale și al valorilor. Aceste evenimente oferă un spațiu de dezbateră academică și contribuie la dezvoltarea unor strategii comune pentru promovarea diversității și incluziunii în mediul universitar.

5. Promovarea incluziunii și suport pentru studenții internaționali

- Ambele universități au implementat programe și activități de suport pentru studenții internaționali, inclusiv din comunitățile etnice din Republica Moldova și România. Prin intermediul acestor inițiative, studenții din ambele universități au oportunitatea de a colabora în mod direct și de a învăța unii de la alții despre tradițiile și culturile specifice fiecărei comunități.

6. Activități culturale și schimburi de experiență

- Colaborarea include, de asemenea, activități extracurriculare, cum ar fi seri culturale, ateliere artistice, și excursii tematice care permit studenților

și profesorilor să experimenteze direct tradițiile și cultura partenerilor. Aceste activități consolidează sentimentul de respect și prietenie dintre comunitățile academice din Chișinău și Galați.

Aceste exemple arată cum **Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău și Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați** contribuie la formarea unor generații de studenți care îmbrățișează valori precum toleranța, respectul reciproc și solidaritatea, fiind pregătiți să contribuie pozitiv într-o societate multiculturală.

Colaborarea dintre Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău și Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați reprezintă un model de succes în integrarea educației multiculturale și a valorilor în învățământul superior. Prin activități de mobilitate academică, proiecte de cercetare comună, evenimente interculturale și sprijin pentru studenți internaționali, cele două instituții contribuie la formarea unei generații de tineri deschiși la diversitate, cu o înțelegere profundă a valorilor umane fundamentale.

Aceste inițiative nu doar pregătesc studenții pentru a deveni profesioniști competenți și responsabili, dar și creează un spațiu academic incluziv, bazat pe respect, cooperare și solidaritate. Într-o lume marcată de schimburi culturale și economice intense, colaborarea între aceste universități este un exemplu de bună practică în construirea unei societăți bazate pe valorile multiculturalismului și ale educației pentru toleranță și respect reciproc.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. DIACONESCU, F., TOPOR R., Marghescu G. Cultură, termeni și personalități. București, Editura Vivaldi, 2000.
2. FISKE, John, Introducere în științele comunicării. Iași, Ed. Polirom, 2003.
3. OPREA, I., Curs de filosofia limbii. Suceava, Editura Universității, 2001.
4. O’SULLIVAN, T., HARTLEY, J., SAUNDERS D., MONTGOMERY M., FISKE J., Concepte fundamentale din științele comunicării și studiile culturale. Iași, Editura Polirom, 2001.
5. PASCU, R., Comunicare interculturală. Sibiu, Editura Universității „L. Blaga”, 2007.

**IMERSIUNEA CULTURAL-LINGVISTICĂ:
MOTOR AL DEZVOLTĂRII PERSONALE ȘI PROFESIONALE**

**CULTURAL-LINGUISTIC IMMERSION:
ENGINE OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

BARBĂNEAGRĂ Alexandra
*dr., conferențiar,
Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău,
Republica Moldova*

CEPRAGA Lucia
*dr., conferențiar,
Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău,
Republica Moldova*

BARBĂNEAGRĂ Alexandra
*PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" State Pedagogical University of Chisinau,
Republic of Moldova*

barbaneagra.alexandra@upsc.md
ORCID ID: 0000-0003-4777-1550

CEPRAGA Lucia
*PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" State Pedagogical University of Chisinau,
Republic of Moldova,*

cepraga.lucia@upsc.md
ORCID ID: 0000-0003-4253-2753

CZU: 81'24:37.02

Abstract: Cultural-linguistic immersions are an engine of personal development, an asset both for the life of each individual, but also an added value on the labor market, in the community. Cultural-linguistic immersion is a very effective method of studying languages, in general, and Romanian, in stricto. From a temporal perspective, immersions are divided into: short-term immersions; medium-term immersions; long-term immersions. The impact leads to a sociocultural integration as easy as possible through the language and thanks to the language, but also for a later professional insertion. As part of the cultural-linguistic immersion, carried out within the continuous training program "Improving the linguistic communication skills of Romanian language teachers from IPLMN", carried out as part of the National Program on the learning of the Romanian language by national minorities, including the adult population, for the years 2023 – 2025, approved by HG no. 115/07.03.2023, the students increased their level of respect and tolerance for diversity. Also, the teachers exchanged good practices, developed their critical thinking, through the lens of new educations.

By interacting with people from other districts of the country, of other ethnicities, the participants learned to appreciate differences and overcome prejudices. During the workshops by comparing with other cultures, the participants gained a clearer perspective on their own values and customs.

The host of the event, the State Pedagogical University "Ion Creangă" from Chisinau, designed the activities to improve linguistic communication skills from a praxiological perspective. The cultural immersion objectives aimed to reevaluate some aspects of one's identity in the light of new experiences and perspectives.

Keywords: *immersion, cultural-linguistic immersion, immersive experience, tolerance, identity, interculturality, total immersion, short-term immersion, etc.*

Rezumat: Imersiile cultural-lingvistice sunt atât un motor al dezvoltării personale, un atu pentru viața fiecărui individ, cât și o valoare adăugată pe piața muncii, în comunitate. Imersiunea cultural-lingvistică este o metodă foarte eficientă de a studia limbile, în general, și româna, în special. Din punct de vedere temporal, imersiunile se împart în: imersiuni de scurtă durată; scufundări pe termen mediu; scufundări de lungă durată. Impactul duce la o integrare socioculturală cât mai ușoară prin limbaj și grație limbii, dar și la o inserție profesională ulterioară. În cadrul imersiei cultural-lingvistice, desfășurată în cadrul programului de formare continuă „Îmbunătățirea abilităților de comunicare lingvistică a profesorilor de limba română din IPLMN”, desfășurat în cadrul Programului național privind învățarea limbii române de către minoritățile naționale, inclusiv populația adultă, pentru anii 2023 – 2025, aprobată prin HG nr. 115/07.03.2023, elevii și-au crescut nivelul de respect și toleranță față de diversitate. De asemenea, cadrele didactice au făcut schimb de bune practici, și-au dezvoltat gândirea critică, prin prisma noilor educații.

Interacționând cu oameni din alte raioane ale țării, din alte etnii, participanții au învățat să aprecieze diferențele și să depășească prejudecățile. În timpul atelierelor, prin compararea cu alte culturi, participanții au dobândit o perspectivă mai clară asupra propriilor valori și obiceiuri.

Gazda evenimentului, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, a conceput activitățile de îmbunătățire a abilităților de comunicare lingvistică din perspectivă praxiologică. Obiectivele de imersiune culturală au urmărit reevaluarea unor aspecte ale identității cuiva în lumina unor noi experiențe și perspective.

Cuvinte-cheie: *imersiune, imersiune cultural-lingvistică, experiență imersivă, toleranță, identitate, interculturalitate, imersiune totală, imersiune pe termen scurt etc.*

Introducere

În condițiile unui globalizări galopante, ce presupune intensificarea interconectării dintre diferitele părți ale lumii, urmare a transformărilor economico-tehnologice, socioculturale, politice etc. conceptul de **imersiune** a devenit nespuse de popular. Dincolo de documentele lexicografice precum dicționarele, inclusiv dexonline.ro, unde lexemul **imersiune** este definit ca „1. Afundare parțială sau totală a unui corp într-un lichid; stare a unui corp afundat într-un lichid. 2. Pătrundere a unui corp ceresc în conul de umbră al altui corp ceresc.” [6], termenul vizat se atestă și în alte contexte decât cel lingvistic, spre de exemplu: „*pompierii locali vor începe în această vară să folosească imersiunea în gheață pentru a îngriji victimele unui accident vascular cerebral provocat de căldură*” [8], „*Expozițiile imersive mută focusul pe lucrările propriu-zise de artă pe experiența publicului.*” [7], „*Imersiunea prin tehnologie creează noi experiențe pentru consumatori*” [9], „*Imersiunea Mindset și Management înseamnă scufundarea profundă în procesul de dezvoltare al afacerii tale*” [4], „*Teatrul imersiv este un gen de teatru care câștigă din ce în ce*

mai mult teritoriu în preferințele publicului tânăr” [5] etc. În temeiul celor reflectate supra, putem conchide că imersiunea reprezintă un proces de pătrundere/integrare parțială și/sau totală într-o altă lume.

Termenul **imersiune** „este folosit în două moduri foarte diferite în discursul educațional. În primul sens, programele de imersiune sunt forme organizate și planificate de educație bilingvă în care elevii sunt „cufunțați” într-un mediu de instruire în limba a doua cu scopul de a dezvolta competența în două limbi. Predarea în prima limbă este, de obicei, introdusă într-un an sau doi de la începerea programului și formează o parte integrală a planului general. În al doilea sens, termenul „imersie” se referă la scufundarea copiilor imigranți sau de limbă minoritară într-un mediu de clasă în care instruirea se desfășoară exclusiv prin a doua (sau a treia) limbă (frecvent limba dominantă a societății sau o limbă globală de comunicare mai largă). Intenția este de a dezvolta competența în limba de predare. Astfel de programe variază în cantitatea de sprijin pe care o oferă pentru a le permite studenților să dobândească competențe în limbă de instruire — în unele cazuri sprijin extins este oferit de profesorii de limbaj specializat, dar în alte cazuri elevii sunt lăsați să „se scufunde sau să înoate”. Acest al doilea sens al termenul „imersie” reflectă utilizarea populară, dar, așa cum este descris mai jos, este diametral opus conceptualizării educației prin imersiune în cadrul cercetării educaționale comunitate.”[3]

Cufundându-se într-o nouă limbă și cultură, individul află despre alte moduri de viață, credințe și tradiții.

Metodologia cercetării

Cercetarea adoptă o abordare descriptiv-analitică și comparativă, utilizând mai multe metode pentru a analiza problemele și provocările imersiunii cultural lingvistice în Republica Moldova, din perspectiva dezvoltării competențelor de comunicare.

Analiza descriptivă a fost utilizată pentru a detalia situația actuală în ceea ce privește calitatea actului de comunicare a cadrelor didactice din IPLMN și stabilirea impactului imersiunilor asupra dezvoltării competențelor de comunicare și culturale în mediu alolingv.

Analiza statistică reflectă satisfacția cadrelor didactice implicate în activitățile din cadrul imersiunii cultural-lingvistice, desfășurată la Chișinău pentru o perioadă de trei zile.

Analiza comparativă a avut ca scop înțelegerea tipurilor de imersiuni și stabilirea formatului celei desfășurate în capitală.

Rezultate și discuții

Imersiunea lingvistică reprezintă o abordare educațională ce transcende învățarea propriu-zisă a unei limbi-țintă. Prin imersiunea lingvistică, limba este trăită nu doar învățată, adică ea poartă amprenta interlocutorului nativ grație căruia are loc o conștientizare mai firească a limbii. În timpul expunerii imersive, limba devine un instrument-cheie în toate interacțiunile interpersonale, iar comunicarea poate fi realizată prin acte comunicative de la cele mai simple la cele mai complexe.

Învățarea limbii-țintă prin imersiunea lingvistică este și mai productivă atunci când are loc în tandem cu imersiunea culturală. Or, limba este profund legată de cultură.

Imersiune culturală reprezintă procesul de integrare într-o altă cultură, de interacționare cu localnicii și de înțelegere a felului în care trăiesc aceștia. *Imersiunea culturală* este atunci când ești expus la o cultură autohtonă, bogată și profundă, transmisă prin muzică, mâncare, băutură, familie, vacanțe, îmbrăcăminte și credințe etc. Experiențele imersive pot fi atât captivante, complexe, cât și transformatoare, care permit perceperea lumii dintr-o altă perspectivă.

Imersiunile cultural-lingvistice constituie un motor al dezvoltării personale atât un atu pentru viața fiecărui individ, cât și o plusvaloare pe piața muncii, în comunitate. Imersiunea cultural-lingvistică constituie o metodă foarte eficientă de studiere a limbilor, în globo, și a celei române, în stricto. Impactul duce la o integrare socioculturală cât mai facilă prin limbă și grație limbii, dar și pentru o ulterioară inserție profesională.

Din perspectivă temporală, imersiunile se divizează în:

- imersiuni pe termen scurt;
- imersiuni pe termen mediu;
- imersiuni pe termen lung.

Imersiunile pe termen scurt, de regulă cu o durată de câteva zile, presupun un șir de experiențe intense și concentrate într-o perioadă scurtă de timp, precum cursuri intensive și/sau workshopuri, călătoriile lingvistice, participarea la evenimente culturale. În cadrul acestui tip de imersiuni se pot realiza programe de învățare accelerată a limbii, de obicei cu un accent puternic pe conversație. Grație unor astfel de imersiuni, participanții își sporesc autostima și încrederea în sine, ieșind din zona de confort, detașându-se detașarea de rutina zilnică, descoperind noi persoane din același domeniu profesional sau cu pasiuni similare.

Imersiunile pe termen mediu se desfășoară, de obicei, în decursul a câteva săptămâni sau chiar luni. Imersiunile pe termen mediu se deosebesc de cele pe termen scurt printr-o integrare mai profundă și o dezvoltare mai complexă a abilităților și cunoștințelor. Acest tip de imersiuni reclamă un grad sporit de implicare personală și chiar dedicație. Pentru un asemenea proiect se pot stabili anumite obiective specifice, precum certificarea/obținerea anumitor competențe etc. Adesea, aceste imersiuni au o structură bine definită, cu un plan de studiu sau de lucru detaliat. Imersiunile pe termen mediu reprezintă un context propice pentru a-ți depăși limitele și a-ți descoperi potențialul, totodată, facilitând o comunicare mai fluentă și, nu în ultimul rând, de a de a stabili relații profesionale pe termen lung.

Imersiunile pe termen lung, cu o extensie de la câteva luni la câțiva ani, reprezintă o angajare de durată, cu posibilitatea de a explora cât mai profund mediul cultural și lingvistic. Acest tip de imersiune reclamă foarte multă implicare și dedicație maximă. Persoanele deschise spre asemenea experiențe imersive, sunt ghidate de proiecte foarte ambițioase. Deseori, participanții la imersiunile în cauză

își reconceptualizează planurile de viață, locul de trai și de muncă. Precizăm că schimbarea într-o altă țară pentru muncă sau studiu implică o adaptare la o nouă cultură și un nou stil de viață. Imersiunile pe termen lung sunt motorul pentru o creștere personală semnificativă și o schimbare a perspectivei asupra vieții. Acestea permit o înțelegere mai profundă a altor culturi și o deschidere către noi perspective. Un factor foarte important îl constituie faptul că permit stabilirea de relații de durată cu oameni din diverse culturi, devenind versiunea optimă a propriei personalități.

Tabel 1. Clasificarea imersiunilor

Caracteristică	Imersiune scurtă	Imersiune medie	Imersiune lungă
<i>Durată</i>	Câteva zile/ săptămâni	Câteva săptămâni/ luni	Câteva luni/ani
<i>Angajament</i>	Limitat	Moderat	Ridicat
<i>Obiective</i>	Specific, concentrat	Mai complex, poate include certificări	Ambițios, de durată
<i>Adaptare</i>	Minimă	Moderată	Completă
<i>Transformare</i>	Parțială	Semnificativă	Profundă

Sursa: elaborat de autoare

Din perspectiva gradului de imersivitate, activitățile date se divid în:

- imersiune parțială;
- imersiunea totală.

Imersiunea parțială reprezintă o experiență în care o persoană se scufundă într-un anumit aspect sau domeniu, fără a se implica total. Este o abordare flexibilă care permite o explorare selectivă și o integrare graduală. *Imersiunea parțială* permite o adaptare formă echilibrată la diferite niveluri de implicare și disponibilitate, prin festivaluri și evenimente culturale, vizionarea de filme, ascultarea de muzică și citirea de cărți din alte culturi. De asemenea, *imersiunea parțială* permite o integrare graduală și evită șocul cultural.

Imersiunea totală reprezintă o experiență în care o persoană este complet absorbită într-un mediu sau o activitate, astfel încât să aibă senzația de a face parte integrantă din acea realitate. Este o scufundare atât de profundă, încât granițele dintre lumea reală și cea virtuală sau imaginară se estompează.

Experiența imersivă a fost trăită de cca 400 de profesori de limba română din instituțiile cu predare în limbile minorităților naționale grație Ministerului Educației și Cercetării al RM. Cadrele didactice sus-menționate au realizat, în format față în față, cu distribuție în 4 serii a câte 100 de persoane, imersiuni cultural-lingvistice totale pe termen scurt, adică cu durata de 3 zile.

Imersiunile cultural-lingvistice s-au desfășurat în cadrul unui program de formare continuă „Perfecționarea competențelor lingvistice de comunicare a profesorilor de limba română din IPLMN”, realizat ca parte a Programului național

privind învățarea limbii române de către minoritățile naționale, inclusiv populația adultă, pentru anii 2023 – 2025, aprobată prin HG nr. 115/07.03.2023.

Gazda evenimentului, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, a proiectat activitățile de perfecționare a competențelor lingvistice de comunicare din perspectivă praxiologică. Obiectivele imersive culturale au vizat reevaluarea unor aspecte ale propriei identități în lumina noilor experiențe și perspective.

În context, autorii și organizatorii programului de formare continuă „Perfecționarea competențelor lingvistice de comunicare a profesorilor de limba română din IPLMN” au proiectat activitățile astfel încât profesorii să-și dezvolte competențele de comunicare interactiv, ludic și empatic.

Grație *atelierului de comunicare și dicție* realizate de formatoarele Svetlana Dermenji-Gurgurov, dr., conf. univ., UPSC, și Ecaterina Godoroja, lector universitar, UPSC, trainer de dicție, profesorii de limba română din IPLMN au dobândit competențe valoroase în domeniul comunicării eficiente, pronunției românești corecte. Formatoarele au demonstrat aplicabilitatea imersiunii prin teorii și exerciții practice, demonstrând prin activități interactive și angajante relevanța comunicării eficiente atât în viața personală, cât și în cea profesională.

Prin *atelierele de scriere*, axate pe utilizarea corectă a limbii române, coordonate expertele Lucia Cepraga și Svetlana Bîrsan, cadre didactice universitare, profesorii și-au aprofundat cunoștințele despre normele limbii române literare, inclusiv despre utilizarea anglicismelor, reflectate în DOOM3. Prin exerciții practice și analize de texte, formatoarele au etalat relevanța cuvintelor utilizate potrivit în diferite contexte.

Atelierele de lectură „Miros de carte și liniște”, „Cartea de pe raft”, facilitate de lectorul Iulia Iordăchescu, au creat un spațiu dedicat pasionaților de lectură. Discuțiile despre cărți din cadrul imersiunii cultural-lingvistice au impulsionat profesorii din cadrul programului imersiv la conversații, dezbateri etc. Formatoarea Iulia Iordăchescu a venit și cu un șir de recomandări de noi titluri de carte. Profesorii au descoperit cum lectura poate contribui la îmbunătățirea comunicării interpersonale, creativității, empatiei și, nu în ultimul rând, a capacității de analiză.

Astfel, în cadrul *atelierelor de discuții* s-au abordat subiecte care vizau viitorul european al RM și pașii spre aderare. Pentru a consolida aceste discuții și a obține o perspectivă mai amplă asupra procesului de aderare, atelierul s-a extins prin vizite la Parlamentul Republicii Moldova. În timpul vizitei, cadrele didactice au avut frumoasa ocazie de a discuta cu deputata Marcela Adam, secretarul Comisiei parlamentare „Comisia cultură, educație, cercetare, tineret, sport și mass-media”, despre rolul Parlamentului în promovarea agendei europene și despre provocările și oportunitățile cu care se confruntă țara noastră în acest proces, dar și despre statutul, realitățile și perspectivele sistemului educațional național în context european. Participanții au avut oportunitatea de a adresa întrebări și de a primi răspunsuri de la un expert în domeniu, deputata având și o experiență didactică.

Atelierele de discuții au favorizat dialogurile deschise, autentice și constructive cu Ion Hadîrcă, poet, traducător, om politic, deputat în Parlamentul Republicii Moldova între 1990 și 1998 și din 2009 până în 2014; poetul Iulian Filip, doctor în

filologie, prozator, dramaturg, grafician, folclorist, Maestru în Artă, poeta Claudia Partole, eseistă, prozatoare, autoare de piese, jurnalistă din Republica Moldova, magistrul în istorie, membru al Uniunii Scriitorilor Europeni de Limba Română. Grație măiestriei didactico-culturale a profesorului universitar Adrian Ghicov, în cadrul imersiunii a fost creat un mediu sigur și încurajator pentru exprimare și dialoguri de suflet. Alinare cugetului au adus și actrițele Teatrului Național „Mihai Eminescu” din Chișinău, Olga Guțu, Anișoara Bunescu, interpretele Nina Crulicovschi și Marina Dumbrăveanu ș.a.

Rezultatele chestionării

Pentru a analiza necesitatea, impactul și satisfacția cadrelor didactice implicate în imersiunile cultural-lingvistice, a fost elaborat un Chestionar de evaluare a satisfacției cursanților asupra activităților realizate în cadrul imersiunii din cadrul programului de formare continuă „Perfecționarea competențelor lingvistice de comunicare a cadrelor didactice din IPLMN”

Astfel, potrivit rezultatelor *Chestionarului de satisfacție*, peste 90% dintre respondenți apreciază atelierelor din cadrul imersiunii ca fiind încântătoare, cca 9% se arată foarte satisfăcuți de activități:

Apreciați relevanța activităților proiectate în cadrul programului de imersiune cultural-lingvistică. 1 - total nesatisfăcut/-ă, 2 - parțial satisfăcut/-ă, 3 - satisfăcut/-ă, 4 - foarte satisfăcută/-ă, 5 - încântat/-ă.

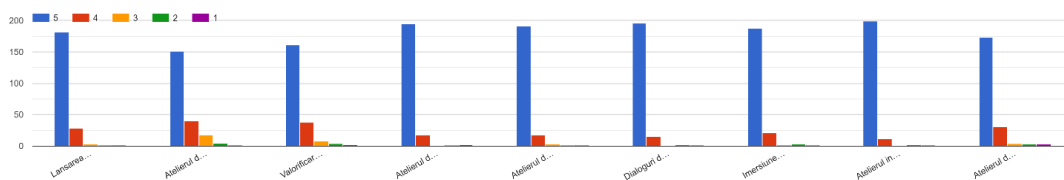


Figura 1. *Relevanța activităților proiectate pentru imersiune.*

Sursa: elaborată de autoare în baza chestionarului

La un nivel înalt este apreciat conținutul imersiunii cultural-lingvistice, după cum rezultă din datele reflectate în graficul de mai jos:

În ce măsură a fost relevant conținutul imersiunii pentru activitatea dumneavoastră?
214 răspunsuri

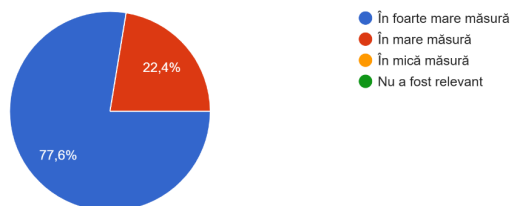


Figura 2. *Relevanța conținuturilor din cadrul imersiunii.*

Sursa: elaborată de autoare în baza chestionarului

Calitatea imersiunilor depinde și de profesionalismul formatorilor în activitatea cu adulții, în cazul nostru – cadre didactice. Îmbucurător este faptul că formabilii de la imersiunea sus-menționată au apreciat la un nivel foarte înalt dexteritatea formatorilor, după cum rezultă din grafic.

Apreciați profesionalismul formatorilor. 1 - total dezacord, 2 - dezacord parțial, 3 - acord, 4 - acord total.

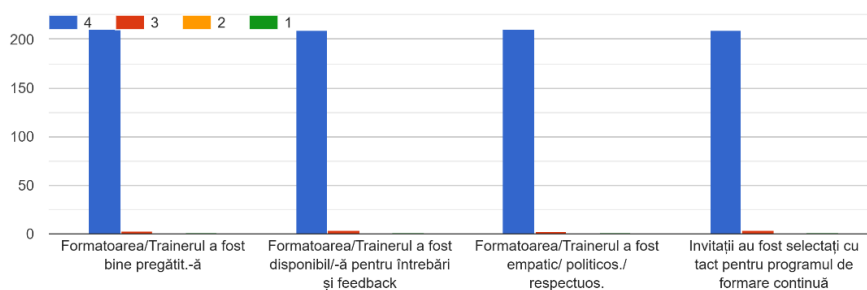


Figura 3. *Aprecierea profesionalismului trainerilor*

Sursa: elaborată de autoare în baza chestionarului

De menționat că intențiile formatorilor/organizatorilor de a pune la dispoziția cursanților activități utile de dezvoltarea competențelor de comunicare, raportate la actualitate și, totodată, ludice, interactive etc., s-au soldat cu succes, fiind înalt apreciate de profesorii de la imersiuni.

Apreciați metodele didactice utilizate de formatori. 1 - total dezacord, 2 - dezacord parțial, 3 - acord, 4 - acord total.

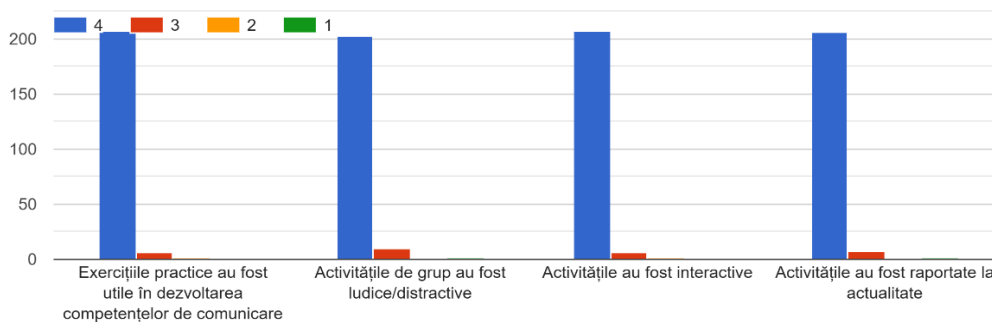


Figura 4. *Aprecierea metodelor utilizate în imersiune*

Sursa: elaborată de autoare în baza chestionarului

Printre mesajele de feedback din partea cursanților menționăm:

- „Activități care au creat stare de bine, ne-au provocat la comunicare, schimb de opinii, experiențe, dialoguri etc.; revigorare și regenerare de energie și entuziasm profesional, binevenite! Mulțumim mult, mult!”;
- „Sunt mulțumită de conținutul Atelierelor, voi folosi la maxim ideile din cadrul Imersiunii cultural- lingvistice”;
- „Am rămas încântată de imersiunea cultural-lingvistică. Fiecare activitate a fost gândită profund și realizată cu mare dăruire. Respect și admirație pentru dumneavoastră, **DISTINȘI DASCĂLI !!!**”;
- „A fost o imersiune cultural-lingvistică inedită, cu un program bogat de activități, o interacțiune cu oameni deosebiți”;
- „Sincere mulțumiri Dnei rector A. Barbăneagră pentru ospitalitate, bunăvoință și pentru starea de bine pe care ne-a creat-o.”;
- „A fost o imersiune cultural-lingvistică excepțională de care am fost foarte încântați. După o perioadă lungă postpandemică ne-am întâlnit atât cu profesorii dragi, cât și cu colegii de breaslă, ne-am încărcat bateriile pentru mult timp. Activitățile au fost bine gândite și organizate, am înțeles că mai am multe de lucrat asupra autodezvoltării noastre.”;
- „Mulțumesc frumos pentru organizarea cursurilor acestea! Sunt foarte încântată de patriotismul moldovenilor! Cu mult respect din partea unui găgăuz! Se vede că totul faceți din suflet, aveți o mare dragoste de către limba, plai, munca pe care o realizați la un nivel demn! Prosperați mereu și fiți sănătoși!”;
- „Sesiunea de formare „Imersiunea cultural-lingvistică” a fost foarte bine gândită și frumos realizată. Activitățile organizate au fost interactive, atractive, utile, iar formatorii erau deschiși și bine dispuși. În zilele acestea m-am simțit foarte bine, am interacționat constructiv și am realizat un veritabil schimb de bune practici cu colegi din alte raioane.”;
- „Țin să mulțumesc Ministerului Educației și Cercetării, Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, organizatorilor, formatorilor pentru această oportunitate de excepție. Prin intermediul imersiunii lingvistice și culturale am avut posibilitatea să ne detașăm de cotidian, să ne satisfacem setea de comunicare și să cunoaștem oameni deosebiți. A fost o doză de aer proaspăt atât de necesară noua, profesorilor. Respect pentru această inițiativă extraordinară.”

CONCLUZII

Generalizând cele expuse supra, menționăm că imersiunea interculturală este un proces complex și bogat, cu un impact profund asupra identității unei persoane. Respectiv, cunoscând mecanismele prin care experiența imersivă înrăurește identitatea umană, putem să ne pregătim mai bine pentru astfel de practici și să valorizăm pe deplin beneficiile acestora.

Așadar, impactul imersiunii asupra dezvoltării personale și profesionale este indiscutabil și se materializează atât prin creșterea gradului de identitate și demnitate națională, indiferent de apartenența etnică, cât și prin dezvoltarea competențelor de comunicare în limba română, inclusiv din perspectiva interculturalității.

Prin activitățile desfășurate în cadrul imersiunii cultural-lingvistice cursanții și-au sporit nivelul de respect și toleranță pentru diversitate. De asemenea, profesorii au făcut schimb de bune practici, și-au dezvoltat gândirea critică, prin prisma noilor educații.

Prin interacțiunea cu persoane din alte raioane ale țării, de alte etnii, participanții au învățat să aprecieze diferențele și să depășească prejudecățile. În cadrul atelierelor participanții au obținut, prin compararea cu alte culturi, o perspectivă mai clară asupra propriilor valori și obiceiuri.

Referințe bibliografice și webografice:

1. CAZACU Tamara. Experiențe demne de urmat. Imersiunea lingvistică. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/16_19_Experiente%20demne%20de%20urmat.%20Imersiunea%20lingvistica.pdf
2. FORTUNE Tara Williams. What the Research Says About Immersion. // What the Research Says About Immersion - Tara Williams Fortune
3. LONG M. and DOUGHTY C. (Eds.). Handbook of Second Language Teaching. London: Blackwell. // <http://www.gaelscoileanna.ie/assets/Bilingual-and-Immersion-Programs.pdf>
4. <https://ab.upriserz.ro/imersiune-mindset-management/>
5. https://ancaroxanaconstantin.ro/teatrul-imersiv-un-gen-care-castiga-teritoriu-in-preferintele-publicului/#google_vignette
6. <https://dexonline.ro/definitie/imersiune/definitii>
7. <https://mindcraftstories.ro/cultura/experientele-imersive-cum-arata-viitorul-artei-in-era-digitala/>
8. <https://spotmedia.ro/stiri/meteo/sud-vestul-americii-se-coace-sub-ocupola-de-caldura-record-de-temperatura-in-las-vegas>
9. <https://www.revistabiz.ro/imersiunea-prin-tehnologie-creaza-noi-experiente-pentru-consumatori/>

**УЧЁТ РОДНОЙ (РУМЫНСКОЙ) ЛИТЕРАТУРЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ
РУССКОГО ЯЗЫКА В ГИМНАЗИЯХ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА**

**ROLUL LITERATURII NATIVE (ROMÂNÈ) ÎN STUDIAREA LIMBII RUSE
ÎN GIMNAZIILE DIN REPUBLICA MOLDOVA**

**THE ROLE OF NATIVE (ROMANIAN) LITERATURE IN TEACHING
RUSSIAN IN MOLDOVAN GYMNASIA**

TOPOR Gabriella, dr., conf. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chişinău

TOPOR Gabriella, PhD, professor,
SPU „Ion Creanga”, Chisinau

ORCID: 0000-0002-3530-3701
topor.gabriella@upsc.md

CZU: 37.016:821.161.1

Аннотация: *Статья посвящена актуальным проблемам методики преподавания русского языка в национальной школе. В ней рассматривается взаимосвязанное изучение русской и родной литератур на уроках русского языка в гимназиях Республики Молдова на примере творчества А.С. Пушкина. Такой подход способствует более глубокому пониманию и восприятию инонационального текста.*

Ключевые слова: *методика преподавания русского языка как неродного, русская литература, румынская литература, взаимосвязанное изучение литератур, национальная школа.*

Rezumat: *Articolul este dedicat problemelor actuale ale didacticii limbii ruse în şcolile naţionale. Se examinează studiul comparativ-contrastiv al literaturii ruse şi române la lecţiile de limbă rusă în gimnaziile din Republica Moldova în baza operei lui A.S. Puşkin. Această abordare contribuie la o înţelegere şi percepţie mai profundă a unui text străin.*

Cuvinte-cheie: *didactica predării limbii ruse ca limbă nematernă, literatura rusă, literatura română, studiul comparativ-contrastiv al literaturilor, şcoala naţională.*

Abstract: *The article is dedicated to the current problems of teaching Russian as a foreign language in national schools. It shows the interconnected study of Russian and native literatures in Russian language classes in Moldovan gymnasiums, using the works of A.S. Pushkin as an example. Such approach contributes to a deeper understanding and perception of foreign texts.*

Keywords: *methodology of teaching Russian as a foreign language, Russian literature, Romanian literature, interconnected study of literature, national school*

Проблема взаимосвязанного изучения литератур – одна из актуальных методических проблем национальной школы. Эта проблема не нова, но, как известно, методика преподавания русского языка как неродного, иностранного находится в постоянном поиске и обновлении [1; 2; 5].

В национальных гимназиях Республики Молдова изучение произведений русской литературы имеет свою специфику, которая оказывает влияние на особенности изучения и русского языка:

1. говоря здесь о русской литературе, подразумевается скорее литературное чтение, т. к. в национальной школе в гимназическом цикле дисциплина называется Русский язык;
2. родная (румынская) литература является обязательной дисциплиной в школьной программе;
3. произведения русской литературы изучаются в инокультурной среде.

Всё это влияет на особенности изучения литературы. Здесь возникают проблемы, связанные с особенностями восприятия молдавскими учащимися русской литературы.

Поэтому немаловажную роль в преодолении трудностей восприятия произведений русской литературы молдавскими учащимися играет взаимосвязанное изучение русской и румынской литератур. Такой подход позволит выявить сходство и различия в произведениях русских и молдавских писателей, как в содержательном, так и в эстетическом плане. Как утверждает методист М.В. Черкезова, «общность в произведениях русской и родной литературы при учете национального своеобразия каждой способствует и лучшему усвоению нерусскими учащимися произведений русской литературы, и значительно большему ее воспитательному эффекту» [4, с. 7].

В основе такого представления об образовании лежит идея диалога – приобщение к национально-культурным ценностям. Поэтому изучение литературы на основе диалога культур приобретает особенно важное значение. Такой методический подход в обучении поможет показать учащимся русскую литературу в окружении других литератур, выявить её национальную специфику, что обеспечит осознанные и прочные знания.

К сожалению, сопоставление как приём изучения произведений не нашло широкого применения в курсе русской и румынской литератур в общеобразовательных учреждениях Республики Молдовы. В практике работы учителей-словесников накоплен опыт, базирующийся на общих принципах анализа художественных произведений. Однако при сопоставлении произведений русской и родной литератур, в основном, они опираются на анализ мастерства писателя в раскрытии темы и изображении характеров героев. Также необходимо отметить, что сопоставительное изучение литератур ведется пока на уровне отдельных находок, наблюдений, которые недостаточно систематизированы и не получили широкого освещения в методической литературе.

Сказанное позволяет сформулировать основные задачи сопоставительного изучения русской и родной литератур:

- воспитание толерантности, взаимоуважения к обеим культурам посредством произведений русской и румынской литератур;

- расширение культуроведческого кругозора;
- формирование грамотного читателя, развитие творческих начал;
- совершенствование умений: речевых, аналитических (умение сопоставлять на основе типологических сходжений, типологической общности произведения родной и русской литератур, выявлять национальную специфику каждой из них: историко-культурные национальные особенности, суть национального характера и т. д.) и интерпретационных.

Учащиеся VIII – IX классов, изучая произведения русских поэтов или писателей, должны уметь сравнивать их с произведениями румынских писателей, определять специфические национальные особенности творчества русских и румынских писателей, обусловленных их национальной принадлежностью (менталитет, система ценностей, художественная образность и т. д.).

Этому способствует разнообразие путей и форм работы с учащимися по сравнительно-сопоставительному анализу произведений русской и родной литератур. Это – показ влияния творчества русских писателей и поэтов на родную литературу, сопоставление жизненного и творческого пути представителей обеих литератур, обращение к высказываниям выдающихся писателей и критиков о русских художниках слова, использование переводов произведений русских писателей на румынский язык. Главное внимание при осуществлении связи с родной литературой должно быть обращено, прежде всего, на раскрытие роли творчества изучаемого писателя в развитии румынской литературы.

Предложенная система работы не должна превращаться в трафарет при изучении каждого произведения в разных классах, учитель обязан выбрать методические приёмы работы с учётом специфики изучаемого произведения и возрастных особенностей литературного развития учащихся.

Действительно, сопоставительное изучение произведений русской и родной литератур создаёт большие возможности для активизации и углубления читательских интересов для правильного и глубокого восприятия нерусскими учащимися произведений каждого писателя, в его неповторимой индивидуальности для:

- формирования личности, способной воспринимать инонациональную культуру;
- для воспитания толерантности и чувства уважения к другим народам.

Таким образом, взаимосвязанное изучение русской и родной литератур способствует более прочному усвоению знаний. Это может осуществляться при помощи различных методических приёмов работы. В процессе изучения художественного текста целесообразно на уроках сопоставлять тематику, образную систему, а также осуществлять переводы произведений русских писателей на родной язык учащихся. Одно из условий сознательного и глубокого

восприятия произведения школьниками – раскрыть близость русской и родной литературы. Именно такой подход в изучении русской литературы обеспечивает целостность литературного образования учащихся национальных школ.

В национальной школе наиболее благодатный материал для раскрытия связи русской и румынской литературы предоставляют уроки, посвященные изучению творчества А.С. Пушкина. Его литературное наследие тесно связано с литературой и культурой молдавского народа. Поэтому опираясь на произведения великого русского поэта, можно не только научить учащихся анализировать художественные произведения, но и на их примере – сопоставлять произведения русских классиков и румынских поэтов и писателей.

Обращаясь на уроках русского языка в национальной школе к пушкинской лирике, и в особенности к пейзажной, необходимо подчеркнуть типологическую близость стихотворений о родной природе, В. Александри ("Pasteluri"), а стихи о любви созвучны некоторым стихотворениям М. Эминеску. Опираясь на знания, полученные в рамках изучения румынской литературы, можно предложить учащимся назвать основные мотивы лирики, например, В. Александри, а затем провести параллель, выделяя особенности, сближающие творчество обоих поэтов. Так, изучив пейзажную лирику А.С. Пушкина (стихотворения «Зимнее утро», «Уж небо осенью дышало...»), учащиеся без каких-либо затруднений назовут стихи В. Александри "Sania", "Iarna", "La gura sobei", "Miezul iernii" и "Sfârșit de toamnă". Их сопоставление с пушкинскими позволяют учащимся увидеть схожесть мотивов лирики обоих поэтов.

Говоря о творчестве А.С. Пушкина, следует упомянуть и об его пребывании в Молдавии. Посещение учащимися Дома-музея А.С. Пушкина в Кишиневе предоставляет прекрасные возможности для раскрытия связи творчества поэта с румынской литературой. Этот урок-экскурсия дополнит знания учащихся о жизни и творчестве поэта в южной ссылке. И не только. Можно рассказать о литературном воздействии А.С. Пушкина на творчество К. Стамати, К. Негруцци. Необходимо упомянуть о близком знакомстве К. Стамати с русским поэтом, рассказать о близости поэмы «Руслан и Людмила» и «Герой Чубэр-Водэ», «Цыганы» и «Роман из Вранчи», повести «Станционный смотритель» и поэмы «Гафица, проклятая родителями». Интересным представляется и тот факт, что свою литературную деятельность К. Негруцци начал с переводов А.С. Пушкина. Также, рассказывая о пребывании русского поэта в Молдавии, необходимо сообщить и о том, что бессмертное пушкинское сочинение роман «Евгений Онегин», откуда извлечен фрагмент «Уж небо осенью дышало...», был начат здесь, в Кишиневе. А.С. Пушкин находился здесь три года и весь этот период, живя среди молдаван, интересовался их жизнью, бытом, фольклором. Такие сведения о поэте повысят интерес учащихся к его произведениям и будут способствовать их лучшему усвоению. Возрастет интерес к личности А.С. Пушкина и к его произведениям, если познакомить учащихся с высказываниями молдавских поэтов и писателей о нём, а также

зачитать стихотворения молдавских поэтов, посвященных ему. На первом уроке по изучению биографии поэта можно прочитать стихотворение молдавского поэта Ем. Букова «Светлый домик». Также учащихся можно познакомить со стихотворениями, посвященных А.С. Пушкину, и других молдавских поэтов, таких как Л. Корняну «Тебе, Пушкин», П. Дарие «В саду Кишиневском», И. Балцан «Памятник Пушкину».

Завершающий урок по творчеству А.С. Пушкина может быть насыщен разнообразной работой ведущей к расширению познаний учащихся о жизни и творчестве поэта. Это и работа с карточками, и выполнение заданий типа викторины, и рассмотрение произведений изобразительного искусства, и чтение стихотворений молдавских поэтов, посвященных А.С. Пушкину и др.

Приводим пример нескольких образцов карточек для индивидуальной работы:

Карточка №1

1. Переведите с румынского языка отзыв Г. Менюка о поэзии А.С. Пушкина «Geniul lui A. Puşkin aparţine acelor rari scriitori, care îţi toarnă în suflet tărie şi desprimăvărare, bucurie de a trăi, de a crede în tot ce-i găteşte existenţa».
2. Укажите названия изученных стихотворений А.С. Пушкина.

Карточка №2

1. Составьте устный рассказ о няне поэта. Введите в него строки из стихотворения «Няне».
2. Назовите молдавских поэтов, посвятивших свои стихи А.С. Пушкину.

Карточка №3

1. Запишите дальше по памяти пушкинские строки:
Под голубыми небесами / Великолепными коврами...
Найдите здесь эпитеты. Объясните, какова их роль в описании картины зимней природы.
2. Проследите по карте маршрут поездок А.С. Пушкина по Бессарабии.

Всё сказанное ранее позволяет сформулировать следующие методические рекомендации:

1. При изучении произведения русской литературы в иноязычной среде необходимо использовать принцип типологической общности и национального своеобразия.
2. Изучение обеих литератур во взаимосвязи повышает самостоятельность и активность учащихся, создаёт условия для развития их умственной деятельности (умение рассуждать, сопоставлять факты из произведений родной и русской литературы, делать выводы и обобщения).

3. Только систематическое использование приёма сопоставительного изучения двух литератур может привести к успешному усвоения произведений русской и румынской литератур молдавскими учащимися. Однако необходимо избегать однообразия. Для этого учитель должен использовать на уроках разнообразные формы работы по взаимосвязанному изучению русской и родной литератур. Среди наиболее распространённых форм можно выделить:
1. опора на ранее приобретённые учащимися знания по литературе на румынском и русском языках;
 2. сопоставление фактов из жизни русских и румынских писателей, образов героев произведений обеих литератур;
 3. сопоставление отрывков из произведений русских писателей в оригинале и переводе;
 4. проведение письменных работ по аналогичным произведениям живописи на родном и русском языках, а также по проведенным экскурсиям;
 5. систематизация словарной работы на уроках русского языка с учетом родного;
 6. координация различных видов внеклассной работы.

Вместе взятые эти формы работы по взаимосвязанному изучению русской и родной литератур расширят литературоведческий кругозор школьников, раскроют новые возможности, заложенные в национальном сознании, помогут глубже усвоить содержание произведений русской литературы.

4. Проведённая в сравнительном аспекте словарно-фразеологическая работа, предваряющая анализ идейно-тематического содержания и образной системы, будет способствовать преодолению трудностей восприятия произведений русских писателей, в целом, и А.С. Пушкина, в частности.
5. Целесообразным представляется и использование при сопоставительном изучении лирических произведений приёмов, которые совершенствуют технику выразительного чтения, корректируют читательское восприятие. В то же время использование различных видов выразительного чтения на русском и румынском языках, может способствовать полноценному восприятию и пониманию изучаемых в сопоставительном плане произведений.

Таким образом, использование приёма сопоставительного изучения произведений русской и родной литератур методически оправдан. Он «помогает приблизить русскую литературу к духовному миру учащихся, эстетически воспринимать произведения, выявлять сходства и национально-обусловленные различия, воспринимать русский текст, выразительно читать инонациональные произведения, что является основой их правильного понимания, следовательно, повышения успеваемости школьников» [3].

БИБЛИОГРАФИЯ:

1. КОЛЬЧИКОВА, Н.Л. Диалог русской и родной культур на уроках литературы в национальной школе // Вестник ТГПУ. 2011. – выпуск 1 (103) – стр. 38-43.
2. КОЛЬЧИКОВА, Н.Л. Проблемы литературного образования в национальной школе // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. 2017. – №21. – стр. 131-134.
3. ХАКУАШЕВА, Марина Мухамедовна. Сопоставительное изучение произведений русской и родной литератур в 5-7 классах общеобразовательных учреждений Кабардино-Балкарской Республики. Автореферат на соискание учёной степени канд. пед. наук. М., 2005 // <https://www.dissercat.com/content/sopostavitelnoe-izuchenie-proizvedenii-russkoi-i-rodnoi-literatur-v-5-7-klassakh-obscheobrazovatelnyh-uchrezhdeniy-kabardi>
4. ЧЕРКЕЗОВА, М.В. Русская литература в национальной школе: Принципы общности и национального своеобразия литератур народов СССР в процессе преподавания русской литературы. М.: Педагогика, 1981. – 151 с.
5. ЧЕРКЕЗОВА, М.В. Русская литература в системе литературного образования в школах с русским (неродным) и родным (нерусским) языком обучения // Вестник ТГПУ. 2011. – №3 (25) – стр. 24-30.

**PICTURA MURALĂ - INSTRUMENT DIDACTIC
DE PROMOVARE A DIALOGULUI INTERCULTURAL**
**MURAL PAINTING - DIDACTIC TOOL TO PROMOTE
INTERCULTURAL DIALOGUE**

CEPRAGA Lucia,
dr., conferențiar,
Departamentul de Limbă și comunicare
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
Republica Moldova

BÎRSAN Svetlana,
dr., conferențiar,
Departamentul „Resurse umane, afaceri publice și comunicare”
Academia de Studii Economice din Moldova

CEPRAGA Lucia,
PhD, associate professor,
Department of Language and communication
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,
Republic of Moldova,
cepraga.lucia@upsc.md
ORCID ID: 0000-0003-4253-2753

BÎRSAN Svetlana,
PhD, associate professor,
Department „Human resources, public affairs and communication”
The Academy of Economic Studies of Moldova,
birsan.svetlana@ase.md
ORCID ID: 0000-0001-8349-2714

CZU: 75.052:37.013.43

Abstract: *The development of an effective intercultural dialogue is both an international and a national desire. The more evolved a society is, the more it encourages the desires for values, art, spiritual beauty, etc., thus developing an intercultural dialogue both locally and globally.*

Currently, street murals, registered in the category of urban art, have developed so rapidly that they have gained ground throughout the world not only in urban environments, but also in rural ones. In the Republic of Moldova we find street murals made on the walls of blocks/houses, walls, bus/trolley bus stations, poles, bridges or other surfaces, becoming not only a popular way to bring color and beauty to public spaces, but also a teaching tool promoting education through visual art and intercultural dialogue.

In this paper, we aim to explore the role of murals in promoting education and intercultural dialogue, analyzing how they contribute to the construction of cultural identity and the facilitation of social dialogue. This scientific endeavor will showcase notorious murals and disseminated messages, bringing to the fore the impact these works have on the perception and interaction of communities. In the present study, we aim to highlight the relevance of murals as effective didactic tools in intercultural, civic education and to contribute to a deeper understanding of the role of street art in modern society.

Keywords: education, intercultural dialogue, diversity, art, urban accent, interculturality, human values.

Rezumat: Dezvoltarea unui dialog intercultural eficient este o dorință atât internațională, cât și națională. Cu cât o societate este mai evoluată, cu atât mai mult încurajează dorințele de valori, artă, frumusețe spirituală etc., dezvoltând astfel un dialog intercultural atât la nivel local, cât și global. În prezent, picturile murale stradale, înscrise în categoria artei urbane, s-au dezvoltat atât de rapid, încât au câștigat teren în întreaga lume nu doar în mediile urbane, ci și în cele rurale. În Republica Moldova întâlnim picturi murale stradale realizate pe pereții blocurilor/caselor, pereților, stațiilor de autobuz/ troleibuz, stâlpi, poduri sau alte suprafețe, devenind nu doar o modalitate populară de a aduce culoare și frumusețe spațiilor publice, ci și un instrument de predare care promovează educația prin artă vizuală și dialog intercultural.

În această lucrare, ne propunem să explorăm rolul picturilor murale în promovarea educației și a dialogului intercultural, analizând modul în care acestea contribuie la construirea identității culturale și la facilitarea dialogului social. Acest demers științific va prezenta picturi murale notorii și mesaje diseminate, aducând în prim-plan impactul pe care aceste lucrări îl au asupra percepției și interacțiunii comunităților. În studiul de față ne propunem să evidențiem relevanța picturilor murale ca instrumente didactice eficiente în educația interculturală civică și să contribuim la o înțelegere mai profundă a rolului artei stradale în societatea modernă.

Cuvinte-cheie: educație, dialog intercultural, diversitate, artă, accent urban, interculturalitate, valori umane.

Motto: „Viața imită arta mai mult decât arta imită viața.”
(Oscar Wilde)

Introducere

Dezvoltarea unui dialog intercultural eficient constituie un deziderat atât internațional, cât și național. O parte componentă a acestei direcții vizează rolul artelor în contexte educaționale interculturale. De menționat că educația interculturală facilitează înțelegerea și încurajează curiozitatea cu privire la ceea ce se întâmplă atât la nivel global, cât și la nivel local. A învăța despre noi și a-i descoperi pe ceilalți nu presupune o relație liniară, ci, mai curând, o traiectorie a cunoașterii, a dezvoltării individului.

În ultima perioadă, sistemul educațional din întreaga lume, iar Republica Moldova nu este o excepție, este descris ca unul proiectat pe dezvoltarea de competențe pragmatice, aliniamente antreprenoriale, materialiste, lipsit de valori și aliniamente moral-culturale.

Totuși, „formarea persoanei presupune și o pregătire a acesteia pentru a accede, în cunoștință de cauză, la structurile valorice emblematice. Arta și frumosul

constituie astfel de privilegii culturale ce nu se ivesc de la sine, ci se cuceresc printr-o continuă inițiere, formare, experimentare a raporturilor cu acestea. Orizontul formativ ține nu numai de niște poziționări personale în raport cu fenomenul vizat, ci și de ceea ce eul întâlnește în cale, în familie, în școală, în mediul proxim. De educație e responsabil atât actorul însuși, cât și cei din jurul său. Educația estetică are o dimensiune teleologică ca orientare personală, autotelică și ca demers intenționat sau performant de alții, dirijat la nivelul unor instituții specializate.”[3]

De-a lungul anilor, se constată că cu cât o societate este mai evoluată, cu atât aceasta încurajează apetențele de valori, artă, frumos spiritual etc., dezvoltând astfel un dialog intercultural la nivel local și mondial.

Un instrument didactic de promovare a dialogului intercultural îl constituie picturile murale. Noțiunea *pictură murală* poate fi definită drept „o pictură pe un perete, tavan, zid sau pe orice suprafață permanentă a unei clădiri sau structuri, iar datorită tehnicii folosite (frescă, tempera etc.) aderă perfect la zidul pe care este executată”. [17]

Metode de cercetare aplicate

Metode principalele de cercetare utilizate sunt: *sondajul prin chestionare, analiza comparativă și analiza conținutului materialelor empirice*. În realizarea studiului au fost antrenați 116 de respondenți, studenți din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, reprezentanți de la diferite facultăți.

Chestionarul a inclus 19 întrebări, dintre care, 15 întrebări închise și 4 – deschise. Sondajul a fost realizat online, utilizând platforma de chestionare Formulare Google. Prin prezentul chestionar am urmărit scopul de a identifica percepțiile și atitudinea studenților față de variabilele investigate.

Chestionarea a fost realizată în perioada 3-17 noiembrie 2024.

Studenților le-a fost distribuit un chestionar tematic, prin care s-a urmărit: identificarea nivelului de familiarizare a respondenților cu picturile murale, stabilirea impactului asupra identității culturale naționale și internaționale, precum și a dialogului intercultural, constatarea mesajelor sociale și a tematicilor care ar avea un o influență multiculturală.

De asemenea, s-a urmărit stabilirea punctelor-forțe ale picturilor murale și identificarea rolului acestora în comunicarea/educația interculturală. Alte aspecte de interes tematic țin de istoria picturilor murale din Republica Moldova, de notorietatea acestora și percepția lor ca artă stradală de promovare a frumosului în spațiul public și a educației interculturale prin arta vizuală.

Rezultate și discuții

Pictura murală, una dintre cele mai vechi forme de manifestare artistică, în forma sa incipientă datează de la apariția celor mai vechi organizări umane societale, cum ar fi cele descoperite în peșteri (de exemplu: picturile preistorice de pe pereții peșterilor din Altamira, Spania, sau Lascaux din sudul Franței, grottele din Munții Tassili, deșertul Sahara). „S-a spus despre Altamira că este «o capelă sixtină a artei

preistorice» datorită faptului că pe suprafața sa pictată întâlnim ceva ce ne face să ne gândim, dacă nu la plafoanele pictate de Michelangelo, cel puțin la frescele romane, în sensul că ele constituie, în același timp, un limbaj vizual, expresia a ceva ce se înrudește, probabil, cu sentimentul estetic și, mai cu seamă, vectorul unei viziuni a lumii în care se adună credințele, riturile și comportamentele specifice oamenilor din paleoliticul superior.” [2]

Societatea în timp a evoluat, iar picturile murale, tipice interiorului, au devenit adevărate opere de artă *bisericească* sau *laică* etc. Deși vechi precum primele zgârieturi și încrustări rupestre, picturile murale au transcens reprezentare figurativă a interiorului încăperilor, prin așa-numitul *graffito*, care a devenit o formă de comunicare social-revoltantă. Arta stradală, precum *graffito*, care a apărut la începutul secolului al XX-lea, ca o formă de protest, de sfidare a autorităților și a restricțiilor polițienești, a devenit în secolul al XXI-lea o formă de comunicare vizuală predilectă a tinerilor muraliști, prin care își manifestau dezacordul față de politicile guvernamentale.

Grație însă fotografiilor care immortalizau unele picturi murale, reflectându-le într-o lumină nouă, printre care amintim de artistul american Martha Cooper, *graffito* și-a căpătat respectul contemplatorilor.

În prezent, picturile murale stradale, înscrise în categoria de artă urbană, s-au dezvoltat atât de rapid, încât au căpătat teren în întreaga lume nu doar în mediile urbane, ci și în cele rurale. În Republica Moldova regăsim picturile murale stradale realizate pe pereții blocurilor/caselor, ziduri, stații de autobuz/troleibuz, stâlpi, poduri sau alte suprafețe, devenind nu doar o modalitate populară de a aduce culoare și frumusețe în spațiile publice, ci și un instrument didactic de promovare a educației prin arta vizuală și a dialogului intercultural.

Picturile murale stradale pot fi regăsite sub diferite dimensiuni. Aceste opere de artă vizuală supun atenției cele mai diverse subiecte, cum ar fi portrete ale personalităților, peisaje, mesaje sociale sau politice sau orice alt subiect sociocultural relevant. Creațiile murale sunt realizate prin varia tehnici și materiale, precum vopseaua spray, marcheri sau acrilice.

În această lucrare, ne propunem să explorăm rolul picturilor murale în promovarea educației și dialogului intercultural, analizând modul în care acestea contribuie la construirea identității culturale și la facilitarea dialogului social. Prezentul demers științific va etala picturi murale notorii și mesajele diseminate, se va scoate în prim-plan impactul pe care aceste lucrări îl au asupra percepției și interacțiunii comunităților. În studiul de față, ne propunem să punem în valoare relevanța picturilor murale ca instrumente didactice eficace în educația interculturală, civică și să contribuim la o înțelegere mai profundă a rolului artei stradale în societatea modernă.

Specialiștii în domeniu afirmă că „...experiența artistică a sec XX, dominată de căutarea febrilă a unor noi mijloace de expresie, de complicarea structurilor formale și de sporirea capacității de semnificare a limbajului artistic, prin punerea sa

în configurații inedite, a îndepărtat arta de limbajul clasic, producând o ruptură în planul expresiei, ceea ce a determinat ulterior o ruptură între artă și public. A apărut astfel problema accesibilității artei, ce este de fapt o problemă a înțelegerii limbajului specific artei.” [4]

Ne permitem să considerăm arta murală un instrument modern de desfășurare a noilor educații, inclusiv educația prin artă, educația pentru responsabilitatea civică etc. Comunicarea artistică are particularități ce o disting de comunicarea comună și de cea științifică, uneori chiar radical. Născută la intersecția dintre artă și societate, aceasta oferă o formă de exprimare liberă și neconvențională, care transformă peisajele urbane și/sau rurale într-o galerie de artă accesibilă tuturor.

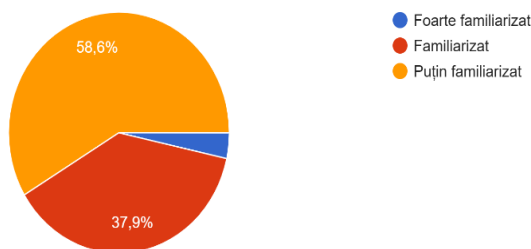
Picturile murale pot fi soluții perfecte de a reconceptualiza zonele degradate sau abandonate în spații plăcute, creând o experiență estetică pentru locuitorii și vizitatorii localității. De asemenea, poate fi o formă de expresie artistică și activism social, aducând atenția asupra unor probleme sau subiecte relevante pentru comunitatea locală. Totodată, artiștii muraliști utilizează în calitate de „pânză de pictat” zidurile ca platforme pentru a aborda probleme critice, de la inegalitățile sociale și rasiale la încălcările drepturilor omului și schimbările climatice. Prin urmare, arta murală devine o oglinda a societății, reflectând atât frumusețea, cât și imperfecțiunile acesteia.

Arta stradală este din ce în ce mai recunoscută ca o formă creativă de revigorare a peisajelor urbane, transformând zidurile de beton în lucrări colorate și pline de viață. Energia vibrantă a picturilor murale se reflectă în diversitatea operelor de artă pline de creativitate, care se găsesc pe străzile orașelor. Această combinație perfectă ilustrează amestecul dinamic al orașului între cultura modernă și cea tradițională.

În studiul privind cunoștințele și percepțiile studenților UPSC, în mare viitori pedagogi, despre picturile murale din Republica Moldova, am constatat că foarte puțini dintre respondenți sunt familiarizați cu picturile murale (cca 3,4%), 58,6% din respondenți sunt puțin familiarizați, iar 37,9% relativ familiarizați.

Cât de familiarizat ești cu picturile murale din Republica Moldova?

116 răspunsuri

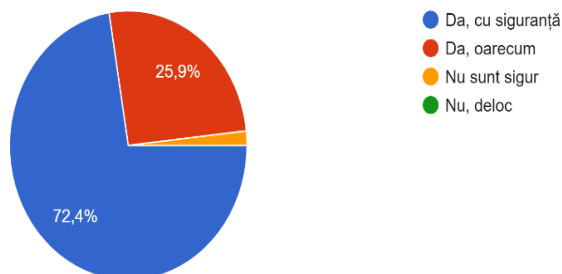


Sursa: elaborată de autori în baza rezultatelor sondajului

Totodată, majoritatea studenților, cca **72,4%**, respectiv, **26,9%** sunt oarecum informați.

Consideri că picturile murale pot fi o formă de comunicare nonverbală?

116 răspunsuri



Sursa: elaborată de autori în baza rezultatelor sondajului

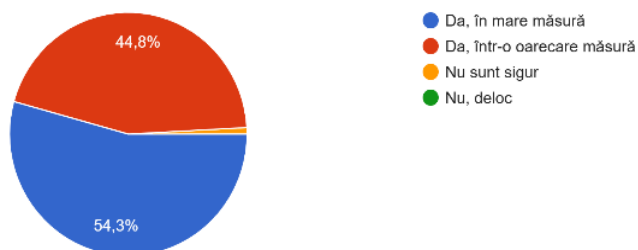
Cu referire la prezența picturilor murale în localitatea de baștină avem următoarea situație: **40.5%** știu de existența lor și pot indica locația, iar **23.3%** știu de existența lor, dar nu cunosc cu exactitate locația; aceeași proporție de respondenți, **23.3%**, nu sunt siguri dacă există sau nu picturi murale în localitate și **12.9%** au afirmat că nu există picturi murale în localitate.

La întrebarea *Cât de des observi picturi murale în orașul tău sau în alte locații din Republica Moldova?* **14,7%** din respondenți au afirmat că acest lucru se întâmplă rar, respectiv majoritatea sunt atenți la comunicarea vizuală stradală.

Și îmbucurător e faptul că cca 99% de respondenți consideră că picturile murale pot promova frumosul și arta în spațiul public, precum și valorilor naționale și universale.

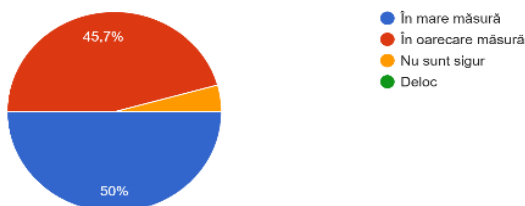
Consideri că picturile murale pot promova frumosul și arta în spațiul public?

116 răspunsuri



În ce măsură crezi că picturile murale pot fi un instrument de promovare a valorilor naționale și universale?

116 răspunsuri

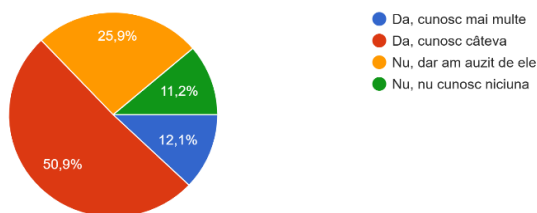


Sursa: elaborată de autori în baza rezultatelor sondajului

La întrebarea dacă *cunosc studenții vreo pictură murală faimoasă din Chișinău sau din alte orașe din Republica Moldova*, respondenții au afirmat că: știu despre mai multe (12,1%), știu câteva (50,9%), doar au auzit (11,2%).

Cunoști vreo pictură murală faimoasă din Chișinău sau din alte orașe din Republica Moldova?

116 răspunsuri

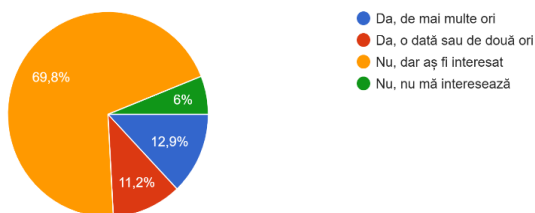


Sursa: elaborată de autori în baza rezultatelor sondajului

Totodată, 69,8% ar fi interesați să viziteze măcar o pictură vizuală, iar 6% nu manifestă interes în domeniu.

Ai vizitat vreodată o pictură murală cu scopul de a o vedea în mod special?

116 răspunsuri

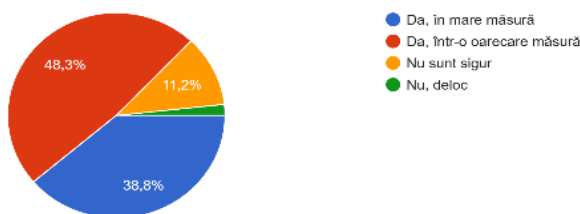


Sursa: elaborată de autori în baza rezultatelor sondajului

Fiind întrebați dacă *studenții consideră că picturile murale pot fi folosite pentru a educa sau a sensibiliza publicul cu privire la diverse probleme sociale*, aceștia au menționat: 38,8 % că da, în mare măsură 48,3%, iar 11,2% nu sunt siguri de impactul educativ al picturilor murale. Totodată, 72,4% nu au participat niciodată la evenimente/activități legate de picturile murale.

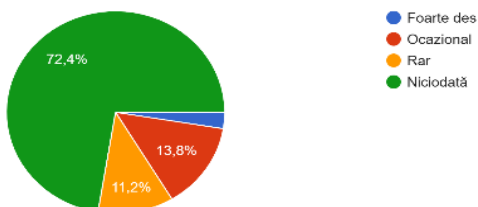
Consideri că picturile murale pot fi folosite pentru a educa sau a sensibiliza publicul cu privire la diverse probleme sociale?

116 răspunsuri



Cât de des ai participat la evenimente sau activități legate de picturile murale?

116 răspunsuri

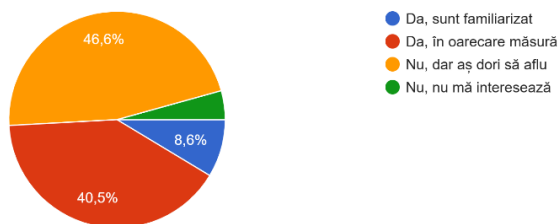


Sursa: elaborată de autori în baza rezultatelor sondajului

O altă problemă este faptul că respondenții cunosc modest care sunt principalele tematici abordate în picturile murale din Republica Moldova.

Știi care sunt principalele tematici abordate în picturile murale din Republica Moldova?

116 răspunsuri



Sursa: elaborată de autori în baza rezultatelor sondajului

Având în vedere situația conturată, precizăm că municipiul Chișinău se remarcă prin diversitatea muralelor stradale. Astfel, în sectorul Botanica din Chișinău, descoperim cu prisosință picturi murale cu profunde mesaje educaționale, printre care amintim lucrările pictorului Radu Dumbravă:

- Artistul din Chișinău Radu Dumbravă a pictat, alături de alți 9 muraliști, cel mai mare mural din Polonia (Legionowo) și din Europa, numit „750 Metrów Chwały” („750 de metri de glorie”). Mai exact, lucrarea are 750 de metri lungime, 3 metri înălțime, o suprafață de 2250 de metri pătrați . „Muralul reprezintă gloria armatei poloneze din anul 972 și până în zilele noastre. Este realizată într-o formă simbolică prin scene de luptă care include denumirea sa, data desfășurării și numele comandantului. Muralul transmite cetățenilor un mesaj patriotic... pictura murală servește drept un suport educațional puternic.”[18]



Sursa: Eugenia Tataru. 26.11.2016 // <https://locals.md/>

- Pictura „Peretele gloriei” îl înfățișează pe Decebal, regele Daciei între anii 85-106. Lucrarea este monocromă, cu un fundal de aur, iar chipurile – alb-negru.



Sursa: <https://agora.md/> . 27.08.2017

- „*Coloana Neamului*”, de 220 de metri pătrați. Lucrarea se clasează în categoria celei mai mari lucrări cu tematică istorică din Republica Moldova și familiarizează publicul interesat (locuitori și/sau oaspeți ai capitale) cu trei titani ai neamului: *Dimitrie Cantemir*, *Ștefan cel Mare* și *Sfânt și Burebista*.



Sursa: *Diana Preașcă*. 10.09.2018 //www.moldova.org

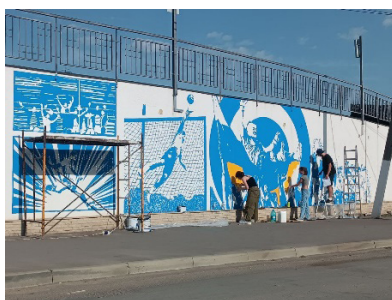
- „*Folk psihedelic*” este o pictură murală ce acoperă 60 m² din fațada clădirii. Lucrarea, o adevărată explozie de culoare și simboluri folclorice, a fost realizată de către *Radu Dumbravă* și *Victor Zucker*.



Sursa: <https://diez.md/> 18.06.2018

- Alte creații cu semnătura pictorului Radu Dumbravă: „Muralis”, „Cerbul”, „Fluturii libertății” și „Băiatul pe bicicletă”, amplasate pe bd. Decebal din Chișinău. Radu Dumbravă este unul dintre pictorii care a contribuit cel mai mult la un Chișinău mai frumos, demonstrând că picturile murale nu sunt doar opere de artă, ci și instrumente didactice nonformale ce promovează un dialog civic și intercultural.

Și orașul Nisporeni a prins viață datorită unui proiect de artă urbană care îmbogățește peisajul local prin cele 8 picturi murale. „Fiecare dintre aceste picturi murale transmite o poveste unică, inspirată din tradițiile și valorile comunității din Nisporeni.”[19] Autorii picturilor murale sunt: Dmitrii Potapov, Vlad Mogâldea, Petru Drăgan, Wojciech Wozniak.



Sursa: <https://esp.md/> 01.10.2024

Un alt instrument didactic de artă vizuală stradală îl descoperim, spre exemplu, în satul Tudora, raionul Ștefan Vodă. Pictura murală are drept scop combaterea dezinformării, informarea corectă și formele ei. „Potrivit activiștilor, scopul picturii este ca oamenii să conștientizeze importanța unei informări corecte

și cât de periculoasă poate fi dezinformarea. Pictura a fost realizată împreună cu tinerii din Tudora, care au organizat și un flashmob ca să invite oamenii din sat la lansarea picturii murale, transmite Știri.md.”[20]



Sursa: <https://stiri.md/> 25.09.2024

Alte două picturi cu un profund mesaj educațional au fost realizate una în Dubăsari, pe malul stâng al Nistrului, de artista Alexandra Novac, iar cealaltă – în Chișinău, de către artistul Radu Dumbravă.



Sursa: <http://provincial.md/> 13.12.2023

Deși sunt realizate „în locații diferite din punct de vedere geografic, sunt totuși interconectate. Ele exemplifică o lume care respectă, protejează și îndeplinește pe deplin drepturile omului. Este ceea ce fiecare persoană, indiferent unde locuiește, de vârstă, de abilități sau dizabilități, indiferent de statut sau origine, ar trebui să beneficiem de setul complet de drepturi ale omului.” [21]

Dar orice conversație despre arta murală stradală ar fi incompletă fără a menționa cea mai nouă pictură murală inaugurată pe 24 mai 2024. Pictura caleidoscopică „Visul Olimpic” este dedicată sportivilor noștri care au concurat

la Jocurile Olimpice de la Paris 2024. Aceasta reprezintă valorile sportului: *disciplina, perseverența și spiritul de echipă*. „Muralul a fost inaugurat pe un bloc de apartamente de pe bulevardul Ștefan cel Mare 6, din Chișinău. Acesta are o suprafață de aproximativ 400 de metri pătrați și a fost realizat în opt zile de către artiștii Dmitri Potapov și Victor Zucker, cu implicarea unei voluntare din România.”[11] Creația celebrează curajul, dedicarea și pasiunea olimpicii. „Fiecare detaliu este realizat cu multă grijă pentru a surprinde spiritul și determinarea campionilor noștri. Fiecare membru al Echipei Olimpice care ne va reprezenta țara la Jocurile Olimpice de la Paris își va lăsa numele scris pe pictura murală”, [12] subliniază Comitetul Național Olimpic.



CONCLUZII

În încheiere precizăm că, deși picturile murale reprezintă o formă de artă, de comunicare nonverbală vizuală, precum și un instrument didactic nonformal, amintim totuși că în spațiile publice este interzisă realizarea picturilor murale fără acordul unui organ reglementat în acest sens. De aceea, se evită pictarea eventualelor graffiti pentru a nu fi amendați pentru vandalism, indiferent de cât de plăcut ar fi rezultatul. Iar în baza Codului de bune practici în graffiti și artă stradală, amintim:

- „Aducem plusvaloare prin realizarea de intervenții artistice în spațiul public sau privat doar dacă acestea pot îmbunătăți din punct de vedere estetic, social, civic, politic etc. Dacă un perete este proaspăt renovat, cel mai probabil arată bine... prin urmare, nu încurajăm intervenția pe astfel de suprafețe/clădiri.
- Protejăm patrimoniului cultural și arhitectural prin evitarea intervențiilor pe clădiri istorice, monumente, statui, morminte, artefacte ș.a.

- Ne informăm și ne documentăm în permanență cu privire la legislația în domeniile de interes.
- Respectăm munca altor artiști și evităm să intervenim peste lucrarea altui artist, dacă acest lucru nu poate fi evitat, asigură-te că produsul tău artistic este superior celui pe care îl acoperi. De exemplu: dacă trebuie să dai peste un tag, fă-o cu un throw up; peste un throw-up, fă un piece etc.
- Manifestăm grijă față de integritatea morală a altor persoane (evităm folosirea unor termeni și însemne peiorative, discriminatorii și care pot ataca anumite comunități).”[5]

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BARBU, D., 1986. *Pictura murală din Țara Românească în secolul al XIV-lea*. București: ed. Meridiane.
2. BERNSTEIN Serge, MILZA Pierre, *Istoria Europei*, vol. 1: Moștenirea antichității, trad. de Ionuț Bița, Iași, 1997, p. 31
3. CUCOȘ, Constantin. *Educația pentru frumos – în actualitate* // <https://www.literaturadeazi.ro/rubrici/de-magistro/educatia-pentru-frumos-in-actualitate-13500>
4. DRĂGUȚ, V. 1982. *Pictura murală din Moldova, sec. XV – XVI*. București // <https://www.scribd.com/document/355722661/DRAGUT-Vasile-Pictura-Murala-Din-Moldova-XV-XVI>
5. *Codului de bune practici în graffiti și artă stradală* // www.artipic.com
6. PILLAT, C., 1980. *Pictura murală în epoca lui Matei Basarab*. ed. Meridiane.
7. PODLESNAIA N., 2015. *Pictura monumentală din Basarabia și RSS Moldovenească*. Chișinău // <http://repository.utm.md/handle/5014/8040?show=full>
8. ȘINCARI, C., 2019. *Street art - accent al peisajului urban* // http://repository.utm.md/bitstream/handle/5014/3084/Conf_UTM_2019_II_pg96-99.pdf?sequence=1&isAllowed=y
9. <https://www.colorit.ro/blog/cum-a-aparut-arta-urbana-si-care-este-semnificatia-acesteia/?srsltid=AfmBOooUsVw9-4SBeKMxoOQCca53kTPA43skabZsuHxdrUV2uHq0cBop->
10. <https://diez.md/2023/09/30/harta-lista-picturilor-murale-din-sectorul-botanica-al-chisinaului-unde-le-puteti-gasi/>
11. <https://diez.md/2024/05/25/o-noua-pictura-murala-a-aparut-in-chisinau-este-dedicata-sportivilor-nostri-care-vor-concura-la-jocurile-olimpice-de-la-paris/>
12. <https://olympic.md/inaugurarea-oficiala-a-picturii-murale-visul-olimpic/>
13. <https://moldova.unwomen.org/ro/noutati-si-evenimente/noutati/2021/07/press-release-graffiti>

14. <https://diez.md/2013/06/06/picturi-murale-poloneze-la-chisinau/>
15. <https://www.iqool.ro/care-este-rolul-artei-stradale-in-societate-interviu-cu-zidart/>
16. <https://urbanizehub.ro/urban-vision-pictura-murala-pentru-reabilitarea-urbana/>
17. https://ro.wikipedia.org/wiki/Pictur%C4%83_mural%C4%83
18. <https://locals.md/2016/750-de-metri-de-glorie-radu-dumbrava-a-pictat-cel-mai-mare-mural-istoric-din-polonia/>
19. <https://esp.md/ro/sobytiya/2024/10/01/arta-urbana-nisporeni-picturile-murale-transforma-orasul-intr-o-galerie-aer>
20. <https://stiri.md/article/social/combaterea-dezinformarii-o-pictura-murala-realizata-in-satul-tudora/>
21. <http://provincial.md/actual/oficiul-onu-pentru-drepturile-omului-lanseaza-doua-picturi-murale-pe-ambele-maluri-ale-nistrului>

OPORTUNITĂȚI DE IMPLEMENTARE A METODEI CLIL ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT DIN REPUBLICA MOLDOVA

OPPORTUNITIES TO IMPLEMENT THE CLIL METHOD IN THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA

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

*POPOVICI Angela, PhD, professor,
Dunarea de Jos University of Galati, Romania*

*ORCID: 0009-0002-0535-6455
Angela.Popovici@ugal.ro*

CZU: 37.02:81'24

Abstract: *The article explores the opportunities for implementing CLIL (Content and Language Integrated Learning) in educational institutions in the Republic of Moldova, an innovative educational approach that combines the teaching of a non-linguistic subject with the learning of a non-mother tongue/foreign language. In order to analyse the current educational context in the Republic of Moldova and the challenges associated with the implementation of this method, a case study was carried out in several educational institutions in the country. The responses provided us with clear information about teachers' attitudes towards improving pupils' language skills through this method. Thus, the opportunities include diversification of the curriculum, mastering strategies for effective integration of the method into the educational system, as well as increasing students' motivation for the labour market. It is gradually coming to the realisation that, in order to ensure the successful implementation of this method, it is necessary to train teachers, develop curricular products, ensure cooperation between state institutions for different levels of education, and adapt existing educational policies in response to the challenges presented by the CLIL method.*

Keywords: *CLIL, teacher training, language competences.*

Rezumat: *Articolul explorează oportunitățile de implementare a metodei CLIL (Content and Language Integrated Learning) în instituțiile de învățământ din Republica Moldova, o abordare educațională inovatoare care îmbină predarea unei discipline non-lingvistice cu învățarea unei limbi nematerne/străine. Pentru a analiza contextul educațional actual din Republica Moldova și provocările asociate implementării acestei metode, s-a realizat un studiu de caz în mai multe instituții de învățământ din țară. Răspunsurile ne-au oferit informații clare despre atitudinea cadrelor didactice privind îmbunătățirea competențelor lingvistice ale elevilor prin această metodă. Astfel, printre oportunități se numără diversificarea curriculumului, stăpânirea strategiilor de integrare eficientă a metodei în sistemul educațional, dar și creșterea motivației elevilor pentru piața muncii.*

Se ajunge progresiv la ideea că, pentru a asigura succesul implementării acestei metode, este necesară formarea cadrelor didactice, elaborarea produselor curriculare, o colaborare între instituțiile statului pentru diferite niveluri de educație, dar și adaptarea politicilor educaționale existente ca răspuns la provocările prezentate de metoda CLIL.

Cuvinte-cheie: metoda CLIL, formarea profesorilor, competențe lingvistice.

Introducere

Educația lingvistică este o premisă a dezvoltării unei culturi a democrației în lume, a edificării unei societăți tolerante și cu respect pentru diversitate. Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare, document-cheie, elaborat de Consiliul Europei, oferă un răspuns permanentelor provocări privind misiunea educației lingvistice pentru cele 50 de țări semnatare ale Convenției culturale europene, țări angajate în munca continuă de asigurare a unei educații incluzive de calitate ca drept al tuturor cetățenilor [1].

Conform prevederilor Codului educației al Republicii Moldova (nr. 152 din 17.07.2014) [2], procesul de învățământ se desfășoară în limba română și, în limita posibilităților sistemului educațional, în una din limbile de circulație internațională sau în limbile minorităților naționale. Prin urmare, finalitățile educaționale se concentrează asupra formării mai multor competențe-cheie, printre care:

- competențe de comunicare în limba română;
- competențe de comunicare în limba maternă;
- competențe de comunicare în limbi străine.

Achiziția și stimularea învățării limbilor devine element din ce în ce mai important pentru dialogul intercultural al societății noastre, dar și pentru creșterea șanselor de a deveni competitivi pe piața muncii internaționale. În ultimii douăzeci de ani, un număr impresionant de cercetători au demonstrat că abordarea CLIL (Content and Language Integrated Learning) poate îmbunătăți plurilingvismul și poate oferi modalități variate pentru dezvoltarea cunoștințelor și competențelor elevilor. CLIL este utilizată din ce în ce mai mult în sălile de clasă europene, fiind considerată o metodă efektivă de îmbunătățire a competențelor comunicaționale și de motivare a elevilor. Din practicile europene învățăm că dezvoltarea competențelor de comunicare în limbile nematerne/străine este posibilă prin integrarea în curriculumul național a metodei CLIL, o abordare didactică cu dublă focalizare, în care limba este folosită pentru predarea conținuturilor disciplinelor non-lingvistice. CLIL oferă oportunitatea de a face acest lucru într-un mod cât mai natural. Abordarea CLIL poate fi adoptată atât de către profesorii de limbi (folosind predarea interdisciplinară a conținuturilor), cât și de către profesorii altor discipline (folosind limba în procesul instructiv-educativ) sau chiar de către ambele tipuri de profesori care lucrează în tandem.

Metoda CLIL este considerată eficientă la toate nivelurile de studiu, începând cu școala primară și terminând cu învățământul superior, iar în ultimii 10 ani s-a bucurat de un succes din ce în ce mai mare. Astfel, datorită eficienței și capacității de a-i motiva pe cei care studiază, învățarea bazată pe conținut a unei limbi străine

reprezintă pentru UE o zonă prioritară a Planului de acțiune pentru promovarea învățării limbilor străine și a diversității lingvistice [5].

Elementul esențial al acestei metode constă în faptul că elevul acumulează cunoștințe despre un obiect de studiu, în timp ce ia contact cu o limbă nematernă/străină cuprinsă în planul cadru.

Indiferent de metodele și abordările pedagogice folosite, metoda CLIL prezintă numeroase avantaje [3], cum ar fi:

- dezvoltă cunoașterea și înțelegerea interculturală;
- îmbunătățește competențele lingvistice și de comunicare orală;
- încurajează formarea unor interese și atitudini multilingve;
- oferă posibilitatea studierii conținutului din diferite perspective;
- permite celor care studiază să aibă mai mult contact cu limba țintă;
- nu necesită introducerea unor ore de curs suplimentare;
- vine în completarea altor obiecte de studiu, fără a le concura;
- diversifică metodele și tipurile de predare în clasă;
- consolidează motivația și încrederea celor care studiază atât în ceea ce privește limba nematernă/străină, cât și obiectul predat.

Analiza literaturii [3-4] a evidențiat necesitatea unei reglementări și adaptarea politicilor educaționale existente ca răspuns la provocările prezentate de această metodă. Se constată că politicile educaționale din domeniu răspund, parțial, noilor provocări în învățarea limbilor, iar predarea prin intermediul CLIL necesită cunoașterea unei metodologii specifice și aplicarea unui program adecvat de formare a profesorilor.

Scopul și ipoteza cercetării constau în analiza potențialului cadrelor didactice și manageriale de a dezvolta programe/module CLIL. Punerea în aplicare a metodei poate constitui primul element de explorare a potențialului uman din instituțiile de învățământ care doresc implementarea programelor sau cursurilor de tip CLIL.

Limitele cercetării. Din lipsa resursei umane, această cercetare nu a cuprins practicile existente din instituțiile de învățământ care încearcă/utilizează metodologia CLIL. Prin urmare, numărul de respondenți implicat în cercetare a fost redus.

Metodologia cercetării

Pentru a explora acest subiect, au fost utilizate preponderent metode calitative de investigare, urmărind ca, prin răspunsurile participanților la chestionar, să se ajungă la o înțelegere mai bună a acestei realități policrome. Chestionarul adresat directorilor și cadrelor didactice nonlingvistice a colectat doar informații generale despre oportunitățile de implementare a metodei CLIL în instituțiile de învățământ. De asemenea, ancheta s-a realizat prin interviuri individuale și de grup cu profesori de limbi care nu au fost implicați în activități CLIL. Prin utilizarea acestei metode s-a urmărit evidențierea unor aspecte de ordin calitativ, subiective: opinii și atitudini referitoare la viziuni de ansamblu, privind îmbunătățirea competențelor lingvistice ale elevilor prin metoda CLIL.

Rezultate

Pentru a studia opiniile cadrelor didactice privind oportunitățile de implementare a metodei CLIL în instituțiile de învățământ din Republica Moldova, am adresat un chestionar alcătuit din 10 întrebări cu trei variate de răspuns. Respondenții au fost rugați să bifeze un singur răspuns pe care îl consideră prioritar. Au fost chestionați 187 de profesori de limbi și profesori nonlingvistici din mai multe instituții din țară (Chișinău, Bălți și UTAG). Analiza rezultatelor permite să constatăm următoarele:

1. *Ce înțelegeți prin alinierea educației din Republica Moldova la standardele educaționale internaționale?*

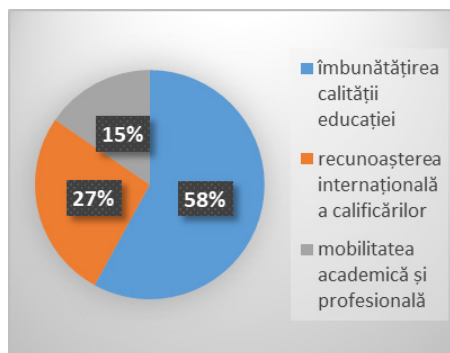


Fig. 1. Distribuția răspunsurilor la întrebarea 1 din chestionar

La prima întrebare, 109 profesori (58%) consideră prioritară îmbunătățirea calității educației. Într-adevăr, adoptarea și adaptarea standardelor internaționale pot contribui la îmbunătățirea calității educației prin implementarea celor mai bune practici și metode pedagogice. Acest lucru poate duce la o educație mai eficientă și mai relevantă pentru elevi. În același timp, alinierea la standardele internaționale facilitează recunoașterea diplomelor și certificatelor în străinătate, ceea ce poate fi benefic pentru studenții care doresc să-și continue studiile sau să lucreze în alte țări. O educație aliniată la standarde internaționale sprijină mobilitatea academică și profesională a elevilor și absolvenților, permițându-le să participe la programe de schimb educațional și să acceseze oportunități de carieră la nivel global.

2. *Cum pot elevii din Republica Moldova să devină competitivi pe piața internațională?*

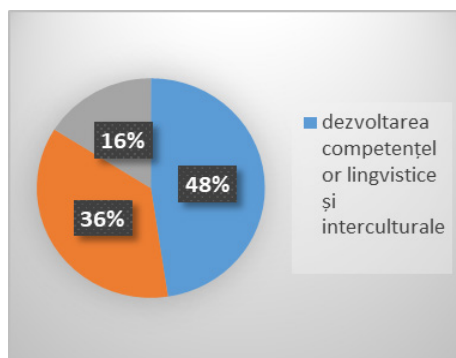


Fig. 2. Distribuția răspunsurilor la întrebarea 2 din chestionar

La întrebarea a doua, 89 de profesori (48%) consideră prioritară dezvoltarea competențelor lingvistice și interculturale ale elevilor. Este esențial ca absolvenții să aibă competențe avansate în limbi de circulație internațională, cum ar fi engleza, franceza sau germana, dar trebuie valorificată și competența de comunicare în limba română. Acest lucru le va facilita comunicarea într-un mediu multicultural și le va deschide mai multe oportunități de carieră. Pentru aceasta, este important ca sistemul educațional să adapteze curricula la cerințele pieței internaționale, cum ar fi competențele digitale, gândirea critică și rezolvarea de probleme. Introducerea opționalelor/modulelor pentru formare antreprenorială în instituțiile de învățământ, studiate în limba română/străină, va răspunde cerințelor unei economii globale în continuă schimbare.

3. Identificați o soluție de îmbunătățire a competențelor lingvistice a elevilor din instituțiile de învățământ din Republica Moldova?

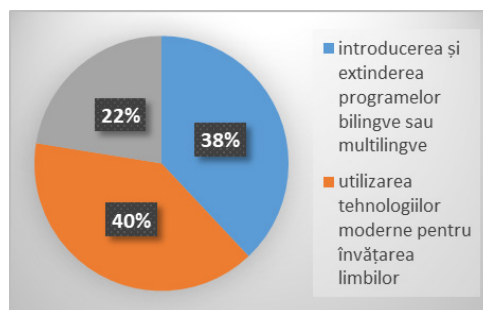


Fig. 3. Distribuția răspunsurilor la întrebarea 3 din chestionar

La a treia întrebare, 74 de profesori (40%) au ales prioritară utilizarea tehnologiilor moderne pentru învățarea limbilor, aproape de răspunsul oferit de 71 de cadre didactice (38%), care consideră că soluția este de a introduce și a extinde, în instituții, programe bilingve sau multilingve. În acest sens, se poate opta pentru curricula bilingvă: implementarea unui Program educațional care să includă predarea anumitor discipline în limba română/limbi străine. De asemenea, integrarea de resurse digitale și aplicații interactive în procesul de învățare poate oferi elevilor oportunități suplimentare de a practica și de a-și îmbunătăți competențele lingvistice în mod autonom și flexibil. Prin aceste activități, se poate crea un mediu mai eficient și mai atractiv pentru învățarea limbilor, ceea ce va contribui la dezvoltarea competențelor lingvistice ale elevilor și studenților.

4. Care sunt principalele avantaje ale implementării metodei CLIL în instituțiile de învățământ din Republica Moldova, din perspectiva factorilor de decizie?

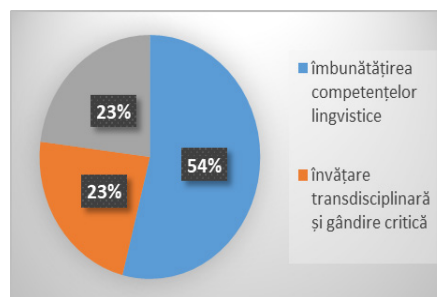


Fig. 4. Distribuția răspunsurilor la întrebarea 4 din chestionar

La întrebarea a patra, 101 profesori (54%) aleg ca prioritate îmbunătățirea competențelor lingvistice ale elevilor. Pe bună dreptate, prin integrarea limbii române/străine în predarea altor discipline, metoda CLIL oferă elevilor oportunitatea de a-și dezvolta competențele lingvistice într-un context practic și relevant. Această abordare poate stimula gândirea critică și creativă a elevilor, dezvoltându-le abilități esențiale pentru succesul în carieră și în viața personală. Implementarea metodei CLIL poate ajuta instituțiile de învățământ din Republica Moldova să se alinieze la practicile educaționale internaționale, crescând astfel atractivitatea și competitivitatea sistemului educațional local. Acest lucru poate atrage mai mult sprijin și investiții în educație, precum și oportunități de colaborare internațională.

5. Ce resurse sunt necesare pentru implementarea eficientă a metodei CLIL în contextul educațional din Republica Moldova?

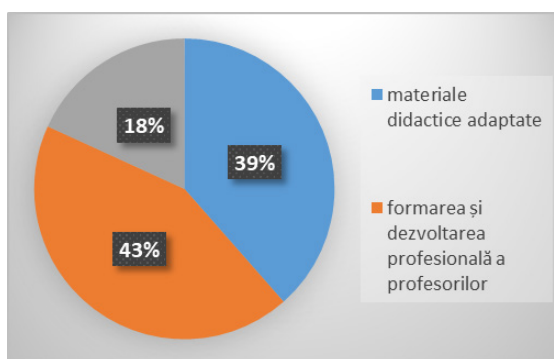


Fig. 5. Distribuția răspunsurilor la întrebarea 5 din chestionar

La întrebarea a cincea, 81 de cadre didactice (43%) afirmă că prioritară este formarea și dezvoltarea profesională a profesorilor, în timp ce 72 de profesori (39%) au optat pentru adaptarea materialelor didactice. Prin urmare, sunt necesare manuale, ghiduri și resurse digitale, special concepute pentru a preda CLIL, integrate atât cu conținut disciplinar, cât și cu elemente lingvistice. Aceste produse trebuie să fie relevante pentru curriculum-ul local și să faciliteze învățarea interactivă, iar profesorii trebuie să aibă acces la programe de formare continuă care să le ofere competențele necesare pentru a preda eficient în cadrul CLIL. Programele se referă atât la dezvoltarea abilităților lingvistice ale profesorilor, cât și a strategiilor de predare specifice CLIL. De asemenea, este important ca instituțiile să dispună de infrastructura necesară pentru a utiliza tehnologiile în mod eficient, inclusiv acces la internet și echipamente IT adecvate.

6. Cum poate fi abordată pregătirea și formarea profesorilor pentru a utiliza metoda CLIL în instituțiile din Republica Moldova?

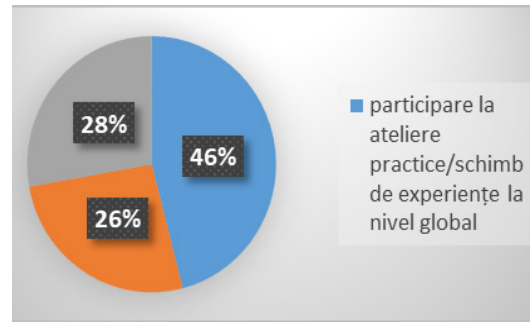


Fig. 6. Distribuția răspunsurilor la întrebarea 6 din chestionar

La întrebarea a șasea, 86 de respondenți (46%) au ales prioritară participarea la atelierele practice/schimbul de experiențe la nivel global și mai puțin mentoratul și colaborarea între profesori. În acest sens, considerăm necesare următoarele trei abordări: Organizarea de cursuri de formare continuă, ateliere și seminare care să se concentreze pe metodologiile și strategiile specifice CLIL. Aceste sesiuni ar trebui să includă exemple practice, studii de caz și exerciții aplicative, ajutând profesorii să înțeleagă cum să integreze conținutul disciplinar cu predarea limbii. Implementarea unui sistem de mentorat în care profesorii cu experiență în CLIL să lucreze alături de colegii lor mai puțin experimentați. De asemenea, încurajarea colaborării între profesorii de diferite discipline și limbi pentru a dezvolta planuri de lecție integrate și a împărtăși bune practici și resurse. Platformele de resurse educaționale dedicate CLIL pot oferi acces la o varietate de materiale didactice, webinare, forumuri de discuții și rețele internaționale de profesori care practică CLIL, facilitând schimbul de idei și experiențe la nivel global.

7. Care sunt potențialele bariere culturale și lingvistice în implementarea metodei CLIL în Republica Moldova?

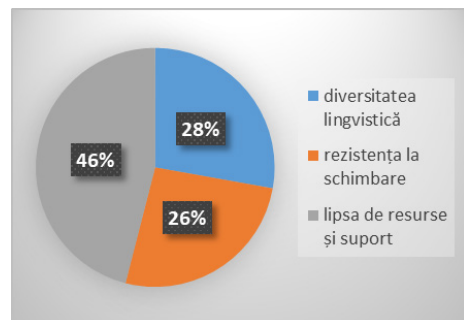


Fig. 7. Distribuția răspunsurilor la întrebarea 7 din chestionar

La întrebarea a șaptea, 86 de profesori (46 %) remarcă ca prioritară lipsa de resurse și suport, în timp ce o 49 de profesori (26%) sunt încă rezistenți la schimbare. Republica Moldova este o țară cu o diversitate lingvistică semnificativă, unde se vorbesc atât limba română, cât și rusa, alături de alte limbi minoritare. Această diversitate poate crea provocări în alegerea limbii de predare în cadrul CLIL și poate genera dificultăți în acceptarea limbii române/unei limbi străine ca mediu de instruire, mai ales în mediile în care elevii nu sunt expuși frecvent la acea limbă. Atât profesorii, cât și părinții și elevii pot manifesta o rezistență la adoptarea unor metode de predare noi și diferite de cele tradiționale. Această rezistență poate fi alimentată de o lipsă de înțelegere a beneficiilor CLIL sau de teama că utilizarea unei limbi străine ar putea afecta înțelegerea conținutului disciplinar. Implementarea unei metode inovatoare precum CLIL necesită resurse adecvate, cum ar fi materiale didactice specializate și formare profesională pentru cadrele didactice. În alte cazuri, pot exista constrângeri bugetare sau o lipsă de infrastructură care să susțină aceste necesități, ceea ce poate complica procesul de implementare.

8. De ce factori depinde promovarea metodei CLIL și integrarea acesteia în curriculumul național al Republicii Moldova?

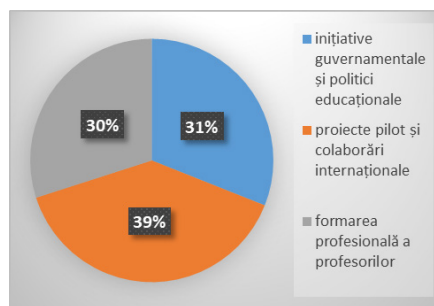


Fig. 8. Distribuția răspunsurilor la întrebarea 8 din chestionar

La întrebarea a opta, 73 de profesori (39%) au selectat ca prioritară pilotarea proiectelor și colaborările internaționale, în timp ce inițiativele guvernamentale și politicile educaționale nu se află în topul preferințelor acestora. Ministerul Educației din Republica Moldova poate juca un rol crucial în promovarea CLIL prin includerea acestei metode în strategiile naționale de dezvoltare a educației lingvistice. Acest lucru ar putea implica elaborarea de manuale, ghiduri și directive care să recomande implementarea CLIL în instituții și să integreze această metodă în cadrul formării inițiale a profesorilor. De asemenea, pilotarea proiectelor în anumite instituții sau regiuni, ca parte a unor colaborări cu organizații internaționale și instituții educaționale din alte țări cu experiență. Aceste proiecte ar putea ajuta la testarea și adaptarea metodei CLIL la contextul local, oferind exemple de bune practici și rezultate care să susțină extinderea la nivel național. Promovarea CLIL în Republica Moldova depinde de angajamentul instituțiilor educaționale și al factorilor de decizie de a susține această metodă prin politici clare, resurse adecvate și formare continuă pentru profesori.

9.1 Dacă ați predă o disciplină în baza metodei CLIL, ce disciplină ați alege?

9.2. Dacă ați predă un opțional în baza metodei CLIL, ce opțional ați alege?

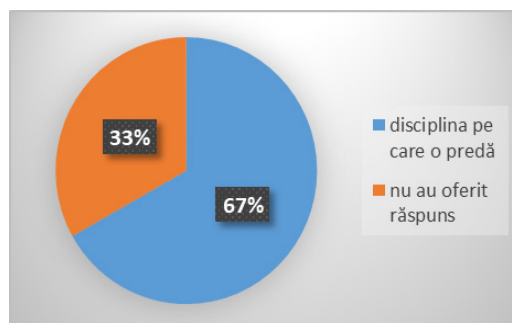


Fig. 9. Distribuția răspunsurilor la întrebarea 9 din chestionar

La întrebarea a noua, profesorii nonlingvistici optează pentru disciplina pe care o predă la momentul actual (matematică, informatică, biologie, chimie, educație muzicală, educație tehnologică, educație fizică, educație plastică) și profesorii de limbi optează pentru un opțional (cultura comunicării, cultură și civilizație, educație prin film, educație pentru media, educație ecologică), însă o parte dintre cadrele didactice (33%) s-au abținut să răspundă. Aceasta ne conduce spre ideea că profesorii sunt deschiși spre schimbare și inovare.

La întrebarea a zecea, răspunsurile profesorilor au fost împărțite. Spre regret, doar 10 profesori consideră ca metoda CLIL ar putea fi implementată în instituțiile de educație timpurie, iar cea mai mare parte optează pentru clasele gimnaziale, liceale, apoi primare. Generarea acestor răspunsuri demonstrează lipsa de cunoștințe despre beneficiile metodei CLIL în dobândirea de competențe lingvistice.

10. De la ce vârstă/clasă putem implementa metoda CLIL?

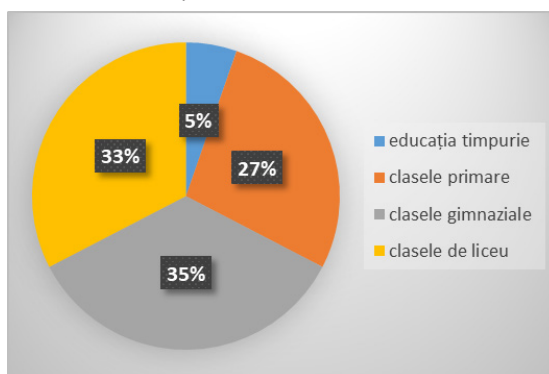


Fig. 10. Distribuția răspunsurilor la întrebarea 10 din chestionar

În baza răspunsurilor obținute, dar și din discuțiile orale s-au dedus concluziile generale la subiectul abordat de noi. Profesorii sunt de acord că elevii își pot crește competențele lingvistice prin aplicarea metodei CLIL, dar răspunsurile împărțite ne demonstrează că nu toți profesorii au cunoștințe despre această metodă și că

reticența acestora, dar și slaba motivație a elevilor slăbesc calitatea însușirii limbilor. Majoritatea profesorilor găsesc rezolvarea în existența unor formări prin participarea la diferite ateliere practice/schimb de experiență, care ar contribui la crearea motivației, dar și a premiselor pentru însușirea cu succes a limbii-țintă.

Spre regretul nostru, unii profesori au evitat răspunsurile la întrebări, crezând că reușita și cheia cunoașterii unei limbi nematerne/străine rezidă numai în predarea disciplinei la clasă. Această situație nu-i facilitează pe viitorii cetățeni, prin urmare există motive pentru eșecurile școlare (4). Se simte real necesitatea valorificării metodei pe plan național. Or, unii profesori, din lipsa unei experiențe de aplicare a metodei CLIL, au generat răspunsuri precum că utilizarea metodei CLIL poate fi utilizată doar în clasele de liceu.

Discuții

Pentru a crea mai multe oportunități de comunicare în limbile română/maternă/străină, în contextul alinierii educației din Republica Moldova la standardele educaționale internaționale, discuțiile viitoare trebuie să se concentreze pe aspecte legate de politicile lingvistice ale statului. Acestea se referă la explorarea modalităților prin care curriculumul național poate fi adaptat pentru a integra CLIL, dar și la dezvoltarea unor programe de formare care să echipeze cadrele didactice cu competențele necesare pentru a preda conținutul disciplinar într-o limbă nematernă/străină. Este important să se determine cum pot fi integrate obiectivele CLIL în structura curriculară actuală fără a supraîncărca elevii și profesorii. Alte discuții pot aborda modul în care comunitatea și părinții pot fi implicați în procesul de implementare a acestei metodologii.

Concluzii:

Instruirea multilingvă oferă posibilitatea de a învăța limba de stat într-un context autentic de învățare, ceea ce creează pe viitor posibilități largi de dezvoltare a carierei profesionale, contribuind și la o integrare socială cu succes.

Însușirea valorilor educației multilingve (cunoașterea limbii materne; a limbii oficiale și prin predarea unor discipline în limba română; a limbilor străine; acceptarea și respectarea diferențelor lingvistice și a celor culturale; conștiința lingvistică etc.) oferă elevilor șanse suplimentare de integrare socială și profesională eficientă.

Profesorii conștientizează că este vorba despre o activitate importantă: pentru ca această educație să fie de succes, sunt necesare nu doar programe educaționale și resurse materiale, ci și în mod special promovarea/popularizarea în societate a nevoii de comunicare, a priorităților de stăpânire a două sau mai multe limbi, deoarece *motivația pozitivă începe în familie*.

Urmând experiența diferitor țări, este necesară elaborarea și instituționalizarea mai multor modele de implementare a educației multilingve, care să fie aprobate prin cadrul legal. Planul de învățământ urmează să stabilească modelele propuse de Ministerul Educației, iar fiecare instituție de învățământ își va putea alege unul

dintre modele sau să-și creeze propriul model. Crearea unei rețele de comunicare și colaborare între școli, părinți și comunitate poate contribui la creșterea gradului de acceptare și succes al metodei.

Mulțumiri cadrelor didactice și manageriale care au sprijinit investigația de teren, au furnizat răspunsuri relevante pentru cercetarea științifică și au făcut posibilă apariția acestui articol.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. CADRUL EUROPEAN COMUN DE REFERINȚA PENTRU LIMBI. Stras bourg, Diviziunea Politicii Lingvistice, Consiliul Europei, Tipografia Centrală, Chișinău, 2003
2. CODUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA. Publicat : 24-10-2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324 art. 634
3. COYLE, D., HOOD, P., & MARSH, D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press, 2010
4. MARSH, D., & Langé, G. Using Languages to Learn and Learning to Use Languages. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2000
5. *PLANUL DE ACȚIUNE PROMOVAREA ÎNVĂȚĂRII LIMBILOR STRĂINE ȘI A DIVERSITĂȚII LINGVISTICE.* <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX:52007DC0554> vizitat la 20.10.2024

**LA DÉCOUVERTE HEURISTIQUE DES SAVOIRS
EN CONTEXTE INTERCULTUREL**

**THE HEURISTIC DISCOVERY OF KNOWLEDGE
IN AN INTERCULTURAL CONTEXT**

**DESCOPERIREA EURISTICĂ A CUNOȘTIȚELOR
ÎN CONTEXT INTERCULTURAL**

***SOLCAN Angela** dr., conf. univ.
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

***SAVA Anastasia**, drd., asist.univ.
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

***SOLCAN Angela**, dr., conf. univ.
„Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău
ORCID: 0000-0002-7906-145X
solcan.angela@upsc.md*

***SAVA Anastasia**, drd., asist.univ.
„Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău
ORCID: 0000-0002-0471-8648
sava.anastasia@upsc.md*

CZU: 37.025:811.133.1

***Abstract** : The new heuristic-oriented approach in didactics forms the foundation of effective and active teaching, which encourages learner engagement, compelling them to think, reflect, and discover. The heuristic method emphasizes the exploration of reality and knowledge by the learner themselves through an exchange of questions and answers, gradually leading to a solution. Ultimately, it is a learner-centered approach where they are expected to take an active role.*

The teaching/learning of foreign languages from an intercultural perspective involves acquiring both the specific structures of the foreign language and information about national and foreign values, customs, and traditions. Learning foreign languages serves as a reference point for self-awareness and the formation of intercultural identity. In this sense, the heuristic approach is the most effective means for intercultural development of learners, as they are placed in situations where they discover and explore foreign cultures.

***Keywords**: heuristic, intercultural, discovery, language teaching/learning.*

***Rezumat**: Noua abordare orientată pe euristică în didactică constituie fundamentul unei predări eficiente și active, care încurajează implicarea cursanților, determinându-i să gândească, să reflecteze și să descopere. Metoda euristică pune accentul pe explorarea realității și a cunoașterii de*

către cursanți, printr-un schimb de întrebări și răspunsuri, conducând treptat la o soluție. În esență, este o abordare centrată pe cursant, în care se așteaptă ca acesta să joace un rol activ.

Predarea/învățarea limbilor străine dintr-o perspectivă interculturală implică dobândirea atât a structurilor specifice limbii străine, cât și a informațiilor despre valorile, obiceiurile și tradițiile naționale și străine. Învățarea limbilor străine servește ca punct de referință pentru autocunoaștere și formarea identității interculturale. În acest sens, abordarea euristică este cel mai eficient mijloc pentru dezvoltarea interculturală a cursanților; deoarece aceștia sunt plasați în situații în care descoperă și explorează culturi străine.

Cuvinte- cheie: euristic, intercultural, descoperire, predarea/învățarea limbilor.

Le terme „interculturel” est véhiculé dans l’espace éducationnel européen pour caractériser l’acquisition par l’apprenant des structures spécifiques à la langue étrangère concomitantes avec les informations sur les coutumes et l’histoire du pays, dans l’effort de comprendre dans des termes spécifiques à la nouvelle culture et civilisation et pour garder le droit d’avoir sa propre identité culturelle.

Une définition de l’interculturel est donnée par Clanet C. qui comprend sous ce concept „l’ensemble des processus par lesquels les individus et les groupes interagissent et font partie des cultures différentes...” [3, p. 70].

Le sujet « La découverte heuristique des savoirs en contexte interculturel » est à la fois complexe et fascinant, car il combine deux concepts importants : la découverte par la méthode heuristique et le développement des connaissances dans un cadre interculturel.

L’approche heuristique suppose que l’apprentissage se fait par l’exploration et l’auto-découverte. Au lieu que l’enseignant fournit directement les réponses, les apprenants sont encouragés à chercher des solutions par eux-mêmes, à poser des questions et à expérimenter différentes méthodes de résolution. Dans ce contexte, les apprenants développent des compétences de pensée critique et créative, acquérant des connaissances à travers un processus actif de découverte.

L’apprentissage d’une langue étrangère doit être en liaison étroite avec la culture et la civilisation à laquelle elle appartient, parce qu’au-delà de sa fonction instrumentale, la langue est toujours un signe définitoire d’une certaine culture. L’enseignement/apprentissage d’une langue étrangère doit tenir compte des facteurs suivants: identité culturelle, attitudes, stéréotypes, compétence communicative, ainsi que de la formation d’identité ethnique dans le processus du développement culturel.

L’éducation interculturelle a un caractère évidemment prononcé dialogué, c’est pour cela que l’enseignement des langues étrangères „savoir-apprendre” est la forme idéale du développement de la compétence de communication interculturelle.

Au sens large, comme l’indique le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues [2, p. 85-86], il s’agit de la *capacité à observer* de nouvelles expériences, à *y participer* et à *intégrer* cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures. Les aptitudes à apprendre se développent au cours même de l’apprentissage. Elles donnent à l’apprenant la capacité de relever de façon plus efficace et plus indépendante de nouveaux défis dans l’apprentissage d’une

langue, de repérer les choix différents à opérer et de faire le meilleur usage des possibilités offertes.

Elle a plusieurs composantes, parmi celles-ci se trouvent *les aptitudes heuristiques* (relatif à la découverte). Cela suppose la capacité de l'apprenant :

- à s'accommoder à une expérience nouvelle (à des gens nouveaux, à une langue nouvelle, de nouvelles manières de faire, etc.) et de mobiliser ses autres compétences (par exemple par l'observation, l'interprétation de ce qui est observé, l'induction, la mémorisation, etc.) pour la situation d'apprentissage donnée ;
- à utiliser la langue cible pour trouver, comprendre et, si nécessaire, transmettre une information nouvelle (notamment en utilisant des sources de référence en langue cible) ;
- à utiliser les nouvelles technologies (par exemple bases de données, hypertextes, etc. pour la recherche documentaire).

Ainsi, le CECRL a un objectif éducatif prioritaire « Promouvoir des méthodes d'enseignement des langues vivantes qui renforcent l'indépendance de la pensée, du jugement et de l'action combinée à la responsabilité et aux savoir-faire sociaux » [2, p. 10-11].

Dans le Volume complémentaire 2018 du CECRL apparaît le terme de *médiation*, qui joue un rôle central dans l'apprentissage interculturel. Elle permet de faciliter les échanges entre des personnes issues de cultures différentes, et est donc essentielle dans le cadre de l'éducation interculturelle. Les deux termes, de médiation et de découverte heuristique, s'inscrivent dans l'approche pédagogique moderne, favorisant l'apprentissage actif et la compréhension mutuelle dans des contextes multiculturels. Ensemble, ils visent à former des apprenants capables d'explorer et de découvrir par eux-mêmes des connaissances tout en facilitant le dialogue interculturel.

Dans ce contexte, La démarche heuristique est une méthode d'apprentissage basée sur l'exploration personnelle et la découverte active, incitant les apprenants à trouver par eux-mêmes des réponses à leurs questions.

En impliquant directement l'apprenant dans le processus d'apprentissage, la méthode heuristique l'encourage à découvrir de nouvelles informations, tant sur le plan linguistique que culturel. Cela favorise un apprentissage plus profond et une compréhension accrue des réalités interculturelles.

L'approche heuristique place l'apprenant dans un rôle d'explorateur qui va découvrir par lui-même les codes et les particularités culturelles. Cette découverte active permet non seulement d'acquérir des compétences linguistiques, mais aussi de développer une conscience interculturelle plus fine.

En explorant différentes cultures, l'apprenant apprend à ajuster ses attitudes, ses comportements et ses pratiques en fonction des réalités culturelles découvertes. La démarche heuristique est ainsi un outil puissant pour former des citoyens capables de naviguer dans des environnements multiculturels.

« La médiation est souvent nécessaire pour résoudre des malentendus ou des conflits culturels qui peuvent émerger dans un contexte interculturel » [2, pp. 103-122]. Grâce à l'approche heuristique, l'apprenant est également en mesure de découvrir par lui-même des solutions aux défis interculturels, tout en bénéficiant du soutien du médiateur pour clarifier et interpréter les différences.

En didactique des langues, on qualifie d'heuristique une technique d'enseignement visant à faire découvrir à l'apprenant le fonctionnement d'un fait de langue par un échange de questions et de réponses amenant progressivement vers la solution. Cette démarche centrée sur l'apprenant, à qui on demande de jouer un rôle actif dans son apprentissage, requiert de l'enseignant des capacités d'attention à l'objectif recherché d'adaptation du questionnement en fonction de l'apprenant, d'analyse et d'évaluation rapides et justes des réponses données [5, p. 122].

La découverte heuristique en contexte interculturel signifie que l'apprenant ne se contente pas d'acquérir des informations sur d'autres cultures, mais qu'il les découvre activement. Autrement dit, à travers les questions, les observations et les comparaisons, les apprenants explorent de nouveaux éléments culturels, parvenant ainsi à une compréhension approfondie. Par exemple, dans un cours de langue étrangère, l'apprentissage ne se limite pas à la grammaire et au vocabulaire, mais inclut également une compréhension active des valeurs et des perspectives de cette culture, ce qui rend le processus d'apprentissage plus profond et plus pertinent.

Une autre condition pour développer la méthode heuristique à l'intérieur de l'apprenant comme source du comportement oral serait *le contact* permanent avec le groupe, avec la société. C'est-à-dire, l'homme doit toujours être en relation avec les autres pour socialiser les sentiments et ses propres idées, ce qui donnera la possibilité de ne pas perdre le contact avec l'univers et avec les nouveautés [9, p. 55].

La notion de représentation culturelle problématise la relation d'une part entre l'apprenant et la culture étrangère enseignée et d'autre part l'apprenant et son identité. Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, le défi interculturel est d'enseigner la langue et sa culture, de montrer comment la culture des apprenants entre en interaction avec la culture des étrangers. La dimension culturelle en didactique du FLE s'avère indiscutablement établie car nous admettons que la langue et la culture sont étroitement liées : l'apprentissage d'une langue comporte alors forcément une dimension culturelle, acquise non seulement à travers les textes ou les productions verbales, mais aussi à travers l'ensemble des documents iconographiques. La classe de langue est un espace où se rencontrent la culture de l'apprenant et la culture

de la langue à enseigner. Et c'est inévitablement que toute action de l'apprenant de connaître la langue étrangère est une recherche heuristique, car il découvre une autre culture. Cette méthode sollicite la réflexion et stimule l'imagination et la créativité, développe les habiletés et les habitudes de travail intellectuel, l'esprit de recherche, l'habitude de consulter des dictionnaires explicatifs, phraséologiques, de synonymes, des ouvrages de spécialité, d'en extraire des fiches et de les classer selon le compartiment dont elles font partie.

Il s'agit essentiellement de mener l'apprenant en situation de chercher, d'inventer et de découvrir plus ou moins librement les réponses aux questions qu'il se pose. On peut demander aux apprenants d'analyser des situations simples, puis par comparaison de mettre en relation un ensemble d'éléments abordés isolément. L'enseignant ne doit pas cependant perdre de vue, que dans toute découverte il y a cette joie de découvrir et de comprendre par soi-même, mais le rôle de l'apprenant ne s'arrête pas là.

L'avantage de cet apprentissage est qu'il est très motivant tant pour l'enseignant que pour les apprenants. Il va vers la construction d'un véritable savoir.

La démarche heuristique par la perspective interculturelle suppose l'acquisition tant des structures spécifiques à la langue étrangère, que des informations sur les valeurs, les coutumes et les traditions nationales et étrangères. L'enseignement/apprentissage/évaluation des langues étrangères constitue un repère pour la connaissance de soi-même et la formation de l'identité culturelle.

La compétence de communication interculturelle plus que l'actualisation des connaissances, des capacités et des attitudes, sa spécificité consiste dans le dépassement de la connaissance et l'application de la technologie apprise par la référence adéquate et flexible au contexte interculturel, supposant l'acquisition de certaines performances dans la solution des situations-problème dans le milieu scolaire et extrascolaire.

« Envisagée sous un grand angle, la culture apparaît comme un monde universel et véritablement humain d'insertion des êtres dans les rapports sociaux comme une forme d'humanisation des relations de l'homme avec la nature et ses semblables » [9, p. 112].

Les individus sont des „porteurs de cultures” radicalement différents les uns des autres. Du coup, la condition première d'un dialogue interculturel fécond est moins la connaissance de la culture d'autrui, que le respect de l'autre, la reconnaissance de son identité.

Pourquoi une formation interculturelle ?

- Pour faire prendre conscience qu'il existe des différences culturelles :
 - La première phase permettra à l'individu de prendre conscience de sa propre culture. C'est à travers de cette phase que débute l'ouverture à une autre culture.
- Pour faire respecter ces différences culturelles

- Une fois que l'on a pris conscience de notre propre culture, alors il nous est plus facile de s'ouvrir aux autres.
- Pour assimiler les différences culturelles :
 - Il devient maintenant possible d'assimiler les différences avec les autres cultures car on a pris conscience des autres [7].

Pour développer la compétence interculturelle en salle de classe, il convient :

- a) de développer la complexité cognitive face à de nouveaux environnements;
- b) d'ouvrir le champ de la co-orientation affective sur les nouveaux groupes culturels;
- c) d'adapter son comportement aux différentes interactions avec d'autres groupes sociaux.

Traian Nica considère que l'enseignement de la culture est conçu comme une action d'éveil dans l'enseignement de la langue française, un ensemble de stratégies didactiques par lesquelles les apprenants s'approprient la langue comme outil d'expression et de communication. La culture n'est plus tant un problème de méthodologie linguistique que d'exploitation systématique des activités, provoquée par un choix adéquat des thèmes du travail [10, p. 114].

Apprendre une langue étrangère « c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des façons à penser, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension, ouvrir les portes de la communication entre civilisations, traditions et cultures » [Ibidem, p. 115].

La culture de la langue seconde doit être présentée de manière à créer le désir d'être connue, le sentiment d'apporter une valeur ajoutée à l'apprenant. La motivation doit être conçue dans un sens actif. Le professeur doit laisser à l'apprenant la possibilité de construire sa compétence dans le domaine linguistique et culturel à la fois.

La dimension culturelle occupe, donc, une place centrale dans l'apprentissage linguistique et dans l'accès aux compétences-clés. Le tissu culturel, qui sous-tend aussi bien la langue du pays que sa société, apparaît comme d'autant plus important dans la perspective de l'intégration et de l'insertion durables.

Accéder aux références culturelles communément partagées par une communauté linguistique conduit l'apprenant à l'appropriation de la vision du monde qui se reflète dans la langue cible et que la communication dans cette langue renvoie à tout moment. Maîtriser la communication en une langue étrangère ne se réduit donc pas à l'acquisition des savoirs linguistiques ; elle nécessite également une adéquation au contexte socio-culturel. Ainsi, dans une perspective plus large, la situation de communication est définie non seulement par les rapports existants entre les locuteurs, mais aussi par un ensemble sous-jacent de références culturelles omniprésentes.

Si la communication est par nature faussée et qu'il est utopique de penser pouvoir la maîtriser parfaitement, même dans un contexte national, il est intéressant de

noter qu'à l'inverse, l'interculturel peut être un élément facilitant la communication, car il offre la possibilité de sortir des sentiers battus. Dans ce contexte, la méthode heuristique choisie par l'enseignant est la voie, d'après nous, vers la formation de communication interculturelle chez les apprenants. La pédagogie *heuristique* anime cette phase et ce secteur qu'est l'investigation, qui fonctionne sur un mode *créatif*.

Un des facteurs importants est de s'intéresser au fonctionnement mental des apprenants.

Dans ce sens, Gérard tente de clarifier le concept de situation-problème : « faire primer le projet et l'heuristique dans les systèmes de formation suppose que la logique d'apprentissage des élèves „prenne le pas” sur celle de l'enseignement » [7, p. 3]. On insiste sur la gestion mentale des savoirs et sur leur qualité : il est plus important de comprendre plutôt que de savoir „ par cœur „.

Le maître n'est plus le seul détenteur de savoirs. C'est l'apprenant qui remplace le professeur au centre du processus pédagogique et prend ainsi du pouvoir étant motivé à découvrir et à rechercher le nouveau, il prend en charge son apprentissage.

Dans le contexte interculturel, la « découverte des connaissances » fait référence à la manière dont les interactions entre différentes cultures peuvent conduire à une compréhension plus profonde et au développement des connaissances. Cette découverte repose sur:

- Les échanges entre personnes de milieux culturels divers facilitent une meilleure compréhension des valeurs et des traditions des autres.
- Les expériences directes, telles que les études à l'étranger ou les collaborations internationales qui offrent des opportunités d'apprendre des pratiques et des perspectives différentes.
- La rencontre avec d'autres cultures peut amener les individus à réexaminer et à réévaluer leurs propres croyances et habitudes.
- La capacité de naviguer entre différents contextes culturels aidant au développement de compétences critiques pour une communication et une collaboration efficaces. [8, pp. 34-56]

Dans l'ensemble, la découverte des connaissances dans un contexte interculturel promeut non seulement la connaissance théorique, mais aussi les compétences pratiques nécessaires pour vivre et travailler dans un monde globalisé. Nous considérons pertinente l'affirmation faite dans la Déclaration de l'UNESCO sur la diversité culturelle : « Source d'échanges, d'innovation et de créativité, la diversité culturelle est, pour le genre humain, aussi nécessaire qu'est la biodiversité dans l'ordre du vivant » [6, p. 6].

L'éducation plurilingue est au service d'un accroissement de l'efficacité des enseignements de langues, de la formation de la personne à la bienveillance

linguistique et à l'acceptation de l'Autre, valeurs fondamentales du vivre ensemble démocratique » [1, p. 30-32].

L'un des principaux avantages de cette approche est que les apprenants deviennent des participants actifs dans le processus d'apprentissage. Dans un cadre interculturel, cette méthode leur permet de découvrir non seulement des connaissances académiques, mais aussi de nouvelles perspectives sur le monde. De plus, elle leur offre les outils nécessaires pour devenir des citoyens globaux, capables de communiquer efficacement et avec empathie dans divers contextes culturels.

En même temps, la découverte heuristique peut rencontrer des défis dans un contexte interculturel. Les différences de perception et d'interprétation culturelle peuvent entraîner des malentendus ou des stéréotypes. C'est pourquoi il est essentiel que les enseignants guident le processus de découverte de manière à promouvoir l'ouverture d'esprit, le respect et la compréhension mutuelle.

En conclusion, la découverte heuristique des savoirs en contexte interculturel, est une méthode d'apprentissage puissante qui encourage les apprenants à être des explorateurs actifs des connaissances et à développer des compétences interculturelles essentielles dans une société mondialisée. Cette méthode non seulement facilite un apprentissage actif, mais contribue également à la formation d'une identité interculturelle solide et au développement de compétences nécessaires pour comprendre et respecter la diversité culturelle.

BIBLIOGRAPHIE:

1. BEACCO, J.-C., COSTE, D. « Pour une éducation plurilingue en Europe », *Le français dans le Monde*, nr. 363, mai-juin, Paris : Clé International, 2009. ISSN : 0015-9395.
2. CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES ; APPRENDRE, ENSEIGNER, ÉVALUER. VOLUME COMPLÉMENTAIRE. Conseil de l'Europe. 2018. ISBN: 978-9287186201.
3. CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES ; APPRENDRE, ENSEIGNER, EVALUER ; <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>, p. 9. Consulté le 06.03.2011.
4. CLANET, C., *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1993. ISBN : 2-85816-202-6. 234 p.
5. CUQ, J.-P. *Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé international, 2003. ISBN : 978-2090339727. 304 p.
6. DÉCLARATION UNIVERSELLE DE L'UNESCO SUR LA DIVERSITÉ CULTURELLE. Article 1. Paris. le 2 novembre 2001. p. 6.

7. GÉRARD, C., *Problématiser des situations personnalisées, Se former plus*. Lyon: 1994.
8. HELOT M.-C., *Plurilinguisme et interculturalité : enjeux et pratiques*. Paris: 2020. Pp. 34-56.
9. LEMAIRE E. Didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme et pédagogies autochtones : quelle dialectique ? In: *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*. Paris: 2021. Pp. 2-17. ISSN : 1958-5772.
10. NICA T., ILIE C., *Tradition et modernité dans la didactique du français langue étrangère*. Oradea, Celina, 1995. ISBN-973-96366-7-5. 331 p.
11. TAGLIANTE, Cr. *La classe de langue*, Paris, Clé International, 1998. ISBN: 978-2-09-033068-7. 200 p.

ASPECTE DIDACTICE ALE MULTILINGVISMULUI ACTUAL

DIDACTIC ASPECTS OF CURRENT MULTILINGUALISM

*DERMENJI Svetlana, dr., conf.univ.
UPS "Ion Creangă" din Chișinău*

*NEAGA Liliana, asistent universitar
UPS "Ion Creangă" din Chișinău*

*DERMENJI Svetlana, PhD, associate professor,
UPS "Ion Creanga" from Chisinau,
ORCID ID: 0000-0001-6756-7739
dermenji.svetlana@upsc.md*

*NEAGA Liliana, university assistant
UPS "Ion Creanga" from Chisinau,
ORCID ID: 0000-0002-9930-2118
neaga.liliana@upsc.md*

CZU: 37.01:81'24

***Abstract:** Current multilingualism refers to the phenomenon whereby groups of people actively use several languages in their daily lives, either in personal, professional or social contexts. In the contemporary world, this phenomenon is facilitated by globalization, migration, access to technology and the Internet, which allow interactions with people from different cultures and languages. In this article we will refer to some aspects that define current multilingualism.*

***Keywords:** globalization, multiculturalism, linguistic diversity, bilingual and multilingual education.*

***Rezumat:** Multilingvismul actual se referă la fenomenul prin care grupurile de persoane utilizează mai multe limbi în mod activ, în viața lor de zi cu zi, fie în contexte personale, fie în cele profesionale sau sociale. În lumea contemporană, acest fenomen este facilitat de globalizare, migrație, accesul la tehnologie și internet, care permit interacțiuni cu persoane din diverse culturi și limbi.*

***Cuvinte-cheie:** globalizare, multiculturalism, diversitate lingvistică, educație bilingvă și multilingvă.*

În articolul dat ne vom referi la câteva aspecte care definesc multilingvismul actual:

- 1. Educația bilingvă sau multilingvă:** Sistemele educaționale din multe țări promovează învățarea a două sau mai multe limbi, fie din rațiuni economice, fie pentru a încuraja diversitatea culturală.

2. **Migrația și multiculturalismul:** Din ce în ce mai multe țări sunt locuite de comunități diverse, unde persoanele trebuie să folosească mai multe limbi pentru a comunica, integra sau lucra în societăți multiculturale.
3. **Globalizarea și tehnologia:** Internetul și mediile sociale creează spații virtuale unde oamenii comunică simultan în mai multe limbi, iar platformele online oferă servicii în diverse limbi pentru a răspunde nevoilor unui public internațional.
4. **Diversitatea lingvistică:** În multe regiuni ale lumii, există o coexistență naturală a mai multor limbi și dialecte, ceea ce face ca multilingvismul să fie o parte normală a vieții de zi cu zi.
5. **Politicile lingvistice:** Unele state promovează oficial multilingvismul prin politici publice, recunoscând mai multe limbi oficiale sau regionale.

Multilingvismul actual aduce avantaje economice, sociale și culturale, dar și provocări legate de integrare și menținerea identităților lingvistice minoritare. Menținerea identităților lingvistice minoritare se referă la eforturile și inițiativele luate pentru a proteja, susține și revitaliza limbile minoritare, care riscă să fie suprimate sau uitate în fața presiunii limbilor dominante. În contextul globalizării și al multilingvismului actual, multe limbi minoritare se confruntă cu riscul dispariției, deoarece vorbitorii lor trec la limbile majoritare pentru a se integra în societate sau pentru a beneficia de oportunități economice.

Câteva aspecte și soluții didactice legate de menținerea acestor identități lingvistice includ:

1. Educația în limba maternă

În multe comunități, programele educaționale încearcă să ofere instruire în limba minoritară, astfel încât tinerii să o învețe și să o vorbească fluent. Aceasta contribuie la perpetuarea limbii și la păstrarea culturii și tradițiilor asociate cu ea.

2. Mass-media și tehnologia

Crearea de conținut digital, mass-media și resurse online în limbile minoritare este o modalitate eficientă de a menține aceste limbi vii. De asemenea, aplicațiile de învățare a limbilor și proiectele online de arhivare lingvistică contribuie la accesibilitatea lor.

3. Politicile guvernamentale

În multe țări, guvernele implementează politici pentru a sprijini limbile minoritare. Acestea includ recunoașterea oficială a limbilor, finanțarea programelor culturale și lingvistice, precum și asigurarea reprezentării limbilor minoritare în instituții și în viața publică [8, p.5].

4. Inițiative comunitare

Comunitățile locale au un rol crucial în păstrarea limbii și identității lingvistice. Prin tradiții orale, evenimente culturale și programe educaționale la nivel local, limbile minoritare sunt transmise din generație în generație.

5. Revitalizarea limbilor pe cale de dispariție

Pentru limbile aflate în pericol de dispariție, revitalizarea implică eforturi de documentare a vocabularului, gramaticii și tradițiilor asociate. Lingviști, activiști și comunități lucrează împreună pentru a redescoperi și a reactiva utilizarea limbilor care au puțini vorbitori activi.

6. Cultura și identitatea

Limbile minoritare nu sunt doar instrumente de comunicare, ci și purtătoare ale culturii și identității comunităților. Ele reflectă modul în care o comunitate vede și interacționează cu lumea, iar pierderea unei limbi poate duce la o eroziune a identității culturale [8, p.3].

Menținerea acestor limbi este importantă nu doar pentru diversitatea culturală și lingvistică a lumii, ci și pentru drepturile și autodeterminarea grupurilor minoritare.

În Republica Moldova, limba română ocupă o poziție centrală, fiind limba oficială a statului și limba maternă a majorității populației. Totuși, pentru o parte semnificativă a populației, româna este o limbă nematernă, iar acești vorbitori o învață ca pe o limbă străină sau secundară. Contextul lingvistic din Republica Moldova este complex, fiind influențat de istoria țării, relațiile culturale și politice, precum și de existența mai multor grupuri etnice.

Statutul limbii române ca limbă nematernă

Pentru aceste comunități minoritare, limba română este o limbă străină sau secundară, pe care o învață în școală sau prin intermediul interacțiunilor sociale. Vorbitorii de limbă rusă, în special, au fost obișnuiți să utilizeze rusa ca limbă de comunicare interetnică, iar procesul de învățare și utilizare a limbii române ca limbă oficială a fost pentru unii o provocare, în special în regiunile mai puțin expuse limbii române [4, p. 2].

Educația bilingvă și integrarea lingvistică

În Republica Moldova, există școli care oferă educație în limbile minorităților, cum ar fi rusa, găgăuza sau ucraineana, dar studiul limbii române este obligatoriu în școlile de stat. Educația bilingvă joacă un rol esențial în integrarea lingvistică a vorbitorilor de limbi minoritare. Cu toate acestea, nivelul de competență în limba română variază în funcție de regiune și de accesul la educație de calitate în limba română.

Limba română și rolul său în viața publică

Româna este limba administrației, a legislației și a majorității instituțiilor publice din Republica Moldova. Astfel, cunoașterea limbii române este necesară

pentru participarea deplină în viața socială, economică și politică a țării. Cu toate acestea, în anumite regiuni, cum ar fi Găgăuzia și Transnistria, rusa continuă să fie larg utilizată, iar româna este văzută ca o limbă secundară.

Provocări și oportunități

Procesul de învățare a limbii române ca limbă nematernă poate întâmpina dificultăți în rândul minorităților etnice, care, în unele cazuri, au o expunere limitată la mediul de comunicare în limba română în viața de zi cu zi. Totuși, în ultimii ani, s-au făcut progrese în promovarea limbii române, inclusiv prin programe educaționale și inițiative guvernamentale menite să faciliteze integrarea lingvistică [5, p.19]. Începând cu anul 2023, a fost inițiat un *Program național privind învățarea limbii române de către minoritățile naționale, inclusiv populația adultă*, pentru anii 2023-2025, în cadrul acestui proiect a fost organizat un *program de formare PERFECȚIONAREA COMPETENȚELOR LINGVISTICE ȘI DE COMUNICARE A CADRELOR DIDACTICE DIN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT CU PREDARE ÎN LIMBILE MINORITĂȚILOR NAȚIONALE*, unde peste 400 de profesori și-au dezvoltat competențele lingvistice și didactice în predarea-învățarea limbii române ca limbă nematernă.

Un alt proiect este destinat profesorilor universitari și a fost inițiat în anul 2024: *Formarea cadrelor didactice pentru comunicarea multilingvă în context intercultural*, prin activitățile desfășurate se urmărește dezvoltarea competențelor multilingve, dar și interculturale ale cadrelor didactice din UPS “Ion Creangă”.

Identitate și percepție

Percepția limbii române ca limbă nematernă este influențată și de aspecte identitare. În trecut, termenul de „limbă moldovenească” a fost utilizat pentru a crea o distincție artificială față de limba română din România. Cu toate acestea, Curtea Constituțională a Republicii Moldova a recunoscut oficial denumirea de „limba română” în 2013, contribuind la clarificarea identitară a limbii oficiale. Limba română ca limbă nematernă în Moldova reprezintă un aspect esențial al dinamicii lingvistice a țării. În timp ce limba română este esențială pentru funcționarea statului și integrarea socială, procesul de învățare și adoptare a acesteia de către vorbitorii de limbi minoritare necesită sprijin constant pentru a asigura coeziunea socială și respectul pentru diversitatea culturală.

Aspectele didactice ale multilingvismului actual în Republica Moldova reflectă realitatea complexă și diversă a sistemului educațional, influențată de prezența mai multor limbi și de necesitatea de a asigura un echilibru între limba română, limba oficială a statului, și limbile minorităților etnice, precum rusa, găgăuză, ucraineana etc. În contextul multilingvismului, educația joacă un rol esențial în formarea competențelor lingvistice și în promovarea coeziunii sociale.

Iată principalele aspecte didactice ale multilingvismului actual în Republica Moldova:

1. Educația bilingvă și multilingvă

În școlile din Republica Moldova există un sistem educațional care încearcă să răspundă nevoilor lingvistice ale diverselor grupuri etnice. În multe școli, educația este oferită atât în limba română, cât și în alte limbi, în special rusa. În regiunile autonome, precum Găgăuzia, elevii studiază în limba găgăuză și rusa, dar limba română este predată ca disciplină obligatorie. Sistemul educațional încearcă astfel să asigure atât păstrarea identității culturale și lingvistice a minorităților, cât și integrarea acestora în societatea moldovenească prin învățarea limbii române.

2. Predarea limbii române ca limbă străină pentru minorități

Unul dintre cele mai importante aspecte didactice este predarea limbii române ca limbă străină sau nematernă pentru elevii care provin din familii vorbitoare de rusă, găgăuză sau ucraineană. Acest proces implică metode didactice speciale, care țin cont de dificultățile de învățare a unei limbi noi de către elevii din medii în care româna nu este utilizată în mod uzual.

Profesorii sunt instruiți să folosească metode interactive și practice, pentru a îmbunătăți competențele de comunicare ale elevilor. Totodată, curriculumul pentru română ca limbă nematernă este adaptat astfel încât să fie accesibil și eficient pentru vorbitorii de alte limbi.

3. Promovarea multilingvismului în curriculum

Curriculum-ul național din Republica Moldova promovează multilingvismul prin includerea limbilor străine (engleză, franceză, germană) și a limbilor minoritare (rusă, găgăuză, ucraineană) în programul școlar. Predarea limbilor străine și a celor minoritare contribuie la dezvoltarea abilităților multilingve ale elevilor și la creșterea deschiderii lor către diversitatea culturală și lingvistică.

4. Integrarea tehnologiilor digitale în predarea limbilor

Tehnologia joacă un rol tot mai important în educație, inclusiv în predarea limbilor. Utilizarea resurselor digitale, platformelor educaționale online și aplicațiilor de învățare a limbilor contribuie la creșterea accesului la materiale lingvistice diversificate și la îmbunătățirea procesului de învățare. Profesorii din Republica Moldova utilizează din ce în ce mai mult aceste instrumente pentru a sprijini predarea limbilor și a facilita învățarea individualizată.

5. Formarea profesorilor și pregătirea didactică

Un alt aspect esențial al multilingvismului didactic este formarea inițială și continuă a profesorilor. Este important ca profesorii să fie bine pregătiți pentru a preda în contexte multilingve și multiculturală, în special în regiunile în care există diversitate lingvistică. Cursurile de formare continuă și programele specializate sunt esențiale pentru dezvoltarea competențelor profesorilor de a preda limbile minoritare și limba română ca limbă nematernă [2].

În cadrul Centrului de Formare Continuă și Leadership al UPS „Ion Creangă” sunt organizate trimestrial cursuri de formare continuă pentru cadrele didactice din instituțiile cu predare în limbile minorităților naționale, dar sunt inițiate și studii de recalificare profesională la limba și literatura română, pentru a asigura procesul didactic cu profesori bine instruiți care promovează limba română ca limbă maternă.

6. Politici educaționale și sprijin instituțional

Guvernul și instituțiile educaționale din Republica Moldova implementează politici pentru a sprijini multilingvismul în școli. Ministerul Educației promovează programe de susținere a limbilor minoritare și inițiative pentru îmbunătățirea predării limbii române în regiunile cu majorități etnice. Acest model de educație bilingvă permite elevilor să învețe atât în limba lor maternă, cât și în limba oficială, româna. Aceste instituții se regăsesc pe tot teritoriul RM, iar în unele din ele nu doar se predă disciplina școlară Limba și literatura română, dar se deschid clase cu predare a disciplinelor școlare în limba română, așa cum este Liceul „Mihail Ciachir” din Ceadâr-Lunga, care a deschis o clasă gimnazială cu predare în limba română.

Ministerul Educației și Cercetării intenționează să implementeze educația multilingvă nu doar în școlile din Găgăuzia, dar și din alte raioane unde există Instituții cu predare în limbile minorităților naționale. Aceste politici au ca scop asigurarea accesului egal la educație pentru toți cetățenii, indiferent de limba maternă.

7. Provocări în predarea multilingvă

Una dintre provocările principale este lipsa de resurse educaționale adecvate în limbile minoritare și în română ca limbă maternă. În unele regiuni, resursele didactice pentru predarea limbii române sau a altor limbi minoritare sunt insuficiente, iar acest lucru poate afecta calitatea procesului educațional. De asemenea, barierele lingvistice dintre profesori și elevi, în special în comunitățile unde româna nu este vorbită în mod curent, pot crea dificultăți în predare.

8. Rolul educației în coeziunea socială

Educația multilingvă joacă un rol esențial în promovarea coeziunii sociale într-o țară multiethnică. Predarea limbii române ca limbă oficială și oferirea de oportunități pentru păstrarea limbilor minoritare contribuie la construirea unui sentiment de apartenență națională, menținând în același timp respectul pentru diversitatea culturală. Astfel, educația multilingvă sprijină integrarea și promovează toleranța și respectul reciproc între grupurile etnice din Republica Moldova [1, p.23].

Concluzie

Multilingvismul didactic în Republica Moldova este o componentă esențială a sistemului educațional, reflectând diversitatea etnică și lingvistică a țării. Prin implementarea educației bilingve și multilingve, susținerea limbilor minoritare și promovarea limbii române, sistemul educațional din țară contribuie la integrarea

socială și la păstrarea identităților culturale și lingvistice. Provocările rămân, însă politicile și inițiativele educaționale moderne vizează să sprijine acest echilibru fragil dintre unitate și diversitate

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. CAUNE, J., *Cultură și comunicare*. București: Ed. Cartea Românească, 2000.
2. CUILENBURG, J., SCHOLTEN O., NOOMEN G., *Știința comunicării*. București, Ed. Humanitas, 2004.
3. CURRICULUM NAȚIONAL LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ Pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale Clasele V-IX, Chișinău, 2020, ISBN 978-9975-3441-0-4.
4. DIACONESCU, F., Topor R., Marghescu G. *Cultură, termeni și personalități*. București, Editura Vivaldi, 2000.
5. FISKE, John, *Introducere în științele comunicării*. Iași, Ed. Polirom, 2003.
6. GEORGIU, Grigore, *Filosofia culturii, cultură și comunicare*. București, 2013.
7. OPREA, I., *Curs de filosofia limbii*. Suceava, Editura Universității, 2001.
8. O'SULLIVAN, T., HARTLEY J., SAUNDERS D., MONTGOMERY M., FISKE J., *CONCEPTE fundamentale din științele comunicării și studiile culturale*. Iași, Editura Polirom, 2001.
8. PASCU, R., *Comunicare interculturală*. Sibiu, Editura Universității „L. Blaga”, 2007

METHODS OF WORKING WITH EXPLANATORY DICTIONARY AT THE LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE

METODE DE LUCRU CU DICȚIONARUL EXPLICATIV LA LECȚIILE DE LIMBĂ ȘI LITERATURĂ RUSĂ

*ȚÎMBALIUC Elena, conf. univ., dr.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

*TSYMBALYUK Elena, PhD, Assoc. Prof.,
UPS “Ion Creanga” from Chisinau,*

ORCID: 0000-0001-8831-4001
timbaliuc.elena@upsc.md

CZU: 37.016:(811.161.1+821.161.1)=111

Abstract: *The formation and development of students' linguistic competence is an important goal when language teaching. Working with an explanatory dictionary can be one of the effective ways to achieve it. The importance of the dictionary and work with it is tirelessly declared in specialized literature and curriculum. However, in the methodology of teaching Russian language and literature dictionary work is not practically presented, i.e. there is no description of methods and techniques of working with a dictionary. The aim of this article is to present some methodological material for organizing vocabulary work at the lessons of Russian language and literature.*

Keywords: *explanatory dictionary, reception, language competence, unit of competence.*

Rezumat: *În predarea limbilor străine, un obiectiv important este formarea și dezvoltarea competențelor lingvistice ale elevilor. Lucrul cu un dicționar explicativ poate fi una dintre modalitățile eficiente de atingere a acestui obiectiv. Importanța dicționarului și a lucrului cu acesta este declarată neobosit în literatura de specialitate și în curriculum. Cu toate acestea, în metodologia predării limbii și literaturii ruse lucrul cu dicționarul practic nu este prezentat, adică nu există o descriere a metodelor, metodelor și tehnicilor de lucru cu un dicționar. Scopul acestui articol este de a prezenta materialul metodologic pentru organizarea lucrului cu vocabularul la lecțiile de limba și literatura rusă.*

Cuvinte-cheie: *dicționar explicativ, receptare, competență lingvistică, unitate de competență.*

INTRODUCTION

Nowadays there is a problem of information reliability on the Internet and the authority of certain sources. Schoolchildren and students turn to dictionaries and reference books less and less, and more often use unreliable sources (Wikipedia, Mail answers, knowledge.ru, etc.). Meanwhile, mastering the necessary knowledge and the native language riches is impossible without a linguistic reference book. It is not by chance that Mikhail Epshtein in his essay „22 November - the Day of Dictionaries

and *Encyclopedias*” noted that „A dictionary is not just a book, it completes and simultaneously anticipates many books, sums up the language development and paves the way to the future” [1]. In other words, a dictionary can be regarded as a kind of key to the door of language.

It should also be noted that dictionary work is rarely realized at school, due to the lack of the necessary number of dictionaries in the library and to the fact that this type of work is quite difficult and time-consuming. As a result, not enough or no time is given to such tasks during the lesson. It should also be noted that in most cases not only school pupils, but also students cannot understand exactly which dictionary they need to refer to when necessary. Moreover, students who do not know the rules and techniques of extracting the necessary information from dictionaries prefer not to use them at all.

METHODOLOGY

In the methodology of Russian language and literature teaching, vocabulary work, appropriately organized and meaningfully filled, is a little developed topic. Despite the fact that the importance of vocabulary and work with it is tirelessly declared in specialized literature, in fact, a rare teacher will be able to give a clear answer to the question of why, how and when it is necessary and possible to organize vocabulary work at lessons. At the same time, the importance of working with dictionaries during the lessons is emphasized in the Curriculum-2019 [2] for the discipline „Russian Language and Literature”. Thus, in the curriculum for gymnasium within the fifth (linguistic) specific competence, which is the ability of pupils to „use language as a system and norms of the modern Russian language when realizing communicative actions, demonstrating linguistic responsibility and speech self-control” [2], for each grade the formation and development of **competence units (UC)** related to the skills and abilities to extract the necessary information from various dictionaries is envisaged.

Table 1. Skills and abilities to extract necessary information from different dictionaries

No.	Grade	No. UC	Contents of the EC
1.	The 5 th	5.6.	Extracting necessary information from various dictionaries: orthographic, orthoepic, lexical, morphemic, word formation, etymological, etc.
2.	The 6 th	5.5.	Extracting relevant information from dictionaries of grammatical difficulties
3.	The 7 th	5.5.	Extracting relevant information from dictionaries of grammatical difficulties
4.	The 8 th	5.6.	Extracting relevant information from various dictionaries
5.	The 9 th	5.6.	Mastering the techniques of working with a textbook and other informational source, various types of electronic communication, Internet resources

The analysis of the table allows us to note that 1) the UCs related to the skills of working with reference literature are stated for each grade of the secondary school; 2) they are formulated according to the principle of increasing complexity; 3) they reflect the knowledge, skills and value attitudes that pupils should acquire at the end of the given cycle of education.

In the **Lyceum level** curriculum, the UCs aimed at the development of the skills for dictionary use is also labelled under the fifth specific competence. It represents the ability of students „to apply the linguistic norms of the modern Russian literary language (grammatical, lexical, stylistic) in written and oral speech, showing discernment and language culture” [3]. If we trace the progressive growth of this competence in reflection to our question, it becomes obvious that 1) the UCs related to the dictionary skills development are stated for each grade (10-12); 2) they are formulated according to the principle of complexity as well as for the gymnasium level; 3) they should be achieved by the end of the given period of study.

Table 2. Development of dictionary skills

No.	Grade	No. UC	Contents of the EC
1.	The 10 th	5.5.	Use of basic normative dictionaries, including multimedia dictionaries, to expand vocabulary and the range of the language used
2.	The 11 th	5.4. 5.6.	Extracting relevant information from various sources and transforming it into a text format. Following the basic norms of the Russian literary language and speech etiquette when creating oral and written statements.
3.	The 12 th	5.6.	Use of linguistic units of different levels of the language system in accordance with the existing norms of MRLL.

For the lyceum level, the UCs related to work with dictionaries are not as specific as for the gymnasium level. However, for the 10th grade, the development of the skills for using normative dictionaries is clearly outlined. In the following grades, the development of the UC is certainly underway.

The methods of work with dictionaries of various types presuppose a stage-by-stage acquaintance with them, although they have certain specifics depending on the type of the dictionary. Traditionally, methodologists distinguish three main stages: the preparatory stage, the stage of initial acquaintance with the dictionary and the main stage. At the *preparatory stage*, the aim of work with the dictionary is to form elementary skills of using the reference book (alphabetical order, type of the dictionary, etc.).

At the stage of *initial acquaintance* with the dictionary, a purposeful work on studying the structure and content of the dictionary is carried out: careful examination of the dictionary (purpose, cover, front cover, title page, structure, principles of dictionary organization, preface, list of conventional abbreviations, notes, illustrations, recommendations on dictionary use), studying the composition

and structure of the dictionary article. The most important principle of this method is the gradual familiarization with the elements of the dictionary entry.

The third stage of work organization - the *main stage* - involves consolidation of the ability to work with dictionaries and formation of the skill. At each of the stages it is possible to use a wide range of different methods of working with dictionaries. Let us present the simplest methods of work with the dictionary, which are used at the initial stage. These techniques can be used at other stages of learning with some processing and complication.

RESULTS

The section of linguistics dealing with the compilation of dictionaries and their study" [4] is called lexicography (*lexikon* – dictionary + *grapho* – writing). By this term we understand the scientific knowledge that gives complete and clear answers to all arising questions related to the creation of dictionaries.

A dictionary is „an ordered (systematized) list of linguistic units of the same level (usually words) with certain linguistic comments, interpretations, etc., usually in the form of a separate book or a series of books" [5]. Modern lexicography has many different kinds of dictionaries (com.: T. V. Zhrebilo's Dictionary of Linguistic Terms gives definitions of 56 dictionaries [6]); they differ from each other by their purpose, the subject of lexicography, the method of processing and presentation of the material lexicographed.

A distinction is made between academic and educational dictionaries. The former (e.g., Big Academic Dictionary of the Russian Language. In 30 vol. (BAS), 2004-2019; Small Academic Dictionary. In 4 vols. MAS, 1981-1984) fix the norms of the literary language, which makes it possible to preserve the cultural linguistic tradition. The latter differ from the former, first of all, in their methodological orientation and strict focus on a certain stage of learning. As a rule, they are designed as one small-format volume, which ensures quick and easy reference.

An explanatory dictionary is „a lexicographic publication containing an interpretation of the meanings of lexemes. Along with this, it provides orthoepic, grammatical, word formation, etymological and other information" [6]. For educational purposes, traditionally are used the following ones: *S. I. Ozhegov's Dictionary of the Russian Language*, any edition; *School explanatory dictionary of the Russian language*, ed. by M. S. Lapatukhin, 1981; *School explanatory dictionary of the Russian language*, ed. by A. Lebedeva, 2016; *School explanatory dictionary of the Russian language*, ed. by N. Markin, 2016; *The New Dictionary of the Russian Language*, ed. by T. F. Efremova, 2004, etc.

One of the main goals of Russian language teaching is to instill in students the desire to master the riches of the language. According to G. F. Bogacheva and A. I. Olkhovskaya [7], experts of the Pushkin Institute's Philological Research Laboratory, dictionary work in the teaching process can pursue two key and equally

important goals. *Firstly*, it is the development of students' **linguistic competence**, when there is an acquaintance with new words, their meanings, clarification of word meanings; establishment of system relations between lexical units; memorization of combination patterns; management, activation of the lexical stock, etc. Such work as a whole allows to form and develop knowledge, skills and abilities necessary for carrying out speech activity in accordance with the linguistic norms of the learnt language in various spheres of activity.

Secondly, with the help of vocabulary work it is possible to form **lexicographical competence**, i.e. knowledge, skills and abilities that allow to use dictionaries effectively in solving various speech tasks. In general, this competence can be regarded as the very tool that will allow pupils to „go through life” with dictionaries and successfully extract any necessary information from them. The content of lexicographic competence includes a **variety of information**: knowledge of genres and types of dictionaries, familiarity with dictionary varieties, the ability to choose the right dictionary edition from a number of possible ones, the ability to decipher notes and symbols used in dictionaries, understanding the structure of a dictionary entry, the skill of scanning a dictionary entry for the necessary information, etc. The lexicographic competence of the students can be considered as the very tool that will allow them to „go through life” with dictionaries and successfully extract any necessary information.

„Of course, - G. F. Bogacheva and A. I. Olkhovskaya emphasise, - the designated goals are interrelated and mutually conditioned, working on language competence, vocabulary, we simultaneously develop lexicographical competence, and developing the latter, we inevitably work with the language, with words” [7]. Therefore, the difference here lies in the focus of attention of the teacher and the student. Besides, dictionary work pursues another, optional goal - the formation and development of students' **linguistic competence**. A dictionary can certainly become a source of specific linguistic information.

„**Draw**” technique. The essence of it is that pupils are offered interpretations of words with missing characteristics. For example, the following task: **Complete the** characteristic of species features of the object to get the full lexical meaning of these words.

A calculator is a device for ... calculations.

Cottage - ... a residential house in the suburbs,

A square is a ... community garden

The words are chosen according to the topic or the purpose of the lesson.

Catch a mistake” technique. The students are given the interpretations of several words, and one of them must be wrong. They have to find it and explain why it does not correspond to the given word. Here both play and guesswork actually take place, as well as the development of linguistic sense. For example: **Find the** wrong interpretation of words.

Book	A work of printing (in the old days also handwritten) in the form of bound sheets with some text.
Keyboard	Key system.
Building	A covered non-residential structure, usually without ceiling slabs.
Dog	A domestic animal of the family of hounds.

The „**Advance Interpretation**” technique. The teacher asks students to interpret a word in their own words, either orally or in writing. The word is chosen depending on the lesson objectives. It may relate to the topic of the lesson, it may be an unknown word encountered in the text, etc. The teacher asks the pupils to interpret in their own words a word that they have found in the text. After listening to a number of interpretations invented by the pupils, it is important to organize some **discussion of what the** pupils have presented and what the dictionary gives. The comparison of these interpretations involves, first of all, identifying the features of the word that were not noted by the pupils and identifying those that were superfluous. It is important that the concept of lexical meaning in such an assignment is explained through the use of the dictionary entry in the explanatory dictionary; lexicological knowledge is supplemented by lexicographical skills.

The „**Matching**” technique is a classic type of task. For example, when working with polysemous words, a correspondence is established between the interpretation of the word and the sentence that illustrates the given meaning.

Interpretation of the word <i>fresh</i>	Illustration
Recently obtained or prepared, not spoilt.	At my grandmother’s house, there were always fresh flowers on the table.
About the air: cool and clean, not stuffy.	Charging in the fresh air is a guarantee of health, a charge of vigor and good mood.
About the wind, the weather: cold.	It’s fresh at night.
Recent, new, or (of forces, capabilities) renewed.	Important decisions need to be made with a fresh head.

After having them matched, you can first discuss the correctness of the task by checking the dictionary, then find out why (if any) mistakes occurred. The level of difficulty of such an exercise depends on the level of learning. This technique can be slightly modified by adding spelling and orthoepic tasks. For example, give the following task. Match and **write the** words in the correct cell, **inserting the** missing letters. **Check the spelling** of words in the dictionary. **Place the** accents correctly.

Aqu_lung, Po_l, G_ll_ry, P__rter, Ter__ace.

	an open or indoor artificial body of water, specially constructed for swimming, bathing or decorative purposes
	lower floor of the auditorium with seats for the public
	a narrow-covered space connecting parts of the building, as well as a long balcony along the building
	a device for breathing underwater while diving to a relatively shallow depth
	pole-roofed platform, attached to a dwelling house, kind of balcony

The technique „**Filling in illustrations**” is the next type of exercises. Pupils should be offered a word combination or a sentence that illustrates one or another meaning of a polysemous word. After completing the task, it is advisable to discuss the variants offered by pupils in terms of their correspondence to the interpretation, their accuracy and success. Next, the class should choose the most successful variant, in the opinion of the class, and then compare the result with what is there in the dictionary. In addition, it is possible to discuss which variants, given in the dictionary or proposed by pupils, seem to be more preferable and justify this position. Here you can also talk about the fact that illustrations in the dictionary should be typical for the language, should accurately convey the meaning, should be correct, correspond to the norm, etc.

READ:

1. To perceive what is written by saying or reproducing it to oneself. *Reading a book.*
2. To perceive visually and intellectually a work. *The young man reads a lot.*
3. *transfer.* Perceive, guess the thing by external manifestations. *Read the hearts of people.*
4. To pronounce, recite (some text). To *recite Krylov’s fables by heart.*
5. To utter for the purpose of edification, instruction. To *read moral teachings.*
6. Present orally in front of an audience. *To give a lecture.*
7. read. Used in the sense of: it should be understood exactly this way, it means this and that. *Unwillingness to interfere - read indifference.*

“**Correcting interpretations**” is another type of work with words. The teacher offers students deliberately incorrect or inaccurate interpretations of some words. The students have to find the inaccuracies/ incorrectness first without the dictionary and then check themselves. The main ways of intentionally creating an interpretation error are antonymic and thematic. By grasping the principle of mistaken incorrectness, learners can infer the correct version. Here we rely on the knowledge of thematic words, knowledge of synonyms, antonyms, paronyms. For example, when working with paronyms, such as hotel/living room, toast/health resort, spikes/colossus, deed/misdemeanor, treat/ have rest, distribute/spray, etc.

Task. *Read the* following interpretation of the word. *Find* and *correct any* inaccuracies. *Check the* correctness of your answer in the dictionary.

Diplomat. -a, m. 1. An official, a specialist who has received a diploma. 2. *transferred.* About a person acting diplomatically, subtly. 3. A flat suitcase for carrying papers, notebooks, books (*colloquialism*). (The main nominative meaning of the word *diplomat*: „an official, a specialist engaged in diplomatic activity, work in the field of foreign relations”, and of the word *diplomate*: „a person awarded with a diploma”).

After completing the task, students need to explain why they have adjusted the interpretation exactly this way, they need to justify their decision.

The technique „**Guessing words by interpretation**”. The organization of this exercise can be very diverse. The essence: pupils receive an interpretation of a vocabulary unit in one form or another (listening to the teacher’s/classmate’s reading; cards, etc.) without specifying the unit itself. They have to guess on their own which word they are talking about.

The task is suitable for any stage of learning. Its lexical content depends on the specific topic and the material to be learnt. For example, for middle school students it is possible to offer interpretations from school explanatory dictionaries, for older students - from authoritative dictionaries of the Russian language (Ozhegov’s Dictionary, Shvedova’s Dictionary, Ushakov’s Dictionary, IAS, BAS), for high school and college students the interpretations from the Dictionary of the Russian Academy of Sciences are suitable. Here you can introduce a game element, for example:

- Scrabble game. **Discover the** meaning of the word. **Determine the** meaning of the words: *repentance, dignity, conscience*.
- Guess the word! **Write down the** word according to its meaning.

Students are given, explained the lexical meaning of a word and have to guess it and write it down.

This is where both play and guesswork take place, and the linguistic instinct is developed as well. As Galina Bogacheva, a lexicologist and lexicographer, co-author of the Big Universal Dictionary, points out, such tasks can be carried out not only on the basis of normative dictionaries, but also, for example, with the use of the Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language created by V. I. Dal.

A nail is an iron spoke, a stud with a cap, or a crutch.

Hair is a horny, tubular filament growing on the body of humans and most mammals.

The Sun is the greatest, self-luminous and middle body of our universe, ruling by the power of gravitation, light and heat over all earthly worlds, planets.

The envelope is a writing shirt.

An interesting, entertaining way to work with dictionaries is to **decode puns**. The Internet (pictures with humorous content) is an inexhaustible source for composing tasks. A characteristic feature of such pictures is the combination of either different meanings of a polysemous word or homonyms in one context. Students receive such pictures one per mini-group, per pair or per student and the task is to explain the meaning of the joke using an explanatory dictionary. For example, the joke „*Flour is flour. This is an easy test of whether you are a pessimist or a baker*” is understandably based on the fact that there are two **homographs** in the Russian language: *muka*, with the stress on the first syllable and meaning „strong physical suffering”, and *muka*, with the stress on the second syllable, meaning „a food product that we get by grinding bread grains”.

Such tasks have a significant linguistic potential as in order to explain jokes, students need to know some lexicological concepts, categories and terms. In particular, such terms as polysemous word, homonym, homograph, homophone, etc. and it is very important, to understand how these categories are reflected in the dictionary. In addition, this assignment can be turned to an even more creative angle. The teacher can ask the audience to compose, find similar puns with the support of the indicated pairs of words or word combinations, using the dictionary. For example, bridges - divorce of spouses, strong coffee - strong man, changes in school - changes in life, dear friend - expensive suit, etc.

A rather well-known exercise is **solving a crossword puzzle**. Pupils are asked to do this *using* lexical interpretations of words. A more complex level of such an exercise is to **make a crossword puzzle**. It is suitable for homework in order to consolidate the learnt lexical material. Of course, the task is performed with the support of an explanatory dictionary. The essence: *choose* any 10 words related to the topic of the lesson studied, and *make* them *a* crossword puzzle of any type (classic crossword puzzle, Chane word, scan word) with the support of the dictionary. Pupils can simply write off the interpretation - classic crossword. Creating a Chane word or Scan word may require a certain reworking of the interpretation. This is a more complex task. After that, students can exchange completed tasks, study each other's crossword puzzles. The most successful crossword puzzle can be solved by the whole class (posted on the board, shown on the screen). In general, making a crossword puzzle is a task for any stage of learning, it is only a question of the definitions' complexity.

Another type of work with dictionaries can be the project work related to the creation of their own dictionary. Realizing such kind of work, students get a possibility to feel like real, or almost real, lexicographers. This vocabulary work can be carried out outside of class time: this format avoids many of the difficulties associated with time constraints in the classroom. However, this way has one significant disadvantage: the progress of the students' work is hidden from the teacher's eyes, and as a result there is a probability that the *technology of dictionary creation will be disturbed and* some unplanned result will be achieved. Pupils may simply get carried away by some creative work and forget why they are doing it. Therefore, this work should start in the classroom. After classroom work, dictionaries can be created outside the classroom as well.

By making a dictionary, students get acquainted with its structure holistically, in a go and as if it is from the inside. It is an important fact that such a dictionary is a micro-analogue of a real large dictionary. Repeating all its features, it contains much fewer elements. After such work, pupils much better and faster navigate the structure of a dictionary entry (composing a dictionary entry, using notes, searching for illustrations).

It is desirable that the conceived dictionary be characterized by original content that arouses sincere interest among students, but still stick to the traditional form.

You can choose some language fragments students like as the object of the dictionary description. It can be slang, computer jargon, key words of subcultures, neologisms of the XXI century, linguistic features of a personality (which they like, for example), words and phrases used by their favorite performer, from some songs, etc. But then all these unusual language selections need to be clothed in the familiar and understandable lexicographic garb of an explanatory and/or comprehensive dictionary.

The work on creating your own dictionary includes the following **stages**:

- **Genre Selection.** Most likely, the genre will be chosen and suggested to the student by the teacher. This is the most effective way, because students do not yet have the competences to choose a genre. Although this is also possible.
- **Vocabulary compilation.** At this stage, students are actively involved and can use such techniques as brainstorming, inventory, associative cloud. Their essence consists in the same action: students generate a certain number of words, and the teacher fixes all the ideas on the board/sheet of paper, etc. Then a revision of these words takes place, those words that do not satisfy the initial assessment, the initial idea are discarded, the rest are included in the final vocabulary wordlist.
- **Writing vocabulary articles according to the model** (work in mini-groups). Then the words from the prepared vocabulary book are distributed among the working mini-groups. The optimal number of words for one mini-group is from 3 to 5. Once the vocabulary is compiled and the words are distributed, the most effective and fruitful stage comes - writing a dictionary entry **using the model** provided by the teacher. It is advisable to present the model vocabulary article **twice**: once in the form of a scheme, a skeleton, and the second time in the form of a real vocabulary article. The sequence of presentation can be different. It is possible to first show the scheme of the dictionary entry and then the dictionary entry itself, or vice versa, first read the dictionary entry together, comment on all the symbols and notations that appear in it, and then, together with the students, extract the supporting scheme from the dictionary entry. The teacher has the right to adapt the original text to the abilities of the audience, to specific learning conditions, and this adaptation can be expressed not only in the reduction of the text, but also in the rejection of certain vocabulary areas, replacing some elements with more understandable for the audience.
- **Presentation of dictionary entries.** When a vocabulary article is completed, it is presented.
- **Book design.** The presentation is followed by the design of the whole work - the book. Vocabulary entries are distributed in a certain sequence (alphabetical, thematic, depending on the principle chosen). It is extremely important to create as a result a coherent piece of work.

CONCLUSIONS

Thus, the above presented techniques of working with the explanatory dictionary, which can be used as an element of the learning activities organization, in order to form students' language competence. Working with a dictionary, like any new, intellectually challenging work, may, of course, meet some resistance in the classroom, but overcoming this resistance is definitely worth the effort. A student who has learnt to use a dictionary has acquired a very powerful tool for developing his or her own speech.

REFERENCE:

1. EPSTEIN, M. „Not Just a Book!”, *Librarianship*, No. 16 (106), 2009. ISSN: 1727-4893. Accessed 27.07.2023. Retrieved from <http://bibliograf.ru/issues/2009/8/133/0/?&page=3>
2. VINOGRADOV, V.V., *Selected Works. Lexicology and lexicography*, Moscow, 1977.
3. RUBLEVA, O.L., *Lexicology of the Modern Russian Language*, Vladivostok, 2004, Accessed 27.07.2023. Retrieved from <https://megaobuchalka.ru/6/40882.html>
4. ZHEREBILO, T.V., *Dictionary of Linguistic Terms*, Nazran, 2010. 610 p. ISBN 978-5-98993-133-0.
5. BOGACHEVA, G.F., OLKHOVSKAYA, A.I. „Ways of working with the dictionary in the classroom”, Accessed 14.06.2023. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=hs4TSGDbicM>
6. Russian Language and Literature: Curriculum național: Clases 10-12: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare: pentru liceu cu predare în limba rusă / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova; group de lucru: Irina Țvic (coordinator) [et al.]. Chișinău: Lyceum, 2020. 164 p. ISBN 978-9975-3439-9-2.
7. Russian Language and Literature: Curriculum național: Clases 5-9: Curriculum discipline: Ghid de implementare: pentru gimnaziu cu predare în limba usă / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova; group de lucru: Irina Țvic (coordonator) [et al.]. Chișinău: Lyceum, 2020, 168 p. ISBN 978-9975-3439-6-1.

**MODALITĂȚI DE TRADUCERE A IMAGINILOR ARTISTICE
DIN POEMUL *LUCEAFĂRUL* DE MIHAI EMINESCU
(ÎN LIMBA RUSĂ)**

**TRANSLATION METHODS OF ARTISTIC IMAGES
FROM THE POEM *LUCEAFARUL* BY MIHAI EMINESCU
(IN RUSSIAN LANGUAGE)**

*VARNACOVA-GUZUN Eleonora, dr. în arte, lector universitar,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău*

*PETRESCO Liuba, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*VARNACOVA-GUZUN Eleonora, doctor of arts, university lecturer,
Academy of Music, Theater and Fine Arts, Chisinau*

*ORCID: 0000-0003-2730-9983
varnacovaella@mail.ru*

*PETRESCO Liuba, PhD, associate professor,
UPS “Ion Creanga” from Chisinau*

*ORCID: 0000-0001-6972-8903
petresco.liuba@upsc.md*

CZU:821.135.1-1=161.1'25

***Abstract:** The poem „Luceafărul” by Mihai Eminescu is one of the most valuable literary creations of Romanian literature, being appreciated for its complexity and poetic beauty. The present paper aims to explore the ways in which the artistic images in this poem can be translated into Russian, given the semantic and cultural differences between the two languages. The faithful translation of these images is a crucial aspect in preserving and transmitting the poetic essence of Eminescu’s work to Russian-speaking readers.*

***Keywords:** translationology, artistic image, semantic and cultural differences.*

***Rezumat:** Poemul „Luceafărul” de Mihai Eminescu este una dintre cele mai valoroase creații literare românești, fiind apreciat pentru complexitatea și frumusețea sa poetică. Lucrarea de față își propune să exploreze modalitățile prin care imaginile artistice din acest poem pot fi traduse în limba rusă, având în vedere diferențele semantice și culturale între cele două limbi. Traducerea fidelă a acestor imagini reprezintă un aspect crucial în conservarea și transmiterea esenței poetice a operei lui Eminescu către cititorii de limbă rusă.*

***Cuvinte-cheie:** traductologie, imagine artistică, diferențe semantice și culturale.*

În procesul de traducere a imaginilor artistice din poemul „Luceafărul” trebuie să avem în vedere că aceste imagini sunt fundamentale pentru înțelegerea și interpretarea operei. Ele nu sunt doar elemente decorative, ci constituie esența poetică a creației lui Eminescu, reflectând profunzimea și complexitatea gândirii sale artistice. Una dintre abordările importante în traducerea imaginilor artistice este găsirea unor echivalente lingvistice și culturale adecvate în limba rusă. Acest lucru poate implica utilizarea unor metafore, analogii sau expresii idiomatice specifice limbii și culturii ruse, care să redea sensul și atmosfera transmise de Eminescu în original. De asemenea, în timpul traducerii, trebuie să fim conștienți de diferențele semantice și de nuanțele de sens între. Uneori, anumite imagini artistice pot avea conotații sau sensuri diferite în cele două limbi, iar traducătorul trebuie să fie sensibil la aceste aspecte pentru a evita pierderea subtilității și profunzimii poetice. O altă strategie importantă este păstrarea ritmului și a fluidei poeziei în traducere. Eminescu este cunoscut pentru măiestria sa în utilizarea ritmului și a sonorității, iar traducerea trebuie să păstreze această caracteristică distinctivă a operei sale. Alegerea cuvintelor și structurilor gramaticale care să se potrivească cu ritmul și muzicalitatea originalului este esențială pentru menținerea coeziunii și expresivității textului tradus.

Imaginile artistice reprezintă un aspect central în opera lui Mihai Eminescu și joacă un rol crucial în transmiterea mesajelor și temelor poetice abordate de acesta. Importanța acestor imagini constă în capacitatea lor de a evoca emoții, de a crea atmosferă și de a ilustra ideile poetice într-un mod viu și expresiv. Imaginile artistice sunt folosite de Eminescu pentru a reda în mod plastic și sugestiv stările sufletești ale personajelor sau ale poetului însuși. Prin intermediul acestor imagini, autorul transmite melancolia, tristețea, iubirea sau alte emoții complexe, permițând cititorului să intre în universul emoțional al poemelor sale.

Poetul folosește imagini artistice pentru a crea atmosfere și peisaje poetice, care amplifică impactul și intensitatea poemelor sale. Imaginile naturale, cosmice sau mitologice sunt adesea utilizate pentru a amplifica sau a sublinia teme și motivele poetice abordate de autor. Imaginile artistice contribuie la ilustrarea temelor și simbolurilor poetice recurente în operă, precum iubirea imposibilă, melancolia, trecerea timpului sau relația omului cu natura și cosmosul. Aceste imagini conferă profunzime și înțelesuri multiple textelor poetice, invitând la o interpretare complexă și la reflecții filozofice. Variația bogată în poeziile lui Eminescu stimulează imaginația și creativitatea cititorilor, invitându-i să-și construiască propriile imagini mentale și să interpreteze poemul în moduri personale și subiective. Această interacțiune între textul poetic și cititor contribuie la perpetuarea și la reinterpretarea operei în diverse contexte culturale și istorice.

Subtilitățile poetice și stilistice ale poeziei eminesciene prezintă anumite provocări în adaptarea lor în contextul rusesc, dat fiind diferențele semnificative între cele două limbi și tradițiile literare. Aceste dificultăți sunt accentuate de particularitățile lingvistice și culturale distincte ale fiecărei limbi. În timp ce poezia lui Eminescu are o universalitate în exprimarea emoțiilor și a experiențelor umane,

transferul acestor subtilități într-o altă limbă necesită o abordare atentă și sensibilă pentru a păstra frumusețea și profunzimea originală a versurilor sale.

Printre aspectele esențiale de luat în considerare în adaptarea poeziei în limba rusă:

Traducerea subtilităților emoționale din poezia lui Eminescu necesită găsirea de echivalente precise pentru a conserva intensitatea și sensibilitatea trăirilor poetului.

Poetul folosește metafore bogate pentru a transmite idei și sentimente. Adaptarea acestor imagini în limba rusă necesită identificarea unor echivalente adecvate care să păstreze profunzimea și semnificația lor simbolică.

Poeziile lui Eminescu se remarcă prin ritmul lor muzical și sonoritatea plăcută. În timpul traducerii, este important să se păstreze această melodie și să se mențină ritmul versurilor pentru a captura esența și frumusețea originală a poeziei.

Poetul epocii romantismului se remarcă prin stilul său rafinat. În timpul traducerii, este esențial să se păstreze această eleganță și să se transmită subtilitatea limbajului său pentru a reda cu fidelitate frumusețea și profunzimea operei sale poetice.

Imaginile artistice reprezintă un element esențial în opera lui Mihai Eminescu, conferindu-i acelei opere o profunzime, o forță și o universalitate remarcabile. Rolul și importanța acestor imagini constau în capacitatea lor de a transmite emoții, de a crea atmosferă și de a ilustra teme și simbolurile poetice, contribuind astfel la perenitatea și la impactul operei în literatura română și universală.

Dificultățile în traducerea imaginilor artistice în limba rusă sunt dictate de diferențele culturale și lingvistice între limba română și limba rusă

Diferențele culturale și lingvistice între limba română și limba rusă reflectă istoria, influențele și dezvoltarea distinctă a celor două limbi și a comunităților care le vorbesc.

Originea și istoria. Limba română este o limbă romanică, derivată din latină, iar limba rusă este o limbă slavă, cu rădăcini în slavonă și în dialectele slave orientale. Această diferență în originea lor determină multe din caracteristicile lingvistice și gramaticale specifice fiecărei limbi.

Alfabetul și scrierea. Limba română folosește alfabetul latin, în timp ce limba rusă folosește alfabetul chirilic. Astfel, există diferențe în literele și sunetele folosite în cele două limbi, ceea ce poate face dificilă tranziția de la una la alta pentru cei care învață limba străină.

Vocabularul. Deși există unele cuvinte împrumutate între cele două limbi, vocabularul și lexiconul lor sunt diferite. În poemul *Luceafărul* al lui Mihai Eminescu, se regăsesc numeroase cuvinte și expresii specifice, care îmbogățesc textul și contribuie la atmosfera poetică.

- *argint* - acest cuvânt este folosit pentru a descrie culoarea și strălucirea luceafărului. În contextul poeziei, *argint* sugerează puritatea și frumusețea cerească a luceafărului, care este comparat cu o bijuterie divină pe cerul nopții.

- *stele* - în poem este folosit pentru a descrie decorul cosmic al nopții și al cerului. Stelele sunt asociate cu frumusețea și misterul universului și sunt adesea folosite pentru a exprima emoții sau stări de spirit.
- *nori* - sunt menționați ca parte a peisajului ceresc și sunt folosiți pentru a sugera schimbarea și trecerea timpului. În plus, norii pot fi asociați și cu sentimente de melancolie sau tristețe.
- *zâmbet* - în contextul poeziei este folosit pentru a descrie expresia chipului prințesei pământene. Este un termen încărcat de semnificație, sugerând o emoție plină de grație și frumusețe, dar și vulnerabilitate și efemeritate.

Aceste exemple de vocabular din poemul *Luceafărul* contribuie la crearea unei atmosfere poetice și la transmiterea unor imagini vii și evocative, invitând cititorul să exploreze lumea fermecată și plină de simboluri a operei eminesciene.

Gramatică și structură. Structura gramaticală a celor două limbi poate fi diferită în multe aspecte. Există diferențe în formele verbale, în ordinea cuvintelor în propoziții și în alte aspecte ale gramaticii.

Aceste diferențe contribuie la diversitatea și la bogăția culturală a lumii și la înțelegerea și aprecierea valorilor și tradițiilor fiecărei comunități lingvistice. În timpul traducerii poeziilor din limba română în limba rusă, pot apărea diverse dificultăți.

Pentru a ilustra diferențele de gramatică și structură între poemul *Luceafărul* în română și traducerea sa în rusă, putem analiza un fragment din textul original și traducerea sa în limba rusă. Vom evidenția aspectele gramaticale și structurale care sunt modificate pentru a se potrivi cu normele și stilul limbii țintă. Pentru a compara gramatica și structura în traducerea din română în rusă a fragmentului din *Luceafărul* de Mihai Eminescu, vom analiza versurile originale și traducerea lor pentru a identifica diferențele lingvistice și adaptările necesare.

Text original

*Cobori în jos, luceafăr blând,
Alunecând pe-o rază,
Pătrunde-n codru și în gând,
Noroc-mi luminează!*

Traducere

*По тонкому лучу скользни
Из непомерной дали,
Чтоб помыслы мои и дни
Тобою засияли!*

(I. Kojevnicov)

Analiză comparativă

Forma imperativă

Română: *Cobori* este forma de imperativ a verbului *a coborî*. Folosirea imperativului este directă și clară.

Rusă: *Скользни* este forma de imperativ a verbului *скользить* (a aluneca). Traducerea păstrează forma imperativă, dar schimbă verbul pentru a se potrivi cu contextul imagistic.

Gerunziu:

Română: *Alunecând* este gerunziul verbului *a aluneca*, sugerând o acțiune continuă.

Rusă: *По тонкому лучу скользни* nu folosește gerunziul, dar păstrează ideea de mișcare delicată și continuă. În loc de gerunziu, se folosește o construcție care implică mișcarea (*по тонкому лучу* - pe raza subțire).

Structura frazei:

Română: *Pătrunde-n codru și în gând* utilizează structura frazei simple, legând două locuri prin conjuncția *și*.

Rusă: *Чтоб помыслы мои и дни* folosește o structură de frază subordonată care exprimă scopul (*чтоб* - pentru a). Structura este mai complexă și implică o transformare a sintaxei pentru a menține sensul original.

Adjective și imagini poetice

Română: *Luceafăr blând* este o descriere directă, iar *norocu-mi luminează* folosește un limbaj poetic simplu și clar.

Rusă: *Из непомерной дали* (dintr-o distanță imensă) adaugă o descriere suplimentară, iar *тобою засияли* (să strălucească datorită ție) păstrează sensul de luminare, dar schimbă ușor construcția pentru a se potrivi stilului poetic rus.

Adaptarea culturală și stilistică

Română: Structura este directă și evocativă, cu un ritm și o cadență melodioase.

Rusă: Traducerea adaptează structura pentru a se potrivi normelor stilistice și ritmice rusești. Folosirea expresiilor și construcțiilor specifice limbii ruse păstrează melodicitatea și imagistica originală.

Diferențele gramaticale și structurale între textul original românesc și traducerea rusă sunt gestionate prin adaptarea formei verbale, a structurii frazei și a imaginilor poetice pentru a menține sensul și impactul emoțional al originalului. Traducerea reușește să păstreze esența și frumusețea versurilor lui Eminescu, în timp ce se adaptează specificului lingvistic și stilistic al limbii ruse. Aceasta implică ajustări necesare pentru a asigura claritatea și coerența în limba țintă, reflectând în același timp profunzimea și sensibilitatea poetică a textului original.

Diferențe lingvistice

Româna și rusa sunt limbi cu origini și structuri gramaticale diferite, ceea ce poate face dificilă transpunerea unor concepte și sensuri specifice într-o limbă străină. Pentru a ilustra diferențele lingvistice între poemul *Luceafărul* de Mihai Eminescu și traducerea sa în limba rusă, putem analiza un fragment din textul original și traducerea sa în rusă, concentrându-ne pe aspectele gramaticale, sintactice și stilistice.

Text original

*Cobori în jos, luceafăr blând,
Alunecând pe-o rază,
Pătrunde-n codru și în gând,
Norocu-mi luminează!*

Traducere (rusă):

*Лучафэр мой, лучом скользни,
Минюя все напасти,
В лес этот, в колдовские сны
И озару мне счастье. (M. Metleaeva)*

Analiză comparativă. Imperativ și adresare directă

Română: *Cobori* este imperativul verbului *a coborî*, adresându-se direct luceafărului.

Rusă: *Лучафэр мой, лучом скользни* păstrează adresarea directă, dar schimbă structura pentru a include un apelativ mai formal (*мой* - al meu) și folosește verbul *скользни* (alunecă).

Gerunziu și descrierea acțiunii

Română: *Alunecând pe-o rază* folosește gerunziul pentru a descrie acțiunea continuă de alunecare.

Rusă: *Лучом скользни* nu folosește gerunziul, dar păstrează ideea de mișcare grațioasă pe rază, folosind o construcție similară cu sensul original.

Structura frazei și contextul

Română: *Pătrunde-n codru și în gând* combină două destinații diferite, *codru* (pădure) și *gând* (gând).

Rusă: *В лес этот, в колдовские сны* păstrează structura duală, dar schimbă *гând* cu *колдовские сны* (vise vrăjite) pentru a păstra un context mistic și poetic.

Imagini poetice și adaptarea culturală:

Română: *Noroci-mi luminează* folosește o imagine simplă și directă de iluminare a norocului.

Rusă: *И озари мне счастье* schimbă *noroci-mi* cu *счастье* (fericire) și folosește verbul *озари* (luminează), păstrând astfel ideea de iluminare, dar adaptând termenul pentru a rezona mai bine cu sensibilitatea poetică rusă.

Structura poetică și ritmul

Română: Textul original are o structură ritmică și o cadență melodică, esențiale pentru poezia lui Eminescu.

Rusă: Traducerea menține structura ritmică și cadența, adaptând numărul de silabe și rimarea pentru a reflecta ritmul originalului.

Aceste diferențe lingvistice arată cum traducătorii adaptează textul original pentru a păstra sensul, frumusețea și efectul emoțional al poemului *Luceafărul* în limba rusă, respectând în același timp normele gramaticale și stilistice ale limbii țintă.

Diferențe culturale

Poeziile românești pot conține aluzii culturale sau referințe la evenimente și tradiții specifice României, care ar putea fi necunoscute sau neînțelese în contextul cultural rusesc. Diferențele culturale joacă un rol semnificativ în traducerea poemului *Luceafărul* de Mihai Eminescu în limba rusă. Traducătorii trebuie să adapteze referințele culturale și simbolismul pentru a se potrivi contextului cultural al cititorilor ruși. Iată un exemplu ilustrativ care evidențiază diferențele culturale între textul original și traducerea sa în rusă.

Text original

*Trăind în cercul vostru strâmt
Norocul vă petrece,
Ci eu în lumea mea mă simt
Nemuritor și rece.*

Traducere

*Живите вы в своем кругу
Со счастьем человечьим.
А я иным быть не могу -
Я холоден и вечен.* (D. Samoilov)

Analiză comparativă

Conceptul de *cercul vostru strâmt*:

Română: *Trăind în cercul vostru strâmt* sugerează limitările sociale și existențiale ale oamenilor obișnuiți.

Rusă: *Живите вы в своем кругу* (Trăiți în cercul vostru) păstrează ideea de limitare și izolare socială, dar fără adjectivul *strâmt* (îngust), care adaugă o nuanță de constrângere.

Norocul și fericirea umană:

Română: *Norocul vă petrece* sugerează că norocul este trecător și capricios, influențând viața oamenilor temporar.

Rusă: *Со счастьем человечьим* (cu fericirea umană) schimbă *norocul* cu *fericirea*, ceea ce reflectă o adaptare culturală. Fericirea umană este un concept mai stabil și mai universal decât norocul, care poate părea mai efemer și nesigur.

Lumea separată și diferențierea

Română: *Ci eu în lumea mea mă simt* sugerează o separare clară între lumea speakerului (*Luceafărul*) și cea a oamenilor obișnuiți.

Rusă: *А я иным быть не могу* (dar eu nu pot fi altfel) reflectă o similară separare, dar exprimată mai direct ca o imposibilitate de a fi altceva decât ceea ce este.

Nemuritor și rece

Română: *Nemuritor și rece* este o exprimare directă a naturii eterne și detașate a speakerului.

Rusă: *Я холоден и вечен* (Sunt rece și veșnic) păstrează sensul original, dar adaptă termenii pentru a se potrivi stilului poetic rus. *Вечен* (veșnic) este un termen mai poetic și conține aceeași nuanță de eternitate.

Adaptarea culturală

Română: Termenii și expresiile sunt specifice contextului cultural românesc, reflectând viziunea și sensibilitatea lui Eminescu.

Rusă: Traducerea adaptează expresiile pentru a rezona cu cititorii ruși, folosind concepte și termeni familiari culturii ruse. Fericirea umană și ideea de eternitate sunt adaptate pentru a păstra profunzimea mesajului original.

Acest exemplu arată cum traducătorii trebuie să navigheze diferențele culturale pentru a menține sensul și impactul original al poemului, adaptând în același timp referințele culturale și simbolismul pentru a se potrivi publicului țintă. Traducerea nu este doar un proces lingvistic, ci și unul de mediere culturală, care necesită o înțelegere profundă a ambelor culturi pentru a asigura că mesajul și emoția originalului sunt transmise eficient.

Sensibilități poetice: Poezia este adesea subtilă și plină de metafore, ceea ce poate face dificilă redarea precisă a sensurilor și nuanțelor poetice într-o altă limbă. Pentru a ilustra diferențele legate de sensibilitățile poetice între textul original al poemului „Luceafărul” de Mihai Eminescu și traducerea sa în limba rusă, putem analiza un fragment specific și modul în care traducerea reflectă sau adaptează elementele poetice originale pentru a se potrivi sensibilităților estetice ale publicului rus.

Text original

*Și era una la părinți
Și mândră-n toate cele,
Cum e fecioara între sfinți
Și luna între stele.*

Traducere

*Одна луна среди светил
На небосклоне светит,
Одна, как Дева меж святых,
Жила она на свете.* (I. Brodsky)

Analiză comparativă**Compararea unicității și frumuseții**

Română: *Și era una la părinți / Și mândră-n toate cele* sugerează unicitatea și frumusețea fetei, fiind singura la părinți și mândră în toate aspectele.

Rusă: *Одна луна среди светил / На небосклоне светит* (O lună singură printre luminători / Strălucește pe cer) păstrează ideea de unicitate și frumusețe, folosind imaginea lunii printre alte stele pentru a sublinia singularitatea.

Imaginile sfinte și astrale:

Română: *Cum e fecioara între sfinți / Și luna între stele* folosește imagini religioase și cosmice pentru a ilustra puritatea și frumusețea. Fecioara între sfinți și luna între stele creează un paralelism puternic și evocator.

Rusă: *Одна, как Дева меж святых, / Жила она на свете* (Una, ca Fecioara între sfinți, / Trăia ea pe pământ) păstrează acest paralelism. Traducerea folosește imagini similare pentru a păstra sensul de puritate și frumusețe excepțională.

Structura poetică și ritmul

Română: Textul original are o structură și un ritm melodios, esențial pentru stilul poetic al lui Eminescu. Fiecare vers are un număr similar de silabe, contribuind la armonia generală a poeziei.

Rusă: Traducerea păstrează structura și ritmul, adaptând numărul de silabe și rimarea pentru a reflecta cât mai bine originalul. De exemplu, *Одна луна среди светил* și *На небосклоне светит* au un ritm similar cu originalul.

Adaptarea culturală și stilistică

Română: Versurile lui Eminescu folosesc referințe religioase și cosmice familiare culturii românești.

Rusă: Traducerea adaptează aceste referințe pentru a rezona cu sensibilitățile culturale rusești, păstrând totuși esența și impactul originalului. Utilizarea termenilor ca *Дева меж святых* (Fecioara între sfinți) și *луна среди светил* (luna printre luminători) asigură că imaginile poetice sunt recunoscutibile și evocatoare pentru cititorii ruși.

Acest exemplu arată cum sensibilitățile poetice sunt păstrate în traducerea din română în rusă, chiar și în fața provocărilor lingvistice și culturale. Traducerea reușește să mențină ritmul, melodia, imagistica și nuanțele emoționale ale originalului, adaptându-le în același timp sensibilităților estetice ale publicului rus. Acest echilibru delicat este esențial pentru a transmite în mod eficient frumusețea și profunzimea poemului *Luceafărul* într-o nouă limbă și cultură.

Cadență și ritm

Poeziile sunt adesea caracterizate de ritm și sonoritate specifică, iar păstrarea acestei cadențe în timpul traducerii poate fi o provocare. Cadența și ritmul dintre fragmentele din *Luceafărul* de Mihai Eminescu și traducerea lor în rusă, vom analiza structura versurilor, numărul de silabe, rima și modul în care aceste elemente contribuie la muzicalitatea și fluiditatea textului.

Text original

*Cobori în jos, luceafăr blând,
Alunecând pe-o rază,
Pătrunde-n casă și în gând
Și viața-mi luminează!*

Traducere

*Скользни по зыбкому лучу,
Войди в мою обитель,
Твой свет я в жизни воплощу,
Лучафэр-небожитель!* (I. Brodsky)

Analiză comparativă

Structura și numărul de silabe

Română: Fiecare vers din fragmentul original are aproximativ 8-9 silabe, ceea ce contribuie la un ritm constant și fluid.

Cobori în jos, luceafăr blând (8 silabe)

Alunecând pe-o rază (7 silabe)

Pătrunde-n casă și în gând (8 silabe)

Și viața-mi luminează! (8 silabe)

Rusă: Traducerea rusă păstrează un număr similar de silabe, contribuind la menținerea ritmului original.

Скользни по зыбкому лучу (8 silabe)

Войди в мою обитель (6 silabe)

Твой свет я в жизни воплощу (8 silabe)

Лучафэр-небожитель! (7 silabe)

Rima:

Română: Schema de rimă este încrucișată (ABAB), creând un efect melodios și plăcut la auz.

blând / gând

rază / luminează

Rusă: Traducerea păstrează schema de rimă (ABAB), contribuind la o cadență similară.

лучу / воплощу

обитель / небожитель

Cadența și ritmul

Română: Versurile originale au un ritm fluid și constant, cu o cadență care contribuie la atmosfera lirică și melodică a poemului.

Ritmul este dat de alternanța silabelor accentuate și neaccentuate, asigurând o melodie naturală în citire.

Exemple de accentuare: *Cobóri în jós, luceáfăr blând, Alunecând pe-o ráza.*

Rusă: Traducerea păstrează fluiditatea și cadența, asigurând un ritm constant și plăcut.

Structura silabelor și accentuarea acestora în rusă contribuie la o cadență similară cu cea a originalului.

Exemple de accentuare: *Скользні по зыбкому лучі, Войді в мою обітель.*

Adaptarea imaginilor poetice

Română: Imaginile poetice sunt simple și evocatoare, cu o fluiditate în trecerea de la un vers la altul.

Rusă: Traducerea păstrează aceste imagini, dar adaptează expresiile pentru a se potrivi cu sensibilitățile lingvistice și culturale rusești. *Лучафэр-небожитель!* adaugă un element suplimentar de divinitate, ceea ce nuanțează imaginea originală.

Atât fragmentul original, cât și traducerea rusă mențin o structură ritmică și o cadență melodioasă, esențiale pentru stilul poetic al lui Eminescu. Numărul de silabe și schema de rimă sunt similare în ambele versiuni, contribuind la o fluiditate și o muzicalitate coerente.

Traducerea reușește să păstreze esența poetică și ritmul versurilor originale, adaptând totodată anumite elemente pentru a se potrivi contextului lingvistic și cultural rus. Acest echilibru între fidelitatea față de textul original și adaptarea creativă este crucial pentru a menține impactul emoțional și artistic al poeziei.

Exprimare poetică specifică

Unele cuvinte sau expresii folosite în poezie pot fi unice sau rareori folosite în limba vorbită, ceea ce poate face dificilă găsirea unor echivalente precise în limba țintă. Pentru a ilustra diferențele în exprimarea poetică specifică între textul original al poemului *Luceafărul* de Mihai Eminescu și traducerea sa în limba rusă, vom analiza un fragment și modul în care expresia poetică este păstrată sau adaptată în traducere.

Text original

*Trăind în cercul vostru strâmt,
Norocul vă petrece,
Ci eu în lumea mea mă simt
Nemuritor și rece.*

Traducere

*Живя в своём узком кругу,
Вы живёте счастливо,
А я в своём мире чувствую себя
Бессмертным и холодным.*

Analiză comparativă. Exprimare poetică specifică

Exprimarea emoțională

Română: Versurile *Nemuritor și rece* exprimă o dualitate emoțională profundă, sugerând atât superioritatea cât și izolare. Este o expresie poetică care captează esența unui sentiment complex.

Rusă: *Бессмертным и холодным* păstrează sensul de bază, dar nuanțele emoționale pot fi percepute diferit în contextul cultural rus. Cu toate acestea, expresia transmite ideea de nemurire și detașare emoțională, similar cu originalul.

Structura și ritmul propozițiilor

Română: *Norocul vă petrece* folosește o expresie idiomatică specifică românească care sugerează efemeritatea norocului.

Rusă: *Вы живёте счастливо* traduce ideea într-un mod mai direct, adaptându-

se la stilul lingvistic rus. În loc de *petrece*, se folosește *живёте счастливо* (trăiți fericit), o exprimare mai comună și clară pentru cititorii ruși.

Metafore și imagini poetice

Română: *Cercul vostru strămt* este o metaforă care sugerează limitările existențiale și sociale ale vieții obișnuite.

Rusă: *В своём узком кругу* păstrează metafora, dar în limba rusă, *узкий круг* poate avea conotații ușor diferite, reflectând totuși ideea de limitare și constrângere.

Adaptarea expresiilor culturale

Română: Expresia *norocul vă petrece* este specifică culturii românești și poate fi interpretată în mai multe feluri.

Rusă: *Вы живёте счастливо* este o adaptare care păstrează sensul general, dar pierde unele dintre nuanțele culturale specifice ale expresiei originale. Traducătorul a ales o expresie care să fie ușor de înțeles și relevantă pentru cititorii ruși.

Analiza comparativă între textul original al poemului „Luceafărul” de Mihai Eminescu și traducerea sa în limba rusă evidențiază complexitatea și subtilitățile procesului de traducere literară. Această analiză ne oferă o perspectivă detaliată asupra modului în care elementele poetice, semantice și culturale sunt transferate și reinterpretate într-un alt context lingvistic și cultural. Prin intermediul unor instrumente analitice precum analiza structurii versurilor, a schemei de rime și a ritmului poetic, putem observa gradul de fidelitate al traducerii față de original și modul în care traducătorul a reușit să păstreze aspectele formale și estetice ale poemului.

Totodată, analiza comparativă ne permite să identificăm echivalențele semantice și stilistice între textul original și traducerea sa în limba rusă și să evaluăm modul în care acestea sunt adaptate sau ajustate pentru a se potrivi contextului lingvistic și cultural al limbii țintă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BĂLU, G. (2010), Traducerea lui Eminescu în limba rusă, *Revista de studii și cercetări umaniste*, vol. 45, nr. 2, 2010, p. 123-138.
2. CIOCULESCU, Ș. (1998), Aspecte ale traducerii poeziei eminesciene, *Analele Universității din București*, vol. 23, p. 67-82.
3. CIOFLÂNCĂ, A. (2005), Eminescu în contextul traducerilor ruse. *Revista de studii comparate*, vol. 12, nr. 3, p. 45-59.
4. МАКАРЦЕВ, М., Седакова И., Цивьян, Т., (2015), Балканский тезаурус: Начало, *Тезисы и материалы*. Москва, 7–9 апреля 2015 г., Москва: Институт славяноведения РАН; Принт Про, 2015. (Балканские чтения. 13.)
5. ЦИВЬЯН, Т., Седакова И., Макарецв М., (2016), «Балканский тезаурус»: начало и начала // *Вестник Московского университета*. Серия 9: Филология, 1, с. 98–116.

Cărți:

1. CĂLINESCU, G. (1983), *Viața lui Mihai Eminescu. Editura Minerva*, (Include capitole despre recepția și traducerea operei lui Eminescu în diverse limbi, inclusiv rusă).
2. MANOLESCU, N. (1992), *Eminescu: Introducere în poezia sa*. Editura Cartea Românească.
3. MIHĂILESCU, N. (1975), *Mihai Eminescu și traducerea operei sale*. Editura Academiei Române.
4. GRIGORESCU, Ana-Maria. *Analiza comparativă a traducerilor poemului „Luceafărul” de Mihai Eminescu în limba rusă*. București: Editura Universității București, 2015. ISBN: 978-606-16-0781-8.

**COMPETENȚA INTERCULTURALĂ –
DIMENSIUNI CONCEPTUALE ȘI APLICABILITATE ÎN PROCESUL
EDUCAȚIONAL**

**INTERCULTURAL COMPETENCE –
CONCEPTUAL DIMENSIONS AND APPLICABILITY
IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

***PORUBIN Camelia**, profesoară de limbă și literatură română,
IPLT „Nicolae Bălcescu”, comuna Ciorescu, mun. Chișinău*

***PORUBIN Camelia**, teacher of Romanian language and literature,
IPLT „Nicolae Bălcescu”, Ciorescu commune, Chisinau municipality*

ORCID: 0009-0003-2114-6957
cameliaporubin03.03@gmail.com

CZU:37.016:(811.135.1+821.135.1)

***Abstract:** Intercultural competence has become an essential topic in modern education, focusing on the ability to communicate efficiently and empathetically with people from diverse cultures. This article explores the definitions and models of intercultural competence, proposing concrete applications in middle school education, especially in the teaching of Romanian language and literature. We analyze various theoretical perspectives and provide practical examples of teaching activities aimed at developing this essential competence.*

***Keywords:** Intercultural competence, multicultural education, intercultural communication, didactic applicability, middle school education, Romanian language and literature, cultural diversity.*

***Rezumat:** Competența interculturală a devenit un subiect esențial în educația modernă, vizând capacitatea de a comunica eficient și empatic cu persoane din diverse culturi. Acest articol explorează definițiile și modelele competenței interculturale, propunând și aplicații concrete în învățământul gimnazial, în special în predarea limbii și literaturii române. Analizăm mai multe perspective teoretice și oferim exemple practice de activități didactice menite să dezvolte această competență esențială.*

***Cuvinte-cheie:** competență interculturală, educație multiculturală, comunicare interculturală, aplicabilitate didactică, învățământ gimnazial, limba și literatura română, diversitate culturală.*

Globalizarea și diversificarea socială au transformat educația într-un proces care depășește învățarea tradițională. În acest context, competența interculturală devine indispensabilă pentru formarea unor cetățeni capabili să navigheze în medii culturale diverse și să comunice eficient cu persoane din culturi diferite. Această competență nu se referă doar la acumularea de cunoștințe despre alte culturi, ci și la

dezvoltarea empatiei și a capacităților comportamentale care facilitează interacțiuni pozitive.

Educația interculturală începe încă din clasele primare, continuând pe tot parcursul vieții academice și profesionale. Sistemele de învățământ din Europa și România au integrat deja acest concept în curricula, subliniind rolul esențial al literaturii și al disciplinelor umaniste în dezvoltarea competenței interculturale. În acest articol, explorăm modele și strategii pentru aplicarea acestui concept în învățământul gimnazial, cu un accent special pe disciplina „Limba și literatura română.”

Competența interculturală este un subiect extrem de actual în contextul lumii contemporane, marcată de migrații masive, multiculturalism și schimburi economice și sociale la nivel global. Într-o societate în care contactul cu diversitatea culturală este inevitabil, dezvoltarea capacității de a gestiona eficient aceste interacțiuni devine vitală. Sistemul educațional are datoria de a forma elevii nu doar ca indivizi informați, ci și ca cetățeni responsabili, capabili să manifeste toleranță, empatie și respect față de alte culturi.

Curriculumul educațional românesc din 2019 pune accent pe competențele interculturale, încurajând elevii să înțeleagă și să respecte diversitatea culturală prin literatură, istorie și alte discipline. Mai mult, introducerea activităților extracurriculare și a proiectelor interculturale permite elevilor să trăiască experiențe autentice de învățare și să-și dezvolte abilitățile socio-emoționale. Din perspectiva unui cadru didactic, educația interculturală nu este doar o nevoie a prezentului, ci și o investiție în viitor. Competența interculturală nu doar previne conflictele și stereotipurile, ci promovează colaborarea, integrarea și dialogul în toate aspectele vieții sociale și profesionale.

Conceptul de intercultural are o semnificație și un conținut mult mai larg decât cel de multicultural, care, de obicei, se referă la o societate în care persistă culturi distincte ce coexistă, dar interacționează foarte puțin. Interculturalitatea se referă, în primul rând, la un proces dinamic de influență, de dialog, de colaborare și de reciprocitate între grupuri. Competența interculturală, capacitatea de a comunica adecvat și de a acționa eficient în raport cu o persoană de altă etnie sau religie, presupune înțelegerea sistemului de valori al „străinului”, empatizarea cu el, cunoașterea nu numai a limbii acestuia, ci și semnificația gesturilor, a mimicii, a intonației, a simbolurilor esențiale ale culturii sale. Competența interculturală are o latură cognitivă și una afectivă [8, p. 10].

Există persoane care excelează pe una dintre aceste laturi, însă experiența interculturală este fundamental oricărui tip de competență interculturală. De la grădinițele bilingve, care au ca scop nu doar însușirea unei limbi, ci și asimilarea unei culturi străine, și până la studiile doctorale și postdoctorale, vizează și formarea competenței interculturale.

Etapele acestui proces, așa cum sunt ele sintetizate de Hans-Jürgen Lüsebrink, în lucrarea sa *Interkulturelle Kommunikation*.

Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer, sunt următoarele:

- etnocentrismul, ca prețuire în exces a propriei idenități culturale însoțită, de regulă, de nerecunoașterea adevăratelor valori ale altor culturi;
- atenția acordată unei culturi străine și reprezentanților ei;
- comprehensiunea sau capacitatea de a interpreta adecvat valorile și simbolurile altor culturi;
- acceptarea sau predispoziția de a respecta diferențele culturale, chiar și pe cele fundamentale opuse propriilor noastre repere axiologice;
- aprecierea sau respectul pentru alte valori și standarde culturale;
- adoptarea intenționată a valorilor, a standardelor culturale și a sistemelor de simboluri ale celuilalt [8, p. 69].

Cucoș C. propune o nouă abordare a conceptului de competență interculturală, cu următoarele elemente constitutive:

- a) cunoștințe: inițierea în mediul social apropiat și în caracterul specific al relațiilor sociale, implementate în ariile interpersonale și intergrupale; însușirea contextului axiologic al culturii proprii și al culturilor străine, acceptate ca rezultat al influențelor continue cu caracter de aculturație; cunoașterea modului de interacțiune a raporturilor interculturale în scopul evitării tendințelor etnocentriste, discriminatorii, xenofobe;
- b) capacități: aprecierea raționamentelor (a caracterului lor benefic sau malefic, de coeziune sau de separare, constructiv sau distructiv); analiza modului de manifestare a autostereotipurilor și heterostereotipurilor, a felului în care acestea influențează comportamentele în raport cu reprezentanții culturilor străine; autoanaliza eficientă și autocontrolul situațiilor și a conduitelor personale, cu scopul corecției ulterioare a manifestărilor nefavorabile în mediul social intercultural; comunicarea interculturală; adaptarea mesajului la contextul sociocultural;
- c) atitudini: afirmarea unei poziții cetățenești juste, de combatere a atitudinilor și comportamentelor de ignorare, de diminuare a importanței și de discriminare a culturilor eterogene, promovând toleranța interculturală și cooperarea reciprocă [3, p. 43].

În definirea competenței interculturale, Wiseman R. pune accent pe trei dimensiuni: competența cognitivă (abilitatea de a se iniția în cultura și în limba persoanei cu care se interacționează, abilitatea de a înțelege istoria, însușițiile, concepțiile asupra lumii, credințele, moravurile, normele, regulile de relaționare), competența afectivă (abilitatea de adaptare interculturală prin implicarea competențelor emotive și a celor motivaționale, disponibilitatea de a empatiza și competența operațională (abilitatea persoanei de a se comporta într-o manieră anumită, de a experimenta conduite interculturale pozitive, de a combina conduitele verbale și nonverbale etc.) [9].

În opinia lui Rey M., competența interculturală este capacitatea de a mobiliza cunoștințe, metode de acțiune, dar și trăiri afective, atitudini pozitive în rezolvarea unor situații de interacțiune interculturală [4].

Hadîrcă M. consideră termenul competență un termen generic, care încorporează toate tipurile de obiective incluse actualmente în intervenția educațională, și anume:

- a) cunoștințele sau știința de a învăța (savoir-apprendre);
- b) capacitățile, aptitudinile și priceperile sau știința de a face (savoir-faire);
- c) aptitudinile sau știința de a fi (savoir-être);
- d) comportamentele sau știința de a trăi (savoir-vivre) [6].

Byram M. și Zarate G. delimitează cinci categorii distinctive care formează competența interculturală:

- atitudini: curiozitate, deschidere pentru estomparea credințelor stereotipe despre alte grupuri și despre grupul propriu;
- cunoștințe despre grupurile sociale, „produsele” și experiențele acestora, preluate din propria cultură sau achiziționate din cultura altora, care vizează procesele generale de interacțiune socială, macro- și micro-;
- abilități de interpretare și de relaționare: predarea la o analiză adecvată a unui document sau a unui eveniment generat de o cultură anumită, elucidarea și relaționarea corectă cu evenimentele generate de propria cultură;
- abilități de interacțiune și de descoperire: capacitatea de a recepționa și de a achiziționa noi elemente și experiențe care aparțin altor culturi, de a vehicula cunoștințe, atitudini, abilități în condițiile limitative de comunicări și de reale interacțiuni;
- abilități de selecție și de evaluare critică, având drept suport criterii, perspective, experiențe și „produse” preluate din cultura proprie și din alteritate [1, pp. 18-65].

Competența interculturală nu este numai motivația de a comunica, concepția pozitivă despre sine sau abilitățile de a ne adapta comportamentul, de a găsi informații, ci toate la un loc, intervenind adecvat, în funcție de situație, la momentul oportun. Perioada de școlarizare modelează și construiește personalitatea elevului, urmărind strategic formarea și dezvoltarea unui set de competențe.

Competența interculturală pornește de la cunoașterea și acceptarea altor culturi. Ea se acumulează din experiență de viață, lecturi, studii, călătorii, audierea și vizionarea emisiunilor, a programelor etc., iar în ultimul timp este facilitată de rețelele de socializare și de documentarea din resurse electronice. Exprimarea adecvată a propriei identități, prin conștientizarea apartenenței la comunitatea lingvistică a vorbitorilor de limbă română este competența specifică disciplinei Limba și literatura română la etapa gimnazială, derivată din competențe culturale și interculturale, competențe cheie în varianta actuală a curriculumului. Cum se materializează și în ce se manifestă această identitate? Dacă am încerca să fragmentăm această competență, în vederea formării și evaluării ei, tabloul ar fi următorul: Către încheierea studiilor gimnaziale, elevul trebuie:

- să stăpânească anumite informații în raport cu identitatea etnică, lingvistică, culturală;

- să-și poată verbaliza și exprima în alte limbaje apartenența etnoculturală;
- să ia atitudine în raport cu problemele de sociolingvistică;
- să manifeste interes pentru istoria, cultura, limba și literatura română;
- să-și exprime argumentat poziția în discuții contradictorii [5, p. 13].

Curriculumul din 2019 subliniază importanța competenței interculturale ca parte integrantă a formării elevilor. Aceasta este definită ca abilitatea de a înțelege, respecta și aprecia diversitatea culturală, precum și de a interacționa eficient cu persoane din diferite medii culturale. Această competență include nu doar cunoștințe despre alte culturi, ci și dezvoltarea abilităților sociale, empatiei și toleranței.

Curriculumul urmărește următoarele obiective în promovarea competenței interculturale: *Cunoașterea diversității culturale*: Elevii sunt încurajați să exploreze literatura din diverse culturi, să analizeze texte literare reprezentative și să înțeleagă contextul cultural al acestora. *Dezvoltarea abilităților de comunicare*: Activitățile de învățare sunt structurate astfel încât să stimuleze comunicarea între elevi, încurajând dezbateri, prezentări și colaborări pe teme interculturale. *Promovarea valorilor de toleranță și respect*: Curriculumul încurajează discuții despre diversitate, stereotipuri și prejudecăți, ajutând elevii să dezvolte o atitudine deschisă față de alte culturi.

Potrivit curriculumului, competența interculturală este valorificată prin:

Studii de caz: Analiza unor lucrări literare din diverse culturi, discutarea temelor universale și a diferențelor culturale. *Activități de grup*: Proiecte care implică colaborarea între elevi de diferite origini culturale, stimulând astfel învățarea reciprocă.

Experiențe extracurriculare: Participarea la activități culturale, festivaluri și schimburi de experiență care promovează diversitatea culturală.

Pentru o aplicare eficientă a competenței interculturale în cadrul disciplinei „Limba și literatura română”, se recomandă: *Includerea de texte variate*: Selectarea de opere literare din diferite culturi care să reflecte diversitatea și complexitatea experiențelor umane.

Dezvoltarea unor module de învățare: Crearea de unități didactice care să integreze aspecte de interculturalitate, cum ar fi studiile de caz, discuțiile și proiectele comune.

Există câteva concepte, în jurul cărora se formează copilul-elevul-omul civilizată, iar unul dintre acestea este casa, locuința umană. Pragmatic, casa este ceea ce intră în contact permanent o persoană civilizată în sensul cel mai general al cuvântului, iar în planul creației artistice – deține un loc important. Mai mult, casa este o parte a acelei identități etnice și culturale, fie vorba despre casa tradițională sau despre cea contemporană, care antrenează modul de viață al locatarilor. Crescând într-un spațiu numit casă, copilul însușește locurile și obiectele, denumirile lor, se orientează în spațiu. Primele desene, ilustrații de carte, ghicitori și proverbe generalizează ideea. Atunci când copilul realizează primele desene, imaginea tradițională a casei nu este imaginea casei în care trăiește, ci a unei case-noțiune, abstracte, dar care se apropie de casa tradițională. Ușă, ferestre așezate simetric, acoperiș, hodgeag.

Curriculumul școlar propune pentru studiu, în clase diferite, subiecte precum: Casa mea; Îndeletniciri, locuințe; Edificii, iar profesorul de limbă și literatură română beneficiază de o serie nouă de cunoștințe ale elevilor. Mai întâi, acumularea lexicului cu tot cu semantica unităților, din experiență și comunicare, pune temelia competenței date. Casa, în spațiul românesc, diferă de la o zonă la alta, de la o perioadă la alta, se învecinează cu casele altor etnii (ucrainești, bulgărești, nemțești, ungurești), iar limba oferă serii de cuvinte pentru a le desemna, în funcție de aspect, dimensiuni, desinație: casă, căsoaie, căscioară, căsuță, urmate de bojdeucă, bordei, cocioabă sau conac, palat; șopron, șură, grajd, sarai, coteț, poiată etc., pînă ajungem la apartament, vilă, garsonieră, salon, sufragerie etc.

Vectorul asimilării acestor unități depinde de mediul în care crește copilul și sfera lui proximă de observare și descoperire a lumii. S-ar putea să nu vadă niciodată un șopron sau să ale mai târziu, din lecturi, ce este o garsonieră sau cum arată un birou. Cu timpul, câmpul lexical se exinde și se includ locuințele globalizate – lot, penthouse, townhouse – și unele specifice altor culturi sau epoci. La fel, în suportul lexical intră detaliile și materialele de construcție, pe care le cunoaște orice persoană, nu neapărat angajată în domeniu (gresie, faianță, teracotă, mortar, glet, ipsos, mastic, tapet), procesele și acțiunile speciice (a demola, a tencui, a tapeta, a tapisa), precum și noțiunile adiacente traiului în locuințe. Este bine ca formarea competenței de comunicare lingvistică, la capitolele competență lexicală și competență semantică, să ajungă la acivități care ar elucida diferențele semantice și stilistice ale unor cuvinte apropiate ca sens, dar care nu sunt sinonime. Pentru ca lucrurile să devină mai clare, să se memoreze și să funcționeze, sunt recomandabile două strategii alternative, care vor implica și reperi vizuale, mizând pe inteligența spațial-vizuală. În primul caz, ar fi o variantă de acumulare a cuvintelor și a îmbinărilor care se referă la subiect, într-o formă comodă și coerentă de organizare grafică – cluster, piramidă, scheme funcționale, care îi vor ajuta pe elevi să afle și să însușească, în context, cuvintele și formele lor, renunțând la denumirile inadecvate, străine limbii române. Totodată, această organizare va contribui la perceperea mai exactă a câmpurilor lexicale și la descoperirea structurii lor, iar construcția piramidală va permite a înțelege cum termenii generici deschid fascicule de denumiri specifice. Astfel, casă va avea drept hiperonim/element așezat supra clădire, construcție, iar în rolul celor „subordonate”, hiponime, sau așezate infra, vor fi varietățile de case. Firește, finalitatea spre care se orientează profesorul nu este o teză științifică, nici elaborarea unui dicționar, de aceea, înțelegând că limitele câmpului sunt foarte evazive, el va opri demersul la timpul oportun, dar va avea grijă să pună în discuție câteva momente de circulație a cuvintelor în timp și spațiu, să-i facă pe elevi să simtă concurența cuvintelor și concurența realităților în uzul lor și în uzul familiei.

Peste suportul lexical acumulat, se suprapun semnele și situațiile semiotice uzuale în comunitate, care trebuie asimilate de acasă, nefiind predate la vreo materie școlară. Uneori, textul literar reproduce cu exactitate un semn, ceea ce ar putea fi prilej de examinare a acestuia, dar, de cele mai multe ori, semnul nu e decât schițat,

iar cei care trăiesc în comunitatea respectivă îl înțeleg fără dificultăți. De la bătaia în ușă/fereastră sau butonarea soneriei înainte de a intra într-o locuință la expunerea unui lacăt sau – rudimentar și ineficient astăzi – a măturii în ușă, ca semn de lipsă a stăpânilor sunt astfel de situații.

Prezența sau lipsa unor obiecte în interior, funcția acestora și menirea încăperilor stă la baza înțelegerii și interpretării unor expresii frazeologice: A crește pe la ușile oamenilor – a munci pe la alții, (a trăi) din mila altora. A umbla din ușă în ușă – a cerși. A lăsa pe cineva după ușă – a nesocoi pe cineva, a nu-i acorda atenție. A bate la ușă – a fi foarte aproape, a fi iminent. A trece pragul – a ieși din casa cuiva, dar și a intra în casă. A se pune prag – a se așeza în calea cuiva; a se împotrivi, a se opune acțiunilor cuiva. A pune piciorul în prag – a se opune cu dârzenie la ceva, a avea o atitudine intransigent. Este util ca aceste expresii, care nu sunt în topul de frecvență, să fie descifrate, comentându-se rolul ușii, al pragului, ca limită dintre ai casei și cei din afara ei; al acceptării cuiva sau al respectării unei distanțe. Din pod în pivniță – în întregime, complet. A călca (sau a se uita) (ca) din pod – se spune despre un om plin de sine, îngâmfat, încrezut. A cădea ca din pod – a rămâne surprins, uimit, dezorientat, buimac.

Proverbele ce urmează – Casă cu ușa prin pod și fereastra sub pat.; Casă în trei pereți și cu ușa prin pod. – sugerează, inițial, o casă inadecvată ca design, cu un „proiect” ieșit din comun și nefuncțional, iar în ultimă analiză – o lipsă de chibzuință și de bun-simț în organizarea traiului, prin exagerarea intenționată a aranjării lucrurilor. În măsura în care știm unde trebuie să fie fereastra și ușa, ce funcție are podul într-o construcție, percepem și ironia proverbului, și situația la care se face aluzie.

Deși se pare că lucrurile sunt la suprafață, elevii trebuie ghidați să descopere sensul expresiilor și al proverbelor, cum vor fi lăsați și să savureze descrierile de interior. Cunoștințele de acest fel, acumulate prin studiul limbii, se extind în continuare pe seama lecturilor și se alimentează din studiul limbii (limbilor) străine, al istoriei și al geografiei. Studiarea textelor din creația unor scriitori, chiar dacă nu impune și memorarea datelor biografice în gimnaziu, implică uneori imaginile caselor în care acei scriitori au văzut lumina zilei, care au constituit universul copilăriei lor, acestea se completează și prin imagini din casele-muzeu. Sunt repere în plus pentru integrarea cunoștințelor despre locuința umană în timp. Descrierea de interior, ca subiect curricular în clasa a VIII-a, ar trebui să-l găsească pe elev pregăit pentru abordarea creativă a subiectului, în cazul când până la momentul respectiv a observat cum se fac descrierile de case și ce poate fi remarcat. Schematic, aceasta va porni de la nominalizarea încăperii (aici se va actualiza lexicul adunat anterior), așezarea ei în spațiu, în raport cu alte încăperi. Să zicem că ne propunem să descriem o bucătărie tradițională sau una modernă, una dintr-un local pretențios sau una improvizată, care se numește mai curând bucătărioară. Locul acestora în casă/edificiu este diferit în esență, dotarea, la fel.

Într-o conexiune vizibilă, manualul pentru clasa a VIII-a [2] propune o serie de sarcini, care se vor solda cu crearea unei enciclopedii ilustrate *CASA MEA* și care sunt orientate anume spre dezvoltarea competenței culturale:

- Alegeți tipul de casă pe care o veți descrie: casa tradițională țărănească/casa modernă/bloc de locuit/apartament.

SPAȚIUL ȘI AMENAJAREA CASEI

Sarcini:

- Prezentați grafic planul casei, uilizând schemele și desenele tehnice.
- Descrieți verbal arhitectura casei, specificând detaliile și ornamentele.

Solicitați informații de la părinți, bunici, specialiști în construcție.

- Elaborați o listă a denumirilor de încăperi din casă, documentați-vă în legătură cu scrierea corectă și rostirea acestor cuvinte.

DOTAREA CASEI

Sarcini:

- Acumulați unitățile de vocabular prin care sunt numite: a) obiectele de mobilier; b) tapiseria; c) aparatele electrocasnice; d) ustensilele; e) vesela.
- Aranjați acest câmp lexical pe o foaie de poster, arătând „ierarhia” obiectelor.
- Ilustrați unul dintre obiectele din seria care v-a revenit.
- Faceți o planșă pentru enciclopedie cu diferite variante ale obiectului dat.
- Analizați semnele iconice și inscripțiile, semnalele sonore prin care obiectele ne „comunică” despre ele. Cum o fac? Cum poate comunica omul cu diferite obiecte din domeniul tehnicii?
- Descrieți detaliat un obiect, în text coerent, ca și cum ar fi un exponat de muzeu.

SĂRBĂTORI ÎN FAMILIE

Sarcini:

- Marcați într-un calendar anual zilele de sărbătoare pentru familia dvs. (pot fi atât sărbătorile oficiale, cât și unele specifice localității sau doar familiei).
- Alegeți o sărbătoare și explicați în ce constă ea.
- Descrieți pregătirea/decorarea casei cu ocazia acestei sărbători.
- Faceți un colaj de imagini și fotografii de la această sărbătoare.
- Discutați și elaborați un plan de acțiuni pentru o săptămână înainte de sărbătoare. Cine și ce trebuie să facă?
- Propuneți 1-2 alternative pentru marcarea tradițională, specifică a sărbătorii date.

Competența interculturală reprezintă mai mult decât o simplă abilitate de comunicare; ea este o formă de alfabetizare culturală care integrează cunoașterea, empatia și comportamentele adecvate pentru interacțiuni eficiente și armonioase. Implementarea acestei competențe în învățământul gimnazial, în special prin

discipline umaniste precum „Limba și literatura română,” deschide noi orizonturi pentru elevi. Aceștia nu doar că vor înțelege mai bine propria identitate culturală, dar vor fi și mai bine pregătiți să aprecieze și să respecte alte culturi. O abordare eficientă a educației interculturale nu se limitează la cunoștințe teoretice, ci trebuie să includă experiențe practice care dezvoltă abilitățile socio-emoționale ale elevilor. Activități precum analiza comparativă a textelor literare, organizarea de evenimente culturale sau realizarea de proiecte interculturale nu doar că îmbunătățesc competențele lingvistice și cognitive, ci contribuie și la formarea unor cetățeni empatici și responsabili.

Pe termen lung, educația interculturală contribuie la construirea unei societăți mai deschise, în care diversitatea este apreciată și valorificată ca o resursă esențială. Profesorii joacă un rol crucial în acest proces, ghidând elevii în călătoria lor de descoperire a valorilor culturale și pregătindu-i pentru provocările lumii contemporane. Astfel, educația interculturală trebuie privită nu doar ca un obiectiv educațional, ci ca un mod de a forma caractere și personalități deschise spre diversitate.

Pentru formarea unor cetățeni responsabili și empatici, capabili să trăiască și să interacționeze într-o lume multiculturală, recomandăm:

Introducerea de texte literare variate în programa școlară.

Colaborarea între școli și comunități pentru organizarea de evenimente interculturale.

Dezvoltarea de parteneriate pentru schimburi de experiență între elevi din diferite culturi.

Aceste măsuri vor contribui la consolidarea unei educații interculturale relevante, facilitând formarea unor tineri capabili să interacționeze eficient în diverse contexte culturale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BYRAM, M., ZARATE, G. Deiniions, objecives and assesment of sociocultural competence. În: M. Byram, G. Zarate. Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching. Council of Europe, Strasbourg, 1997, pp. 18-65. Vizitat 10.10.24
2. CARTALEANU, T., CIOBANU, M., COSOVAN, O. Limba și literatura română. Manual pentru clasa a VIII-a. (Ed. a III-a rev.) Chișinău: Știința, 2013. ISBN 978-9975-67-885-8.
3. CUCOȘ, C. Educația. Dimensiuni culturale și interculturale. Iași: Polirom, 2000.
4. DASEN, P., PERREGAUX, Ch., REY, M. Educația interculturală: experiențe, poliici, strategii. Iași: Polirom, 1999.
5. GHICOV, A., BOLOCAN, V., CARTALEANU, T., COSOVAN, O. Limba și literatura română. Ghid de implementare a curriculumului modernizat. Chișinău: Lyceum, 2011.

6. HADÎRCA, M. Competența interculturală: un punct de plecare spre integrarea națională și europeană.: Educația interculturală în Republica Moldova. Chișinău: Arc, 2004. Vizitat 08.10.2024
7. LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ. Curriculum pentru învățământul gimnazial, clasele a V-a – a IX-a. Chișinău: Lyceum, 2019 Vizitat 15.10.2024
8. LÜSEBRINK, H-J. Interkulturelle Kommunikaion. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer. Stuttgart/Weimar: Metzler Verlag, 2005. Vizitat 17.10.2024
9. WISEMAN, R. Intercultural communicaion theory. London: Sage Publicaions, 1995.
10. <https://suite.io/joni-rose/a67273> Vizitat 17.10.2024
11. http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Publicaions/Educaion_Pack_en.pdf Vizitat 18.10.2024

INFLUENȚA STILULUI DE COMUNICARE AL PERSONALULUI DE CONDUCERE ASUPRA CLIMATULUI ORGANIZAȚIONAL

THE INFLUENCE OF THE COMMUNICATION STYLE OF MANAGEMENT PERSONNEL ON THE ORGANIZATIONAL CLIMATE

PETRENCO Liuba, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

GOJA Natalia, absolventă a programului de masterat
Comunicare instituțională
Universitatea Dunărea de Jos, Galați, România

*PETRENCO Liuba, PhD, associate professor,
UPS “Ion Creanga” from Chisinau
ORCID: 0000-0001-6972-8903
petrenco.liuba@upsc.md*

*GOJA Natalia, graduate of the master’s program
Institutional Communication, Dunărea de Jos University, Galați, Romania
ORCID: 0009-0000-5963-572X
nataliaerica1303@gmail.com*

CZU: 316.772.4

Abstract: *This paper aims to highlight the importance of interpersonal communication in an organizational environment for successfully managing all challenges by determining the degree of staff satisfaction, leadership and communication style within an organizational environment.*

Communication is the essential element for the proper functioning of interpersonal relations that lead to an effective and successful climate in any organization. In this sense, determining the communication style within an organization is the basis of success and the achievement of the proposed objectives.

Keywords: *interpersonal communication, formal/informal communication, communication barriers, organization, leadership style, communication style, feed-back.*

Rezumat: *Această lucrare își propune să sublinieze importanța comunicării interpersonale într-un mediu organizațional pentru gestionarea cu succes a tuturor provocărilor; prin determinarea gradului de satisfacție a personalului, stilul de conducere și de comunicare în cadrul unui mediu organizațional.*

Comunicarea este elementul esențial pentru buna funcționare a relațiilor interumane care duc la un climat eficient și de succes în oricare organizație. În acest sens, determinarea stilului

de comunicare în interiorul unei organizații reprezintă baza succesului și realizarea obiectivelor propuse.

Cuvinte-cheie: *comunicare interpersonală, comunicare formală/nonformală, bariere în comunicare, organizație, stil de conducere, stil de comunicare, feed-back.*

Comunicarea este una din cele mai mari provocări cu care se confruntă personalul de conducere în anumite organizații. Managerul este figura centrală în emiterea informațiilor în interiorul unei organizații, de aceea el trebuie să manevreze bine limbajul, atât cel verbal, cât și cel nonverbal pentru conducerea eficientă a structurii sale. Fără a înțelege efectele și puterea limbajului, nu ar fi posibil de a sincroniza în mod optim eforturile individuale ale celor din subordine. În acest sens, el trebuie să fie un bun convingător, un ascultător eficient și un conducător capabil să gestioneze orice situație doar prin puterea cuvântului și să folosească comunicarea ca pe un important factor motivațional pentru toții membrii structurii sale, pentru că un angajat bine informat, indiferent de locul și rolul său într-o organizație este mult mai eficient în îndeplinirea acțiunilor sale.

Modul de comunicare dintre personalul unei organizații influențează buna desfășurare a activității acesteia, iar eficiența comunicării și comportamentul participanților la procesul de comunicare depinde semnificativ de relația în cadrul căreia au loc.

Totodată, prin comunicare, personalul de conducere a unei organizații exercită acțiune asupra tuturor angajaților, prin coordonarea activităților acestora în direcții pozitive, dar și negative. Să se influențeze pozitiv relațiile interpersonale și climatul comunicării este una din funcțiile comunicării interpersonale, prin care se asigură cu certitudine gestionarea comunicării.

Lucrarea include rezultatele unui studiu secundar-narativ al literaturii științifice ce elucidează domeniul culturii organizaționale și a stilului comunicațional.

Cercetătorii susțin că lexemul „comunicare” provine de la latinescul „communis” ceea ce înseamnă „a pune în comun”, „a fi în relație”, referindu-se la un raport, la o interacțiune. Ulterior, termenul a preluat și sensurile de „a transmite” sau „a împărtăși”. În majoritatea limbilor se păstrează ambele sensuri, atât cel privitor la relația instituită, cât și cel referitor la transferul informațional între oameni.

Nevoia de a comunica a condiționat existența și evoluția omului ca personalitate, devenind în timp o necesitate vitală, fiindcă tot ceea ce facem presupune comunicare, fie că ne dorim sau nu, comunicăm când vorbim, muncim, scriem, gândim, etc. Omul a comunicat mereu, încă din cele mai vechi timpuri prin intermediul sunetelor, simbolurilor, limbajului, scrisului, tiparului, etc., și continuă să evolueze semnificativ prin intermediul tehnologiei și mijloacelor moderne de comunicare, în acest sens putem susține ideea că „*abilitatea de a comunica complet și precis a fost cea care a condus la dezvoltarea progresivă a tehnologiei complexe, la crearea miturilor, legendelor, explicațiilor, obiceiurilor și regulilor complexe de comportament, care au făcut posibilă civilizația.*” [4, p.10]

În acest sens, cea mai răspândită formă de comunicare verbală este comunicare interpersonală, care se regăsește în conexiunea dintre societate și comunitate, reprezentând interacțiunea dintre două sau mai multe persoane, urmărindu-se un anumit scop și de cele mai multe ori cu un feed-back imediat. Obiectivele acestei comunicări sânt direcționate spre cunoașterea celor din jur, crearea și menținerea relațiilor umane, convingerea interlocutorului, determinarea valorilor, satisfacerea nevoilor afective, de control și dominație. Astfel, comunicarea interpersonală conectează oameni care pot fi implicați în procesul comunicării, formând, ulterior sisteme sociale. În acest sens, întreaga societate continuă să existe prin comunicare și transmitere de anumite lucruri, cunoștințe, idei, convingeri, scopuri sau valori.

O organizație este nemijlocit un sistem social interpersonal, care are o cultură proprie, cu valori, tradiții și credințe comune pentru membrii ei.

Comunicarea interpersonală stabilește relații interumane, care conectează oamenii implicați într-un anumit context psihologic, social, cultural, fizic sau temporal. *Orice mesaj are un conținut manifest la vedere cu impact imediat și unul latent, dar deseori mai semnificativ.* [1, p. 67-69] Comunicarea interpersonală nu este doar despre transmiterea de informații sau conținuturi, ea generează emoții și este perimetrul în care se regăsesc persuasiunea și negocierea, fiind profund influențată de feedback.

Astfel, comunicarea interpersonală reprezintă un mod fundamental de interacțiune psiho-socială, care tinde spre stabilitate, organizare, ori modelare de comportament fie individual sau colectiv. Prin intermediul unei comunicări eficiente suntem permanent tentați de a ne ordona comportamentul, de a ne regăsi printre ceilalți, de a ne forma și dezvolta ca personalitate. Fiecare comportament într-o anumită situație este o comunicare. Raporturile pe care le avem cu ceilalți, fie de cooperare sau de competiție, de consolidare a relațiilor, de putere sau de construire a poziției se realizează prin intermediul comunicării.

Formele de comunicare organizațională

Comunicarea în cadrul unei organizații definește procesul prin care are loc schimbul de mesaje în vederea realizării obiectivelor individuale și comune ale membrilor ei.

Orice organizație este un organism viu, dinamic, format din oameni care cooperează în vederea îndeplinirii unor sarcini complexe, într-un ritm permanent, este un cadru instituțional, care îmbină sau uneori chiar suprapune comunicarea *formală* cu cea *nonformală*.

În situațiile formale, comunicarea dobândește un caracter ierarhic și vertical, iar feed-back-ul este mai redus decât în situațiile nonformale. Comunicarea formală este definită de organigramă, iar aceasta pune în evidență natura relațiilor dintre membrii organizației și posturi, precum și canalele de comunicare dintre aceștia. În dependență de complexitatea sa, ea poate fi prezentată sub forme diferite: verbală sau scrisă, directă sau indirectă, multilaterală sau bilaterală.

Comunicarea nonformală într-o organizație, este întemeiată în baza unor norme și reguli neinstituționalizate și a unor nevoi individuale, nefiind reglementată prin acte normative. Canalele neoficiale sau informale constituie căi adiționale de comunicare, care au loc între membrii acesteia indiferent de statut sau funcția ocupată. Comunicarea informală dintre angajați poate fi baza unor relații de prietenie și colaborare.

O altă latură a comunicării nonformale include bârfele și zvonurile, care adesea depășesc barierele legate de statut și ierarhie și pot vehicula știri, noutăți, informații mult mai rapid decât canalele formale. În mediul organizațional, aceste surse de informații sunt o importantă cale de a obține altă latură a mesajului, care poate avea efecte atât pozitive, cât și negative asupra climatului comunicațional. Astfel, o dată suprapuse cele două forme ale comunicării, pot realiza o comunicare eficientă și de succes într-un mediu organizațional.

Climatul comunicării organizaționale

Comunicarea la nivel organizațional pune accentul în special pe mesajul informațional strict legat de sarcinile de muncă și de procesul managerial. Cu toate acestea, cei implicați în procesul comunicării sunt oameni, cu atitudini, viziuni și încărcătură emoțională diferită, care în mod inevitabil influențează comunicarea. *Managerul trebuie să fie conștient de limitările impuse de propriul stil de comunicare și să demonstreze flexibilitate și capacitate de adaptare la situația specifică acestui climat astfel încât să fie apt de a adopta stilul contextului specific fiecărui moment de comunicare.* [3, p.144]

A conduce oamenii, înseamnă a ști să comunici cu ei. Procesul de management se realizează prin comunicare într-un anumit climat organizațional. Climatul comunicării organizaționale în unele instituții, ar putea fi diferit de altele, deoarece acțiunile într-un anumit mediu sunt relativ specifice prin: modul de gândire, comportament, salut, port/uniformă, stilul de conducere și comunicare folosit de către superior sau întreg personalul. Șeful comunică pentru îndeplinirea obiectivelor, dar în același timp e important să țină cont de flexibilitatea, cunoștințele și deprinderile necesare pentru utilizarea unui limbaj și stil specific situației și contextului comunicării.

Comunicarea eficientă, depinde în mare măsură de stilul de comunicare. Potrivit unei afirmații „stilul este omul însuși” este evident că fiecare individ îi este caracteristic un anumit mod de exprimare, un anumit stil, care se caracterizează prin individualitatea propriei personalități, a culturii, a temperamentului și a mediului social în care își are existența. Stilul de comunicare desemnează modalități specifice de recepționare, de interpretare a mesajului, și totodată de exprimare a răspunsului. Toate acestea decurg din individualitatea fiecărei persoane, din anumite maniere personale formate pe parcursul vieții. Stilul de comunicare a personalului cu funcții de conducere, influențează și monitorizează toleranța la situații ambigue și incerte, la situații de schimbare, de stres, ce presupun adaptarea la noi condiții și la situații complicate ce solicită efort fizic și psihologic. Stilul comunicațional adoptat de personalul de conducere generează succesul organizației, realizarea sarcinilor și

misiunilor, totodată formează atmosfera, comportamentul relațional, atitudinea și motivația fiecărui angajat.

Astfel, *stilul agresiv al conducătorului* va complica și mai mult relațiile interpersonale, generând bariere în comunicare, atitudini defensive, lipsa motivației a personalului, relații de ostilitate, sentimente de jignire, nivel scăzut de apreciere, autoapărare sau răzbunare, majoritatea membrilor vor avea un randament scăzut de participare, informația va fi interpretată distorsionat, rezultatele vor fi minime, iar climatul organizațional va fi unul permanent stresant. Pe când utilizarea de către șef a *stilului asertiv în comunicare* va genera un climat pozitiv, ascendent, de cooperare, de motivare, de modelare a comportamentului, de consolidare a grupului, prin care se pot obține rezultate înalte în îndeplinirea sarcinilor și o comunicare interpersonală sănătoasă. Prin comunicarea asertivă, angajații unei organizații pot fi productivi, fiind încrezuți în ei, valoroși, unici, importanți, tentați spre realizarea a noi misiuni, iar feed-back-ul constructiv nu va întârzia să apară.

Succesul, performanța și atitudinea societății față de o anumită organizație depinde nemijlocit de eficiența comunicării. Climatul pozitiv de comunicare, moralul angajaților, satisfacția în muncă, relațiile sociale, capacitatea de schimbare și transmiterea informațiilor corecte țin de stilul de comunicare a personalului de conducere, de capacitatea lui de a gestiona comunicarea.

Determinarea unor activități practice de gestionare și realizare a unei comunicării optime întru motivarea personalului unei organizații.

Comunicarea este instrumentul de armonizare în managementul resurselor umane. Astfel succesul unui șef este condiționat de abilitatea de a comunica eficient, indiferent cât de bun este din punct de vedere profesional. De aceea un bun conducător/șef își va adapta stilul de comunicare trăsăturilor grupului condus, iar un stil de comunicare de tip asertiv este o soluție strategică cu efecte pozitive pe termen lung, fiind considerată un echilibru între stilul pasiv și agresiv de comunicare.

Pentru a promova comunicarea asertivă, se pot folosi anumite acțiuni de influență pozitivă din partea personalului de conducere, cum ar fi:

- Discuții informale cu angajații pentru a evidenția preocuparea față de oamenii cu care lucrează prin ascultare, înțelegere și consultare;
- Studiarea atitudinilor (limbajul, tonul, climatul, modul de abordare, analiza circumstanțelor);
- Încurajarea și acceptarea ideilor venite din partea angajaților;
- Insistarea pe standarde și spiritul dreptății;
- Expunerea ideilor în succesiune, de la cele simple la cele mai complexe și dificile;
- Prevenirea fenomenului de supraîncărcare cu informație, distribuind doar informația care este suficientă și necesară pentru realizarea unei activități;
- Promovarea unui climat de cooperare și înțelegere manifestat prin dorința membrilor de a simți, de a gândi, de a acționa și armoniza pentru îndeplinirea scopurilor comune;

- Adaptarea mesajului la particularitățile destinatarului, luându-se în calcul pregătirea, experiența, motivația, starea de spirit etc.;
- Utilizarea tehnicilor de comunicare pentru consolidarea spiritului de echipă;
- Adresarea și încurajarea întrebărilor, pentru a determina problemele existente;
- Manifestarea empatiei în comunicare.

Prin comunicare, fie intenționat sau nu, omul își dezvăluie gândurile, emoțiile, sentimentele, senzațiile, opiniile, visele, aspirațiile, atitudinile și convingerile care generează acțiunile sale, cu toate acestea orice comportament este determinat de o anumită motivație și este puternic influențat de experiențele acumulate pe parcursul vieții. Astfel, comunicarea interpersonală trebuie realizată prin prisma intensității motivației și complexitatea activităților care necesită a fi realizate în scopul unor rezultate performante. Cu toate acestea, metodele de motivare a angajaților diferă în funcție de nivel, de satisfacția pe care le-o aduce munca depusă, de trăirile vieții personale sau de starea de sănătate a acestora. Cert este că forța care poate influența angajații să acționeze, în orice situație se întemeiază pe încredere și respect reciproc. *De aceea, în exercitarea actului de conducere, nu este îndeajuns să se cunoască metodele și tehnicile unei comunicări optime, ci, dimpotrivă, și elementele de ordin psihologic care însoțesc inevitabil toate cele atribute ale conducerii, diagnoză, prognoză, decizia, organizarea, planificarea, coordonarea, controlul, îndrumarea, motivarea și evaluarea.* [2, p.117] Astfel, alegerea cu grijă a cuvintelor, a expresiilor, controlul curent al gesturilor reprezintă condiții de bază ale climatului comunicării organizaționale.

Concluzii. Comunicarea este cheia succesului și stabilității oricărei organizații. Într-un mediu dinamic cu mize mari, comunicarea clară și precisă este esențială pentru asigurarea vieții, succesului misiunilor și bunăstarea personalului. Totodată, pentru orice organizație, comunicarea este una din formele principale de adaptare, de cunoaștere și de conturare a comportamentului într-un mediu organizațional.

Totodată, procesul de comunicare într-o organizație constă în schimbul de mesaje între membrii acesteia, în circuitul ordinelor și comenzilor, în transmiterea unor stări afective și judecăți de valoare, de aceea starea moral-psihologică a angajaților este adesea influențată de mai mulți factori, a căror acțiune este adesea greu de controlat. Relațiile dintre angajați sunt determinate atât de stilul de comunicare a personalului de conducere, cât și de condițiile în care activează, de tensiunile și climatul psihonoțional.

În actul comunicării, încărcătura umană nu trebuie ignorată, iar conținutul informațional și cel afectiv trebuie să se completeze reciproc, pentru a evita anumite dezechilibre emoționale, care pot diminua eficiența comunicării. Astfel, personalul cu funcții de conducere în raportul comunicării cu angajații e necesar să țină cont de naturalețea conduitei, firescul limbajului și atitudinile, care facilitează comunicarea, în timp ce aroganța, superioritatea, tratarea de sus, desconsideră și inhibă persoanele în actul comunicării.

În contextul celor expuse, se subliniază faptul că comunicarea eficientă este imperativă pentru orice organizație, ea necesită nu numai capacitatea de a articula clar informațiile, ci și de a asculta și înțelege în mod activ perspectivele celorlalți. Abilitățile de comunicare pot construi încredere, respect și înțelegere între membrii ei, ceea ce este esențial pentru a ne asigura că întreg personalul activează cu satisfacție pentru dobândirea succesului. Investind în abilitățile de comunicare, orice organizație va putea face față provocărilor, cu mai multă ușurință și va contribui la succesul misiunilor puse, fiindcă „cel ce deține informația, deține nemijlocit puterea!”

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ALBU, Gabriel, Comunicarea interpersonală, 2008
2. ARĂDĂVOAICE, G-ral. mr. dr Ghe., Comandantul (șeful) – profil psihosocial, Editura Academiei de Înalte Studii Militare, București, 1994
3. BĂRĂIAN, Marius, ARGHIR, George, Stiluri de conducere și strategii de comunicare la nivel de organizație, SEBEȘ, 2011
4. GRAUR, Evelina, Tehnici de comunicare, Editura Mediamira, Cluj-Napoca, 2001

**ASPECTE TEORETICE ȘI PRACTICE
ALE UNEI COMUNICĂRI DE SUCCES**

**THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS
OF SUCCESSFUL COMMUNICATION**

***RUSICA Natalia**, profesoară
de limba și literatura română,
Liceul de Creativitate și Inventică
„Prometeu-Protalent”,
municipiul Chișinău*

***RUSICA Natalia**, teacher
of the Romanian language and literature,
High School of Creativity and Invention
„Prometheus-Protalent”,
Chisinau municipality
rusica.natalia9@gmail.com*

CZU: 373.064:316.772.4

***Abstract:** The work deals with the communication process in groups of students and the assessment of the ability to communicate effectively in interpersonal and group communication situations.*

***Keywords:** communication, message, process, level, efficiency, knowledge.*

***Rezumat:** Lucrarea abordează procesul de comunicare în cadrul colectivelor de elevi și evaluarea abilității de a comunica eficient în situații de comunicare interpersonală și de grup.*

***Cuvinte-cheie:** comunicare, mesaj, proces, nivel, eficiență, cunoaștere.*

Comunicăm în toate sferele vieții. Or, acest fapt presupune transmiterea stărilor și a emoțiilor, formularea ideilor și atitudinilor, abilitatea de a munci, de a ne integra într-un grup, comunitate etc. Comunicarea devine un proces amplu în situația în care nu putem transmite direct gândurile, acestea necesitând, mai întâi, transpunerea în elemente verbale și nonverbale.

În lucrarea de față, ne-am propus să cercetăm procesul de comunicare. Scopul investigațiilor efectuate în cadrul colectivelor de elevi de la liceu constă în evaluarea abilității de a comunica eficace și eficient atât în situații de comunicare interpersonală, cât și de grup, comunicarea fiind atât o forță motrice a progresului și o sursă generatoare de conflicte.

Astfel, tema selectată pentru cercetare este extrem de actuală și are o deosebită importanță practică, deoarece, îndeosebi pentru relațiile sociale, comunicarea reprezintă o componentă esențială, o stare de spirit.

Începuturile studiului procesului comunicării datează aproximativ din secolul V î. Hr. Grație condițiilor sociale din Grecia Antică, unde existau legi ce prevedeau ca fiecare cetățean să-și fie propriul avocat, s-a declanșat, practic, acest studiu. Cel care reușea să se impună, prin modul său de a vorbi, de a comunica în general, devenea lider politic, făcând parte, ulterior, din conducerea societății. Astfel, primele elemente de teorie a comunicării au fost elaborate de Corax din Siracuză, în lucrarea „Arta retoricii”.

Un alt moment important în dezvoltarea studiului comunicării se datorează lui Platon și discipolilor săi, printre care și Aristotel, care introduc studiul comunicării în viața academică greacă alături de filozofie. În secolele ce urmează nu mai este adus nimic fundamental nou în teoria comunicării umane.

Totuși, după 1600, problemele comunicării reapar în centrul vieții sociale, pe de o parte, datorită diminuării rolului bisericii ca sursă unică de putere politică, pe de altă parte, datorită apariției statelor naționale, a regimurilor democratice și a universităților. Crește libertatea de exprimare, se dezvoltă literatura, sporește numărul publicațiilor. Astfel, teoriile, tehnicile, practicile și tehnologiile comunicării au revenit treptat în centrul atenției și s-au îndreptat în salturi succesive spre ceea ce sunt astăzi. Câteva repere în evoluția tehnologiilor comunicării sunt semnalate în cele ce urmează: tiparul și cartea, presa, fotografia, telegraful, radioul, cinematograful, televiziunea, multimedia, internetul, lumile virtuale [5, pag. 24, 25].

În secolul XX încercările de definire, sistematizare și clasificare a teoriilor sau a domeniilor comunicării devin extrem de dificile. Majoritatea științelor, specializărilor și profesiilor par să aibă de jucat o partitură în corul științelor comunicării. Antropologi, etnologi, lingviști, psihologi, psihiatri, sociologi, semioticieni, epistemologi, informaticieni, ziariști, pictori, muzicieni, mediatori, animatori, moderatori, cineasți, diplomați, creatori de publicitate, stilști, specialiști în marketing, în management, în relații publice, în vânzări sau negocieri etc. tind să-și dea mâna pe tărâmul comunicării. Fiecare dintre ei vine cu experiența, perspectiva și interesele sale, fiecare privește comunicarea de la fereastra sa [5, pag. 26].

Comunicarea umană este relația dintre oameni și se construiește cu emoții, sentimente, atitudini și interese. Or, aceasta înseamnă mai mult decât o definiție de dicționar de genul: „a face cunoscut, a da de știre, a informa, a înștiința, a spune” [1, pag. 205].

Comunicarea este un proces prin care un individ (comunicatorul) transmite stimuli cu scopul de a schimba comportamentul altor indivizi (auditoriul) [2, pag. 9].

Grupul de cercetători care constituie școala de la Palo Alto (Paul Watzlawick, Don Jackson, Helmsk Beauvin) au formulat câteva dintre cele mai recente principii ale comunicării, numindu-le axiome ale comunicării.

Axioma 1: „Comunicarea este inevitabilă” sau „Non-comunicarea este imposibilă”. Conform acestui principiu, orice comportament are valoare comunicativă, indiferent dacă există sau nu indicii, semne, semnale.

Axioma 2: „Comunicarea se dezvoltă pe două planuri: planul conținutului

și planul relației. Primul oferă informații, iar al doilea oferă informații despre informații”. Acest lucru înseamnă, de exemplu, că dacă aceleași cuvinte sunt rostite pe tonuri diferite, ele comunică lucruri diferite, pentru că „tonul face muzica”.

Axioma 3: „Comunicarea este un proces continuu ce nu poate fi abordat în termeni de cauză-efect sau stimul-răspuns”. Acest lucru înseamnă că este inutil să căutăm o cauză unică pentru un act de comunicare „punctual”, pentru că omul comunică în fiecare moment cu întreg trecutul său și cu toate experiențele acumulate.

Axioma 4: „Comunicarea se bazează atât pe informație în formă digitală (procesată de sistemul nervos central), cât și pe informație analogică (procesată de sistemul neurovegetativ)”. Informația digitală conținută de simboluri (cuvinte, de exemplu) este transpusă în cod binar la nivelul neuronilor și sinapselor. Informația analogică conținută de stimulii non-verbali este transpusă în limbaj biochimic, la nivel hormonal.

Axioma 5: „Comunicarea este ireversibilă”. Aceasta înseamnă că un act de comunicare, odată ce a avut loc, declanșează transformări și mecanisme ce nu mai pot fi date înapoi ca un ceasornic. Mesajul, bun sau rău, o dată emis și recepționat nu mai poate fi luat înapoi.

Axioma 6: „Comunicarea implică raporturi de putere între parteneri, tranzacțiile (schimburile) care au loc între ei pot fi simetrice sau complementare”. Tranzacțiile simetrice sunt relații în care partenerii își reflectă reciproc comportamentele, de pe poziții de egalitate. Tranzacțiile complementare sunt relațiile în care partenerii adoptă comportamente compatibile sau joacă roluri distincte, au putere diferită, statut social sau ierarhic diferit.

Axioma 7: „Comunicarea implică procese de acomodare și ajustare a comportamentelor”. Această axiomă pleacă de la premisa că oamenii sunt în mod inevitabil diferiți, percep diferit realitatea și au interese și obiective diferite. Comunicarea lor se poate ameliora doar în urma unui efort de acomodare reciprocă la stilul de comunicare al partenerului, la expresia sa lingvistică, la percepțiile și experiența de viață subiectivă [5, pag. 28, 29].

În funcție de numărul participanților și de natura relațiilor care se stabilesc între ei, comunicarea umană se poate desfășura pe cinci niveluri relativ distincte. Astfel, sunt necesare abordări diferite, după cum comunicarea este: intrapersonală, interpersonală, de grup, publică, de masă.

Comunicarea intrapersonală presupune dialogul persoanei cu propria voce interioară, cu propria sa conștiință morală. Comunicarea cu sinele este necesară și importantă pentru echilibrul psihic și emoțional, iar de cele mai multe ori, dezbaterile interioare sunt creative și binefăcătoare.

Comunicarea interpersonală este destinată celor doi interlocutori, unde discursul fiecăruia este transmis în totalitate celuilalt. Comunicarea interpersonală poate satisface nevoia de afecțiune și de recunoaștere a valorii personale, dar și nevoia de a controla, a domina și a impune altuia voința proprie, de a-l conduce sau măcar de a-l influența.

Comunicarea directă presupune contacte personale nemijlocite și interactive între ființele umane și se bazează pe tehnici naturale: cuvântul, vocea, corpul.

Comunicarea indirectă este cea intermediată de mijloace și tehnici „secundare” și poate fi diferențiată cel puțin în câteva tipuri:

- scrisă și imprimată: scrisorile, rapoartele, presa scrisă, cartea, afișul, materialele publicitare;
- înregistrată: banda magnetică, discul, filmul, cartea magnetică, CD-ul;
- prin fir: telefonul, telegraful, telexul, faxul, e-mail-ul, cablul, fibrele optice, etc.
- prin unde hertziene: radioul și televiziunea [5, pag. 37].

Comunicarea de grup este comunicarea în interiorul unei echipe, a unei familii, a unui colectiv și presupune schimbul de experiențe personale, rezolvarea problemelor, crearea și detensionarea conflictelor, luarea deciziilor importante, dezvoltarea ideilor noi etc.

Comunicarea publică presupune orice gen de cuvântare, expunere sau prezentare susținută de către o persoană direct în prezența unui auditoriu. Astfel, vom face referință la prelegeri, cursuri, conferințe, comunicări științifice, prezentări de rapoarte și dări de seamă, alocuțiuni la microfon în săli pline sau în piețe publice etc. Este tipul de comunicare interumană care s-a bucurat de cea mai mare atenție de-a lungul timpului, începând cu retorica antică. Eficacitatea discursului public depinde de ambele capete ale relației de comunicare, atât de prezentator, cât și de publicul său.

Comunicarea de masă este producerea și difuzarea mesajelor scrise, vorbite, vizuale sau audiovizuale de către un sistem mediatic instituționalizat către un public variat și numeros [3, pag. 146]. Aceasta cuprinde o mare varietate de forme: carte, presă scrisă, audiovizual

Procesul de comunicare constă în ansamblul operațiilor de transmitere și primire a simbolurilor cu înțelesurile atașate lor.

Etapele procesului de comunicare și mecanismele interne acestuia sunt:

- Codificarea înțelesului constă în selectarea anumitor simboluri, capabile să exprime semnificația unui mesaj. Cuvintele și imaginile, mimica și gestica se constituie în simboluri ale comunicării, ce pot fi interpretate, adeseori, foarte ambiguu. Această multiplicare a sensurilor date unuia și aceluiași simbol face ca etapa de codificare a înțelesului să se confrunte cu dificultățile selecției și combinării lor astfel încât startul comunicării este deseori afectat.
- Transmiterea mesajului constă în deplasarea mesajului codificat de la emitent la receptor prin canalul vizual, auditiv, tactil sau electronic de comunicare.
- Decodificarea și interpretarea se referă la descifrarea simbolurilor transmise și, respectiv, explicarea sensului lor, proces formalizat în

receptarea mesajului. Aceste două procese care compun recepția sunt puternic influențate de experiența trecută a receptorului, de așteptările și abilitățile acestuia de a descifra și interpreta diversele simboluri. Prin intermediul lor se constată dacă s-a produs sau nu comunicarea, dacă emitentul și receptorul au înțeles în același mod mesajul.

- Filtrarea constă în deformarea sensului unui mesaj datorită unor limite fiziologice sau psihologice. Exemplul cel mai concludent de interpretare diferită a mesajelor este cea a mesajelor conținute de aceeași bucată muzicală, același discurs ori spectacol date de persoanele care compun un auditoriu.
- Feed-back-ul încheie procesul de comunicare. Prin intermediul său emitentul verifică în ce măsură mesajul a fost înțeles corect ori a suferit filtrări. Astfel, poate exista feed-back direct și imediat prin care răspunsul receptorului este verificat în cadrul comunicării față în față. Prin diverse simboluri – cuvinte, gesturi, mimica feței – se constată dacă mesajul a fost receptat sau nu corect. Feed -back-ul indirect poate indica dificultăți vechi și profunde ale comunicării, ignorate sistematic.

Schema procesului de comunicare

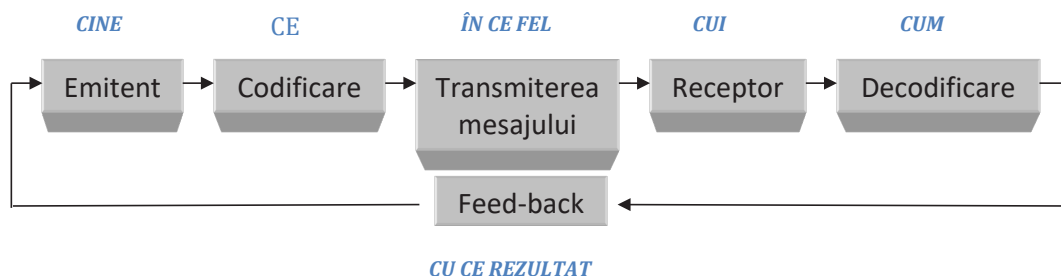


Figura 1.1 [6, pag. 488]

În toate formele de comunicare, indiferent de nivelul la care aceasta are loc (intrapersonală, interpersonală, în grup, publică sau de masă), cheia afirmării propriei personalități este cunoașterea de sine. Cunoașterea de sine nu este posibilă în afara relaționării cu ceilalți. Un instrument util pentru ameliorarea cunoașterii de sine este fereastra lui Johari [5, pag. 44]. Numită astfel după inventatorii săi, Joseph Luht și Harry Ingham, aceasta este o reprezentare metaforică a sinelui, sub forma unei ferestre cu patru ochiuri. Fiecare ochi simbolizează una dintre cele patru zone ale sinelui: sinele deschis, sinele orb, sinele ascuns și sinele necunoscut.

Zona deschisă este ansamblul informațiilor despre însușirile, opiniile, sentimentele și comportamentele persoanei, cunoscute atât de aceasta, cât și de ceilalți. Dezvăluirea sinelui față de ceilalți se produce în mod selectiv, în sens că ne deschidem față de unii, dar păstrăm secrete în fața altora.

Tabelul 1.1 [5, pag. 44].

Fereastra lui Johari

	<i>Cunoscut de sine</i>	<i>Necunoscut de sine</i>
<i>Cunoscut de alții</i>	ZONĂ DESCHISĂ	ZONĂ OARBĂ
<i>Necunoscut de alții</i>	ZONĂ ASCUNSĂ	ZONĂ NECUNOSCUTA

Zona oarbă reprezintă ceea ce alții știu despre tine, iar tu însuși nu știi. Este acea parte a sinelui pe care alții o cunosc, dar individul însuși o ignoră. Sinele orb cuprinde tendințe comportamentale individuale neconștientizate. Poate fi vorba de tendința de a fi sceptic sau optimist, de tendința de a dramatiza, de a fi suspicios, de a fi vanitos etc.

Zona ascunsă reprezintă tot ce știi despre tine însuși, dar nimeni altcineva nu știe. Poate fi vorba de vise, speranțe și scopuri nemărturisite, de fantasme și ambiții secrete, dar și de experiențe personale. Acestea împovărează conștiința de sine și cu cât sinele ascuns are o pondere mai redusă, cu atât conștiința de sine este mai curată, iar comunicarea este mai profundă, mai liberă, mai sinceră.

Zona necunoscută reprezintă acele aspecte ale existenței individuale pe care nici subiectul în cauză și nici altcineva din anturajul său nu le cunoaște încă.

Psihanaliza lui Freud a afirmat existența subconștientului individual, ca parte a sinelui și a eu-lui despre care subiectul nu știe că există. Sinele necunoscut este o componentă firească și inevitabilă a existenței individuale. Accesul la subconștient este posibil în stare de hipnoză, în vis sau prin utilizarea unor tehnici speciale de către psiholog sau psihiatru. Practic, cele patru zone ale sinelui (deschisă, oarbă, ascunsă și necunoscută) sunt interdependente și complementare. Atunci când ponderea uneia dintre ele crește, respectiv, ponderea celorlalte trei se reduce corespunzător.

În această ordine de idei, pentru a dezvolta corect procesul comunicării, este necesară:

- o amplificare a suprafeței deschise prin dezvăluirea de sine și furnizarea unor informații despre noi celor din jur;
- reducerea suprafeței oarbe prin stimularea și acceptarea feed-back-ului; astfel, suntem capabili să receptăm impresiile celor din jur în ceea ce ne privește, să ne evaluăm și să corectăm defectele de imagine, atitudine și comportament referitoare la noi și la alții [5, pag.45].

În cele ce urmează ne-am propus să efectuăm o investigație în scopul evaluării abilității de a comunica eficient atât în situații de comunicare interpersonală, cât și de grupag. Pentru a efectua autoevaluarea în ceea ce privește abilitatea de a comunica

verbal eficace și eficient, atât în situații de comunicare interpersonală, de grup, cât și în fața unui public, am propus elevilor de liceu, clasele a X-a, a XI-a și a XII-a testul „Știți să comunicați oral?”, prelucrat și adaptat după H. A. Robins „How to speak and listen effectively” American Management Association, New York, NY, 1992 [4, pag. 2].

Test 1

Încercând să vă autoevaluați, pe cât posibil obiectiv, marcați căsuța potrivită din dreptul fiecărei afirmații, corespunzător cu următoarea scară:

TD = afirmația este în total dezacord cu realitatea

D = afirmația este, în general, în dezacord cu realitatea

N = sunt nedecis

A = afirmația este, în general, în acord cu realitatea

TA = afirmația este în total acord cu realitatea.

Interpretare

109-135. Aveți o înțelegere excelentă a procesului de comunicare interpersonală și comunicați în mod competent.

82-108. Aveți o bună înțelegere a procesului de comunicare și adeseori comunicați în mod competent. Aveți însă anumite domenii ale comunicării în care ar fi util să vă perfecționați.

54-81. Aveți o înțelegere generală asupra procesului de comunicare și, uneori, comunicați în mod competent. Adesea însă aveți probleme când comunicați. Este necesar să vă perfecționați în multe domenii ale comunicării.

27-53. Este necesar să depuneți efort serios în perfecționarea deprinderilor Dvs. de comunicare. Ele nu sunt suficiente pentru a asigura o transmitere precisă a mesajelor. Adesea veți fi înțeles greșit de către interlocutor și puteți chiar periclita relația de comunicare.

În urma calculării și evaluării rezultatelor am obținut următoarea interpretare:

Eșantionul de elevi, cl. a X-a:	cl. a XI-a:	cl. a XII-a:
82-108 puncte – 57 %	82-108 puncte – 78,5 %	82-108 puncte – 89,4 %
54-81 puncte – 36,8 %	54-81 puncte – 21,5 %	54-81 puncte – 10,6 %
27-53 puncte – 6,2 %		

Astfel, putem conchide că există deficiențe în procesul de comunicare, îndeosebi în cazul eșantionului de elevi din clasa a X-a, dat fiind că 36,8 % din cei chestionați, adesea au probleme în comunicare, iar acest fapt necesită perfecționare în domeniul respectiv. Cu regret, 6,2 % au acumulat cel mai mic punctaj, ceea ce denotă că este imperios necesar să depună eforturi considerabile în perfecționarea deprinderilor de comunicare, acestea nefiind suficiente pentru a asigura o transmitere exactă a mesajelor, ceea ce chiar poate să periclitizeze relația de comunicare.

În cazul elevilor din clasele a XI-a și a XII-a, rezultatele obținute au fost analizate în plan comparativ. Elevii clasei a XII-a au demonstrat o mai bună înțelegere a procesului de comunicare și adeseori comunică în mod competent. Există însă anumite domenii ale comunicării în care ar fi util să se perfecționeze (89,4 %). În plan comparativ, elevii clasei a XI-a au obținut 78,5 % la acest nivel de interpretare a abilităților de comunicare. Astfel, este necesară o perfecționare în multe domenii ale comunicării, atât în cazul elevilor clasei a XII-a (10,6 %), cât și în cazul elevilor clasei a XI-a (21,5 %).

În urma evaluării rezultatelor referitoare la comunicarea umană, putem concluziona că există deficiențe în cadrul procesului de comunicare, astfel încât este imperios necesară depunerea eforturilor pentru perfecționarea deprinderilor de comunicare, acestea nefiind suficiente pentru a asigura o transmitere exactă a mesajelor, ceea ce poate chiar să periclitizeze relația de comunicare în cadrul unui grup, a unei colectivități. Reieșind din cele expuse mai sus, vom prezenta în continuare o abordare strategică a procesului de comunicare, ceea ce sperăm că va contribui în final la o comunicare lipsită de deficiențe, care va reduce considerabil situațiile conflictuale ce pot apărea în cadrul unui grup etc.

În cazul unui proces de comunicare, emitentul va ține cont de următoarele aspecte: scopul și obiectivele comunicării, gradul de implicare și credibilitatea emitentului. Scopul comunicării va conține niște afirmații referitoare la ceea ce își propune să realizeze destinatarul, ca urmare a unei comunicări eficiente. În stabilirea obiectivelor comunicării se identifică, mai întâi, cele generale din care derivă, ulterior stabilirea obiectivelor legate de acțiunile concrete, în vederea realizării unor pași în acest sens.

Gradul de implicare exercitat asupra comunicării din partea emițătorului va fluctua în funcție de nivelul de implicare a destinatarului în acest proces. Prin intermediul comunicării de informare, destinatarul va recepta informațiile.

De asemenea, poate fi aplicată comunicarea de convingere, în cazul în care destinatarul urmează să acționeze. În aceeași ordine de idei, se poate aplica și comunicarea de consultare, în situația când elevii de liceu, spre exemplu, vor transmite Administrației un proiect al Consiliului elevilor ce urmează a fi implementat în toate clasele. Ca urmare a acestei acțiuni, comunicarea dintre emițător și destinatar va fi una de evaluare a posibilităților și a alternativelor.

Prin comunicarea de colaborare, de asemenea, cele două părți vor acționa de comun acord, în vederea obținerii rezultatului scontat.

În cazul comunicării directe a mesajului, destinatarul va percepe mai ușor conținutul acestuia, iar utilizând comunicarea indirectă, emițătorul va reuși să abordeze subiectul discuției prin captarea atenției destinatarului. Atât mediul de comunicare a mesajului în formă scrisă sau verbală, cât și canalul de transmitere va conduce spre realizarea scopului și obiectivelor acestuia.

La fel, contextul comunicării este de o importanță majoră în obținerea unei comunicări eficiente prin cele două dimensiuni: fizică (momentul zilei, zgomot, niveluri de emisie sonoră etc.) și psifo-socială (tradiții, obiceiuri, reguli etc.).

Așadar, comunicarea reprezintă o componentă esențială pentru relațiile sociale, fiind atât o forță motrice a progresului, cât și o sursă generatoare de conflicte. Iar conflictele, la rândul lor, pot provoca mari prejudicii, dar și pot propulsa dinamismul și progresul, cheia afirmării propriei personalități, în acest sens, fiind cunoașterea de sine.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. DICȚIONARUL EXPLICATIV AL LIMBII ROMÂNE, Ediția a II-a revăzută și adăugită, Univers Enciclopedic, București, 2016. 1376 p. ISBN 978-606-7041-61-3.
2. DINU, Mihai, Comunicarea: repere fundamentale, Editura Științifică, București 1997, 361 p. ISBN 9789739951302, 9739951309.
3. DRĂGAN, Ioan, Paradigme ale comunicării de masă, Editura Șansa, București, 1996. 304 p. ISBN 9739167543, 9789739167543.
4. PRUTIANU, Ștefan, Manual de comunicare și negociere în afaceri, Vol. I, Comunicarea, Editura Polirom, Iași, 2000, 327 p. ISBN 9736834565.
5. ZORLEŢAN, T., BURDUŞ E., CĂPRĂRESCU G., Managementul organizației, Editura Economica, Ediția a II-a, București, 1998, 736 p. ISBN 973-590-070-X.
6. ROBINS, H. A. "How to speak and listen effectively" American Management Association, New York, NY, pag. 2, 1992, 80 p. ISBN 9780814477939.

SPECIFICUL COMUNICĂRII NONVERBALE ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL

THE SPECIFICS OF NONVERBAL COMMUNICATION IN EDUCATIONAL PROCESS

MIHOREANU Svetlana,

*Profesoară de limba și literatura română,
Istituția Publică Liceul Teoretic „Alexandr Pușkin”, Chișinău*

MIHOREANU, Svetlana

*Romanian language and literature teacher,
„Alexandr Pușkin” Theoretical High School Public Institution, Chisinau*

ORCID: 0009-0004-2298-0692

svetlanamihoreanu@gmail.com

CZU: 316.772.2:373

Abstract: *Communication has played an essential role in human socialization, serving as the foundation for transmitting and receiving information. Globally, there are three main types of communication: verbal, nonverbal, and paraverbal. Nonverbal communication accounts for a large part of the interaction process (53%) and has a major impact, especially in the educational field.*

Although it began to be studied more recently, in the 1960s, nonverbal language significantly influences the relationship between teachers and students. Teachers must pay attention to students' nonverbal signals, which can reveal unspoken emotions such as anxiety or sadness. Understanding these signals can help prevent issues like bullying and improve the effectiveness of teaching and learning. Nonverbal communication, including gestures and facial expressions, is crucial for maintaining a positive educational environment and supporting pupils' psycho-emotional development.

Keywords: *nonverbal communication, educational process, methods, rules.*

Rezumat: *Comunicarea a jucat un rol esențial în socializarea omului, fiind fundamentul prin care se transmite și se primește informație. În lume există trei tipuri principale de comunicare: verbală, nonverbală și paraverbală. Comunicarea nonverbală reprezintă o mare parte a procesului de interacțiune (53%) și are un impact major, în special în domeniul educațional.*

Deși a început să fie cercetată mai recent, în anii '60, limbajul nonverbal are o influență semnificativă în relația dintre profesori și elevi. Profesorii trebuie să fie atenți la semnalele nonverbale ale elevilor, care pot dezvălui emoții nespuse, precum anxietatea sau tristețea. Înțelegerea acestor semnale poate ajuta la prevenirea problemelor precum bullying-ul și poate îmbunătăți eficiența predării și învățării. Comunicarea nonverbală, inclusiv gesturile și expresiile faciale, este crucială pentru menținerea unui mediu educațional pozitiv și pentru susținerea dezvoltării psiho-emoționale a elevilor.

Cuvinte-cheie: *comunicarea nonverbală, procesul educațional, metode, reguli.*

Introducere. Socializarea omului a avut loc datorită comunicării. Lumea contemporană cu toate caracteristicile sale nu ar exista fără comunicare ca mod unic de a transmite și receptare a informației. În același timp, comunicarea poate fi realizată prin diferite modalități. După modalitatea de transmitere a informației, distingem 3 tipuri de comunicare: comunicarea verbală, comunicarea nonverbală, comunicarea paraverbală. Toate tipurile de comunicare joacă un rol important nu numai în interacțiunea noastră cotidiană cu alți oameni, ci și în procesul educațional, din perspectiva căruia este realizată cercetarea.

Conform datelor statistice, „*limbajul nonverbal cuprinde 53% din întregul proces al comunicării*” [1]. Astfel, procesul comunicării poate fi comparat cu un iceberg: „*cea ce iese la suprafața valurilor sunt doar cuvintele, care constituie 7%. Restul, limbajul nonverbal (53%) și paraverbal (30%) sunt „sub apă”*”. [1]

În procesul comunicării didactice este important să fim atenți la informația transmisă prin expresiile faciale, gesturile, poziția corpului etc., care pot avea un impact negativ asupra psihicului elevilor în timpul desfășurării lecției. La fel, este necesară studierea și aplicarea metodelor de lucru care eficientiază procesul educativ prin utilizarea componentelor comunicării nonverbale cu aspect pozitiv asupra elevilor.

Caracterizarea comunicării nonverbale

Comunicarea nonverbală are influență mare în orice domeniu al transmiterii informaționale: fie vorba de comunicare între membrii familiei, prieteni sau colegi la locul de muncă. Termenul „nonverbal” poate fi interpretat ca comunicarea fără cuvinte. În același timp, „*el reunește o gamă largă de fenomene, cum ar fi mișcările corpului uman, modul de a vorbi, capacitatea de a gestiona timpul și spațiul dar, de asemenea, se referă la elemente ale mediului, aspecte ale îmbrăcăminteii, elemente de design specifice persoanelor, dar și ale zonelor în care acestea trăiesc sau activează*” [4, pag. 363]. Cu alte cuvinte, comunicarea nonverbală este un sistem care constă din diferite semne, coduri și simboluri. Decodificând elementele din care constă acest sistem, putem spune multe lucruri despre o persoană: „*Comportament nonverbal*” ...semnifică interacțiunea socială în structura căreia domină aspectele involuntare, care exprimă individualitatea personalității umane” [4, pag. 363].

Rolul comunicării nonverbale în procesul educațional

Un profesor în timpul lecției comunică cu elevii nu doar în mod verbal: „*Mesajele verbale sunt adeseori însoțite de gesturi și de mimică, variază tonul vocii etc.*” [5, pag. 216]. Orice tip de conversație trebuie să fie însoțit de elementele limbajului nonverbal, mai ales dacă vorbim despre domeniul educațional, unde mesajul receptat de elevi trebuie să fie cât mai complet și înțeles.

Dacă ne referim la învățământul primar, în timpul desfășurării procesului educațional accentul se pune, evident, pe comunicarea orală, care se caracterizează prin „*libertatea în exprimare, posibilitatea rectificărilor și reluărilor, folosirea codurilor nonverbale sau paraverbale...*” [2, pag. 177]. În general, tipurile de comunicare utilizate la lecții la treaptă primară au următorul procentaj: „*Comunicarea verbală ... are un impact de doar 7%, pe când mijloacele vizuale (elementele de comunicare*

nonverbală – cu ajutorul gesturilor, mimicii, privirii, poziției corpului – precum și reprezentările vizuale: scheme, tabele, grafice, slide-uri) au un impact de 55% asupra ascultătorilor, iar mijloacele de comunicare paraverbală (inflexiunile vocii, ritmul vorbirii, intonația, volumul) de 38%” [3, p. 60].

Ținând cont de faptul că copiii asimilează multă informație anume în mod vizual, crește și importanța utilizării comunicării nonverbale, care, în general, influențează relațiile dintre interlocutori și care într-o comunicare eficientă, dacă dialogul este desfășurat în condiții optime poate preveni eventualele confuzii în înțelegerea mesajului.

Conținuturi specifice comunicării nonverbale după clase pot fi demonstrate în felul următor:

Clasa	Tipul comunicării	Exemple
Clasa a II-a:	Comunicarea nonverbală	Gestul, mimica, unele semnale ale serviciilor: urgența medicală, pompieri, poliție; semnele rutiere, afișe informaționale etc.
	Comunicarea verbală	Ajustarea elementelor nonverbale la comunicarea verbală.
Clasa a III-a:	Comunicarea nonverbală	Gestica, mimica, semne convenționale, semnale
	Comunicarea verbală +elementele comunicării nonverbale	Mijloace de transmitere a informației (televizor, radio, telefon, internet)

Sursa: Curriculum școlar pentru clasele I-IV, 2010

Luând studiile existente privind utilizarea elementelor comunicării nonverbale în comparație și, de asemenea, numărul lor mic, putem să ne ducem la următoarele concluzii, care vor avea ca baza mai mult aspectul psihologic și observări personale (în calitate de profesor):

Aspect	Treapta primară	Gimnaziu	Liceu
Exprimare facială	Copiii sunt mai expresivi și mai direcți în exprimarea emoțiilor prin față	Adolescentul începe să fie mai conștient de controlul expresiei faciale și de impactul său	Tinerii dezvoltă o capacitate mai complexă de a controla și de a interpreta expresiile faciale pentru a transmite diverse emoții
Postură și gesturi	Gesturile sunt adesea exagerate, copiii comunică prin mișcare activă	Gestica devine mai subtilă și mai conștientizată, încep să apară gesturi caracteristice ale grupurilor de prieteni	Gesturile devin mai mature și mai variate, reflectând înțelegerea și adaptarea la contexte sociale diverse

Contactul vizual	Contactul vizual poate fi variabil, copiii învață să-l folosească pentru a menține atenția	Este încurajată utilizarea contactului vizual direct pentru a întări comunicarea și pentru a exprima încredere	Este folosit în mod deliberat pentru a stabili și menține conexiuni sociale și pentru a demonstra interes
Spațiu personal	Copiii pot fi foarte aproape unii de alții în timpul interacțiunilor	Se începe să se stabilească un spațiu personal mai distinct și respectat	Se respectă mai mult normele sociale privind spațiul personal, cu o conștientizare crescută a confortului celorlalți
Expresii corporale	Mișcările corpului sunt adesea spontane și energice	Încep să apară expresii corporale mai subtile, reflectând atitudini și stări interioare	Expresiile corporale devin mai articulate și mai elaborate, reflectând personalitatea și emoțiile individului

Iar în ceea ce privește nemijlocit de utilizarea comunicării nonverbale de către profesori:

Aspect	Treapta primară	Gimnaziu	Liceu
Exprimare facială	Copiii sunt mai expresivi și mai directi în exprimarea emoțiilor prin față	Adolescentul începe să fie mai conștient de controlul expresiei faciale și de impactul său	Tinerii dezvoltă o capacitate mai complexă de a controla și de a interpreta expresiile faciale pentru a transmite diverse emoții
Postură și gesturi	Gesturile sunt adesea exagerate, copiii comunică prin mișcare activă	Gestica devine mai subtilă și mai conștientizată, încep să apară gesturi caracteristice ale grupurilor de prieteni	Gesturile devin mai mature și mai variate, reflectând înțelegerea și adaptarea la contexte sociale diverse
Contactul vizual	Contactul vizual poate fi variabil, copiii învață să-l folosească pentru a menține atenția	Este încurajată utilizarea contactului vizual direct pentru a întări comunicarea și pentru a exprima încredere	Este folosit în mod deliberat pentru a stabili și menține conexiuni sociale și pentru a demonstra interes
Spațiu personal	Copiii pot fi foarte aproape unii de alții în timpul interacțiunilor	Se începe să se stabilească un spațiu personal mai distinct și respectat	Se respectă mai mult normele sociale privind spațiul personal, cu o conștientizare crescută a confortului celorlalți
Expresii corporale	Mișcările corpului sunt adesea spontane și energice	Încep să apară expresii corporale mai subtile, reflectând atitudini și stări interioare	Expresiile corporale devin mai articulate și mai elaborate, reflectând personalitatea și emoțiile individului

Probleme și reguli de utilizare elementelor comunicării nonverbale la lecții

Pentru stabilirea problemelor și, ca urmare regulilor privind utilizarea elementelor comunicării nonverbale de către profesori, au fost alese două clase liceale: 10B și 11B din IPLT „Alexandr Pușkin”, municipiul Chișinău. Prima clasa având 22 de elevi, iar 11 B – 23. Cercetarea a fost organizată sub forma unui sondaj cu ajutorul unui chestionar, la care au răspuns 24 de elevi (din numărul total). Chestionarul are 12 întrebări, care sunt legate de influența comunicării nonverbale de către cadrele didactice în timpul lecțiilor. Scopul principal al investigării a fost de a identifica aspectele relevante (care aspecte ale comunicării nonverbale sunt considerate cele mai influente și semnificative în procesul de învățare) și ca urmare crearea de recomandări practice pentru profesori în ceea ce privește utilizarea eficientă a comunicării nonverbale pentru a sprijini învățarea elevilor.

Obiectivele:

1. **Evaluarea percepției elevilor:** înțelegerea percepției elevilor elementelor comunicării nonverbale utilizate de către profesori în timpul lecțiilor.
2. **Identificarea impactului asupra învățării:** determinarea modului în care profesorii își exprimă gesturile, expresiile faciale și contactul vizual afectând pe înțelegerea materiei de către elevi.
3. **Materialul adăugător pentru profesori:** oferirea informației utile profesorilor pentru a-și îmbunătăți abilitățile de comunicare nonverbală în cadrul lecțiilor.
4. **Contribuția la cercetarea educațională:** aducerea datelor noi despre importanța comunicării nonverbale în domeniul educației.

Există o corelație semnificativă între utilizarea eficientă a comunicării nonverbale de către profesori și nivelul de angajare și înțelegere al elevilor în timpul lecțiilor. Această ipoteză sugerează că modul în care profesorii utilizează gesturile, mimica, contactul vizual și alte aspecte ale comunicării nonverbale influențează în mod pozitiv angajarea și înțelegerea elevilor în materiile predate. Pentru a testa această ipoteză, sondajul ar putea investiga percepțiile elevilor cu privire la comunicarea nonverbală a profesorilor și impactul acesteia asupra experienței lor de învățare în clasă.

Cercetarea a fost bazată pe răspunsurile date de către 24 de elevi din clasele menționate (10 B, 11 B), fiecare dintre ei a primit linkul cu chestionar, mai multe întrebări din care au fost similare cu întrebările din test având variantele de răspuns, de asemenea, unele întrebări presupuneau alegerea mai multor variante de răspuns (de 2 în sus).

Chestionarul a fost compus din 12 întrebări. Întrebările chestionarului țineau de influența pe care o are utilizarea diferitor elemente ale comunicării nonverbale de către profesor în timpul lecțiilor; părerea elevilor privind importanța comunicării nonverbale în mediul școlar, în general, dar și necesitatea de dezvoltare a competențelor comunicative nonverbale de către profesori. (*Anexa 1*)

Datele au demonstrat că jumătate din respondenți (50%) au vârstă de 15-18 ani și, respectiv, celelalte 50 % vârstă de peste 18 ani, dintre care 20 de elevi (83, 3%) sunt fete și 4 (16,7%) băieți.

Astfel, sondajul privind *influența comunicării nonverbale în timpul lecțiilor* vorbește despre multe aspecte importante legate de utilizarea elementelor comunicării nonverbale și reflectă atitudinea elevilor față de impactul lor. Iată concluziile principale bazate pe datele analizate:

1. Importanța comunicării nonverbale: majoritatea elevilor (91,7%) consideră că comunicarea nonverbală este importantă sau foarte importantă în timpul lecțiilor. Datele arată că elevii sunt conștienți de impactul pe care comportamentul nonverbal al profesorilor îl poate avea.

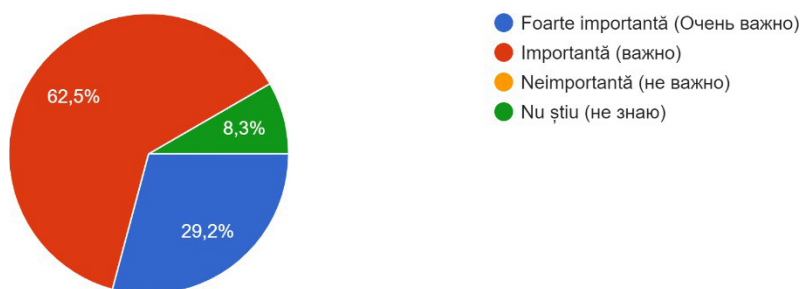


Figura 2.3. Influența comunicării nonverbale la reușita școlară

2. Discrepanța între limbajul verbal și cel nonverbal al profesorului. Mulți elevi (aproximativ jumătate din respondenți) nu observă astfel de diferențe (45, 8 %), în timp ce respondenții rămași sunt confuzi (29, 2) sau nu mai au încredere în discursul lui profesor (20, 8%) în timp ce discrepanța este depistată.

3. Îmbunătățirea comunicării nonverbale de către profesori: elevii sugerează că profesorii trebuie să fie mai atenți la următoarele aspecte limbajului nonverbal, și anume modalitatea de exprimare a gesturilor și expresiilor faciale (50 %), de asemenea, este importantă receptivitatea din partea profesorilor față de feedback primit de elevi privind mesajele, pe care ei transmit cu ajutorul elementelor nonverbale.

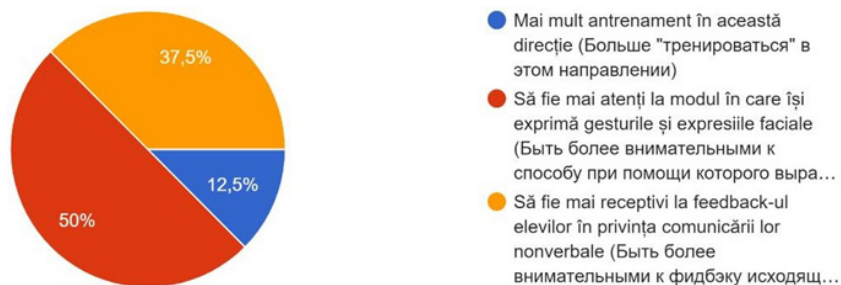


Figura 2.4. Modalitățile de îmbunătățire a comunicării nonverbale a profesorilor

În concluzie, rezultatele sondajului arată că elevii reacționează la nivel înalt la stimuli legate de comunicarea nonverbală a profesorilor și consideră că aceasta joacă un rol important în procesul de asimilare a cunoștințelor și reușita lor în general. Profesorii care vor îmbunătăți competențele sale comunicative în direcția nonverbală ar putea contribui semnificativ la un mediu de învățare mai pozitiv și eficient pentru elevi.

Așadar, pe baza datelor analizate poate fi identificată lista de probleme potențiale, care pot apărea în timpul lecțiilor legate de utilizarea limbajului nonverbal de către cadrele didactice în timpul lecțiilor:

1. Incoerența între limbajul verbal și nonverbal:

Există un număr mare de elevi, care nu observă existența coerenței din ceea ce spun profesorii (limbajul verbal) și ceea ce exprimă cu ajutorul limbajului nonverbal. Această diferență poate duce la confuzie sau la pierderea încrederii în mesajele transmise de către profesori.



Figura 2.5. Discrepanța între limbajul verbal și nonverbal al profesorului

2. Lipsa/excesul de contact vizual:

Rezultatele sondajului au arătat că mai mulți elevi își simt sprijiniți în timp ce contactul vizual cu profesorul este păstrat, în același timp o mare parte de respondenți au afirmat că sunt confuzi. De asemenea, uneori contactul vizual este perceput negativ de către elevi, dacă se asociază cu comportamentul sever al profesorului.

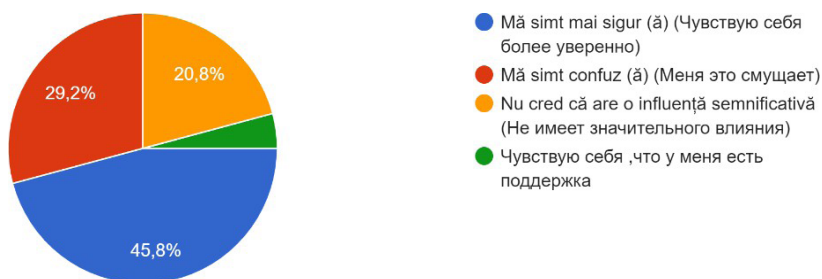


Figura 2.6. Influența contactului vizual asupra elevi

3. Interpretarea greșită a expresiilor faciale:

Majoritatea elevilor consideră că expresiile faciale sunt foarte importante și interpretarea lor poate avea influență mare la interacțiunea în timpul desfășurării

lecțiilor. Atenția sporită asupra acestui aspect din partea profesorilor poate îmbunătăți calitatea transmiterii informaționale, dar și a stării psihologice a elevilor.

4. Influența gesturilor și posturii:

Mai mulți de 50% din respondenți cred că gesturile și postura profesorului au o influență semnificativă. Așadar, postura și gesturile pot influența pe gradul de înțelegere a materiei, dar și pe modul în care este percepută personalitatea profesorului (în ce măsură profesorul este respectat).

Receptivitatea față de feedbackul nonverbal al elevilor:

Faptul că profesorii sunt receptivi la feedbackul nonverbal este foarte apreciat de către elevi. Aproximativ 50% dintre respondenți consideră că profesorii trebuie să exprime empatie față de mesajele lor nonverbale și să reacționeze în mod corespunzător la astfel de mesaje.

5. Impactul utilizării elementelor comunicării nonverbale la reușita elevilor:

Comportamentul nonverbal al profesorilor poate avea o influență pozitivă sau negativă la succesul în mediul școlar al elevilor (reușita școlară, dar și atmosfera în clasă în plan psihologic).

În general, îmbunătățirea competențelor de comunicare nonverbală ale profesorilor poate avea o contribuție semnificativă la o interacțiune cu elevii mai eficientă și mai pozitivă în cadrul lecțiilor.

Astfel, luând ca baza rezultatele sondajului și problemele identificate, putem crea lista de reguli pentru a ajuta profesorii să îmbunătățească utilizarea limbajului nonverbal în timpul lecțiilor.

1. Fii atent la expresia ta facială:

Expresia facială reflectă deschiderea și receptivitatea față de elevi, dacă ea este caldă și empatică, atmosfera în clasă este mai prietenoasă și ca urmare facilitează interacțiunea cu elevii. La fel de important este ca cadrul didactic să modifice expresia sa facială cu concordanță cu sensul cuvintelor

2. Păstrează un contact vizual adecvat:

Contactul vizual este foarte important pentru stabilirea unei conexiuni cu interlocutorul (în cazul dat cu elevii) și pentru a transmite informație că ești implicat în discuție. În același timp, datele sondajului au demonstrat că influența contactului vizual se diferă fiind legată de particularitățile temperamentului al elevului, dar și al profesorului. Astfel, profesorul trebuie să-și utilizeze toate cunoștințele din domeniul psihologiei și experiența pentru a identifica când într-o interacțiune cu copil este nevoie de a păstra contactul vizual și când este nevoie să-l evite. În general privirea nu trebuie să fie fixă sau distantă, căci interpretarea lor poate fi una greșită din partea elevilor.

3. Folosește gesturile în mod moderat și conștient:

Gesturile accentuează discursul și au impactul mare asupra copii în timpul lecției și ca și expresiile faciale trebuie să fie moderate ca să nu provoace la elevi confuzii.

Atenție la postură: Postura comunică nivelul de încredere și autoritate. În același timp, postura prea încordată poate provoca atmosfera lipsită de încredere și confort. Așadar, postura trebuie să fie deschisă și relaxată, dar totuși să demonstreze nivelul mai înalt al profesorului față de elevi.

1. Fii receptiv la feedbackul elevilor:

Înțelegerea mai bună a materiei și participarea activă a clasei în timpul lecției poate fi stimulată în cazul în care profesorul este atent la reacțiile elevilor. În general, pentru elevi este foarte important dacă profesorul atrage atenție la feedbackul exprimat de elevi privind stimulile nonverbale. Deci, un profesor trebuie să fie deschis și să-i încurajeze pe elevi să-și exprime gândurile și sugestiile privind utilizarea elementelor comunicării nonverbale.

2. Fii sincer în exprimarea ta:

Discrepanțele între limbajul verbal și nonverbal al profesorului au fost depistate de 50 % din respondenți. Astfel, pentru a evita starea de confuzie de către elevi, dar și îmbunătățirea încrederii în cuvintele sale, cadrul didactic trebuie să fie cât mai sincer. Numai în acest caz, după părerea elevilor, astfel de probleme nu vor apărea.

3. Îmbunătățirea competențelor comunicative nonverbale:

Profesorii trebuie să evolueze în acest domeniu prin acordarea mai multe atenției la modul în care își exprimă gesturile și expresiile faciale prin diferite exerciții de autocunoaștere și de adaptare componentelor importante a comunicării nonverbale. De exemplu, metode de *auto-observație și auto-reglare, exerciții de control emoțional, jocuri de rol* (simularea diferitor situații în clasă poate ajuta la dezvoltarea unei game variate de expresii faciale, gesturi etc.); *exerciții de mimică și mișcare, observație și analiză* (analizarea diferitor videoclipuri cu alți profesori sau lideri educaționali care sunt cunoscuți pentru abilitățile nonverbale pentru a identifica tehnici eficiente în îmbunătățirea propriilor abilități comunicative) etc.

Concluzii

Limbajul nonverbal variază semnificativ în funcție de persoana sau grup social („*Multe dintre comportamentele noastre nonverbale de bază le-am deprins și înțelesul multor mișcări și gesturi este determinat din punct de vedere cultural*” (Radu I., Iluț P., Matei L.: 1994: p. 16); descifrarea limbajului nonverbal, adaptarea lui la o anumită situație sunt dificile în cazul întâlnirilor interculturale; în interpretarea mesajului nonverbal sunt importante caracteristicile introvert (folosesc comunicarea nonverbală la un nivel scăzut) sau extravert (folosesc comunicarea nonverbală la

nivelul ridicat); elementele comunicării nonverbale trebuie să fie analizate separat, fiecare având propriul rol și funcțiile în comunicare; limbajul trupului, poziția pe care o avem „ne dă de gol” din perspectiva procesului educațional un mare rol joacă cunoașterea componentelor principale ale comunicării didactice de către profesor; factorii, care influențează măiestria profesorului sunt introversia/extraversia (trăsături de personalitate care afectează comportamentul și preferințele în comunicare) și empatia (profesor empatic înțelege stările emoționale ale elevilor, trecând prin sine toate trăirile lor); elementele comunicării nonverbale cu influența cea mai mare sunt: expresiile faciale, gesturile, contactul vizual; discrepanța între limbajul verbal și nonverbal al profesorului este legat de conștientizarea cadrelor didactice în nevoie de moderare a expresiilor faciale, gesturilor, posturii în timpul vorbirii; îmbunătățirea competențelor de comunicare nonverbală ale profesorilor pot avea o contribuție semnificativă la interacțiune cu elevii mai eficientă și mai pozitivă în cadrul lecțiilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BEJAN, Daniela, *Sesiune națională de comunicări științifice studențești*, „CEP USM”, 2017. p. 68-70. ISBN 978-9975-71-897-4
2. GOLUBIȚCHI, S., Danu E., *Tipurile de comunicare orală în clasele primare*, 2018. p. 177-181. ISBN 978-9975-76-232-8
3. NOREL, M., *Didactica limbii și literaturii române pentru învățământul primar*, „B.: Art”, 2010. ISBN 978-9975-914-86-4
4. Belous, N. (2016) Comunicarea nonverbală – aspect important al culturii personale și corporative, available on-line at https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/360-366.pdf, accesat la 25.05. 2024-
5. OLARU, L., CĂLȚUN, O. F., *Rolul tehnicilor de comunicare nonverbală în procesul instructiv educativ*. Exemple la disciplina școlară fizică, available on-line at https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/P-216-220.pdf

**CATEGORIA GRAMATICALĂ A GENURILOR SUBSTANTIVELOR
CARE DENUMESC PROFESII ÎN LIMBILE ROMÂNĂ ȘI RUSĂ**
**THE GRAMMATICAL CATEGORY OF THE GENDER OF NOUNS
THAT NAME PROFESSIONS IN ROMANIAN
AND RUSSIAN LANGUAGES**

*LUNGU Lidia, master în științe ale educației,
profesoară de Limba și literatura română,
gradul didactic II, IPLT „Traian”, Chișinău*

*LUNGU Lidia, Master in Educational Sciences,
teacher of Romanian language and literature,
teaching degree II, IPLT „Traian”, Chisinau*

ORCID: 0009-0006-3299-630X
ciuichinlidia@yahoo.com

CZU:811.135.1'276.3

Abstract: *The use of nouns denoting professions in Romanian, especially their feminine variants (referee, architect, dean, geologist, registrar, etc.), is a current problem for educated Romanian speakers. The „feminization of the lexicon” must be achieved gradually, through the media: television, print or electronic media, radio, etc. Having a linguistic model will make it much easier for speakers to assimilate and subsequently use these words in everyday communication.*

Keywords: *the noun, the grammatical category of the gender, names of professions, neologisms.*

Rezumat: *Utilizarea substantivelor ce denumesc profesii în limba română, cu precădere variantele lor feminine (arbitră, arhitectă, decană, geologă, grefieră, etc.), constituie o problemă actuală pentru vorbitorul cult de limba română. „Feminizarea lexicului” trebuie realizată treptat, prin intermediul mijloacelor mass-media: televiziune, presa tipărită sau cea electronică, radiou ș.a. Având un model lingvistic, vorbitorilor le vor fi mult mai ușor să asimileze și, ulterior, să utilizeze aceste cuvinte în comunicarea cotidiană.*

Cuvinte-cheie: *substantivul, categoria gramaticală a genului, denumiri de profesii, neologisme.*

Epoca și mediul în care trăim ne implică în diverse situații comunicative, în care e necesar să demonstrăm că suntem vorbitori culți ai limbii române, limba noastră nativă, dar și ai limbii ruse, idiom vorbit de o bună parte din populația spațiului basarabean, din care facem parte. Fiind obișnuiți cu numele profesiilor, funcțiilor și titlurilor, în special, masculine, întâmpinăm dificultăți în a recunoaște și a folosi corespondentele lor feminine, ceea ce ar presupune studierea aprofundată a lucrărilor de specialitate. Astfel, cercetarea categoriei genului substantivelor care denumesc profesii ne poate ajuta atât în construirea unui discurs elocvent, corect din punct de

vedere gramatical, cât și în crearea unor relații interpersonale și profesionale durabile. Brandingul personal dobândit și datorită abilităților lingvistice ale interlocutorului sporește autoritatea acestuia, evidențiindu-l printre ceilalți semeni. Așadar, tema propusă scoate în evidență unele probleme comunicaționale și impactul acestora asupra bunei funcționări a vocabularului unei limbi moderne.

Sursele bibliografice sunt constituite din gramatici ale cercetătorilor iluștri precum: Maria Manoliu Manea, Gheorghe Constantinescu-Dobridor, Violeta Leu, Iorgu Iordan, Dumitru Irimia, Adina Dragomirescu, Mioara Avram, Cornelii Dimitriu, Paula Diaconescu, Anatol Pedestrașu, Gabriel-Andrei Stan ș.a., lucrări lexicografice recunoscute: DEX, DEX 2, DOOM2, DOOM3, DCR și materiale importante, cum ar fi: Clasificatorul Ocupațiilor din România, Clasificatorul Ocupațiilor din Republica Moldova etc.

Scopul cercetării este selectarea, analiza și compararea substantivelor care denumesc profesiile în limbile română și rusă.

Cercetarea subiectului enunțat a determinat stabilirea următoarelor obiective:

- Descrierea categoriei genului substantivului în limbile română și rusă;
- Caracterizarea substantivelor care denumesc profesiile în limbile română și rusă;
- Evidențierea schimbărilor ce se referă la substantivele denumiri de profesii;
- Analiza comparativă a substantivelor care denumesc profesiile în limbile indicate.

Dicționarul explicativ al limbii române (DEX) definește genul drept „categorie gramaticală bazată pe distincția dintre ființe și obiecte, precum și dintre ființele de sex masculin și cele de sex feminin”. Acum cinci decenii, GALR (1966) eluda definiția genului, iar, într-o gramatică comparată a limbilor romanice, Maria Manoliu Manea afirma: „Genul este singura categorie gramaticală care apare în gramatici fără definiție. De obicei, prezentarea ei începe prin discutarea raportului dintre genul natural– conceput exclusiv ca o diferență de sex (mascul-femelă) – și cel gramatical”. [1, p.134] Toate gramaticile recunosc ca bază a delimitării genurilor existența biologică a sexelor și o concordanță de principiu între genul natural și genul gramatical. Nenumăratele abateri sunt privite ca nepotriviri între planul extralingvistic și genul gramatical, dar inanimatele apar ca neutre.

Mulți lingviști notorii români au studiat categoria gramaticală a genului, insistând asupra similitudinilor și/sau a deosebirilor dintre substantivele masculine și cele feminine, care denumesc profesioni. Printre aceștia se enumeră: Mioara Avram, Maria Manoliu Manea, Gheorghe Constantinescu-Dobridor, Iorgu Iordan, Anatol Pedestrașu, Gabriel-Andrei Stan ș.a.

Grație categoriei gramaticale a genului, substantivele sunt grupate în clase precum masculine, feminine, neutre, animate, inanimate. La baza acestei clasificări a stat distingerea ființelor de sex masculin de cele de sex feminin în cadrul categoriei animate (persoane, animale de sex evident) și distingerea acestora de inanimate (inclusiv plantele).

Limba română este singura limbă romanică ale cărei gramatici iau în seamă trei genuri, dar în acestea genul neutru este interpretat altfel decât în latină sau în limbile slave. Toate substantivele neutre sunt nume de inanimate, masculine la singular și feminine la plural. De aceea, unii lingviști folosesc termenul „ambigen” pentru aceste cuvinte.

La fel ca în limba română, substantivele în *limba rusă* se împart în trei genuri: masculin, feminin și neutru.

În limba română actuală, se remarcă o asimetrie de gen și, totodată, o egalitate de gen. La nivel lingvistic, prevalează masculinul asupra femininului. Astfel, se identifică noțiunile om-bărbat (engl. man, fr. homme); în dicționare, apare întâi forma de masculin a pronumelui, a adjectivului sau a articolului; numele de persoană înregistrează inițiala tatălui; substantivele de gen masculin se utilizează cu sens generalizator cu referire la ambele sexe (elevi, cititori, tineri); acordul gramatical are ca punct de referință masculinul; pe formularele din stilul oficial-administrativ este trecut, mai întâi, numele tatălui; pentru multe profesii nu există sau nu se folosește varianta de feminin a substantivelor.

Atunci când trebuie precizat genul natural, iar alte mijloace sunt inoperante, substantivul masculin este însoțit de un alt substantiv care precizează genul (rector-femeie) sau numele ce indică profesia se folosește ca determinant pe lângă substantivul „femeie” (femeie-rector). DCR înregistrează multiple compuse de acest fel: *femeie-arbitru*, *femeie-arhitect*, *femeie-autor*, *femeie-aviator*, *femeie-bodyguard*, *femeie-dirijor*, *femeie-episcop*, *femeie-kamikaze**, *femeie-gondolier**, *femeie-matador**, *femeie-prefect*, *femeie-soldat* etc.

DEX: *femeie-kamikaze* - Pilotul unui avion încărcat cu explozivi, folosit de japonezi la sfârșitul celui de-al doilea război mondial, care devenea prima lui victimă.

femeie-gondolier - femeie care conduce o gondolă.

femeie-matador - femeie-toreador care trebuie să dea taurului lovitura mortală.

În ultima perioadă însă, există tendința de a renunța la utilizarea acestui determinant pe lângă substantivul-denumire de profesie (considerată o practică învechită), întrucât au fost introduse în limbă echivalente feminine pentru majoritatea din aceste lexeme: arbitru - arbitără; arhitect - arhitectă; autor - autoare; aviator - aviatore; dirijor - dirijoare; prefect - prefectă. Celelalte: *bodyguard*, *episcop*, *kamikaze*, *gondolier*, *matador*, *soldat* sunt folosite în continuare de către vorbitori, pentru a desemna atât persoane de sex masculin, cât și pe cele de sex feminin. Substantivele care au aceeași formă pentru indicarea ambelor sexe se numesc *substantive epicene*.

Spre comparare:

1. Această tânără a fost recent angajată în calitate de *bodyguard* într-o familie cu renume internațional.

În limba rusă, se acordă prioritate cuvintelor *телохранитель*, *личная охрана*, atestate fără echivalente feminine, întrucât meseria este practică exclusiv de

bărbați. Эту молодую женщину недавно наняли *телохранителем* в всемирно известную семью.

2. Din ce în ce mai des, în Veneția, pot fi observați *gondolieri* reprezentanți ai sexului frumos, un truc turistic bine gândit. Все чаще в Венеции можно увидеть гондольеров, представительниц слабого пола, – хорошо продуманный туристический трюк.

Pentru a se realiza concordanța dintre genul natural și genul gramatical, este recomandabil a se folosi forma femininelor acolo unde acestea există, a crea/prelua unele structuri noi sau împrumuturi din vocabularul internațional.

Din DCR se rețin neologisme împrumutate, care și-au creat femininul:

- blogăr-blogăriță;
- hacker-hackeriță (Persoană care încearcă să obțină, în mod ilegal, controlul unui sistem de securitate, computer sau rețea, cu scopul de a avea acces la informații confidențiale sau avantaje materiale);
- lector-lectoriță;
- lobbyist-lobbytă (persoană care aparține unui grup de presiune, de influență);
- rocker-rockeriță;
- somelier-somelieră (persoană responsabilă cu administrarea și servirea vinurilor (*prin extensiune* a oricărui tip de băutură alcoolică) într-un restaurant sau o cramă.).

Astfel de împrumuturi apar din ce în ce mai des în limbajul cotidian, mulțumită tehnologiilor informaționale performante și a profesiilor inovatoare apărute odată cu ele. O analiză pertinentă a permisivității și a restricțiilor gramaticale sistemice se află în studiul Alexandrei Gherasim [2, p. 54-64].

Realitatea impune împrumuturi aflate, deocamdată, în stadiul de *xenisme* (*străinisme*), cuvinte neadaptate la normele limbii. Denumirile de profesii neologice au apărut ca urmare a dezvoltării vertiginoase a tehnologiilor informaționale și, odată cu ele, a necesității de a introduce în limbă numele unor meserii noi, cerute pe piața de muncă actuală, dar și a tendinței de modernizare a lexicului activ. Dacă la început acestea erau utilizate, în mare parte, de populația mai tânără, în ultimul deceniu, se remarcă faptul că persoane și din celelalte categorii de vârstă le preferă din ce în ce mai mult.

Împrumuturile substantivale noi care apar în DOOM3 provin din diferite limbi, precum: italiana, franceza, greaca, spaniola, chineza etc., însă cele mai multe dintre acestea și cele care sunt utilizate cu o mai mare frecvență sunt cele din engleză, limbă de circulație internațională. Numărul acestora reprezintă mai mult de jumătate din numărul total de împrumuturi recente (234 de termeni). Cele mai multe dintre ele, din punct de vedere semantic, trimit la nume de profesii, precum:

- *blogger* (o persoană care navighează prin frontierele spațiului virtual ale Internetului și completează un blog.);

- *trainer* (antrenor);
- *follower* (cel care urmărește activitatea unei persoane sau a unui grup în rețelele de socializare);
- *freelancer* (un liber profesionist într-un anumit domeniu care oferă un serviciu în schimbul unei remunerări financiare);
- *gamer* (o persoană care este pasionată de unul sau mai multe jocuri electronice, pe care le practică nu doar din plăcere, ci și pentru a câștiga bani);
- *goalkeeper* (portar la jocul de fotbal);
- *hairstylist* (echivalentul actual al cuvintelor: frizer, coafor);
- *influencer* (lider sau formator de opinie care poate fi celebritate, profesionist în diverse domenii ori creator de conținut (blogger, vlogger sau instagrammer) care, prin activitatea și prin atitudinea lui, poate influența gândirea, comportamentul, deciziile audienței și poate inspira la acțiune comunitatea pe care a creat-o);
- *jazzman* (muzician instrumentist care cântă jazz);
- *retailer* (un individ care își desfășoară activitatea pe orice platformă de comerț electronic);
- *surfer* (un sportiv amator sau profesionist care practică surfingul - tip de sport acvatic);
- *vlogger* (o persoană care face clipuri scurte în care își înregistrează gândurile, ideile sau părerile despre un subiect și le publică pe internet).

Este cert că în deceniile ce urmează lexicul activ al limbii se va îmbogăți în continuare mulțumită numeroaselor schimbări, urmare a digitalizării globale. Vorbitorul cult este o persoană care este dispusă să învețe în permanență, pentru a fi informat, respectiv, pregătit de a se integra mult mai ușor în societatea modernă. O modalitate eficace de a însuși aceste neologisme este studierea aprofundată a limbii engleze (atât limba literară, cât, mai cu seamă, cea colocvială) și, în același timp, predarea în instituțiile școlare, preuniversitare a disciplinei opționale „Educația pentru media”. Digitalizarea procesului educativ va duce cu siguranță la formarea unor cadre profesionale, competente, cu un nivel înalt de cunoaștere, fiind în pas cu schimbările social-culturale.

Cercetătorii Bucă M. și Cernicova G. afirmă că în limba rusă „substantivele care denumesc persoane după profesia, ocupația sau funcția lor sunt de genul masculin: профессор, доцент, врач, филолог, литературовед, археолог, инженер, агроном, техник, токарь, садовод, геолог, академик, капитан.” [3, p. 18]. Pentru a denumi persoane de sex feminin se întrebuintează tot forma de masculin.

De exemplu:

Моя сестра - известный *филолог*.

Его мать - опытный *врач*.

Эта женщина - замечательный *педагог*.

Елена - хороший *токарь*.

Dacă un substantiv din această categorie are în propoziție rolul de subiect, acțiunea având loc la trecut, verbul predicat se pune, de obicei, la o formă de feminin:

На сессии выступала *профессор* Петрова.

Секретарь вышла на минутку.

În limba rusă, unele substantive cu desinența -a/-я desemnează fie o persoană de sex masculin, fie una de sex feminin. Ele se numesc *substantive de gen comun*. În stabilirea genului unui atare substantiv, ne ajută contextul:

Он большой умница.

Она большая умница.

„Substantivele de gen comun nu trebuie confundate cu substantivele care denumesc persoane după profesie, ocupație sau funcție, acestea din urmă având capacitatea să se refere, în diferite situații, și la persoane de sex feminin [3, p. 18]. Aceste substantive își păstrează forma de masculin indiferent de sexul persoanei la care se referă. De exemplu: космонавт Николаева-Терешкова, известный архитектор Папова, народный судья Иванова.

Pentru a identifica substantivele ce denumesc profesii în limba rusă, au fost consultate varii surse precum: „Denumiri de profesii și ocupații. Dicționar rus – român”, alte dicționare electronice. În continuare, se prezintă o listă de cuvinte printre care se observă doar câteva substantive care au echivalente feminine. Celelalte au forme exclusiv masculine, chiar dacă sunt exercitate de femei: программист, учитель, менеджер, переводчик, дизайнер, юрист, экономист, психолог, архитектор, строитель, повар (повориха), парикмахер, музыкант, художник (художница), спортсмен (спортсменка), писатель (писательница), журналист (журналистка), фотограф, актёр, режиссёр, политик, бизнесмен (бизнесвумен), предприниматель, фермер, учёный, исследователь, преподаватель, воспитатель, тренер, врач, *медсестра*, фармацевт, стоматолог, ветеринар, социальный работник, адвокат, нотариус, судья, прокурор, следователь, полицейский, пожарный, спасатель, военный, моряк, лётчик (лётчица), космонавт, инженер, архитектор, строитель, механик, электрик, сварщик, слесарь, токарь, фрезеровщик, программист, системный администратор, веб-разработчик, дизайнер, верстальщик (designer de layout - *Persoană responsabilă cu aranjarea și structurarea elementelor vizuale într-o compoziție.*), копирайтер (copywriter - *Angajat al unei agenții de publicitate, responsabil de crearea textelor incluse în mesajele publicitare.*), переводчик, редактор, журналист, фотограф, видеограф, оператор, певец (певица), танцор (танцорша), скульптор, поэт (поэтесса), драматург, сценарист, продюсер, менеджер, маркетолог, экономист, финансист, бухгалтер.

În ultimii ani, în spațiul lingvistic românesc, din ce în ce mai multe voci din mediul academic, din presă, dar și din mediul politic și societatea civilă au început să pledeze pentru recunoașterea și folosirea oficială (nu numai în registru informal, familiar) a corespondentelor feminine în numele profesiilor, funcțiilor, titlurilor.

Schimbările respective sunt datorate faptului că, începând, mai ales, cu secolul XX, femeile tot mai mult își doresc „egalitatea sexelor”, criticând aspru discriminarea de gen. Femeile însușesc de minune profesii care altădată erau considerate exclusiv masculine, se preocupă de creșterea lor profesională și de carieră, iar treburile și grijile gospodărești trecând pe planul doi. De regulă, acestea din urmă fiind încredințate unor persoane speciale.

În afara cadrului lexicografic, care se actualizează greu treptat, la nivelul uzului curent, feminizarea lexicului profesional a început să fie reflectată și în lucrările lexicografice (în special în DOOM2, DOOM3 și DEX2). Astfel că apar recunoscute în uz o serie de forme de feminin: *decană, politiciană, senatoare, abatesă, astronaută, halterofilă, greșieră* (funcționar judecătoresc însărcinat cu înregistrarea dezbaterilor instanței, cu redactarea hotărârilor, cu întocmirea, păstrarea și comunicarea actelor de procedură.), *coraportoare, mineralogă (rar), dirigintă, modelieră, modelatoare, dialectologă, etimologă, filologă, meteorologă*. Au început să fie menționate și echivalentele feminine ale substantivelor care denumesc profesii terminate în sufixul **-log**, substantive care circulă de mai multă vreme în varianta literară a limbii: *biologă, psihologă, stomatologă* etc. Aceste feminine se formează cel mai adesea cu sufixul moțional **-ă** (*agentă, arbitără, bancheră, cameramană, designeră, manageră, masterandă, ministără, lideră de partid, office-manageră, asistentă-manageră*).

Unele ocupații sunt considerate în continuare exclusive (ceea ce nu este justificat) și se acceptă lexeme precum: *ghicitoare* (Persoană care se îndeletnicește cu prezicerea viitorului), *dantelăreasă, femeie de serviciu, guvernantă* (Femeie angajată pentru creșterea și educarea în familie a copiilor (mai ales pentru învățarea unei limbi străine)), *dactilografă, moașă* (Femeie (cu pregătire specială) care asistă și îngrijește femeile la naștere.), *soră econoamă* etc.

Dacă se va consulta varianta actualizată a COR din 2017 (*Clasificarea Ocupațiilor din România*), se va vedea că din 4307 de ocupații clasificate, avem un singur dublet masculin-feminin recunoscut oficial pentru numele de profesii: *stareț-stareță*, dar și câteva nume de ocupații exclusiv feminine: *soră medicală șefă, moașă-șefă, femeie de serviciu, călătoreasă lenjerie, curățătoreasă/spălătoreasă lenjerie și menajeră, precum și îngrijitoare de copii/bătrâni la domiciliu/bolnavi la domiciliu/la unități de ocrotire socială și sanitară, lenjereasă de hotel, cameristă hotel, guvernantă*. Se observă așadar, că la nivelul oficial al recunoașterii ocupațiilor, *femininul profesional* este în continuare legat de atribuțiile casnice tradiționale: curățenia și îngrijirea copiilor și a celor suferinzi. Dintre profesiile moderne apare menționat numai la feminin doar *stewardesă (însoțitoare de bord - substantiv compus format pe teritoriul limbii române)*.

COR se dovedește a fi mai receptiv față de anglicisme, pe care le adoptă în corpore: *specialist în activitatea de coaching* ((din engleză: antrenare sau antrenament) este o formă de dezvoltare în care o persoană denumită *coach*, sprijină o altă persoană care învață sau un client în realizarea unui obiectiv personal sau profesional concret furnizându-i sfaturi, formare și îndrumare.), *brand manager*,

copywriter (Angajat al unei agenții de publicitate, responsabil de crearea textelor incluse în mesajele publicitare.). Realitatea pieței muncii duce la multe inovații lingvistice.

În Clasificatorul Ocupațiilor din Republica Moldova, Grupele majore 1-3, apar corespondente feminine/masculine pentru formele de masculin/feminin ale funcțiilor, profesiilor.

Grupa majoră 1 [4, pag. 24], care se compune din denumiri de profesii de *legislatori/legislatoare, membri/e ai/ale executivului, alți/alte înalți/înalte Demnitari/demnitare și conducători/conducătoare ai/ele administrației publice, conducători/conducătoare și funcționari/funcționare superiori/ superioare din unități*, prezintă următoarele echivalente feminine pentru unele substantive masculine: adjunctă; agentă guvernamentală, reprezentantă, avocată, deputată, directoare, guvernatoare, bașcană, inspectoare, judecătoare principală, membră, ministă (în aceeași sursă (DCR) a se vedea și ministreasă s.f. – femeie ministru (din ministru) [5, pag.359], precum și ministresă s.f. (depreciativ) femeie ministru [5, pag.359], președintă, prim-adjunctă, primară generală, prim-ministă, prim-viceguvernatoare, prim-vicepreședintă, procuroră, secretară, tehnologă principală, șefă, mecanică,

manageră, maistră, intendentă, ingineră/ingineriță, energeticiană, dispeceră, antrenoare, bibliografă, bibliotecară ș.a.

Făcând o comparație între substantivele ce denumesc profesii în limbile română și rusă, se remarcă faptul că în limba rusă există mai puține echivalente feminine ale meseriilor, deseori folosindu-se în fața acestor substantive lexemul „женщина” (care se traduce „femeie”). În cele ce urmează, vom propune câteva exemple elocvente, care demonstrează teza evocată:

1. Cuvântul „geolog” în limba română are următoarea variantă feminină: „geologă” sau „geoloagă” (atestată în DOOM3), care, conform DEX, înseamnă „specialist (ă) în geologie”.

În limba rusă însă, „геолог” face parte din substantivele care se folosesc pentru persoane de ambele sexe.

Ex.: Tânăra a devenit o *geologă* renumită datorită cercetărilor valoroase realizate în ultimii cinci ani. Молодая женщина стала известным *геологом* благодаря ценным исследованиям, проведённых за последние пять лет.

2. Substantivul „ghid” (turistic) apare în lucrările de specialitate (DEX, DOOM3) și cu forma de feminin „ghidă”, care semnifică o „Persoană care conduce și îndrumă un grup de turiști, un grup de vizitatori ai unei expoziții etc., dându-le explicațiile necesare.”

În limba rusă, la Anatol Pedestrușu [6, pag. 18], observăm forma de „экскурсовод” pentru ambele genuri.

Ex.: *Ghida turistică* avea o carismă aparte, întrucât reușea să atragă cât mai mulți clienți, aducând astfel prestigiu companiei în care activa. *Экскурсовод* обладала особой харизмой, так как ей удавалось привлечь как можно больше клиентов, тем самым повысив престиж компании, в которой она работала.

2. Substantivul „președinte” în limba română are și formă atestată de feminin „președintă”, care are înțelesul de „Persoană care conduce un organ de stat, o instituție, o organizație de stat, o asociație; persoană care prezidează o adunare, o dezbateră, o comisie etc.”

În limba rusă, este atestată forma de „президент” pentru persoane de ambele sexe.

Ex.: *Președinta* a declarat într-un interviu televizat că va avea loc în curând un eveniment cultural, care are drept scop promovarea tradițiilor populare. *Президент* заявила в телеинтервью что скоро состоится культурное мероприятие, целью которого является пропаганда народных традиций.

4. Substantivul „decan” are echivalentul feminin „decană” (cu sensul „Membru al corpului profesoral universitar având sarcina de a conduce o facultate; grad deținut de această persoană.”), dar în limba rusă apare doar lexemul „декан”.

Ex.: În cadrul unei ședințe, *decana* a anunțat programul conferinței internaționale de săptămâna viitoare. В ходе встречи, *декан* объявила программу международной конференции на следующей неделе.

Este esențial ca, în societatea contemporană, vorbitorul cult al limbii române să cunoască echivalentele feminine ale substantivelor ce denumesc profesii și să le utilizeze corect în diverse situații din viața cotidiană. Probabil vă întrebați cum ar putea afecta neștiința acestor lexeme calitatea existenței de zi cu zi? Răspunsul este evident. Necunoașterea substantivelor-nume de meserii „feminizate”, actualizate și adaptate la limbajul modern, reflectă gradul de analfabetism al oricărui vorbitor. În afară de aceasta, folosind unele forme greșite/eronate, am putea leza sentimentele oamenilor ce ne înconjoară. Pentru a fi la curent cu lexemele intrate în uzul curent, este important de a consulta literatura de specialitate, de a urmări presa, în mod special, cea scrisă, de a schimba „deprinderile” lexicale.

Un alt considerent ar fi faptul că prin intermediul unui limbaj profesional corect se poate ajunge la stabilirea unor relații interpersonale durabile, la crearea unei imagini de sine impozante printre semeni, la buna stăpânire a limbii native. Chiar dacă interlocutorul nu face parte din mediul academic, dar are un limbaj elevat, este plăcut să te afli în preajma lui. Cel care demonstrează dorință de autodezvoltare în permanență reprezintă un model demn de urmat pentru ceilalți semeni.

Prin urmare, cunoașterea substantivelor feminine care denumesc profesii devine un scop praxiologic bine definit al vorbitorului modern, care tinde să-și lărgescă orizonturile, pentru a putea face față schimbărilor de pe piața muncii atât de pe teritoriul țării, cât și în afara ei. Stereotipurile legate de „profesii exclusiv masculine” sau „cu precădere feminine” trebuie lăsate deoparte, fiindcă oricare persoană este în drept de a îmbrățișa meseria care îi este pe plac și care îi permite valorificarea propriului potențial și, bineînțeles, dezvoltarea abilităților individuale.

REFERINȚELE BIBLIOGRAFICE:

1. MANOLIU, Manea Maria, 1971, *Gramatica comparată a limbilor romanice*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
2. HANDRABURA, Loreta, Gherasim Alexandra, Butuc Marin, 2018, *Limbajul nonsexist: Repere conceptuale și recomandări practice*, Entitatea Națiunilor Unite pentru Egalitatea de Gen și Abilitarea Femeilor (UN Women) Programul Națiunilor Unite pentru Dezvoltare (PNUD).
3. BUCĂ, MARIN, Cernicova Galina, 1980, *Gramatica practică a limbii ruse*, București, Editura Științifică și Enciclopedică.
4. CLASIFICATORUL OCUPAȚIILOR DIN REPUBLICA MOLDOVA (CORM), 2021, <https://social.gov.md/wpcontent/uploads/2022/03/CORM.pdf>.
5. *Dicționarul de cuvinte recente (DCR)*, 2013.
6. PEDESTRAȘU, Anatol, 1995, *Gramatica limbii ruse: în tabele și scheme sistem, normă, dificultăți*, București, Editura Universității.

CLASIFICAREA ETIMOLOGICĂ A TOPONIMELOR DIN SUDUL REPUBLICII MOLDOVA

ETYMOLOGICAL CLASSIFICATION OF TOPONYMES FROM THE SOUTH OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA

*ECMECCI Liudmila, profesoară de limba și literatura română,
grad didactic II, magistrul în Științe ale Educației,
IP Gimnaziul F.Angheli, s. Gaidar, UTA Gagauzia*

*ECMECCI Liudmila, Romanian language and literature teacher,
teaching degree II, master's degree in Educational Sciences,
IP Gimnaziul F. Angheli, Gaidar village, UTA Gagauzia*

ORCID: 0000-0002-3889-8368

ecmecci@yandex.ru

CZU: 81'373.21(478)

***Abstract:** Today, the Republic of Moldova represents a territory populated by several ethnic groups, although the first homes here were settled by ghetto-Dacians. Due to its geographical location, the territory of Moldova is characterized by specific physical, historical and linguistic features. Its uniqueness is reflected in the physical-geographical particularities, in the historical events, in the language that is spoken and in the way of life of the people. The etymological study of toponyms in the south of the Republic of Moldova contributes to the confirmation and clarification of some ethno-linguistic relationships in this area. The study of toponymy in Moldova also reflects linguistic interference and changes in the pronunciation and spelling of names over time, as a result of various cultural and linguistic influences. Depending on the geographical or ethnic region, toponymy in Moldova may vary, reflecting the local peculiarities and cultural identity of different communities. The classification of toponyms in Gagauzia in these categories helps to understand the semantic and historical diversity of place names in this region. Each toponym has a unique story and can provide clues to local history and culture.*

***Keywords:** toponymy, linguistics, the south of the Republic of Moldova, etymology, influences, particularities.*

***Rezumat:** Astăzi Republica Moldova reprezintă un teritoriu populat de mai multe etnii. Datorită așezării sale geografice, teritoriul Moldovei se caracterizează prin trăsături fizice, istorice și lingvistice specifice. Unicitatea acestora se reflectă în particularitățile fizico-geografice, în evenimentele istorice, în limba care se vorbește și în modul de viață al poporului. Studiul etimologic al toponimelor din sudul Republicii Moldova contribuie la confirmarea și precizarea unor raporturi etno-lingvistice în spațiul acesta. Studiarea toponimiei în Moldova reflectă și interferențele lingvistice și schimbările în pronunția și scrierea numelor de-a lungul timpului, ca rezultat al influențelor culturale și lingvistice variate. În funcție de regiunea geografică sau etnică, toponimia în Moldova poate varia, reflectând particularitățile locale și identitatea culturală a diferitelor comunități.*

Clasificarea toponimelor din Găgăuzia în aceste categorii ajută la înțelegerea diversității semantice și istorice a numelui locurilor din această regiune. Fiecare toponim are o poveste unică și poate oferi indicii despre istoria și cultura locală.

Cuvinte-cheie: toponimia, lingvistica, sudul Republicii Moldova, etimologie, influențe, particularități.

Toponimia Republicii Moldova s-a format pe parcursul mai multor secole și este destul de variată. În toponimia Republicii Moldova s-au păstrat mai multe denumiri valoroase din punct de vedere fonetic, lexico-semantic, care ajută la studierea trecutului istoric glorios autohton, precum și a relațiilor de migrație.

Republica Moldova posedă de un spectru larg de toponime unice. Sudul Republicii se caracterizează la fel prin denumiri de localități specifice acestei regiuni. Specificul acesta reiese din relațiile externe, limba vorbită cu popoarele vecine și fapte istorice din diferite perioade de dezvoltarea acestei regiuni.

Actualitatea cercetării derivă din faptul că etimologia denumirilor toponimice specifice regiunii de sud din RM ține de alte limbi din familia limbilor ural-altaice, care în trecut nu au avut limba sa scrisă. Astfel, originea denumirilor ne dă posibilitatea să cercetăm asupra limbilor turcice.

Studierea semnificațiilor și originii toponimelor din regiunea dată ne ajută să interpretăm corect diferite fenomene lexico-etimologice, să revizuim explicațiile tradiționale prin studierea mai aprofundată a limbilor și culturii dominate.

Din punctul de vedere al lingvisticii moderne, lucrarea dată ne permite să stabilim particularitățile toponimice caracteristice regiunii de sud; să identificăm limbile specifice denumirilor de localități din sudul Republicii Moldova. Din punct de vedere lexico-semantic, vom parcurge în lumea legendelor și istorioarelor care țin de denumirile așezărilor din sud.

Obiectul cercetării sunt cele 28 de denumiri de localități care fac parte din Unitatea Teritorial Autonomă din Republica Moldova. Conform listei de localități din Găgăuzia, astăzi sunt 32 de localități pe hartă, dintre care 3 municipii și 29 de sate. Fiecare municipiu are o organizare administrativă în subdiviziuni aparte. Unele localități sunt unități rurale cu o populație mai mică și întră ca unitate administrativă în componența localității mai mare.

Tabelul 1. Organizarea administrativă a Găgăuziei

Municipii	Subdiviziuni administrative (sate)
Ceadâr-Lunga	Baurci, Beșghioz, Cazaclia, Chiriet-Lunga, Copceac, Gaidar, Tomai, Joltai
Comrat	Alexeevca, Avdarma, Beșalma, Bugeac, Chioselia Rusă, Chirsova, Cioc-Maidan, Congaz, Congazcicul de Jos, Congazcicul de Sus(com.), Cotovscoe, Dezghingea, Dudulești (com.din Congazcic), Ferapontievca, Svetlâi(com.)
Vulcanеști	Carbalia, Cișmichioi, Etulia, Etulia nouă(com.)

Studiul toponimiei localităților din regiunea de sud presupune investigarea și cunoașterea în profunzime a realităților istorice și actuale ce țin de teritoriul respectiv.

Toponimia Găgăuziei de azi este studiată insuficient. În urma acestui studiu, se va obține material despre istoria regiunii, mai ales cea legată de etnografia găgăuzilor și etniilor vecine.

Ne-am propus să studiem semnificația denumirilor de localități din Găgăuzia ca să ne convingem de originea lor turcică.

Satul **Dudulești** intră în componența satului Congazcicul de Sus, în conformitate cu reforma agrară din anii 1922-1924.

Etulia Nouă face parte din cadrul satului Etulia. Etulia Nouă a fost menționată documentar în anul 1890. În perioada postbelică la Etulia Nouă a fost formată o brigadă a gospodăriei colective cu sediul la Etulia, o stație de mecanizare, oficiu poștal, magazine.

Majoritatea denumirilor topice din aceste localități are la bază elemente turcice. În antichitate, teritoriul dat era locuit de diferite triburi, care includeau elementele de limbă ori de etnie turcă. De-a lungul istoriei se observă înlocuirea unor elemente turcești cu altele. La începutul Evului Mediu dominau pecenegii, înlocuiți de turcii Oguz, iar mai târziu, de poloveți. Unii dintre ei s-au stabilit cu traiul aici, alții s-au mutat spre vest, dar cea mai mare parte a trecut Dunărea și s-a stabilit în partea de nord-est a peninsulei Balcanice. Cei care s-au stabilit ulterior pe acest teritoriu, au format un nucleu de elemente turcești. În literatura de specialitate se întâlnește denumirea „uzi eialet”, adică regiunea de oguzi.

Toponimele găgăuzești de origine nogai în secolele XVI-XVIII constituie un număr mare în sistemul toponimic modern al găgăuzilor din sudul Basarabiei. Numele de origine Nogai include următoarele nume de sate: Avdarma[13], Baurci, Beșalma, Gaidar, Dezghinja, Joltai, Etulia, Cazaclia, Carbolia, Chiriet-Lunga, Comrat, Congaz, Copceac (Kypchak), Ceadir-Lunga, Ceșmechioi[16].

Comrat. Potrivit legendei, capitala Găgăuziei a fost numită astfel deoarece calul de golf care a câștigat cursa purta numele „Komur At”. În cinstea victoriei la curse, această zonă a fost numită așa. (De aceea simbolul orașului Comrat este un cal negru). Există o altă versiune, conform căreia un anumit Han a denumit satul acesta după calul său în semn de recunoștință pentru că a evacuat stăpânul său rănit de pe câmpul de luptă.

Protoiereul și savantul găgăuz M. Ceachir a fost de părere că „komur at” - „cal de golf” - este un cuvânt de origine tătară. Istoricul român Z. Arbure a asociat acest toponim cu cuvântul german „tovarăș”. Cercetătorul moldovean I. Dron susține că cuvântul „Comrat” provine de la „kongrad”, „konrat”, „kongurat” și este asociat cu numele unuia dintre triburile turcofone ale Hoardei Nogai, care locuia în sudul Basarabiei în secolele XVI-XVIII.

Ceadâr-Lunga. Prima atestare documentară a localității datează din anul 1789. Numele „Ceadâr” este tradus din limba găgăuză și înseamnă un cort (iurtă) tradițional turcesc; „Lunga” este numele râului pe malurile căruia se află orașul. Potrivit legendei, pe locul orașului pe vremea pecenegilor și apoi a tătarilor, nomazii s-au oprit pentru adăpost, instalându-și ceadâr-urile lor (iurtele).

Vulcanești. Se spune că, la sfârșitul secolului al XIII-lea, fugind de dușmani, crescătorii de vite frații armeni Volcan, Vetdu și Carabet și-au găsit aici un loc retras. În această stepă sălbatică ei s-au stabilit cu traiul. Dar s-a întâmplat că Volcan, fratele mai mare, a murit. Frații au decis să numească toate țarcurile pentru oi după Volcanul plecat. Acest nume a supraviețuit secolelor, a fost influențat de diverse schimbări fonetice și s-a păstrat până în zilele noastre ca Vulcănești.

Alexeevca. Satul Alexeevca a fost menționat documentar în anul 1913. Denumirea localității a fost dată de coloniștii ucraineni veniți dintr-un sat ce se numea Alexeevca, din care motiv au hotărât să numească noua așezare tot Alexeevca.

În actele oficiale din perioada interbelică satul este trecut cu denumirea Alexeeni.

Avdarma. Satul Avdarma a fost menționat documentar în anul 1806. Istoricul rus A. Skalkovskii în 1848 în cartea „Colonii bulgare în Basarabia și teritoriul Novorossiisk” scria că toponimul Avdarma înseamnă „Defileul gangsterului”.

Baurci. Satul Baurci a fost menționat documentar în anul 1770. Antroponimul turcesc „Baurci” denumește o profesie cunoscută de tătarii din părțile Bugeacului și din Crimeea: „*baurci*” - *bucătar*, din tătara „*baur*” sau „*bakhur*” (mâncare, mâncăruri) + sufix -ci. Istoricul Apollon Skalkovskii airmă că Baurci înseamnă în tătara „bogat, fericit”. Potrivit unei alte versiuni, numele arată forma reliefului și constă din două cuvinte „Bayâr” (deal) și „Ici” (Interior), adică în interiorul dealului.

Beșalma. Cea mai veche atestare documentară cunoscută este datată cu anul 1806, așezarea existând la sigur cu mult înainte de sec. XIX. După Anatol Eremia, toponimul reprezintă la origine numele unui trib tătăresc, ca cel înregistrat în etnonimia turcică „*bajdj-nuli beșalma*”, a cărui formă a fost redusă. Nu se exclude și o altă explicație: *beș alma* - cinci meri, toponim topografic descriptiv.

Potrivit unei legende, pe aceste locuri secetoase, pomii fructiferi erau o raritate. În zilele de sărbătoare, vrând să atragă fetele la dansuri, flăcăii din sat veneau la horă... cu mere. Se cuvenea ca fiecare flăcău să invite aleasa la joc de 5 ori, pentru fiecare dans urmând a o servi cu câte un măr. Flăcăii din satele vecine glumeau, zicându-și unul altuia: „Nu mergi la joc la cinci mere?”

Altă legendă spune că primii locuitori ai satului au găsit aici cinci meri, probabil rămăși de la tătarii care au locuit anterior. Ei au dat numele satului „Cinci mere”.

Beșghioz. Satul Beșghioz a fost menționat documentar în anul 1806. Beșghioz înseamnă „cinci ochi”. Potrivit legendei, a fost fondat de trei frați, dintre care unul era căsătorit. Unul dintre ei a fost grav rănit în luptă și a rămas fără un ochi. Cei trei aveau cinci ochi. Potrivit unei alte versiuni, cuvântul „beșghioz” înseamnă „cinci surse” (beș „cinci”).

Bugeac. Satul Bugeac a fost înființat în anul 1978. Denumirea satului este legată de denumirea propriu-zisă a teritoriului: este partea de sud a Basarabiei unde erau așezați tătarii. „Buceag, în limba tătărească (...), va să zică unghi, un colț de pământ. (...), precum ne-o spune Dimitrie Cantemir, care era de origine din cea mai însemnată familie de tătari nogai din câte s-au așezat în țara noastră” ^[2] După Iorgu Iordan,

în limba turcă *buçak* înseamnă „țară fără păduri și ape permanente, crestată de văi adânci”, dar și „mare buruienis”.^[3]

Carbalia. Satul Carbalia a fost menționat documentar în anul 1806. În materialele recensământului din 1817, satul a fost înregistrat sub numele Kirbaoglu, în 1820 - Kurban, în 1840 - Kyrbaly și în 1861 - deja Karbaliya. Numele satului este explicat în două moduri:

- de la numele turcesc Kârba-oglu sau Kârbalî.
- termenul etnic Kara Vagli, care era cunoscut în documentele popoarelor turce.

Există și o altă versiune; traducând din găgăuză „Kâr” - câmp, „baalar” - podgorii.

Cazaclia. Satul Cazaclia a fost menționat documentar în anul 1764. Toponimul reprezintă la origine numele unui trib tătăresc „kazayaklı” trib cu dangaua în formă de găscă, (kaz „găscă”, ayak „labă, picior” și sufixul posesiv -lî).

Chiriet-Lunga. Găgăuzii s-au stabilit lângă tribul tătar Kiriet, de unde și numele „Kiriet”. Până în 1830, în toate documentele numele satului sau coloniei, așa cum era considerată zona la acea vreme, era „Kiriet”. După 1830, a fost adăugat cuvântul „Lunga”. Potrivit unei alte versiuni, cuvântul „Kiriet” din limba turcă înseamnă „grindă lungă”, pe care s-au așezat găgăuzii și de-a lungul căruia curge râul Lunga.

Chirsovo. Satul Chirsova a fost menționat documentar în anul 1791. Numele satului provine de la localitatea Kharsovo din Bulgaria, de unde s-au mutat primii locuitori ai satului. Există, de asemenea, un nume găgăuz pentru sat - „Baş kuu” (satul principal). Acest nume vine de la orașul Bashkei din Bulgaria, de unde provin coloniștii găgăuzi.

Cotovscoe. Satul Cotovscoe a fost documentat în 1878 sub numele Kârleneni. Legenda spune că numele satului datează de la numele ciobanului Toma Kârlan, care a fost primul locuitor al satului, dotat cu pământ în această zonă.

În 1950, printr-o decizie a autorităților sovietice, satul a fost redenumit în Cotovscoe. Potrivit unei alte versiuni, satul se numea „Kârłannar” pentru că atunci, pe locul satului, un cioban moldovean își păștea turma de oi. „Cârłan” sinonim cu „miel”.

Cișmichioi. Satul Cișmichioi a fost întemeiat în 1809. Un grup de refugiați găgăuzi, veniți de la sud de Dunăre, în număr de 16 familii, a primit permisiunea de la guvernatorul Basarabiei să se așeze cu traiul între satele Vulcănești, Etulia și Giurgiulești la confluența a două pante la o distanță de 5 km de lacul Cahul. Aici coloniștii au găsit un izvor (Cișmea) și s-au stabilit lângă el, iar satul a fost numit Cișmichioi, care înseamnă „loc la sursă” (Sursa - Ceșmea, satul - Kuu).

Cioc-Maidan. Satul a fost întemeiat în 1811. Denumirea satului se datorează tătarilor care au stat la originea așezării. Satul este cunoscut și cu un alt nume - Kârłak, care a supraviețuit până în zilele noastre. În explicația ambelor găsim cuvântul „mult”: Kârłak – multă zăpadă (tradus din Găgăuză), Cioc-Maidan - mult spațiu.

Congaz. Satul Congaz a fost menționat documentar în anul 1811. Din turcă „kongaz” înseamnă „gâsca stă”.

Congazcic. Satul și-a luat numele de la denumirea satului mai mare Congaz, de unde locuitorii s-au mutat pentru a fonda un nou sat. Toponimul provine din limba găgăuză: înseamnă „micul Congaz” (-*cic* este un sufix diminutiv).

Satul **Congazcicul de Jos** a fost întemeiat în anul 1905. La început satul se numea Cășla, apoi a fost redenumit în Congazcic, adică Congazul Mic. Din limba găgăuză kâș înseamnă „iarnă”, kâșlama „a ierna”, „loc de iernat”. În 1921, pentru a-l deosebi de sătucul apărut în apropiere, a fost numit Congazcicul de Jos.

Satul **Congazcicul de Sus** a fost întemeiat în anul 1921 ca urmare a stabilirii în zonă a câtorva familii din satul Congaz care au primit acolo pământ. Denumirea ar veni din limba găgăuză *congazdan cikma* „originari din Congaz”. În 1936 în sat se stabilesc câteva familii de bulgari din județul Bolgrad, deoarece aici pământul era de trei ori mai ieftin. În 1956 în sat s-au stabilit cu traiul și familiile de deportați, respinși în Congaz.

Chiselia Rusă. Numele găgăuz al satului este „Rus Koșeli”, din cuvântul keșali „colț”. (Koșa „colț”). Satul Chioselia Rusă a fost menționat documentar în anul 1891. Tradiția locală susține că aici a fost moșia boierului Chiosa. Acesta a împărțit la sfârșitul vieții sale faimoasa moșie cu cele mai bune podgorii de viță-de-vie între cei trei feciori. Astfel, au apărut trei sate: Chioselia Mare, Chioselia Mică și Catlabuga, care își schimbă, din mai multe motive, denumirea în Chioselia Rusă. În prezent satul Chioselia Mare se află în raionul Cahul, satul Chioselia Mică în raionul Cantemir, iar Chioselia Rusă - în UTA Găgăuzia.

Copceac. Satul Copceac a fost întemeiat în anul 1791 pe locul unei cășle tătărești Kâpceak, de către coloniști găgăuzi veniți din Dobrogea, regiune din sud-estul Bulgariei. În documentele oficiale satul se numea Tatar-Copceac. În timpul domniei tătarilor, în acest loc a existat un sat numit Tatar-Copceac, fondat de familia tătară „Kipchak”, care înseamnă „sat mare” în tătară. Poate că numele satului provine de la numele poporului turc Kipchaks (găg. kıpçaklar), din care probabil provin găgăuzii.

Dezghingea. Satul Dezghingea a fost numit astfel pentru că aici, în timpul tătarilor, se desfășurau cursele de cai. Din turcă „dezghingea” înseamnă „sărit”.

Dudulești. Satul Dudulești a fost întemeiat în anul 1923, în cadrul aplicării reformei agrare între 1922 -1924. Denumirea satului se datorează funcționarului cadastral G. Dedulescu, care a realizat împărțirea terenurilor agricole. Treptat, sătucul a crescut, astfel încât în preajma războiului număra circa 40 de gospodării cu 100 de locuitori. Satul nu a cunoscut o dezvoltare prea mare, după război formând o brigadă a gospodăriei colective din Congazcicul de Sus.

Etulia. Satul Etulia a fost menționat documentar în anul 1808. Este o fostă așezare a tătarilor nogai din tribul Ituli. După ce aceștia au fost strămutați din Bugeac, așezarea a fost populată de coloniștii găgăuzi. In unele surse numele găgăuz al satului este „Tullu Kuyu”. Numele satului are mai multe versiuni:

Tili kuyu „sat bogat”

Tullu kuyu – satul nu era vizibil din cauza pufului de stof.

Ferapontievca. Potrivit unei legende, Ferapont era numele unui guvernator ucrainean, originar din Zaporojie (Ucraina), care a fondat satul eliberând un șoim cu cuvintele: „Unde aterizează, îmi voi construi o casă”. Potrivit unei alte versiuni, satul a fost numit după Sf. Ferapont, de la care provine numele bisericii. Tradus din latină, acest loc înseamnă „teritoriu fără mare”.

Gaidar. Satul Gaidar a fost menționat documentar în anul 1813. Arheologii au descoperit în preajma satului vatra unei așezări străvechi cu o vechime de peste 3.200 de ani. Aici au fost găsite vase de argilă și alte obiecte din epoca bronzului. Satul a apărut pe locul unei câșle părăsite de tătarii nogai. Etimologia denumirii este discutată până în prezent: haidar înseamnă în limba arabă „leu”, cu sensul de „bărbat îndrăzneț”; în limba tătarilor gaidar este un călăreț cu funcție de cercetaș ușor înarmat.

Joltai. Satul Joltai a fost menționat documentar în anul 1806. La acea dată în localitate trăiau 2 familii (10 oameni). Sensul exact al acestui toponim nu este cunoscut. Probabil, numele provine din limba tătară, căci Joltai era o fostă așezare a tribului Geagaltai a tătarilor nogai. După strămutarea acestora din Bugeac, așezările tătarilor au fost populate de coloniștii găgăuzi veniți de la sud de Dunăre.

Tomai. Satul Tomai a fost menționat documentar în anul 1790. Numele satului a fost dat de nogaii, care au locuit împreună cu tătarii din Bugeac. Ei au numit satul în onoarea conducătorului lor Tomai „Lună întunecată”.

Svetlâi. Satul Svetlâi a fost menționat documentar în anul 1913 cu denumirea Denevița Nouă. A fost fondat de către descendenții coloniștilor germani, care la începutul secolului al XIX-lea au emigrat din Prusia de Est și cu permisiunea guvernului țarist au început să colonizeze stepa Bugeacului. După războiul ruso-turc din 1806-1812 în sudul Moldovei s-au așezat în număr mare de refugiați de la sud de Dunăre: găgăuzi, bulgari, greci, sârbi, etc. Guvernul țarist le alocă coloniștilor nemți stabiliți în Bugeac câte 60 de desetine de pământ și le acordă numeroase scutiri fiscale. Germanii dădeau așezărilor nou-întemeiate denumirea localităților de unde erau ei originari. Așa în 1834 în județul Ismail apare așezarea Denevița. Opt decenii mai târziu, urmașii acestor coloniști nemți au întemeiat pe malul drept al râului Ialpug Denevița Nouă.

În 1913, aici s-au stabilit 21 de persoane care au cumpărat pământ de la Alfred Schlenger și Julia Schponer. Coloniștii nemți construiau case mari din cărămidă, acoperite cu olane roșii. În 1940 cei 256 de etnici germani din Denevița Nouă au fost repatriați în Germania.

În anul 1950 localitatea Denevița a fost redenumită în Svetlâi.

Proape toate denumirile au apărut în urma contactării cu triburi turcice (cumanii, pecenegii, nohail, tătarii). Astfel, ținând cont de originea acestora, putem să le sistematizăm după originea limbii din care provin. În majoritatea denumirilor topice din Găgăuzia, ca limbi de origine apar limbile din familia limbilor altaice, subfamilia limbilor turcice (turcă, tătară, găgăuză).

Cele mai răspândite limbi, identificate în proveniența toponimelor din Găgăuzia, sunt limbile găgăuză, tătară și turcă.

Limba găgăuză este o limbă turcică vorbită în principal de găgăuzi, o comunitate turcică creștină ortodoxă situată în sudul Moldovei (în special în Unitatea Teritorială Autonomă Găgăuzia), dar și în Ucraina și în alte părți ale lumii. Limba găgăuză face parte din ramura oguzică a familiei limbilor turcice, fiind înrudită cu turca, azera și turkmena. Găgăuza are caracteristici fonetice și gramaticale comune limbilor turcice. De exemplu, utilizează armonia vocalică, iar ordinea tipică a cuvintelor este subiect-obiect-verb. În Republica Moldova, găgăuza are statut oficial în Unitatea Teritorială Autonomă Găgăuzia, unde este utilizată în administrație, educație și mass-media. Limba găgăuză reprezintă o componentă esențială a identității găgăuze, are o literatură bogată, inclusiv poezie, proză și folclor. Scriitorii și poeții găgăuzi contribuie la păstrarea tradițiilor culturale și lingvistice ale comunității. Multe din toponimele la sudul Moldovei reflectă limba și cultura găgăuză, având rădăcini în limba găgăuză sau fiind derivate din tradițiile și mitologia găgăuză. Din limba găgăuză provin 9 denumiri de localități din Găgăuzia (Beșghioz, Cazaclia, Chiselia Rusă, Cișmechioi, Ceadâr-lunga, Etulia, Gaidar)

Limba tătară a avut o influență notabilă asupra toponimiei din Găgăuzia, având în vedere interacțiunile istorice dintre diferitele populații turcice din regiune. Înainte de stabilirea găgăuzilor în regiune, Găgăuzia a fost locuită de tătari, iar unele toponime pot avea rădăcini în limba tătară. În plus, legăturile istorice dintre tătari și găgăuzi au dus la schimburi culturale și lingvistice. Multe toponime din Găgăuzia au rădăcini turcice comune, iar influențele tătare pot fi observate în structura și fonetica acestor denumiri.

Denumirile geografice reflectă caracteristici geografice, resurse naturale, numele unor figuri istorice sau evenimente semnificative, așa cum au fost percepute de populațiile turcice, inclusiv tătarii. Toponimele influențate de limba tătară conțin elemente lingvistice precum sufixe și rădăcini de cuvinte caracteristice limbilor turcice. Aceste denumiri reflectă adesea specificitățile fonetice ale limbii tătare, inclusiv utilizarea anumitor vocale și consoane. Istoria comună a populațiilor turcice, inclusiv găgăuzii și tătarii, a dus la o influență reciprocă în toponimia și cultura regiunii. Migrațiile, conflictele și alianțele dintre diversele grupuri turcice au contribuit la formarea unui peisaj lingvistic complex în Găgăuzia. Toponimele de origine tătară și alte influențe turcice sunt studiate de lingviști și istorici pentru a înțelege mai bine istoria și interacțiunile culturale din regiune. Eforturile de documentare și conservare a acestor toponime sunt esențiale pentru păstrarea patrimoniului cultural și lingvistic al Găgăuziei.

În concluzie, influența limbii tătare în toponimia din Găgăuzia este un rezultat al unei istorii complexe de interacțiuni și schimburi culturale între diferitele populații turcice din regiune. Această influență este reflectată în denumirile geografice care au rămas ca martori ai trecutului comun (Bugeac, Baurci, Copceac, Joltai, Tomai)

Influența *limbii turce* asupra toponimiei din Găgăuzia este semnificativă, având în vedere că limba găgăuză face parte din aceeași ramură a limbilor turcice. Aceasta a dus la apariția unor nume geografice cu rădăcini comune sau influențe

directe din limba turcă. Atât limba turcă, cât și cea găgăuză fac parte din ramura oguzică a familiei limbilor turcice. Această origine comună înseamnă că există multe similarități lingvistice și structurale între cele două limbi, ceea ce se reflectă și în toponimie. Toponimele din Găgăuzia conțin elemente lingvistice comune limbii turce, cum ar fi sufixele, prefixele și rădăcinile de cuvinte. De exemplu, sufixele „-li” sau „-lu” pot indica o legătură geografică sau atributivă specifică. Legăturile istorice dintre diversele populații turcice au facilitat schimbul cultural și lingvistic, ceea ce a dus la adoptarea și adaptarea unor toponime turcești în Găgăuzia. Toponimele de origine turcă sunt studiate și documentate pentru a înțelege mai bine influențele culturale și istorice asupra regiunii. Analiza comparativă a toponimelor din Găgăuzia și a celor din Turcia poate revela similitudini și diferențe, oferind o perspectivă asupra modului în care aceste nume au evoluat și s-au adaptat în contexte geografice și culturale diferite. Prin aceste influențe, toponimia din Găgăuzia reflectă legăturile profunde dintre limba și cultura găgăuză și celelalte limbi și culturi turcice, inclusiv turca. Aceasta contribuie la diversitatea și bogăția patrimoniului cultural al regiunii. Printre toponime de origine turcă sunt denumirile Cioc-Maidan, Carbalia, Congaz, Dezghingea, Avdarma.

Studiul toponimelor din Găgăuzia oferă perspective valoroase asupra istoriei, culturii și limbilor regiunii. Aceste toponime nu doar că dezvăluie influențele etnice și lingvistice, dar și oferă indicii despre modul în care oamenii au interacționat cu peisajul lor și cum au perceput și denumit locurile în care trăiau.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

Cărți:

1. CORLĂTEANU, N., *Toponimia Moldovei, în colab. cu Zamfir Arbore*, Academia de Științe a Moldovei, Institutul de Lingvistică, 1972.
2. DRON, I., *Despre proveniența etnonimului găgăuz*. In: Pergament I, 1998, Anuarul arhivelor RM, Chișinău, 1999.
3. DRON, I., *Denumirile geografice găgăuze (spațiul pruto-nistrean) / Гагаузские географические названия*, Chișinău, 1992
4. DRON, I., *Suplimentări și precizări la studiu privind etimologiile denumirilor unor localități*. In: Pergament, Anuarul Arhivelor RM, Chișinău, III- IV, 2000-2001, Chișinău, 2001, pag.71-74.
5. EREMIA, A., *Nume de localități. Studiu de toponimie moldovenească*. Chișinău: s.n., 1970, pag. 223.
6. IORGU, I., *Toponimia românească*, art. „Bugeac”, ed. Academiei RPR, București 1963.
7. Țvircur, Vitalie; Duminică, Ivan; Sîrf, Vitalie (edit.), *Protoiereul Mihail Ceachir: articole privind istoria și cultura găgăuzilor din Basarabia*, colecție de articole publicate în revista „Viața Basarabiei”, Chișinău, 2018.

Cărți în limba rusă

8. АНГЕЛИ,Ф., Гагаузская Автономия. Люди и факты (1989–2005) [Autonomia Găgăuză. Oameni și fapte (1989–2005)], Chișinău, 2006
9. ДРОН, И., Курогло С., *Современная гагаузская топонимия и антропонимия*. Кишинев, Штиинца, 1989.
10. МОШКОВ, В.А., *Гагаузы Бендерского уезда*. Кишинев, 2004. С. 8.
11. ЧАКИР, Дмитрий. *Биографический очерк рода и фамилии Чакир// Страницы истории и литературы гагаузов XIX – нач. XX вв.* Chișinău, 2005. С. 29.
12. ШАБАШОВ, А. В., *Гагаузы: система терминов родства и происхождение народа*. Одесса, 2002
13. ШАБАШОВ, А. В., *Проблема этногенеза гагаузов в историографии* [Probleme istoriografice ale etnogenezei găgăuzilor], în vol. История и культура гагаузов [Istoria și cultura găgăuzilor], Comrat–Chișinău, 2006, pp. 8-15

Cărți în limba găgăuză

14. BULGAR, S. *Gagauziyanın hem gagauz halkının istoriyası: Bucak topraklarının istoriyası V-XVI asirlerdä*. Komrat, 2017. S. 14.
15. GUBOGLO, M., *Romen ulusulun eski turk kavimleri ile ilişki hakkında// VIII Turk Tarih Kongresi II.Ciltten ayribasim*. Ankara: Turk Tarih Kurumu Basim Evi, 19811944

Studii și articole academice

16. ГУБОГЛО, М. Н., *К вопросу о периодизации этнической истории гагаузов//Этническая история и современное национальное развитие народов мира: Тезисы докладов*. М., 1987

**EDUCAȚIA MULTICULTURALĂ, SPAȚIU FORMATIV
PENTRU EDUCAȚIA VALORILOR ÎN CADRUL PROGRAMELOR
DE MASTERAT**

**MULTICULTURAL EDUCATION, TRAINING SPACE FOR VALUES
EDUCATION WITHIN MASTER'S PROGRAMS**

***DERMENJI Svetlana**, dr., conf.univ.
UPS "Ion Creangă" din Chișinău*

***NEAGA Liliana**, asistent universitar
UPS "Ion Creangă" din Chișinău*

***RUSEVA Cristina**, masterandă
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

***FLOREA Maria**, masterandă
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

***DERMENJI Svetlana**, PhD, associate professor,
UPS "Ion Creanga" from Chisinau,
ORCID ID: 0000-0001-6756-7739
dermenji.svetlana@upsc.md*

***NEAGA Liliana**, university assistant
UPS "Ion Creanga" from Chisinau,
ORCID ID: 0000-0002-9930-2118
neaga.liliana@upsc.md*

***RUSEVA Cristina**, masterandă
UPS "Ion Creanga" from Chisinau,
ruseva.cristina@gmail.com*

***FLOREA Maria**, masterandă
UPS "Ion Creanga" from Chisinau,
dermenji.maria@gmail.com*

CZU: 378.015

***Abstract:** Multicultural education is an essential concept in the formation of values in a diverse and interconnected society. Through multicultural education, pupils and students are exposed to a variety of cultures, traditions and perspectives, which contributes to the development of values such as tolerance, respect, empathy and solidarity. Multicultural education aims to promote mutual understanding between people from different cultures and backgrounds. In a globalized world where migration and ethnic and cultural diversity are increasing, it is vital that young people are prepared to interact and collaborate effectively with people who have different experiences and perspectives.*

***Keywords:** Multicultural education, values, tolerance, cultures, intercultural education.*

Rezumat: *Educația multiculturală este un concept esențial în formarea valorilor într-o societate diversă și interconectată. Prin educația multiculturală, elevii și studenții sunt expuși la o varietate de culturi, tradiții și perspective, ceea ce contribuie la dezvoltarea unor valori precum toleranța, respectul, empatia și solidaritatea. Educația multiculturală are rolul de a promova înțelegerea reciprocă între oameni din culturi și medii diferite. Într-o lume globalizată, unde migrația și diversitatea etnică și culturală sunt în creștere, este vital ca tinerii să fie pregătiți să interacționeze și să colaboreze eficient cu persoane care au experiențe și perspective diferite.*

Cuvinte-cheie: *Educație multiculturală, valori, toleranță, culturi, educație interculturală*

Într-o lume în care se pune accent pe multi- și interculturalitate, educația nu rămâne axată nici ea pe monoculturalism. Cadrele didactice trebuie să se implice activ în valorizarea diversității culturale, în conștientizarea impactului pe care îl are contextul cultural asupra dezvoltării personalității studentului. *Cadrele didactice au îndatorirea de a promova principiile educației interculturale. Educația multiculturală se realizează prin totalitatea programelor educaționale care răspund necesităților impuse de coexistența într-un mediu multiethnic [1].*

Spațiul formativ pentru educația valorilor

Educația valorilor este un proces prin care indivizii învață ce este considerat corect sau greșit, moral sau imoral în cadrul unei societăți. Multiculturalismul poate oferi un cadru esențial pentru formarea acestor valori, prin expunerea la:

- **Diversitatea culturală:** studenții învață să aprecieze și să respecte diferențele culturale, ceea ce contribuie la reducerea prejudecăților și discriminării.
- **Respect și empatie:** Învățarea despre alte culturi îi încurajează pe studenți să înțeleagă și să empatizeze cu alte persoane, chiar dacă acestea au valori și obiceiuri diferite.
- **Dialog și cooperare:** Prin expunerea la perspective diferite, studenții își dezvoltă abilitățile de comunicare și cooperare în medii diverse.

Beneficiile educației multiculturale

1. **Dezvoltarea competențelor sociale:** studenții învață să fie mai deschiși și flexibili în interacțiunile lor cu persoane din medii culturale variate.
2. **Promovarea echității și justiției sociale:** Educația multiculturală ajută la combaterea stereotipurilor și a inegalităților prin promovarea echității între grupuri diferite.
3. **Dezvoltarea gândirii critice:** Prin expunerea la perspective variate, studenții sunt încurajați să-și dezvolte abilități de gândire critică și să-și formeze propriile opinii.

Datorită programului de masterat am conștientizat că educația multiculturală nu este doar un mod de a învăța despre alte culturi, ci și un spațiu formativ crucial pentru dezvoltarea valorilor umane fundamentale. Aceasta îi ajută pe studenți să devină cetățeni globali responsabili, care apreciază diversitatea și contribuie la o lume mai justă și mai tolerantă.

În contextul unui program de masterat în **educație lingvistică și comunicare interculturală**, **educația multiculturală** joacă un rol esențial în formarea și consolidarea valorilor necesare pentru a naviga și a promova comunicarea eficientă într-un spațiu global divers. Acest program, care se concentrează pe educația lingvistică și pe dezvoltarea abilităților interculturale, oferă cadrul ideal pentru a integra și valoriza educația multiculturală ca spațiu formativ pentru educația valorilor.

Rolul educației multiculturale în formarea valorilor în cadrul programului de masterat

Educația multiculturală în cadrul acestui program de masterat nu este doar un domeniu teoretic, ci și unul practic, care formează studenții să aprecieze și să înțeleagă diversitatea lingvistică, culturală și socială. Aceasta contribuie la dezvoltarea unor valori esențiale pentru comunicarea interculturală, precum:

1. **Respectul pentru diversitate:** Studenții învață să aprecieze și să respecte diferențele culturale, lingvistice și de comunicare. Această competență este crucială în formarea specialiștilor care vor lucra în medii multiculturale sau în contexte internaționale.
2. **Toleranță și empatie:** Educația multiculturală îi încurajează pe studenți să fie mai deschiși și mai empatici față de ceilalți, înțelegând că fiecare cultură are propriile valori și moduri de a comunica. Această empatie este necesară pentru a construi relații interculturale pozitive și productive.
3. **Justiție socială și echitate:** Înțelegerea conceptelor de putere, privilegii și inegalitate în cadrul diferitelor culturi și societăți ajută studenții să recunoască nedreptățile și să promoveze echitatea în comunicare și educație. Educația multiculturală îi pregătește să combată stereotipurile și discriminarea, fie că este vorba despre limbaj, cultură sau identitate.
4. **Responsabilitate globală:** Programul de masterat îi pregătește pe studenți să devină cetățeni globali conștienți de responsabilitatea lor față de comunitatea internațională. Educația multiculturală oferă un cadru în care pot învăța cum să contribuie la o societate mai incluzivă și mai respectuoasă față de toate culturile.

Trebuie să ținem cont de faptul că sarcina școlii contemporane este de a forma elevilor nu doar conștiința națională, ci și o conștiință europeană. Se impune cultivarea respectului și solidarității față de cultura altor popoare. În acest sens, studenții trebuie să cunoască în primul rând foarte bine valorile propriei culturi, ca apoi să fie capabili să primească informații despre o altă cultură [3].

Spațiul educațional multicultural și dezvoltarea competențelor interculturale

În cadrul programului de **Educație lingvistică și comunicare interculturală**, educația multiculturală servește drept bază pentru formarea competențelor interculturale, esențiale într-o lume în care comunicarea între culturi este omniprezentă. Aceasta include:

- **Abilități lingvistice avansate:** Educația multiculturală sprijină învățarea limbilor străine și sensibilizarea la variabilitatea lingvistică, prin care studenții ajung să înțeleagă nu doar limbile propriu-zise, ci și cum funcționează ele în cadrul culturilor din care fac parte.
- **Dezvoltarea competențelor interculturale:** Programul oferă studenților nu doar cunoștințe despre alte culturi, ci și instrumentele necesare pentru a interacționa eficient cu acestea. Înțelegerea normelor și valorilor culturale specifice fiecărui grup le permite să gestioneze interacțiunile interculturale într-un mod sensibil și etic.
- **Gândirea critică și reflexivă:** Educația multiculturală încurajează o abordare reflexivă asupra propriei identități culturale și asupra modului în care aceasta influențează percepțiile și comportamentele. Studenții sunt încurajați să reflecteze asupra propriilor prejudecăți și să dezvolte o gândire critică în raport cu stereotipurile și narațiunile culturale.

În cadrul programului de masterat **Educație lingvistică și comunicare interculturală**, educația multiculturală funcționează ca un spațiu formativ important pentru educația valorilor, esențial în pregătirea profesioniștilor care vor lucra într-un mediu global și divers. Prin această educație, studenții își dezvoltă respectul pentru diversitate, toleranța, empatia, precum și capacitatea de a promova echitatea și justiția socială în comunicare. Astfel, educația multiculturală contribuie semnificativ la formarea cetățenilor globali conștienți și responsabili.

Studenții care finalizează un program de masterat în **Educație lingvistică și comunicare interculturală** vor dobândi o serie de competențe esențiale pentru a naviga eficient în contexte multiculturale și pentru a contribui la dezvoltarea și implementarea unor programe educaționale și de comunicare interculturală. Aceste competențe sunt fundamentale pentru cariere în educație, relații internaționale, mediere interculturală și alte domenii ce implică interacțiuni între diverse culturi.

1. Competențe lingvistice avansate

Studenții vor avea o cunoaștere profundă a mai multor limbi străine și vor fi capabili să le folosească într-un mod adaptat diferitelor contexte culturale. Aceste competențe includ:

- Utilizarea fluentă și precisă a limbilor străine, atât în comunicare orală, cât și scrisă.
- Adaptarea discursului și a registrului lingvistic la contexte interculturale.
- Înțelegerea variabilității lingvistice și a normelor de comunicare asociate cu diferite grupuri culturale.

2. Competențe interculturale

Studenții vor învăța să navigheze eficient între diferite culturi și să interacționeze cu persoane din contexte culturale diverse, dezvoltând:

- **Empatie culturală:** Capacitatea de a înțelege și respecta punctele de vedere și valorile altor culturi.

- **Flexibilitate:** Adaptarea rapidă la medii culturale noi și necunoscute, și capacitatea de a gestiona situațiile interculturale complexe.
- **Sensibilitate interculturală:** Înțelegerea și respectarea diferențelor culturale în comunicare, comportament și norme sociale.

3. Competențe de mediere interculturală

Abilitățile de mediere interculturală sunt esențiale pentru gestionarea conflictelor și pentru facilitarea dialogului între grupuri din culturi diferite. Studenții vor fi capabili să:

- Medieze conflicte interculturale prin identificarea și soluționarea diferențelor culturale care pot duce la neînțelegeri.
- Faciliteze dialogul intercultural în contexte educaționale, instituționale sau sociale, promovând cooperarea și înțelegerea reciprocă.

4. Competențe de gândire critică și reflexivă

În educația multiculturală, gândirea critică joacă un rol central. Studenții vor dobândi capacitatea de a:

- Analiza critic fenomenele culturale, identitățile naționale și globale, stereotipurile și prejudecățile.
- Reflecta asupra propriilor atitudini, credințe și valori culturale, identificând potențialele prejudecăți și corectându-le în mod conștient.
- Aborda problemele globale și locale dintr-o perspectivă interculturală, evaluând impactul cultural al diferitelor decizii și acțiuni.

5. Competențe de proiectare și implementare a programelor educaționale multiculturale

Studenții vor fi pregătiți să dezvolte și să implementeze programe educaționale care promovează multiculturalismul și valorile interculturale, inclusiv:

- Crearea de curricula și activități educaționale care să reflecte și să integreze diversitatea culturală.
- Dezvoltarea de strategii pedagogice care să încurajeze învățarea colaborativă și schimbul de experiențe între elevi din diverse culturi.
- Evaluarea impactului programelor educaționale multiculturale și adaptarea lor în funcție de nevoile contextului intercultural.

6. Competențe în gestionarea diversității

Gestionarea eficientă a diversității culturale și lingvistice este o competență esențială pentru cei care activează în organizații internaționale sau medii multiculturale. Studenții vor fi capabili să:

- Dezvolte politici și practici organizaționale care să promoveze incluziunea și diversitatea.
- Înțeleagă dinamica puterii, privilegiilor și discriminării în contexte multiculturale și să contribuie la crearea unui mediu echitabil și incluziv.
- Colaboreze eficient cu echipe internaționale și să creeze un mediu de lucru intercultural armonios.

7. Competențe în comunicare interculturală

Într-un context globalizat, comunicarea interculturală eficientă este vitală. Studenții vor dobândi abilități care le permit să:

- Comunice clar și eficient cu persoane din diverse culturi, utilizând strategii adaptate la normele și valorile culturale ale interlocutorilor.
- Recunoască barierele culturale și să găsească modalități de a le depăși pentru a asigura o comunicare productivă.
- Folosească tehnici de negociere interculturală pentru a ajunge la soluții mutual avantajoase în cadrul interacțiunilor internaționale.

8. Competențe de cercetare în educație multiculturală și interculturală

Studenții vor dobândi competențe de cercetare care le vor permite să exploreze și să înțeleagă complexitatea educației multiculturale și a comunicării interculturale, inclusiv:

- Abilități de proiectare și implementare a cercetărilor calitative și cantitative în domeniul educației și comunicării interculturale.
- Capacitatea de a analiza și interpreta datele dintr-o perspectivă interculturală, reflectând asupra implicațiilor culturale și sociale ale concluziilor.
- Elaborarea de rapoarte și studii care să contribuie la dezvoltarea politicilor educaționale și interculturale [2].

Prin dobândirea acestor competențe, absolvenții programului de masterat în **Educație lingvistică și comunicare interculturală** vor fi bine pregătiți să facă față provocărilor unei lumi tot mai interconectate și diversificate cultural, contribuind la crearea de spații educaționale și sociale mai incluzive și mai echitabile. Cel mai important fapt este că anume cadrele didactice au rolul de a dezvolta la elevi aptitudinea de a comunica eficient, toleranța față de opiniile diferite, flexibilitatea – capacitatea de adaptare la „nou”, recunoașterea egalității valorice a culturilor, așa că aceste programe de licență și de masterat sunt foarte importante.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. CUCOȘ, C., Pedagogie, Editura Polirom Iași, 2006
2. COZMA, T., O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea, Editura Polirom, Iași, 2001
3. DOGARU-ULIERU, V., DRĂGHICESCU, L., Educație și dezvoltare profesională, Editura Scrisul Românesc, Craiova, 2011

MULTILINGVISMUL ÎN EDUCAȚIA VALORILOR STUDENȚEȘTI

MULTILINGUALISM IN STUDENT VALUES EDUCATION

DERMENJI Svetlana, dr., conf.univ.
UPS “Ion Creangă” din Chișinău

NEAGA Liliana, asistent universitar
UPS “Ion Creangă” din Chișinău

ȚÎMBALIUC Elena, conf. univ., dr.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

DERMENJI Svetlana, PhD, associate professor,
UPS “Ion Creanga” from Chisinau,
ORCID ID: 0000-0001-6756-7739
dermenji.svetlana@upsc.md

NEAGA Liliana, university assistant
UPS “Ion Creanga” from Chisinau,
ORCID ID: 0000-0002-9930-2118
neaga.liliana@upsc.md

TSYMBALYUK Elena, PhD, Assoc. Prof.,
UPS “Ion Creanga” from Chisinau,
ORCID: 0000-0001-8831-4001
timbaliuc.elena@upsc.md

CZU: 378:81’24

Abstract: Multilingual education plays a significant role in the formation of values and the development of intercultural competences. It contributes to the enrichment of students' formative space through exposure to various languages and cultures, leading to a deeper understanding of human diversity and universal values.

In this article we will develop some aspects through which multilingual education can support values education.

Keywords: multilingualism, values, education, respect, identity, tolerance, empathy.

Rezumat: Educația multilingvă joacă un rol semnificativ în formarea valorilor și dezvoltarea competențelor interculturale. Ea contribuie la îmbogățirea spațiului formativ al studenților prin expunerea la diverse limbi și culturi, ceea ce duce la o înțelegere mai profundă a diversității umane și a valorilor universale.

Cuvinte-cheie: multilingvism, valori, educație, respect, identitate, toleranță, empatie.

În acest articol vom dezvolta câteva aspecte prin care educația multilingvă poate susține educația valorilor:

Educația multilingvă și interculturală a devenit o prioritate în programele de studii pentru studenții de la ciclul licență în ultimele decenii. Cursurile propuse, prin conținuturile lor, încearcă să ofere tinerilor studioși oportunitatea de a cunoaște alte societăți și culturi. Astfel, studenții au ocazia să afle despre „celălalt”, să se confrunte cu propriile stereotipuri și să se descopere pe sine.

Pentru ca acest proces de acceptare, dar și de descoperire să afie eficient, tinerii au nevoie de momente de reflecție bine structurate, de oportunități de dezvoltare a cunoștințelor, abilităților și atitudinilor pentru a deveni competenți intercultural, pentru a se comporta eficient în mediul academic multilingv și pentru a-și dezvolta valorile multiculturale:

1. Promovarea respectului pentru diversitate

Prin învățarea mai multor limbi, studenții noștri ajung să înțeleagă mai bine diferențele culturale, lingvistice și sociale, ceea ce îi ajută să dezvolte respectul și toleranța față de alte comunități și tradiții. Programele care asigură acest aspect la ciclul licență sunt: **Limba și literatura română și limba engleză, Limba și literatura rusă și limba engleză.**

2. Dezvoltarea abilităților de comunicare interculturală

Educația multilingvă permite studenților să comunice eficient în contexte diverse. Aceasta nu doar că le îmbogățește abilitățile lingvistice, dar îi învață și cum să abordeze diverse perspective culturale, să fie deschiși și să aprecieze diferențele. În cadrul programelor de studii se regăsesc unități de curs care abordează conținuturile în plan intercultural: **Limbă română și comunicare, Limbă engleză și comunicare, Limbă română prin cultură și civilizație, Limba engleză prin cultură și civilizație, Politici lingvistice în context european, Literatura universală.**

3. Creșterea empatiei și a înțelegerii

Prin expunerea la literatură, istorie și artă din culturi diferite, studenții dezvoltă empatia, înțeleg mai bine provocările și valorile altor popoare și sunt mai predispuși să înțeleagă complexitatea lumii moderne. Aceste valori sunt cultivate la unitățile de curs: **Literatura universală, Istoria literaturii române, Istoria literaturii engleze.**

4. Întărirea identității și respectului de sine

Învățarea limbii materne, alături de alte limbi, contribuie la consolidarea identității culturale a studenților, dându-le sentimentul de apartenență și valorizare a propriei moșteniri culturale. Acest aspect este important pentru a crea o bază solidă de respect față de sine și de ceilalți.

5. Promovarea justiției sociale și egalității

Educația multilingvă este, de asemenea, un instrument pentru promovarea justiției sociale, oferind acces egal la oportunități de învățare pentru toți, indiferent de limba maternă sau de fundalul socio-cultural.

6. Construirea unei societăți mai unite

Prin dezvoltarea competențelor lingvistice și interculturale, educația multilingvă pregătește studenții să devină cetățeni globali, capabili să contribuie la o societate

mai solidară, mai incluzivă și mai deschisă spre dialog [3, p.23].

Educația multilingvă nu doar că îmbogățește competențele lingvistice ale studenților, dar oferă și un cadru solid pentru formarea valorilor morale și sociale esențiale într-o lume globalizată.

Educația multilingvă promovează o serie de **valori esențiale**, care sunt fundamentale pentru dezvoltarea personală, socială și culturală a studenților într-o lume globalizată. Iată câteva dintre principalele valori promovate:

Respectul pentru diversitate culturală și lingvistică Disciplinele și programele care asigură acest aspect sunt: **Limba română prin cultură și civilizație, Limba engleză prin cultură și civilizație**

Educația multilingvă încurajează acceptarea și aprecierea diversității, atât în ceea ce privește limbile, cât și culturile. Aceasta îi ajută pe studenți să înțeleagă și să respecte diferențele dintre oameni și comunități.

Toleranța

Prin expunerea la diferite limbi și culturi, studenții dezvoltă o atitudine de toleranță față de alte moduri de viață, religii și tradiții. Această toleranță ajută la prevenirea conflictelor culturale și promovează armonia socială.

Empatia

Învățarea unei noi limbi oferă studenților posibilitatea de a înțelege mai bine perspectiva altor oameni. Astfel, ei devin mai empatici și mai capabili să recunoască și să aprecieze sentimentele și punctele de vedere ale altora.

Deschiderea spre nou și curiozitatea intelectuală

Educația multilingvă stimulează curiozitatea față de alte culturi și limbi, încurajând studenții să exploreze noi perspective și să fie deschiși la noi experiențe și idei.

Respectul reciproc și cooperarea se promovează atât la orele de curs și extracurriculare, în mediul multicultural studențesc.

Prin educația multilingvă, studenții învață să colaboreze cu persoane din medii culturale și lingvistice diferite, ceea ce promovează respectul reciproc și colaborarea. Acest lucru este esențial într-o lume interdependentă și globalizată.

Responsabilitatea socială

Învățarea mai multor limbi îi face pe studenți conștienți de responsabilitatea lor ca cetățeni globali. Aceasta implică respectarea drepturilor și responsabilităților din societăți diferite și contribuția la binele comun. Educația multilingvă promovează echitatea, oferindu-le studenților din medii diverse oportunitatea de a învăța în propria limbă, respectând astfel dreptul fiecăruia de a-și păstra identitatea culturală și lingvistică [1, p.23].

Identitatea și respectul de sine

Prin învățarea limbii materne și a altor limbi, studenții își construiesc și consolidează identitatea culturală. Aceasta le dă un sentiment de apartenență și

respect față de propria moștenire culturală, contribuind la dezvoltarea încrederii în sine.

Solidaritatea și cooperarea internațională

Educația multilingvă îi pregătește pe studenți să fie cetățeni globali, capabili să colaboreze și să interacționeze cu persoane din diferite țări și culturi. Aceasta promovează solidaritatea și încurajează cooperarea internațională pentru a rezolva probleme globale.

Creativitatea și gândirea critică

Învățarea și utilizarea mai multor limbi stimulează creativitatea și gândirea critică, întrucât studenții trebuie să navigheze între diverse structuri lingvistice și moduri de exprimare. Aceasta îi ajută să devină mai flexibili și mai inovatori în gândire.

În ansamblu, educația multilingvă nu doar că îmbogățește competențele lingvistice și culturale ale studenților, dar contribuie și la dezvoltarea unui set de valori fundamentale pentru o conviețuire armonioasă într-o societate multiculturală.

Educația multilingvă joacă un rol crucial în îmbogățirea competențelor lingvistice ale studenților la programele: ***: Limba și literatura română și limba engleză, Limba și literatura rusă și limba engleză,*** oferindu-le numeroase avantaje cognitive și comunicative. Prin expunerea la mai multe limbi, studenții își dezvoltă nu doar abilitatea de a comunica în diverse contexte, ci și o serie de competențe esențiale pentru gândirea critică și creativitatea lor. Ne referim în cazul filologilor la:

Îmbunătățirea abilităților de comunicare

Învățând mai multe limbi, studenții filologi își extind capacitatea de a comunica în diverse contexte culturale și sociale. Aceștia devin capabili să se exprime clar și precis în diferite limbi, adaptându-și discursul la interlocutori din medii lingvistice diverse [5, p.5].

Dezvoltarea vocabularului și a structurii lingvistice

Expunerea la mai multe limbi îi ajută să își îmbogățească vocabularul și să înțeleagă mai bine structurile gramaticale. Ei pot compara și contrast limbile pe care le învață, ceea ce le facilitează o mai bună înțelegere a gramaticii și a mecanismelor lingvistice.

Îmbunătățirea abilităților cognitive

Studiile arată că învățarea mai multor limbi stimulează dezvoltarea cognitivă, inclusiv memoria, atenția și capacitatea de a rezolva probleme. Studenții multilingvi au adesea o flexibilitate mentală mai mare și o abilitate de a face față mai bine sarcinilor complexe.

Dezvoltarea abilităților de ascultare

Educația multilingvă dezvoltă abilități de ascultare activă, deoarece studenții aolingvi trebuie să fie atenți la nuanțele lingvistice și culturale din conversații.

Aceasta îmbunătățește capacitatea lor de a înțelege și a interpreta mesajele primite, inclusiv în contexte lingvistice diverse.

Flexibilitatea și adaptabilitatea în utilizarea limbilor

Studentii multilingvi devin mai flexibili în utilizarea limbajului și pot trece cu ușurință de la o limbă la alta, în funcție de context. Aceasta le dezvoltă abilitățile de a adapta stilul de comunicare la interlocutori diferiți și la diferite situații.

Gândire critică și conștientizare lingvistică

Învățarea mai multor limbi îi face pe studenți mai conștienți de structurile lingvistice și de modul în care funcționează limbile. Aceasta le permite să abordeze problemele lingvistice cu o mai mare capacitate de analiză și să aplice gândirea critică în procesul de comunicare [5, p.41].

Îmbunătățirea abilităților de scriere

Studentii care studiază mai multe limbi își îmbunătățesc abilitățile de scriere nu doar în limbile străine, ci și în limba maternă. Compararea structurilor și stilurilor de scriere din diferite limbi le oferă o înțelegere mai profundă a tehnicilor de redactare și a organizării ideilor.

Înțelegerea contextuală și culturală

Cunoașterea mai multor limbi ajută studenții să înțeleagă mai bine nuanțele culturale și sociale ale fiecărei limbi. Acest lucru le permite să comunice într-un mod mai sensibil și adecvat în diverse contexte culturale, promovând o comunicare mai eficientă și empatică [4].

Autonomie și auto-învățare

Studentii multilingvi dezvoltă o mai mare autonomie în procesul de învățare. Ei devin capabili să exploreze singuri materiale în diverse limbi, ceea ce le extinde accesul la cunoștințe și le îmbogățește experiența de învățare.

Abilități metalingvistice

Educația multilingvă stimulează abilitățile metalingvistice, adică capacitatea de a reflecta asupra limbajului și a modului în care funcționează. Studenții care învață mai multe limbi dezvoltă o înțelegere mai profundă a limbajului ca sistem și sunt mai capabili să recunoască și să manipuleze structurile lingvistice [2, p.31].

În concluzie, educația multilingvă are un impact profund și pozitiv asupra dezvoltării competențelor lingvistice și a valorilor interculturale ale studenților. Aceasta nu doar că le îmbunătățește abilitățile de comunicare și înțelegere a mai multor limbi, dar și stimulează gândirea critică, creativitatea, flexibilitatea mentală și sensibilitatea culturală. Prin expunerea la multiple limbi și culturi, studenții alolingvi dobândesc o viziune mai largă asupra lumii și își dezvoltă o serie de valori fundamentale, cum ar fi respectul, toleranța, empatia și cooperarea internațională.

Pe lângă beneficiile cognitive și lingvistice, educația multilingvă contribuie la formarea unor cetățeni globali responsabili, capabili să colaboreze eficient și să navigheze într-o societate din ce în ce mai interconectată. Astfel, educația multilingvă se dovedește a fi o componentă esențială pentru pregătirea studenților noștri într-o lume diversă și multiculturală.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BAKER, Colin (2011) – Foundations of bilingual education and bilingualism, Bristol, Multilingual Matters, 504 p.
2. CAUNE, J., Cultură și comunicare. București: Ed. Cartea Românească, 2000. p. 35
3. CENOZ, Jasone, GORTER, Durk (2010) – The Diversity of Multilingualism in Education, In: International Journal of the Sociology of Language, Berlin/New York, De Gruyter Mouton, pp 37-53.
4. CUILENBURG, J., SCHOLTEN, O., NOOMEN, G., Știința comunicării. București, Ed. Humanitas, 2004.
5. DIACONESCU, F., Topor R., Marghescu G. Cultură, termeni și personalități. București, Editura Vivaldi, 2000.
6. GABRYS-BARKER, Danuta (2017) – New Approaches to Multilingualism Research: Focus on Metaphors and Similes, In: Multiculturalism, Multilingualism and the Self, Cham, Springer, pp.77-95

ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА – ПРОВОДНИК
В ИНТЕРКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО

LITERATURA PENTRU COPII - UN GHID
AL SPAȚIULUI INTERCULTURAL

CHILDREN'S LITERATURE – A GUIDE
TO INTERCULTURAL SPACE

КОЛЕСНИК Любовь,

доктор педагогических наук, конференциар,
КГПУ им. И. Крянгэ

COLESNIC Liubovi, conf. univ., dr.,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

KOLESNIK Lyubov, PhD, Assoc. Prof.,

“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau

ORCID: 0000-0001-8311-8300

colesnic.liubovi@upsc.md

CZU: 82-9:37.025=161.1

Abstract: *This article reveals the problem of developing students' interest in the polyphony of cultures. The author of the article suggests discussing the issue of activating students' reading activity based on children's literature. The article pays great attention to the importance of dialogue of cultures in the process of studying children's literature. The author focuses on the best editions of world children's literature, suggests focusing work with readers on fostering respect for another culture, on the ability to build a dialogue. The article is aimed at discussing the problem of developing students' reading and other competencies in the process of reading and analyzing a literary text. Based on the opinions of scientists and artists, the author of the article presents children's literature as a mediator in the process of forming a cultural reader in order to involve him in the intercultural space.*

Keywords: *children's literature, dialogue of cultures, tolerance, intercultural communication.*

Rezumat: *Acest articol dezvăluie problema dezvoltării interesului elevilor pentru culturile polifonice. Autorul articolului sugerează să discutăm problema activității de lectură bazată pe literatura pentru copii. Articolul vorbește despre importanța ei pentru cultura copiilor. Autorul se concentrează pe cele mai bune ediții ale literaturii mondiale pentru copii, sugerează direcționarea lucrărilor pentru a stimula respectul pentru alte culturi și capacitatea de a construi dialog. Articolul aordează discutarea problemei dezvoltării lecturii și a altor abilități ale elevilor; procesul de citire și analiză a unui text literar. Pe baza opiniilor oamenilor de știință și artiștilor, autorul articolului prezintă literatura pentru copii ca pe un intermediar în procesul de formare a unui cititor cult cu scopul de a-l implica în spațiul intercultural.*

Cuvinte -cheie: *literatura pentru copii, dialog cultural, toleranță, comunicare interculturală.*

Аннотація: *В данной статье раскрывается проблема развития интереса обучаемых к многоголосию культур. Автор статьи предлагает обсудить вопрос активизации читательской деятельности учащихся на базе детской литературы. В статье уделяется большое внимание значению диалога культур в процессе изучения литературы для детей. Автор акцентирует внимание на лучших изданиях мировой детской литературы, предлагает направить работу с читателями на воспитание уважения к другой культуре, на умение строить диалог. Статья направлена на обсуждение проблемы развития читательской и других компетенций обучаемых в процессе чтения и анализа художественного текста. Опираясь на мнения ученых, художников слова, автор статьи представляет детскую литературу как посредника в процессе формирования культурного читателя с целью вовлечения его в интеркультурное пространство.*

Ключевые слова: *детская литература, диалог культур, толерантность, межкультурная коммуникация.*

Взаимодействие с представителями различных культур, понимание их особенностей и ценностей – это несомненно ключевой навык для успешной социализации и профессионального развития обучаемых. Изучение мировой литературы на уроках русского языка представляет собой значимую практику, способствующую расширению межкультурного пространства. Художественные произведения не только отражают духовные ценности определенной культуры, но и помогают развить эмпатию, критическое мышление. Разработка эффективных стратегий развития межкультурной компетенции на уроках русского языка и литературы является первостепенной задачей для учителей. Необходимость учитывать культурные различия и создавать учебные ситуации, способствующие развитию межкультурной чувствительности, требует новых подходов, методических материалов для воспитания толерантности, что будет гарантией успешного демократического общества в соответствии с международными стандартами.

Особая роль многоголосия культур исследована и подчеркнута в работах философа, культуролога, теоретика европейской культуры и искусства М. М. Бахтина. Согласно его точке зрения, «культура есть там, где есть две (как минимум) культуры», а «самосознание культуры есть форма её бытия на грани с иной культурой» [1, с. 55]. Ученый утверждает, что способность одной культуры осваивать достижения другой выступает источником жизнедеятельности каждой из них: «Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже. Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом, между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур. При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, но они взаимно обогащаются» [1, с. 65-66]. М. М. Бахтин считал, что где начинается сознание, там начинается и диалог. Культура живёт

диалогом культур, в диалоге – её смысл, её уникальность. Более того, он отмечал, что посредством диалога может быть достигнуто взаимное понимание. Согласно высказыванию М. М. Бахтина, «... Всякое понимание диалогично» [1, с. 28].

Другой ученый – В. С. Библер – углубил и расширил концепцию диалога культур, разработанную М. М. Бахтиным. Феномен культуры, писал учёный, «пронизывает все решающие события жизни и сознание людей нашего века» [1, стр. 61]. «В диалоге культур речь идёт о диалогичности самой истины, о том, что понимание другого человека предполагает взаимопонимание. Диалог, понимаемый в идее культуры, – это не диалог различных мнений или представлений, – это всегда диалог различных культур». Вне диалога культура «растворяется» в сознании её отдельного носителя и, тем самым, теряет свои неповторимые черты. Принцип диалогичности, пронизывающий сферу межкультурной коммуникации, таким образом означает уважение и признание всех национальных культур. Диалог культур – это принятие и понимание иных культурных позиций и ценностей, когда каждая из сторон признаёт другую как равную.

Начиная с гимназического цикла, именно детская литература становится инициальным этапом знакомства учащихся с культурой, традициями народов мира, что способствует формированию их межкультурной компетенции. Уникальные литературные тексты более глубоко ассимилируются детьми, пробуждая их интерес не только к родной, но и к зарубежной литературе.

Детская литература с ее гуманистическими ценностями отличается высоким художественным уровнем. За заслуги в области детской литературы писателям присуждаются национальные и международные премии. Самая почетная из них – «Золотая медаль Х. К. Андерсена» – присуждается с 1956 г. один раз в два года писателю, а с 1966 года и художнику-иллюстратору. Премия вручается Международным советом детской книги во время проведения Конгресса детской книги. Лауреаты премии – зарубежные детские писатели Туве Янссон, Астрид Линдгрен (дважды), Джеймс Крюсс, Эрих Кестнер, Джанни Родари и др., российский художник-иллюстратор Татьяна Маврина.

Детский психоаналитик Франсуаза Дальто утверждала, что ребенок воспринимает мир при помощи зрения, осязания, обоняния, вкуса, но только обращенное к нему слово дает ребенку возможность почувствовать себя частью человеческого рода. Речь вводит ребенка в человеческое общество и одновременно позволяет ему обозначить свое отличие от другого, чтобы затем суметь по-настоящему разделить с окружающими свои чувства, мысли и воспоминания. Детская литература имеет большое значение в формировании личности ребенка, качеств его характера. Чтение доставляет удовольствие, дети наслаждаются этим процессом. Детская литература «входит» в жизнь ребенка в устной форме и своим основным компонентом имеет слово звучащее.

Огромен вклад в мировую литературу для детей немецких сказочников-филологов братьев Гримм: Якоба и Вильгельма, сказки которых обрели

мировую славу. Одна из главных заслуг братьев Grimm в том, что именно дети становятся главными героями их лучших сказок – «Гензель и Гретель», «Девочка Безручка», «Белочка и Розочка», «Госпожа Метелица», «Снегурочка», «Иоридна и Иорингель», «Двенадцать братьев», «Умная Эльза». Эти сказочники одними из первых в мировой литературе чутко оценили и почувствовали своеобразие и тонкость детского мировосприятия, обостренную готовность вступать в борьбу за справедливость и жажду чудес. («Бременские музыканты», «Боб, соломинка и уголек», «Синяя свечка», «Король-Дроздобород», «Звездные талеры» и др.).

Стоит отметить, что братья Якоб и Вильгельм Grimm жили в эпоху зарождения и расцвета романтизма – важного направления мировой культуры рубежа XVIII-XIX вв. Одним из его проявлений было стремление лучше узнать собственный народ, возрождение интереса к фольклору, народному языку и культуре. Большая часть сказочных сюжетов была собрана братьями Grimm, профессорами-филологами, в ходе их многочисленных экспедиций по Германии, записана со слов сказителей, крестьян, горожан.

Диалог культур осуществляется в тексте, заключающем в себе знаки, символы, коды, образы, идеи, концепции определенных культур. Сказки великого датского сказочника Ганса Христиана Андерсена открывают для учащихся окно в социокультурный контекст Дании XIX века. Проникая в канву художественного текста, читатели могут получить представление о ценностях, убеждениях и нормах этого мира. Благодаря персонажам, обстановке и темам читатели могут получить представление о ценностях, убеждениях и нормах этого общества. Сказки Андерсена отличаются особенным трепетом, любовью ко всему живому в мире природы; это не просто вымысел, а особая реальность мира чувств, которая помогает понять маленькому читателю в сказочной форме рамки взрослой жизни. Открывая дверь в мир андерсеновских сказок, постигая духовно-нравственные ценности, заложенные в них, мы открываем дверцу во внутренний мир ребенка, даем ему возможность в самых прозаических предметах найти поэтическое. Среди художественных особенностей сказок Х. К. Андерсена можно выделить «многослойность, многоуровневость повествования, объединяющее не только сказочные истории, но и предания, поверья, жанры романа, лирики и драматургии, притчи и басни, повести и бытового рассказа; наличие в описаниях философского смысла, пессимистических мотивов» [3, с. 237].

Шведская писательница Астрид Линдгрен, дважды удостоенная Международной премии имени Х. К. Андерсена, приобрела славу после выхода первой книги «Пеппи Длинныйчулок». Писательница обладала уникальным даром по-своему видеть жизнь детей и взрослых. Девочка Пеппи по прозвищу Длинныйчулок известна детям всего мира. Она, как и Карлсон, – ребенок без взрослых и потому свободна от опеки, критики, запретов. Это и дает ей возможность совершать необыкновенные чудеса, начиная с восстановления справедливости и заканчивая богатырскими подвигами.

Линдгрэн противопоставляет энергичность, здравомыслие, раскованность своей героини скучной обыденности патриархального шведского городка. Сказочница утвердила новый идеал ребенка, способного самостоятельно решать любые проблемы. Обыкновенная жизнь обыкновенной семьи – «фон для развития событий в большинстве книг Линдгрэн. Превращение обычного мира в необычный, веселый, непредсказуемый – вот мечта любого ребенка, осуществленная сказочницей» [2, с. 56].

«Три повести о Карлсоне, который живет на крыше» – вершина творчества Астрид Линдгрэн. Читателями любимы все ее произведения. Основные темы творчества шведской писательницы – темы детства, стойкости и мужества, любви и семьи, социальной справедливости. Еще одна важнейшая тема в творчестве Линдгрэн – воображения и творчества, побуждающая детей раскрывать свое внутреннее «я» и мечтать о большем. Сказки Линдгрэн любят за их трогательные послания, за вдохновляющих персонажей и вневременную привлекательность.

Сказки Г. Андерсена и А. Линдгрэн не только интересны и познавательны для учащихся, но и являются источником для познания окружающего мира, его законов, знакомят с культурой других эпох и народов, одновременно выявляя общее. Восприятие и осмысление прочитанного – сложный творческий процесс, ведущий к накоплению читательского опыта, развивающий аналитические умения ребенка – читателя, формирующий ценностно-смысловые компетенции обучаемых. «Книга вводит человека в мир интеллектуальных и духовных ценностей, является средством гармонизации, социализации и инкультурации личности» [4, с. 45]. Первой литературой в жизни читателя-ребенка является детская литература. Чтение книг оказывает педагогическое воздействие, формирует эмоционально-нравственную личность, развивает воображение, обогащает словарный запас. Детская литература, сокровищница мировой литературы, духовного богатства народов мира, как искусство слова формирует духовный рост читателя.

Урок литературы – это диалог между учителем – учеником, учеником – учеником, но это и триада «читатель – автор – текст». Обучение искусству чтения происходит на уроке литературы, когда читатель погружается в мир художественного произведения. Сохраняя лучшие традиции, современная детская литература многолика, многожанрова, поражает обилием имен, смелостью тем и идей. Современная детская литература идет в ногу со временем, уходит от простого морализаторства, отличается языковой игрой.

Английская детская литература оказала значительное влияние на литературный мир. От классических произведений фольклора и сказок до современных романов покорила воображение читателей всех возрастов. В своих произведениях английские детские авторы исследовали широкий круг тем: от приключений и фэнтези до социальной справедливости и личностных изменений. Их истории вдохновили поколения читателей, побуждая их

критически мыслить, сопереживать, исследовать окружающий мир. Например, Даниель Дефо и его роман «Робинзон Крузо». Это произведение является популярным среди юных читателей. И не зря эта книга внесена в обязательное прочтение в школьную программу, так как даёт возможность поразмышлять над жизнью.

Джонатан Свифт, англо-ирландский писатель, сатирик и проповедник, известен своими литературными произведениями. Одним из наиболее известных его сочинений являются «Путешествия Гулливера». Произведение было опубликовано в 1726 году и стало мгновенным хитом. Это фантастическое путешествие повествует о приключениях капитана Лемюэля Гулливера в различных странах. Главный герой оказывается в странах, где живут лилипуты (маленькие люди), гиганты, люди с очень высоким ростом (бродяги) и разумные кони, известные как гулливерианцы (или гулливериады). Рассказывая о приключениях Гулливера, Свифт критиковал нравственное разложение, алчность и глупость общества. Свифт создал яркий и запоминающийся литературный мир, который заставляет размышлять.

Чарльз Диккенс, английский писатель, очеркист, один из самых известных романистов XIX века. Одним из наиболее известных произведений Диккенса является роман «Пойманный с поличным» (также известный как «Оливер Твист»). Опубликованный в 1838 году, этот роман рассказывает историю мальчика по имени Оливер Твист, который растет в мрачном и бедном приюте для сирот. Он вынужден пережить жестокость и угнетение. Автор обращает внимание на проблемы бедности, социальной несправедливости и эксплуатации детей.

Джозеф Редьярд Киплинг, известный английский писатель, поэт и журналист. Он стал одним из самых популярных и влиятельных писателей своего времени, и его произведения продолжают оставаться значимыми и увлекательными для читателей в наши дни. Мастер рассказов передавал атмосферу и дух различных культур и мест через свою прозу. В «Дьяволе и морской пучине» Киплинг исследует человеческий характер и вопросы морали, сделав ставку на тему торговли душами. Рассказ призывает к размышлению о проблемах выбора и последствиях, которые могут возникнуть при принятии сделки, которая кажется выгодной, но имеет свою темную сторону.

Джон Рональд Руэл Толкин, английский писатель, профессор, филолог. Известен благодаря своему эпическому фэнтезийному роману «Властелин колец», который стал одним из наиболее влиятельных и популярных произведений в истории литературы. Писатель рассказывает историю Средиземья – мира, населенного разными расами, магией, волшебными созданиями и эпическими приключениями. Толкиен создал обширный и детально проработанный мир, полный разнообразных персонажей, историй и языков. Он разработал собственные языки, мифологию и легенды, создавая глубокий фон для своего романа. Величественное повествование, богатый

описательный стиль и внимательное воссоздание деталей делают «Властелин колец» уникальным произведением фэнтези. Роман поднимает важные темы, такие как дружба, мужество, жертвенность и силу воли, а также исследует природу власти и искушения.

Уильям Джеральд Голдинг, английский писатель, получивший Нобелевскую премию по литературе в 1983 году за свой выдающийся вклад в литературу. Одним из самых известных произведений Голдинга является роман «Повелитель мух». Автор рассказывает историю группы мальчиков, оказавшихся на необитаемом острове после авиакатастрофы. Роман исследует темы внутренней борьбы между добром и злом, цивилизацией и дикостью, а также проблемы социальной и политической организации.

Герберт Джордж Уэллс, английский писатель, считающийся одним из величайших писателей жанра научной фантастики. Одним из наиболее известных произведений Уэллса является роман «Война миров». Другим знаменитым произведением писателя является роман «Человек-невидимка». Он рассказывает историю ученого-экспериментатора, который разрабатывает способ сделать себя невидимым. Однако когда главный герой становится невидимым, он сталкивается с множеством непредвиденных проблем и страданий, включая социальную изоляцию и моральную деградацию. Оба романа Уэллса отражают философскую и социальную глубину его замысла. Они не только представляют впечатляющие научно-фантастические идеи и приключения, но и поднимают серьезные вопросы о природе человеческой цивилизации, науки, войны и морали.

Джоан Кэтрин Роулинг – британская писательница, наиболее известная как автор серии книг о Гарри Поттере, которые стали феноменом мировой литературы и принесли Роулинг огромную популярность и успех. Книги о Гарри Поттере стали международным явлением и завоевали миллионы поклонников по всему миру. В них Роулинг касается важных тем, таких как дружба, любовь, предательство, справедливость и самоопределение. Она также поднимает проблемы власти, предрассудков и неравенства. В них автор говорит о ценности добра, толерантности и борьбе со злом, а персонажи проходят через процесс взросления и обретают силу и мудрость.

Артур Конан Дойл, английский писатель, наиболее известный как создатель легендарного произведения о сыщике Шерлоке Холмсе. Льюис Кэрролл, настоящее имя Чарльз Доджсон. Он наиболее известен как автор сказки «Алиса в Стране Чудес» (1865) и ее продолжения «Алиса в Зазеркалье» (1871).

Нил Гейман, современный писатель-фантаст, справедливо утверждает, что будущее зависит от чтения, подчеркивая огромное влияние литературы на рождение эмпатии в сердце читателя, на формирование умения мечтать, на возможность показать другой мир. В диалоге культур все культуры выявляются полнее, гармоничнее. «Диалогическая встреча» культур происходит на страницах

книг для детей и юношества, обогащая писательский процесс, вырабатывая и формируя читательскую компетентность обучаемых. Погружаясь в творческий процесс чтения, мы знакомимся с другими культурами, познаем традиции и обычаи других этносов, учимся толерантности и уважению.

БИБЛИОГРАФИЯ:

1. БИБЛЕР, В. С. *Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура*. М. Прогресс, 1991. 169 с. ISBN 5-01-003633-9.
2. БРАУДЕ, Л. Сказка и действительность в творчестве А. Линдгрена. In: *О литературе для детей*. Л., 2003. С.181-205.
3. ГРЕНБЕК, Б. *Ханс Христиан Андерсен*. М. Прогресс, 1979. 237 с. ISBN нет.
4. ПЕРЦОВСКАЯ, Р. Ф. Культура чтения как основа интеллектуального развития общества. In: *Чтение как система трансляции духовного и культурного опыта*. Материалы Всероссийской Конференции. Санкт-Петербург. 11-12 ноября 2008 г. СПб: РНБ. 2009. Режим доступа: <http://www.ntr.ru/tus/2008111/> (посещение 18.07.2022)

PERCEPEREA COMUNICĂRII EXPRIMATE PRIN FRAZEOLOGISME

THE PERCEPTION OF COMMUNICATION EXPRESSED THROUGH PHRASEOLOGISMS

*CHIRUȚA Aurelia, licențiat în filologie,
profesoară de limba și literatura română, grad didactic doi,*

*CHIRUȚA Aurelia, graduate in philology,
teacher of Romanian language and literature, teaching degree two,
IPLT „A. Chekhov”, Chisinau mun.*

ORCID: 0009-0003-5742-1519
chirutaurelia1977@gmail.com

CZU: 81'37:316.77

Abstract: *This article highlights the significant role of phraseological expressions in the communication process, as they convey states, emotions, and feelings that define us as individuals and express our identity, while also reflecting specific characteristics of a culture. This occurs due to their linguistic and cultural properties, making their comprehension essential for coherent communication and for understanding a nation.*

Keywords: *phraseologisms, communication, culture, classification, speaker, expressions, collective mentality.*

Rezumat: *În acest articol e prezentată importanța deosebită pe care o au frazeologismele în procesul comunicării, redând stări, emoții și sentimente, care ne caracterizează ca individ și redă identitatea noastră, totodată stabilind niște caracteristici specifice poporului. Acest fapt se realizează datorită proprietăților lor lingvistico-culturale, iar comprehensiunea acestora este esențială pentru o comunicare logică și, nu în ultimul rând, pentru înțelegerea unui popor.*

Cuvinte-cheie: *frazeologisme, comunicare, cultură, clasificare, vorbitor, expresii, mentalitate colectivă.*

Actualitatea temei de cercetare vizează mesajele transmise de către frazeologisme în procesul de comunicare și necesitatea cunoașterii bune ale acestora, din moment ce globalizarea dă mari oportunități de a explora diferite limbi și desigur de a le vorbi, astfel suntem puși în situația necesității studierii lor pentru a realiza un act comunicativ eficient. Studiul eficient al limbilor rusă, franceză presupune o comunicare interculturală, care perfecționează nivelul de cunoaștere ale acestora, iar observând asemănările și deosebirile putem percepe specificul fiecărei limbi și echivalentele frazeologismelor. Cunoașterea frazeologismelor duce la înțelegerea și

utilizarea lor corectă în diferite contexte, excluzând traducerea lor mot-a-mot. Deci, necunoașterea lor ne poate crea dificultăți sau chiar neînțelegeri de comunicare.

Expresiile frazeologice ocupă un loc important în fiecare limbă. „Asemenea construcții stabile s-au constituit de-a lungul secolelor, ele s-au schimbat sau au ieșit din uz și reprezintă mărturii ale modului de a gândi și de a se exprima al vorbitorilor unei comunități etnice și care, datorită îmbinărilor, de cele mai multe ori inedite sunt capabile să plasticizeze ideile exprimate și să imprime comunicării, în general, o notă aparte. Utilizarea corectă a acestora, în contexte situaționale concrete, este un criteriu de recunoaștere a competenței și a performanței lingvistice”. [3:5]

Studiul comparativ al frazeologismelor din limba română-rusă-franceză, anume ale celor ce reflectă actul de comunicare, ne propune o percepție a modului de exprimare specific fiecărei limbi, pornind de la cele din română ca limbă de bază și celelalte ca limbi-țintă. Limba este o parte componentă a culturii, cunoscând-o cunoaștem specificul etnic al poporului vorbitor al acesteia.

Studiind literatura de specialitate au fost analizate viziunile marilor lingviști: Charles Bally, Ferdinand de Saussure, V. V. Vinogradov, Eugen Coșeriu, Theodor Hristea, N. Corlăteanu, Gh. Colțun.

Scopul acestei lucrări este cercetarea particularităților frazeologismelor care se referă la actul de comunicare în limbile română-rusă-franceză (limbi înrudite și neînrudite). Ele relevă felul în care o limbă redă anumite caracteristici ale vieții spirituale și materiale ale comunității care o vorbește. Datorită interconectivității limbii și a culturii, și dependenței de realitățile sociale, frazeologismele reprezintă structuri de adâncime ale mentalității colective.

Literatura de specialitate înțelege prin frazeologie (phrasis – expresie, îmbinare, logos – știință) atât ansamblul unităților frazeologice ale unei limbi, cât și disciplina care se ocupă cu studiul lor. Bazându-ne pe definițiile termenului „frazeologie,” această lucrare va include opiniile unor cercetători de specialitate și va oferi exemple de expresii frazeologice în limba română, precum și echivalentele acestora în franceză și rusă.

Lingvistul Theodor Hristea consideră că „ceea ce au în comun toate unitățile frazeologice dintr-o limbă dată e faptul că sunt combinații stabile de două sau mai multe cuvinte, cu un sens unitar. Aceasta înseamnă că ele denumesc un singur obiect, o singură însușire, o singură acțiune, un proces sau un fenomen unic etc.” [2:139].

Nu există un consens printre cercetători cu privire la această noțiune. Există dezbateri legate de denumirea diferitelor tipuri de unități frazeologice, definirea acestor tipuri, delimitarea lor și clasificarea acestora. Obiectul de studiu al frazeologiei este unitatea frazeologică.

Termenul de „unitate frazeologică” (unité phraséologique) a fost folosit, pentru prima dată, de Charles Bally în lucrarea „Précis de stylistique,” de unde a fost preluat de alți lingviști. Lingvistul elvețian Charles Bally a utilizat termenul „phraséologie” cu sens lingvistic, referindu-se la ansamblul trăsăturilor unui grup de cuvinte în care fiecare element își pierde parțial sau total sensul individual, astfel

grupul prezentând un sens aparte. Un astfel de grup este denumit de el „locution composée” („locuțiune compusă”). Mai târziu, unitățile frazeologice sunt abordate de Ferdinand de Saussure, care le numește „locutions toutes faites” („locuțiuni de-a gata”), iar Albert Sechehaye discută despre „locutions” (în care componentele își pierd identitatea semantică) și despre „mots composés” („cuvinte compuse”) în care componentele își păstrează identitatea semantică. Lingvistul olandez Cornelis de Boer face, la rândul său, face o delimitare între „syntaxe figée” („sintaxă fixă”) sau „syntaxe locutionnelle” („sintaxă locuțională”) și „syntaxe vivante” („sintaxă vie”) sau „syntaxe mobile” („sintaxă mobilă”).

Constituirea frazeologiei ca disciplină distinctă a început în anii 1930 și 1940 în Uniunea Sovietică, prin contribuțiile teoretice ale unor lingviști precum E. D. Polivanov și V. V. Vinogradov. În România, Eugen Coșeriu s-a ocupat de frazeologie încă din 1964, definind conceptul de „discurs repetat,” care include citate, proverbe, locuțiuni fixe, formule de comparație și diverse alte expresii integrate de vorbitor în ceea ce el numea „tehnica liberă a discursului.” Prima contribuție teoretică importantă în domeniul frazeologiei în România a fost realizată de Theodor Hristea în 1984.

„În lingvistica românească actuală termenii de unitate frazeologică și frazeologism sunt puternic concurați, pe diferite planuri, de structurile grupuri sintactice stabile, grupuri frazeologice, îmbinări constante de cuvinte, îmbinări stabile de cuvinte, sintagme stabile, unități sintagmatice, iar în lingvistica europeană câștigă din ce în ce mai mult teren termenul frazem.” [4:15]

Unii cercetători au încercat să delimiteze grupurile sintactice stabile de cuvintele compuse, pornind de la premisa că un cuvânt compus reprezintă o singură unitate lexicală, în timp ce un grup sintactic este format din mai multe cuvinte. Dar „granițele dintre îmbinările libere de cuvinte și unitățile frazeologice, precum și cele dintre o unitate frazeologică și un cuvânt compus sunt fluide: în urma unei frecvente întrebunțări, o îmbinare liberă de cuvinte se poate transforma în unitate frazeologică, iar, la rândul ei, aceasta poate deveni, cu timpul, cuvânt compus tot printr-o folosire frecventă și îndelungată.” [Idem :15-16]

Variantele cele mai uzuale, cele mai frecvent folosite, cele mai bine cunoscute de purtătorii unei limbi sunt considerate drept forme tradiționale ale frazeologismelor. Nu e ușor de stabilit formele inițiale ale frazeologismului, mai ales atunci când are zeci de variante: a-i merge (sau a-i umbla) gura ca melița (ca o moară hodorogită, ca o moară stricată, ca o moară neferecată, ca o râșniță, ca o pupăză, ca toaca).

Există controverse privind calsificarea frazeologismelor, care influențează profund cercetările teoretice și aplicative în acest domeniu, deși până în prezent în lingvistica contemporană au fost folosite mai multe criterii de clasificare ale acestora.

Clasificarea frazeologismelor a fost efectuată de mai mulți cercetători în moduri diferite și după criterii variate. Unii s-au bazat pe gramatică și structură, alții pe stil, iar alții pe sens și temă.

- Prima clasificare a unităților frazeologice a fost propusă de L.P.Smith, în care acestea au fost grupate după tematica lor. De exemplu, „activitatea umană”, „fenomene naturale”.

- Spre deosebire de predecesorul său, principiul lingvistic a fost inclus în clasificarea elaborată de V. V. Vinogradov. Tipurile de unități frazeologice propuse de el au fost împărțite în funcție de fuziunea semantică - unitate, combinație și fuziune.
- N. M. Shansky și-a propus, pe lângă unitățile frazeologice, să se evidențieze o clasificare separată a expresiilor (ziceri, proverbe și expresii populare).
- Clasificarea propusă de A. I. Smirnitsky s-a bazat pe principiul structural și gramatical.
- Baza clasificării lui N. N. Amosova a fost semnificația unităților frazeologice și analiza contextului acestora.
- S. G. Gavrin a abordat clasificarea din partea complexității lor funcționale și semantice.
- V. Kunin a completat clasificarea lui V. V. Vinogradov.
- Th. Hristea a clasificat frazeologismele în locuțiuni și expresii, în funcție de nivelul de expresivitate.
- Vom identifica unele clasificări pe care se axează studierea frazeologismelor la general, precum și unele specifice limbilor română, rusă și franceză.

În limba franceză există mulți termeni care desemnează obiectul frazeologiei: locution, locution figée, expression idiomatique, gallicisme, idiotisme și alții. Totuși, acești termeni pot desemna și combinații libere de cuvinte și expresii, iar uneori chiar și diverse construcții gramaticale. Termenului rus „unitate frazeologică” («фразеологическая единица») îi corespunde cel mai bine expresia „locution phraséologique”, propusă de lingvistul elvețian Charles Bally care a identificat două grupuri de frazeologisme:

- *serii frazeologice* (séries phraséologiques) – combinații de cuvinte caracterizate prin libertatea relativă a cuvintelor componente;
- *unități frazeologice* (unités phraséologiques) – combinații de cuvinte stabile, caracterizate prin coeziunea absolută a componentelor lor.

În limba rusă fondatorul tradiției naționale de cercetare frazeologică este considerat academicianul V. V. Vinogradov, care a propus o clasificare a frazeologismelor bazată pe conceptul lui Charles Bally, dar spre deosebire de acesta, el a împărțit unitățile frazeologice nu în două, ci în trei tipuri principale:

- *frazeologisme de sudură* (expresii stabile, indisolubile în elementele lor separate și percepute ca un întreg unitar – быть не в своей тарелке ("a nu fi în apele sale"), ne pas être dans son assiette);
- *unități frazeologice* (combinații stabile de cuvinte, caracterizate prin motivarea formei interne, invariabilitate – плыть по течению; jeter de l'huile sur le feu).

- *combinații frazeologice* (expresii în care un cuvânt este folosit în sens propriu, iar celălalt într-un sens frazeologic legat, de exemplu, корень зла ("rădăcina răului"), mourir de jalousie (de peur)).

Orice limbă conține expresii, locuțiuni, îmbinări de cuvinte al căror înțeles nu poate fi redus la sensurile fiecărui cuvânt în parte. Acestea formează patrimoniul acestei limbi, reflectând înțelepciunea poporului, experiența sa de viață și modul său de gândire. Esența limbii constă în capacitatea sa de a se regenera continuu, inclusiv prin împrumuturi din alte limbi prin care limba se transformă și se îmbogățește pentru a reflecta noile realități. Totuși, există frazeologisme intraductibile care sunt proprii unei limbi și implicit unui popor.

Studierea unei limbi străine necesită implicarea persoanei ce studiază limba în cunoașterea componentelor constitutive de bază și cele auxiliare ale limbii date. Pentru a putea comunica liber, fluent și comprehensibil e nevoie de a studia un volum lexical-noțional și să înțeleagă sistemul lexical și conceptual al limbii respective. Fiecare limbă are elemente lingvistice indispensabile: lexeme, câmpuri semantice, expresii lexicale, expresii frazeologice etc. A învăța o limbă presupune a învăța un nou sistem de comunicare, deoarece limba nu este doar un fenomen lingvistic, ci și unul socio-filosofic, iar învățarea ei eficientă implică familiarizarea cu frazeologismele, pe care Charles Bally le consideră "nucleul semantico-lexical" al limbii.

Frazeologismele nu sunt doar expresii cu semnificație cognitivă-lingvistică și stilistică specifică; ele reprezintă și un sistem filosofico-social complex și autentic, specific unei anumite limbi, care reflectă modul de gândire al poporului. Astfel, frazeologismele nu numai că îmbogățesc vocabularul, dar și adâncesc cunoștințele despre cultură, având la bază situații socio-culturale specifice. Decodificarea frazeologismelor este dificilă pentru că necesită cunoașterea nu doar a limbii în sine, ci și a culturii poporului vorbitor.

Procesul de comunicare implică utilizarea verbelor ce denotă acțiuni, pornind de la "a vorbi", pentru care putem identifica o mulțime de sinonime în cele trei limbi, utilizate în dependență de context, dar și altele care sunt specifice dialogului, de exemplu: a întreba-a răspunde/ demander- répondre/ спросить - ответить etc.

S-a pus accentul pe frazeologismele care prezintă cum decurge acest proces: repede sau încet, durata lui și desigur, în dependență de emoțiile redade de vorbitor, s-a atras atenția la caracterizarea vorbitorului: tăcut, vorbăreț, bârfitor etc.

În fiecare limbă sunt expresii care caracterizează, mai cu seamă, omul vorbăreț: gură-spartă, moară stricată (hodorogită), moulin à paroles, рот как галоши, базарная баба, бесструнная балалайка.

Dacă ne referim la o abordare strict lingvistică a fenomenului traducerii și remarcăm similaritățile și deosebirile structural-semantice din cadrul sistemelor frazeologice ale limbilor studiate, facem referință la cele trei tipuri de echivalență la nivel lexical și semantic, propuse de I. Condrea [1:54-65]:

- 1)echivalență totală; 2) echivalență parțială 3) lexic intraductibil (Tabelul 1).

Tabelul 1

Echivalență totală		
Româna	Rusa	Franceza
A-și înghiți limba	Проглотить язык	Avaler sa langue
- (A fi bun de gură)	Язык подвешен	Avoir la langue bien pendue
Limba oase n-are	Язык без костей	La langue n'a pas d'os
A avea limba lungă	Иметь длинный язык	Avoir la langue (trop) longue
Limbă rea (ascuțită, de șarpe)	Злой (острый) язык	Mauvaise langue (langue de serpent, de viper)
(A face) spume la gură (a face clăbuci)	(Кричать) с пеной у рта	(hurler en avant) de l'écume à la bouche
A(-i) dezlega limba	Развязывать язык	Délier la langue à quelqu'un
A trage o săpuneală	Мылить голову кому-то	Savonner (laver) la tête de quelqu'un (fig.)
A-și mușca limba(buzele)	Прикусить язык	Se mordre la langue
Din gură-n gură	Из уст в уста	de bouche en bouche, de bouche à oreille
Vorbe în vânt	(Бросать) слова на ветер	des paroles en l'air, parler à la cantonade
A avea darul vorbirii	Владеть даром слова (речи)	Avoir la parole facile
(A vorbi) între patru ochi	(беседовать) с глазу на глаз	(Parler) entre quatre yeux/ tête-à-tête
A vorbi printre dinți/ a vorbi cu jumătate de gură	Говорить сквозь зубы/ Говорить стиснув зубы	Parler entre ses dents/ parler dans sa moustache (parler les dents serrées)
A avea mâncărime de limbă	Чесать язык(зубы)	La langue lui démange
A schimba vreo două vorbe	На пару слов	En toucher deux mots
- (A-i merge gura ca pupăza)	Трещать как сорока	Jacasser comme une pie
A vorbi (a-i umbla gura) ca o moară stricată/ a da cu melița	-	Parler comme un moulin à battre
A vorbi în vânt	Говорить на ветер, (Бросать, кидать, швырять, пускать слова на ветер)	Parler dans le vent
A închide (a astupa) gura/pliscul cuiva	Заткнуть рот (глотку)	Fermer la bouche à qqn. (Clouer le bec)
A tăcea ca peștele	Молчать как рыба	être muet comme (un poisson) une carpe
A avea (sau a-i fi) gura amară (rea) sau a avea fiere în gură	(сказать) горькие слова	Avoir la bouche amère
A vorbi ca la carte	-	parler comme un livre

În unele cazuri găsim echivalente totale doar în două limbi din cele analizate în lucrare, de exemplu: *Cine are limbă în toată lumea se plimbă*. Qui langue a, à Rome va. / *Язык до Рима* (до Києва) доведєт. Desigur când vorbim despre exemple internaționale găsim ușor echivalente totale: Vorba-i de argint, tăcerea-i de aur. / Слово – серебро, молчание – золото. / La parole est d'argent et le silence d'or. *Depistăm cazuri când îmbinările frazeologice se modifică pe parcursul anilor; de exemplu la origini se zicea „muet comme un poisson”* (mut ca un pește) ca în opera lui Rabelais. Dar de la începutul secolului al XV-lea cuvântul „un poisson” a fost înlocuit prin „la carpe”, deoarece pentru această specie de pești este specific să scoată deseori capul din apă și să deschidă gura. Din exemplele analizate depistăm frazeologisme cu echivalență parțială pentru limbile română, franceză și rusă (Tabelul 2).

Tabelul 2

Echivalență parțială		
Româna	Rusa	Franceza
A-și ține limba (în gură)	Держать язык за зубами (на привязи)	Tenir sa langue au chaud
A avea o gură cât o șură	рот как галоши	Large bouche Avoir une bouche comme le metro (fam.)
Vorbe goale	Пустые разговоры	De belles paroles
A intra în gura lumii (satului)	не сходить с языка, на языке быть у кого- нибудь	Être sur toutes les bouches (les lèvres)
-	за словом в карман не лезет (не полезет)	Ne pas avoir la langue dans sa poche
Vorbe dulci	Медовые речи	Paroles de miel
A vorbi pe la spate	(говорить) за глаза	Parler dans le dos
A toca la bureți/ A spune nerozii	Нести ахинею (дичь, ерунду, галиматью)	Débiter des fagots (arg.), des fadaises etc.
A-și deschide sufletul	Выкладывать (излить) душу / Поговорить по душам	Parler à coeur ouvert
A-și mușca limba (buzele)	Прикусывать/ прикусить язык	Se mordre les lèvres
Trebuie să te gândești de două ori înainte de a vorbi	Думай дважды, говори раз	Il faut tourner sept fois sa langue dans sa bouche avant de parler
A striga în gura mare (cât îl ține gura)	Кричать во все горло (во весь рот)/что есть силы	Crier à pleine bouche (gosier)/ à tue-tête/ crier du haut de sa tête

Dificultatea cea mai mare o reprezintă frazeologismele intraductibile, dar putem reda mesajul prin frazeologisme specifice fiecărei limbi care exprimă același concept lingvistic și cultural. Uneori există câteva variante, care prezintă conceptul dat, în dependență de context, altele e nevoie de a recurge la anumite explicații, căci nu întotdeauna poate fi definit coloritul unei limbi (Tabelul 3).

Tabelul 3

Lexic intraductibil		
Româna	Rusa	Franceza
A avea prune în gură	Каша во рту(у кого-то)	Parler avec une patate chaude dans la bouche
A se lua la harță cu cineva	Сцепиться с кем-то	Se prendre le bec avec qn.
A bate pe cineva la cap(a-i împuia capul)/ A-i roade urechile cuiva	- Прожжужать кому-либо все уши	Casser la tête à qn. Casse les oreilles/ Se prendre à l'oreille de qn.
A vorbi pe ocolite	Ходить вокруг да около	Parler mots à couverts/ Tourner autour du pot
A-i pieri graiul	Потерять дар речи	Avoir le bec gelé
A se uita în gura cuiva/ a fi numai ochi și urechi	Смотреть в рот, превратиться в слух	Boire les paroles de qn
A nu sufla nicio vorbă	Играть в молчанку	Boucher sa bavarde (arg.)
A suci vorba	-	Rompre les chiens
-	(поведать) как на духу	-
A trage de limbă	Тянуть за язык	Arracher les mots de la Bouche
-	-	Tenir le crachoir
A avea gura cusută/ a tăcea chitic/ buzele-mi sunt pecetluite	- Молчать в тряпочку	Motus et bouche cousue/ les lèvres scellées
-	-	Mettre les pieds dans le plat
A spune pe șleau/ a spune verde-n ochi	Сказать в лицо(в глаза)	Ne pas mâcher ses mots/ ne pas y aller par quatre chemins/ appeler un chat un chat / dire à quelqu'un ses quatre vérités
A vorbi în van, cu pereții	Беседовать в никуда, в пустую	Parler dans le désert (prêcher dans le désert, parler à une bûche)
A sta la povești/ la taclale/ la taifas/ a pune țara la cale	Точить лясы	Discuter le bout de gras/ faire la causette
A bate toba (a trage clopotele)	Кричать на всех перекрестках (бить во все колокола)	Crier sur tous les toits

-	-	Monter sur ses grands chevaux (montrer de la <u>hauteur</u> , de la <u>sévérité</u> dans ses paroles)
A căuta nod în papură	Искать прошлогодний снег	Chercher des poux à quelqu'un (des crosses)/ chercher midi à quatorze heures.
-(A fi discret)	-	Avoir un boeuf sur la langue
A-i sta pe limbă	Вертится на языке	Brûler la langue (avoir sur le bout de la langue)
-	-	Avoir la bouche sucrée
A spune povești/ a îndruga gogoși/ brașoave etc.	Лапшу на уши вешать	Raconter des salades (des blagues)/Dire des contes etc.
A da pe cineva prin târg	Перемывать косточки кому-то	Casser du sucre sur le dos de qn.
-	Не к ночи будь сказано	-
A duce cu zăhărelul	Заговаривать зубы	-
A înghiți gălușca	проглотить обиду	Avaler la pilule
-	-	Parler à bâtons rompus
-	Хлестать языком	-
A bate din dinți	-	-
A se tăia în vorbe ca în săbii	-	-
-	Душа на распахку	Avoir le cœur sur les lèvres (fig.)
A face cu ou și oțet	-	Se faire parler dans le blanc des yeux
A vorbi fierte și nefierte (a toca verzi și uscate)	Переливать из пустого в порожнее	Causer (parler) de la pluie et du beau temps
A bate apa-n piuă	-	-
Tace și coace	-	-
-	-	Donner sa langue au chat
-	-	Dire le mot de Cambronne
A schimba vorba	-	Changer de musique, de note

Expresiile frazeologice care au în componența lor lexeme ale aparatului vorbirii cel mai frecvent se referă la comunicare. Putem observa clar asemănări în structura lor atât în română, franceză (limbi înrudite), cât și în rusă (limbă neînrudită), în ciuda diferențelor lingvistice, unele frazeologisme prezintă aceleași mecanisme conceptuale (Tabelul 4).

Tabelul 4

Româna	Franceza	Rusa
I. Limbă/langue/язык		
A avea limba lungă	Avoir la langue (trop) longue	Иметь длинный язык
limbă rea (ascuțită, de șarpe)	mauvaise langue (langue de serpent, de vipère)	Злой (острый) язык
Limba oase n-are	La langue n'a pas d'os	Язык без костей
2. Gură / bouche / рот		
A avea o gură cât o șură	Large bouche (avoir une bouche comme le metro)	Рот как галоши
Din gură-n gură	De bouche en bouche	Из уст в уста
A-și ține limba (în gură)	Держать язык (за зубами) на привязи	Tenir sa langue (au chaud)

De exemplu, găsim similitudini de structură în expresiile frazeologice: a avea limba lungă / avoir la langue (trop) longue / иметь длинный язык, menționate în tabelul de mai sus. Acestea au în structură același verb (a avea/avoir/иметь) + același substantiv (limbă/langue/язык) + același adjectiv (lungă/longue/ длинный). Diferența de structură o putem observa în cazul dat: limba oase n-are/ la langue n'a pas d'os/ язык без костей, prin care vedem specificul limbilor înrudite (româna și franceza) - substantivele cu articol hotărât (limba/ la langue) + verbele la forma negativă (n-are/ n'a pas) și specificul limbii ruse – lipsa verbului, substituit prin prepoziția fără (без) (язык не имеет костей). Desigur putem utiliza și în română locuțiunea substantivală “limbă fără oase”, dar ar fi un calc. Deci, deosebirea între limbile română, franceză și rusă constă utilizarea verbului “a avea”/ “avoir” în primele două limbi și omiterea verbului “иметь” în rusă. Putem argumenta prin alte exemple: a avea o gură cât o șură/ avoir une bouche comme le métro (fam.)/ рот как галоши. Mai convingător va fi plasarea lor în enunțuri: El are o gură cât o șură./ Il a une bouche comme le métro./ У него рот как галоши (lipsa verbului). Trebuie de menționat în acest caz utilizarea comparației în toate cele trei limbi.

Comparația este prezentă în componența expresiilor frazeologice în toate limbile analizate, de obicei elementele constitutive sunt cele care pornesc de la un concept general uman, de exemplu mierea este dulce: limba este dulce ca mierea/ la parole est douce comme le miel/язык сладок как мёд. Deși lexemul care stă la baza comparației e același, observăm specificul fiecărei limbi, mai ales în proverbe: Limba e dulce ca mierea și amară ca fierul. / Miel sur la bouche, fiel sur le coeur. /Язык сладкий как мёд и горький как полынь (как желчь). În proverbe comparațiile sunt plasate în antiteză. Pentru redarea sensurilor opuse deseori sunt folosite antonimele

sau lexemele care exprimă antiteza în context, de exemplu: Vorbă scurtă - Vorbă lungă/ A avea gura cusută – A avea gura slobodă/ Avoir perdu sa langue – Retrouver sa langue/ Связывать язык - Распускать язык. Revenind la frazeologismele care se referă la comunicare și conțin o comparație, depistăm în fiecare limbă concepte specifice fiecărui popor, care relevă individualitatea, având la bază anumite simboluri legate de credință, istorie și cultură. De exemplu în limba română omul vorbește e comparat cu o moară stricată, în franceză și rusă cu coțofana. Pentru a pune în evidență specificul fiecărei limbi vom recurge la frazeologismele intraductibile. În franceză „mot de Cambronne” are origine istorică, se referă cele spuse de Pierre Cambronne, generalul lui Napoleon, la lupta de la Waterloo. Expresia „vorbe de clacă” redă tradiția poporului român de a se aduna pe vremuri între săteni pentru a se ajuta la muncă, iar în acest timp spuneau istorii, bârfe din sat. În limba rusă expresia “ЛИТЬ КОЛОКОЛА” are origini în superstiția din trecut: când se turnau clopotele se povesteau diferite istorii neverosimile, cu cât deveneau mai răspândite, cu atât sunetul clopotului trebuia să fie mai puternic, mai apoi avea semnificația de a vorbi verzi și uscate.

Unele expresii frazeologice au mai multe variante. Este vorba despre expresiile care au în componența lor cuvinte ce pot fi înlocuite cu alte cuvinte, dar sensul nu se schimbă. Atât în română, franceză, cât și în rusă există expresii frazeologice care circulă și sunt cunoscute de către vorbitori ca având în componența lor câte un cuvânt diferit, în rest, componența lor lexicală fiind identică. De exemplu: A îndruga (sau a spune, a înșira) (la) verzi și uscate (sau brașoave, la gogoși)./Нести ахинею (дичь ерунду, галиматью)./ Raconter des salades (des blagues).

Uneori modificarea unui lexem duce la schimbarea sensului. De exemplu în limba rusă înlocuirea prepoziției „в”(în) cu „за”(după) - (сказать) в глаза, adică a spune verde-n ochi și (сказать) за глаза cu echivalentul în română- a vorbi pe la spate, duce la redarea acțiunilor opuse. Schimbarea numărului singular în plural de asemenea poate modifica sensul: чесать язык (a vorbi mult) - чесать языки (a bârfi). În română putem exemplifica prin expresiile: a schimba vorba (a schimba obiectul discuției) și a schimba o vorbă/ două vorbe (a sta puțin de vorbă). În franceză: casser les oreilles (a împuia capul cuiva) și casser les pieds (a deranja, a enerva pe cineva).

Analizând exemplele cu echivalență totală și parțială, putem depista asemănări și deosebiri de structură ale expresiilor frazeologice în cele trei limbi. Când ne referim la cele intraductibile sau care nu au echivalente în alte limbi, relevăm specificul și unicitatea fiecăreia în parte.

Prin urmare, expresiile frazeologice nu doar reflectă individualitatea limbii respective, ci și a poporului vorbitor al acelei limbi. Ele sunt rezultatul unui lung proces de dezvoltare culturală și lingvistică și reprezintă o parte esențială din patrimoniul cultural al unei comunități lingvistice, ele fixează și transmit din generație în generație sistemele culturale.

Conform tezei humboldtiene, fiecare limbă conține o viziune asupra lumii (Weltansicht), iar învățarea unei noi limbi implică, conștient sau nu, adoptarea

acestei noi perspective. Tandemul lingvistic reunește doi parteneri care, prin dialog, încearcă să descifreze comportamente, atitudini și valorile celuilalt. Această abordare contribuie la configurarea tabloului cultural al unei societăți. Unitățile frazeologice au rolul de a crea o identitate lingvistică și de a reda coloritul fiecărei limbi. Astfel, idiomurile reflectă modul în care indivizii conceptualizează lumea din jur, fiecare cultură având modalități distincte de a exprima conceptele sale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. CONDREA, Irina, Traducerea din perspectivă semiotică, Chișinău, Cartdidact, 2006
2. HRISTEA, Theodor, Introducere în studiul frazeologiei, Albatros, București, 1984
3. ILINCAN, Vasile, Dicționar de expresii românești în contexte, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2015, 304 p.
4. SAVIN, Petronela, De gustibus disputandum, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza, Iași, 2011, 284 p.

LITERATURA FRANCEZĂ CONTEMPORANĂ CA REFLEXIE A DINAMICILOR SOCIOCULTURALE

CONTEMPORARY FRENCH LITERATURE AS A REFLECTION OF SOCIOCULTURAL DYNAMICS

*AVORNICESĂ Natalia, doctor în științe pedagogice,
conferențiar universitar, UPS „Ion Creangă”, Republica Moldova*

*AVORNICESĂ Natalia, Ph.D., associate professor,
“Ion Creangă” State Pedagogical University,
Republic of Moldova*

ORCID: 0000-0001-7451-079X
avornicesa.natalia@upsc.md

CZU: 37.015:821.133.1

Abstract: *The study analyzes French cultural aspects and how these are reflected in French literature from a contemporary perspective. The article includes sociocultural dimensions identified by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the ways in which they are reflected in French literature from recent decades: everyday life, living conditions, interpersonal relationships, values, beliefs, behaviors, body language, social customs, and ritual behaviors. The study provides examples from works by authors such as Amélie Nothomb, Michel Houellebecq, Olivier Adam, and others, to illustrate how literature addresses themes such as family relationships, religious values, living conditions, and body language, among others. From a pedagogical point of view, the sociocultural diversity reflected in literary texts facilitates the development of intercultural competencies among students, allowing them to gain a deeper understanding of the target country's culture and become more receptive to diversity.*

Keywords: *sociocultural aspects, intercultural competence, contemporary literature, CECRL, foreign language teaching.*

Rezumat: *Studiul analizează aspecte culturale franceze și modul în care acestea se reflectă în literatura franceză, din perspectivă contemporană. Articolul include dimensiuni socioculturale identificate de Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL) și abordarea prin care acestea sunt reflectate în literatura franceză din ultimele decenii: viața cotidiană, condiții de viață, relații interpersonale, valori, credințe, comportamente, limbajul corpului, uzanțe sociale, comportamente rituale. Studiul oferă exemple din opere ale unor autori precum Amélie Nothomb, Michel Houellebecq, Olivier Adam și alții, pentru a ilustra modul în care literatura abordează teme precum relațiile familiale, valorile religioase, condițiile de viață, limbajul corpului, etc. Din punct de vedere didactic, diversitatea socioculturală reflectată în textele literare facilitează dezvoltarea competențelor interculturale ale elevilor/studenților; aceștia pot dobândi o înțelegere mai profundă a culturii țării țintă și pot deveni mai receptivi la diversitate.*

Cuvinte-cheie: *aspecte socioculturale, competență (pluri/inter) culturală, literatură contemporană, CECRL, predarea limbilor străine*

Literatura, ca formă de expresie artistică, nu este doar un mijloc de divertisment, ci și un reflector al dinamicilor socioculturale care definesc o societate. În contextul literaturii franceze, această relație devine evidentă prin explorarea temelor și a personajelor care reflectă condițiile de viață, valorile și credințele unei epoci. Articolul de față își propune să examineze modul în care literatura franceză servește ca o oglindă a acestor dinamici, oferind o analiză contextuală a operelor reprezentative. Din perspectivă didactică, integrarea autorilor contemporani în materialele didactice pentru învățarea limbii franceze ca limbă străină se justifică prin necesitatea de a oferi elevilor un contact direct cu producțiile literare actuale și cu realitățile culturale contemporane.

Dimensiunea culturală a textului literar și a operelor literare reprezintă obiectul de studiu a numeroase cercetări din ultimele decenii. Mulți autori reliefează funcția culturală a literaturii, iar pentru ora de limbă străină textul literar este instrumentul cheie în dezvoltarea competenței (pluri/inter) culturale. Suntem de comun acord cu numeroși autori ce scot în evidență caracterul cultural al textului literar și al literaturii în general: „Textul literar este produsul unui context sociocultural bine definit. Unitatea sa nu trebuie redusă la simpla artă a exprimării, literatura este discursul lingvistic al inspirației, ea trebuie să fie reprezentantul culturii” [12, pag. 38]. În aceeași ordine de idei, textul literar este considerat ca revelator al imaginarului social și cultural, acesta oferă diferite modalități de a descoperi o cultură străină datorită diversității pe care o implică [6, pag. 159].

Literatura nu este doar o simplă formă de exprimare, ci un produs complex al unui anumit context cultural: „Considerând opera literară ca o producție culturală și trăgând consecințele acestei naturi în actul însuși al lecturii, textul literar se transformă într-un loc unde se întâlnesc limbile și culturile.” [3]. Aceeași perspectivă o are și alt autor: „La rândul său, literatura a fost întotdeauna un spațiu în care culturile și civilizațiile s-au intersectat. Din această intersecție s-au născut atât limba, cât și cultura, atât la nivel individual, cât și la nivel social.” [4, pag. 38].

În contextul orelor de limbă străină, literatura și textul literar reprezintă sursa pentru dezvoltarea competenței (pluri/inter) culturale: „Competența interculturală care se dorește a se dobândi în urma studiului literaturii țintește anume capacitatea elevilor și studenților de a-și schimba atitudinea, comportamentul și cunoștințele la interacțiunea cu persoane/personaje care aparțin altor culturi, deschiderea, flexibilitatea și atitudinea pozitivă față de instituția „străinului și chiar capacitatea de a-și revizui valorile și atitudinile din perspectiva altor coduri culturale” [2, pag. 31].

Cultura unei societăți este un construct multidimensional, cuprinzând o multitudine de aspecte interconectate. CECRL a identificat un set de indicatori cheie pentru a caracteriza aceste dimensiuni culturale. Prin urmare, caracteristicile unei societăți și ale culturii sale pot fi analizate din diverse perspective:

- **viața cotidiană**, aceasta include tradițiile alimentare, obiceiurile legate de sărbători, normele comportamentale la locul de muncă și preferințele în ceea ce privește timpul liber;

- **condițiile de viață**, se referă la condițiile materiale în care trăiesc oamenii, inclusiv accesul la locuințe, hrană, sănătate și educație;
- **relațiile interpersonale**, acestea includ relațiile de familie, de muncă, de prietenie și cele bazate pe apartenența la grupuri sociale mai largi, precum cele religioase sau politice;
- **valorile, credințele și comportamentele** în raport cu diferiți factori sau parametri, se concentrează pe modul în care experiențele individuale și contextul social se influențează reciproc în formarea valorilor și a comportamentelor;
- **limbajul corpului**: cunoașterea convențiilor care determină anumite comportamente ce fac parte din competența socioculturală a utilizatorului/elevului;
- **cunoașterea uzanțelor**, cum ar fi convențiile legate de ospitalitate, include următoarele aspecte: punctualitatea; oferirea de cadouri; codul vestimentar; tipurile de băuturi (răcoritoare și altele) și mesele servite; normele și tabuurile comunicative și comportamentale; durata vizitei; modalitatea de a-și lua rămas bun;
- **comportamentele rituale**: practica religioasă și riturile; nașterea, căsătoria, moartea; atitudinea auditoriului și a spectatorului în timpul spectacolului; celebrări, festivaluri, baluri și discoteci etc. [1, pag. 87-88].

Aspectele socioculturale enumerate oferă un cadru teoretic solid pentru cercetarea literaturii franceze contemporane, facilitând identificarea și analiza operelor care au o relevanță deosebită pentru înțelegerea societății actuale.

Romanul *Frappe-toi le cœur* al lui Amélie Nothomb constituie un studiu de caz relevant pentru analiza relațiilor interpersonale în literatura contemporană. Relațiile interpersonale sunt prezentate într-o manieră complexă și adesea tulburătoare. Autoarea explorează cu o acuitate deosebită dinamici psihologice profunde și relații disfuncționale, în special cele familiale. Pentru a concretiza afirmațiile prezentate anterior, vom recurge la o serie de exemple: « Elle est maladivement jalouse de sa fille. C'est ça qui l'empoisonne. » [9, pag. 12], « Mais elle ne manifeste aucune tendresse à l'enfant. » [9, pag. 13], « Et elle y vit une bonne nouvelle : ce qui empêchait sa mère de lui montrer son amour, c'était la jalousie. » [9, pag. 18], « L'arrivée de Nicolas n'avait pas scellé quoi que ce fût, c'était aussi pour cela que maman lui montrait son affection. » [9, pag. 25].

Un alt exemplu reprezentativ pentru relațiile interumane îl constituie romanul *Barbe Bleue* ale aceleiași autoare. Scriitoarea belgiană, cunoscută pentru stilul său incisiv, aduce o perspectivă nouă asupra acestei povești clasice, explorând în profunzime psihologia personajelor și complexitatea relațiilor umane. Un altă dimensiune culturală abordată de autoare și enumerată în CECRL este cea a uzanței cadourilor. Cadourile sunt folosite ca un element narativ încărcat de simbolism. Aceste daruri nu sunt simple obiecte, ci vehicule ale relației complexe dintre personajele principale și reflectă dinamici de putere, manipulare și dorință. Astfel,

personajul Barbe Bleue utilizează cadourile somptuoase și rafinate pentru a-și seduce victimele. Aceste daruri sunt menite să le impresioneze, să le câștige încrederea și să le facă să se simtă deosebite. Pentru a concretizăm ideea, ne oprim asupra unor pasaje semnificative din roman: « J’aimais un petit vaurien de mon école et j’avais remarqué qu’il me témoignait de la sympathie quand je lui offrais des objets de valeur. Alors, je dérobais chez moi de l’argenterie que je lui apportais à la récréation. » [7, pag. 22], „Ce n’est jamais un cadeau que de placer quelqu’un sur un piédestal” [7, pag. 31].

Literatura franceză contemporană oferă o paletă bogată de romane care abordează tema practicilor religioase sub diverse aspecte. Autorii francezi contemporani nu se sfiesc să analizeze credințele, ritualurile și impactul religiei asupra societății și a individului, adesea printr-o prismă critică sau ironică. Autorii cei mai relevanți în acest context ar fi Michel Houellebecq și Oliver Adam. În romanul controversat *Extensie*, Houellebecq explorează relația dintre religie, tehnologie și sexualitate, prezentând o viziune pesimistă asupra viitorului omenirii. Pe de altă parte, Olivier Adam, în romanul *Fratele*, analizează relația dintre doi frați, unul credincios și altul ateu, pe fondul unei crize personale.

Umorul, un alt parametru identificat de CECRL la categoria comportamente și manifestat prin mecanisme precum ironia verbală și comicul de situație, constituie o trăsătură distinctivă a prozei franceze contemporane. Narațiunea romanului *Stupeur et tremblements* de Amélie Nothomb se asociază perfect cu replicile amuzante între cele două personaje: „— Moi, j’ai envie de vous casser la gueule./— Pas de chance pour vous: ce n’est pas légal. Moi, ce que j’aime dans la vie, ce sont les nuisances autorisées. Elles sont d’autant plus amusantes que les victimes n’ont pas le droit de se défendre./— Vous n’avez pas d’ambitions plus hautes dans l’existence?/— Non.” [8, pag. 4], „— Mon nom est Texel. Textor Texel./— C’est un refrain ou quoi? » [8, pag. 4].

În opera lui Guillaume Musso, sărbătorile, ca și element al vieții cotidiene, dețin un rol tematic central, funcționând ca și catalizatori ai acțiunii narative și ca oglinzi ale complexității experienței umane. Aceste momente festive sunt frecvent utilizate pentru a explora dinamici familiale, a marca puncte de inflexiune în evoluția personajelor și a simboliza ciclicitatea vieții, cu accent pe teme precum nostalgia, speranța și reconcilierea. Romanele *Central Park*, *Ceea ce ne unește* și *Mâine* ilustrează modul în care autorul explorează semnificația simbolică a sărbătorilor pentru a aprofunda teme universale.

Condițiile de viață, ca și aspect sociocultural identificat în CECRL, sunt tratate diferit la autorii francezi contemporani. Scriitori precum Annie Ernaux, Olivier Adam și Guillaume Musso oferă astfel o imagine nuanțată a realităților sociale și a experiențelor individuale ale actorilor sociali. În romanul *La fille de papier* de Guillaume Musso, descrierea condițiilor de viață este strâns corelată cu relațiile interumane, provocările emoționale și reflecțiile asupra identității, evidențiind astfel interdependența acestor aspecte în conturarea experienței umane. Iată câteva fraze reprezentative: „La pièce était claire et spacieuse, organisée autour d’une grande

table de travail et d'un canapé d'angle en cuir blanc.” [11, pag. 144]; „Des sculptures bouddhiques meublaient l'espace, créant un climat serein, sans doute propice à débloquent la parole de certains patients : buste de Siddhārtha en bronze, Roue de la Loi en grès, duo de gazelles et fontaine en marbre...” [11, pag. 145].

Autoarea contemporană Annie Ernaux, laureată a Premiului Nobel pentru Literatură în 2022, evidențiază multiple dimensiuni culturale ale societății franceze. Aceasta explorează în memoriile sale experiența personală a clasei sociale, a genului și a vârstei, oferind o perspectivă intimă asupra condițiilor de viață ale unei femei. Romanul său *Locul* este o radiografie a clasei sociale de origine a autoarei, explorând relația complexă cu tatăl său și cu mediul rural în care a crescut. Ernaux analizează aici barierele sociale și dificultățile de a se detașa de propriile origini. Un alt roman al aceleiași autoare, *Anii*, reprezintă o adevărată cronologie a vieții, de la anii copilăriei până în prezent, este o oglindă a istoriei Franței văzută prin prisma unei vieți individuale. Ernaux explorează aici transformările societale și modul în care acestea au influențat experiența personală.

În cele ce urmează vom prezenta o selecție de opere literare franceze contemporane care se concentrează pe explorarea limbajului corporal și a dinamicilor relaționale.

- *Stupeur et tremblements* de Amélie Nothomb - explorează puterea în mediul corporativ, cu accent pe gesturile și atitudinile personajului principal. Următoarele enunțuri ilustrează ideile menționate: „J’entrai chez monsieur Omochi avec mon grand plateau et je fus plus que parfaite : je servis chaque tasse avec une humilité appuyée, psalmodiant les plus raffinées des formules d’usage, baissant les yeux et m’inclinant.” [10, pag. 7]; „Avec un sourire et une courbette, je disais : „Voici votre courrier, monsieur Shiranai. Un bon anniversaire à votre petit Yoshiro, qui a trois ans aujourd’hui.” Ce qui me valait à chaque fois un regard stupéfait.” [10, pag. 11].
- *Trois femmes puissantes* de Marie NDiaye - opera oferă o privire profundă asupra experiențelor feminine, incluzând gesturi și comportamente care reflectă discriminarea și identitatea.
- *La Carte et le Territoire* de Michel Houellebecq - abordează relația dintre artă, identitate și corp, explorând cum interacțiunile fizice pot influența percepția artistică. Iată câteva exemple: „Selon une configuration empruntée à une toile mineure de Lorenzo Lotto, chacun d’entre eux évitait le regard des deux autres, tout en essayant de capter le regard de son père ; chacun d’entre eux, comprenait-on aussitôt, avait l’espoir de lui succéder à la tête de l’entreprise.” [5, pag. 5], „Sa voix tremblait légèrement...” [5, pag. 67], „Jed s’approcha avec curiosité, prit une des photos pour la regarder. Jasselin retint un geste surpris. [5, pag. 109].
- *L’élégance du hérisson* de Muriel Barbery - în acest roman, limbajul corpului este folosit pentru a explora conexiunile dintre personaje și contrastul dintre exterior și interior.

- *Les loyautés* de Delphine de Vigan - oferă o perspectivă asupra relațiilor interumane, punând accent pe gesturi subtile și reacții care dezvăluie emoțiile ascunse.

În continuare, vom prezenta o selecție de romane contemporane franceze care explorează semnificațiile culturale și ritualele asociate nașterii, morții și căsătoriei:

- *L'art de perdre* de Alice Zeniter - acest roman explorează identitatea și moștenirea culturală, incluzând ritualuri legate de naștere și moarte, în contextul unei familii afectate de istoria tumultuasă a Algeriei.
- *La vérité sur l'affaire Harry Quebert* de Joël Dicker - deși este un roman de mister, include teme legate de iubire, căsătorie și impactul morții asupra comunității, explorând cum ritualurile și așteptările sociale influențează viețile personajelor.
- *Chanson Douce* de Leïla Slimani - abordează teme legate de maternitate și moarte, punând accent pe așteptările sociale și ritualurile care însoțesc nașterea și îngrijirea copiilor.
- *Les enfants de la chance* de Malik El Makki - oferă o privire asupra legăturilor familiale și a ritualurilor legate de naștere și moarte, explorând cum acestea influențează identitatea personajelor.

Romanele enumerate reflectă complexitatea comportamentelor rituale și modul în care acestea modelează experiențele umane în societatea contemporană.

Operele analizate în acest studiu constituie o selecție reprezentativă, dar nu exhaustivă, a producției literare franceze contemporane care abordează teme culturale, în acord cu clasificarea CECRL.

În concordanță cu analizele prezentate anterior, se poate sintetiza faptul că literatura contemporană constituie un corpus textual complex, ce oferă o multitudine de perspective asupra fenomenelor culturale ale epocii: viața cotidiană, condiții de viață, relații interpersonale, valori, credințe și comportamente, limbajul trupului, cunoașterea uzanțelor, comportamente rituale. Prin intermediul textelor literare franceze, putem aborda în cadrul lecției o serie de dimensiuni culturale, deschizând astfel perspective interdisciplinare ce facilitează o înțelegere mai nuanțată a societății și culturii franceze.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

În română

1. Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare/Comitetul Director pentru Educație “Studierea limbilor și cetățenia europeană”; trad. Din lb. fr. de Gheorghe Moldovanu. – Chișinău: Tipogr. Centrală, 2003. 204 p. ISBN 9975-78-259-0.
2. ZAHARIA, Viorica. Dimensiuni interculturale ale educației literare. În *Probleme ale științelor socioumanistice și ale modernizării învățământului*. Materialele Conferinței Științifice Naționale cu

participare internațională, seria 24, Ch., 2022, vol. 3. pp. 160-165. ISBN 978-9975-46-651-6.

În franceză

3. ABDELOUHAB, Fatah . Textes littéraires et interculturalité en classe de FLE : enjeux et approches didactiques. In *Multilinguales*, 11 | 2019. <https://doi.org/10.4000/multilinguales.3860> (vizitat: 15.10.2024).
4. AYDINALP, Esra Başak. Le texte littéraire et l'interculturel en classe de FLE - l'exploitation de *Celui qui n'avait jamais vu la mer* de Le Clézio. In *Humanitas*, 8(15), 2020. Pp. 37-51. ISSN: 2645-8837.
5. HOUELLEBECQ, Michel. La Carte et le Territoire. Flammarion - PRIX GONCOURT 2010, 2010. 432 p. ISBN 2081365456.
6. JIMÉNEZ MURILLO, Juan C. La littérature comme voie d'accès à la culture. In *Letras 57* (2015), pp. 149-177. ISSN 1409-424X; EISSN 2215-4094. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5634876.pdf> (vizitat 15.09.2024).
7. NOTHOMB, Amélie. Barbe Bleue. Paris: Le Livre de Poche, 2014. 128 p. ISBN 978-2253194149.
8. NOTHOMB, Amélie. Cosmétique de l'ennemi. Paris: Le Livre de Poche, 2003. 128 p. ISBN 978-2253155034.
9. NOTHOMB, Amélie. Frappe-toi le cœur. Paris: Albin Michel, 2017. 180 p. ISBN 978-2226399168.
10. NOTHOMB, Amélie. Stupeur et tremblements. Paris: Le Livre de Poche, 2001. 186 p. ISBN 978-2253150718.
11. MUSSO, Guillaume. La fille de papier. Paris: Pocket, 2013. 608 p. ISBN 978-2266245784.
12. THAMEUR, Tifour. Le texte littéraire: un médium culturel. In *Revue des Études de la Langue Française*, Quatrième année, N° 7, Automne-Hiver 2012. https://relf.ui.ac.ir/article_20316_0d5ef2e80c656a3974b410f8849c6878.pdf (vizitat 20.09.2024).

**SFIDE E OPPORTUNITĂ NEL PROMUOVERE
IL MULTILINGUISMO E LE COMPETENZE INTERCULTURALI**

**PROVOCĂRI ȘI OPORTUNITĂȚI ÎN PROMOVAREA
MULTILINGVISMULUI ȘI A COMPETENȚELOR
INTERCULTURALE**

**CHALLENGES AND OPPORTUNITIES IN PROMOTING
MULTILINGUALISM AND INTERCULTURAL COMPETENCE**

*CULEA Uliana, dr., conf. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

*CULEA Uliana, PhD, associate professor,
“Ion Creanga” State Pedagogical University from Chisinau,*

ORCID: 0000-0002-5944-7080

culea.uliana @upsc.md

CZU: 37.015:81'24

***Abstract:** In the context of the Republic of Moldova, multilingualism and intercultural competencies are essential for the development of an inclusive and high-quality educational system. Given the continuously expanding linguistic and cultural diversity, it is imperative to ensure equitable access to education for all students, particularly those from diverse linguistic backgrounds. However, the integration of foreign students and the recognition of their cultural identities present significant challenges that can be transformed into valuable opportunities within the educational environment. Educational institutions can become centers for intercultural dialogue, promoting an appreciation of diversity. In this context, teacher training plays a fundamental role, necessitating specialized preparation to effectively address the challenges encountered in multilingual settings. The promotion of active teaching methods and the involvement of all members of the school community are essential for responding to the challenges associated with multilingualism. Through a concerted effort, multilingualism can be transformed into an added value, thereby contributing to the construction of a more inclusive and cohesive society.*

***Keywords:** multilingualism, intercultural competencies, inclusive education, cultural diversity, integration, active teaching methods, intercultural dialogue.*

***Rezumat:** În contextul Republicii Moldova, multilingvismul și competențele interculturale se dovedesc a fi esențiale pentru dezvoltarea unui sistem educațional incluziv și de înaltă calitate. Având în vedere diversitatea lingvistică și culturală în continuă expansiune, este imperativ să se asigure accesul echitabil la educație pentru toți elevii, în special pentru cei care provin din medii lingvistice variate. Cu toate acestea, integrarea elevilor străini și recunoașterea identităților lor culturale constituie provocări semnificative, care pot fi transformate în oportunități valoroase pentru*

mediul educațional. Instituțiile de învățământ pot deveni centre de dialog intercultural, promovând aprecierea diversității. În acest context, formarea cadrelor didactice joacă un rol fundamental, necesitând o pregătire specializată pentru a aborda eficient provocările întâlnite în medii plurilingve. Promovarea unor metodologii didactice active și implicarea tuturor membrilor comunității școlare sunt esențiale pentru a răspunde provocărilor asociate multilingvismului. Printr-un efort concertat, multilingvismul poate fi transformat într-o valoare adăugată, contribuind astfel la construirea unei societăți mai incluzive și coezive.

Cuvinte-cheie: *multilingvism, competențe interculturale, educație inclusivă, diversitate culturală, integrare, metode didactice active, dialog intercultural.*

Introduzione

Nella Repubblica di Moldova, il multilinguismo e le competenze interculturali si configurano come elementi centrali per un sistema educativo inclusivo e di qualità. In un contesto caratterizzato da una crescente diversità linguistica e culturale, è essenziale promuovere l'integrazione di studenti provenienti da vari background linguistici, affinché tutti possano accedere a un'educazione equa e significativa. Tuttavia, la realizzazione di questo obiettivo si scontra con diverse sfide, tra cui la necessità di integrare alunni stranieri che non padroneggiano pienamente la lingua d'insegnamento e la valorizzazione delle loro identità culturali.

Le difficoltà incontrate nel favorire l'inclusione non sono semplici ostacoli, ma si trasformano anche in opportunità per l'intero ambiente scolastico. La scuola può diventare un vero e proprio spazio di dialogo interculturale, dove il rispetto per la diversità linguistica e culturale è incoraggiato. In questo contesto, il ruolo dei docenti è cruciale: è fondamentale formare insegnanti capaci di operare efficacemente in ambienti plurilingui, dotandoli di competenze interculturali che possano supportare la crescita e lo sviluppo integrato di tutti gli studenti.

Promuovere il multilinguismo implica anche un ripensamento delle pratiche didattiche, incoraggiando metodologie attive e partecipative, nonché collegamenti interdisciplinari che arricchiscano il curriculum. Inoltre, il successo di questa promozione richiede il coinvolgimento attivo di tutta la comunità scolastica, dalle autorità educative agli studenti e alle loro famiglie.

La competenza interculturale non è solo un insieme di abilità tecniche, ma una vera e propria responsabilità educativa che invita a riflettere su atteggiamenti e valori. L'approccio interculturale permette di affrontare le sfide del multilinguismo in modo costruttivo, facilitando un dialogo aperto e rispettoso tra culture diverse. Attraverso un impegno concertato e un approccio sistematico, è possibile trasformare il multilinguismo da una semplice necessità a un valore aggiunto, contribuendo così alla costruzione di una società più inclusiva e coesa.

Attualità del problema

In Repubblica di Moldova, la promozione del multilinguismo e delle competenze interculturali è una priorità strategica per creare un ambiente educativo inclusivo. La crescente diversità linguistica e culturale, alimentata dalla mobilità globale, richiede

risposte efficaci dalle istituzioni scolastiche. Tuttavia, l'integrazione degli alunni stranieri, spesso non fluenti nella lingua d'insegnamento, presenta sfide significative che influenzano il loro rendimento scolastico e la partecipazione attiva.

Le difficoltà non riguardano solo l'aspetto linguistico, ma anche il rispetto e la valorizzazione delle identità culturali. La responsabilità di facilitare l'integrazione non deve ricadere solo sui docenti; è necessaria la collaborazione di tutta la comunità scolastica, comprese famiglie e istituzioni locali. La formazione continua degli insegnanti è cruciale per sviluppare competenze interculturali e metodologie didattiche inclusive.

Le opportunità legate all'approccio interculturale e multilingue sono notevoli, poiché un ambiente educativo che valorizza la diversità arricchisce l'esperienza formativa e promuove il rispetto reciproco. Inoltre, il multilinguismo è una risorsa strategica per l'inclusione e per costruire una cittadinanza europea coesa e aperta al dialogo. In questo contesto, la promozione del multilinguismo e delle competenze interculturali è vista non solo come un obbligo educativo, ma anche come un'opportunità per migliorare la comunità scolastica e contribuire a una società più inclusiva.

Contenuto del lavoro

A partire dalla metà del secolo scorso, l'Europa ha vissuto profonde trasformazioni economiche e sociali, caratterizzate da un intenso movimento di popolazioni. Questo fenomeno ha facilitato l'incontro tra diverse culture, rendendo necessarie intese internazionali per il riconoscimento delle qualifiche educative e professionali. Il processo di Bologna, avviato nel 1999, ne è un esempio rilevante. In tale contesto, il multilinguismo si afferma come un elemento cruciale per l'integrazione e la mobilità dei cittadini europei. Un gruppo di esperti della Commissione Europea ha sottolineato che il multilinguismo non costituisce solo una sfida, ma rappresenta una risorsa strategica per favorire l'inclusione e rafforzare l'identità europea [4, p. 56].

La valorizzazione del multilinguismo va oltre lo sviluppo delle abilità linguistiche, costituendo un elemento fondamentale per la creazione di una cittadinanza europea unita e aperta al dialogo interculturale. Questo processo aiuta a superare le barriere linguistiche e a mettere in valore la diversità come un aspetto centrale per il progresso comune. In Moldova, tali dinamiche richiedono un impegno strutturato nell'ambito educativo per assicurare che ogni studente possa beneficiare delle opportunità di un ambiente plurilingue e interculturale. In un contesto del genere, si presentano importanti occasioni per il rafforzamento delle competenze linguistiche e interculturali, soprattutto tramite metodi didattici ludici e interattivi. Tuttavia, l'interculturalità presenta sfide significative per gli insegnanti, in quanto coinvolge aspetti etici, filosofici e linguistici.

Per promuovere il multilinguismo e l'interculturalità nei sistemi educativi, è necessaria una revisione dei curricula scolastici e una formazione continua e specifica

per gli insegnanti. È essenziale creare percorsi inclusivi che si rivolgano in modo particolare agli studenti immigrati e aggiornare le strategie di insegnamento delle lingue, adottando una prospettiva interculturale [3, p. 154].

Il mondo universitario e professionale ha un ruolo vitale nella preparazione dei giovani a esperienze di scambio interculturale e nella formazione di professionisti in grado di operare in contesti globali. In questo scenario, il multilinguismo non si limita a essere una semplice competenza linguistica, ma si configura come uno strumento strategico per favorire la coesione sociale e il progresso personale e professionale. Pertanto, l'obiettivo primario non è solo migliorare le competenze linguistiche degli studenti, ma anche prepararli a interagire in modo efficace e rispettoso con persone di diverse culture, sostenendo così la creazione di un autentico dialogo interculturale. Questo approccio arricchisce l'esperienza educativa e contribuisce in modo significativo alla costruzione di una società più inclusiva e coesa.

Nel contesto attuale, il sistema educativo della Repubblica di Moldova si trova ad affrontare sfide rilevanti nella promozione del multilinguismo e delle competenze interculturali. I docenti sono chiamati a gestire la complessità dell'interculturalità, che implica dimensioni educative, etiche e sociali, richiedendo loro una formazione continua e un adeguato supporto per sviluppare pratiche didattiche efficaci e inclusive. Le opportunità offerte da un approccio interculturale sono, tuttavia, significative.

Un ambiente educativo che valorizza la diversità culturale non solo arricchisce l'esperienza formativa, ma favorisce anche un clima di inclusione e rispetto reciproco. La promozione del multilinguismo e delle competenze interculturali si inserisce in una cornice educativa complessa, in cui la definizione stessa di **competenza** è al centro di un vivace dibattito. Secondo un modello tripartito riconosciuto a livello internazionale, la competenza si articola in tre componenti fondamentali: *conoscenze* (sapere), *abilità pratiche* (saper fare) e *atteggiamenti/valori* (saper essere). Questo approccio olistico non solo facilita l'acquisizione di competenze linguistiche, ma promuove anche la formazione di cittadini consapevoli e capaci di interagire in modo efficace e rispettoso in un mondo sempre più plurilingue e multiculturale.

La competenza interculturale, pur non avendo una definizione univoca, viene comunemente descritta come multidimensionale e articolata. A. Fantini identifica quattro dimensioni principali della **competenza interculturale**: *conoscenze*, *abilità*, *attitudini* e *consapevolezza*. In tal senso, la sfida principale per il sistema educativo moldavo è quella di formare individui in grado di interagire consapevolmente con diverse culture, sviluppando non solo competenze linguistiche, ma anche abilità relazionali che facilitino il dialogo interculturale [14, p. 1].

Le opportunità offerte da un approccio multilingue e interculturale si traducono in una maggiore apertura alle diversità e in un ampliamento delle prospettive educative. Tuttavia, per cogliere pienamente tali opportunità, è necessario un impegno strutturato da parte delle istituzioni educative. Ciò comporta lo sviluppo sistematico delle competenze interculturali e linguistiche, come suggerito da Darla Deardorff, e l'adozione di un approccio pratico che

permetta agli studenti di applicare le competenze acquisite in contesti reali, facilitando così un dialogo interculturale autentico e costruttivo [12].

L'educazione orientata al multilinguismo e all'interculturalità offre opportunità importanti per preparare studenti e docenti a operare in contesti globalizzati, sia a livello locale che internazionale. Tuttavia, tale approccio pone anche sfide metodologiche, come la necessità di sviluppare modelli didattici adeguati e di affrontare questioni pratiche relative all'integrazione degli alunni provenienti da diverse culture. È cruciale che le istituzioni educative adottino un impegno strutturato, che comprenda la formazione continua dei docenti e l'adattamento dei curricoli alle esigenze di un ambiente interculturale in costante evoluzione. Infine, è importante sottolineare che la promozione del multilinguismo e delle competenze interculturali nel sistema educativo moldavo non si limita all'integrazione degli studenti stranieri, ma rappresenta un approccio transdisciplinare che coinvolge tutti i docenti e si rivolge a tutti gli studenti. L'integrazione degli alunni stranieri, anziché essere vista come una sfida, diventa una risorsa per arricchire il processo educativo e renderlo più inclusivo, aperto alle diversità e capace di preparare cittadini globali consapevoli e rispettosi delle differenze culturali.

Nel panorama educativo odierno, caratterizzato da un crescente pluralismo culturale e linguistico, i docenti sono chiamati ad adattare costantemente le loro metodologie di insegnamento, affinando le proprie strategie pedagogiche e riflettendo criticamente sulle pratiche didattiche. L'arrivo di uno studente proveniente da un contesto culturale diverso diventa un'occasione preziosa per instaurare un dialogo con la famiglia e comprendere meglio il retroterra culturale dello studente, creando così uno spazio di crescita reciproca e condivisa [1, p. 37].

Il multilinguismo, che rappresenta un'estensione del concetto di intercultura, incoraggia il dialogo interculturale e favorisce una maggiore comprensione tra individui con background diversi. In questo scenario, i docenti devono affrontare la sfida di sviluppare strumenti didattici efficaci per gestire la complessità culturale presente nelle classi, garantendo l'integrazione degli studenti stranieri e preparando tutti gli alunni a operare in contesti sempre più globalizzati e multiculturali. L'analisi delle competenze interculturali nella formazione docente evidenzia il potenziale di una conoscenza co-costruita attraverso pratiche didattiche collaborative. Tuttavia, molti insegnanti in formazione mostrano difficoltà nel definire con chiarezza cosa significhi *competenza*, percependo tale concetto come astratto o vago. Attraverso una formazione mirata e riflessiva, è possibile reinterpretare questa nozione come *conoscenza integrata*, andando oltre la semplice trasmissione nozionistica. Per garantire un'efficace integrazione interculturale, l'approccio deve essere trasversale e multidisciplinare, coinvolgendo tutti i docenti, indipendentemente dalla presenza o meno di studenti stranieri nelle loro classi. Tale prospettiva è in linea con le direttive ministeriali, che sottolineano l'importanza di promuovere una didattica inclusiva e interculturale. L'inclusione di studenti provenienti da contesti diversi diventa così non solo una sfida, ma anche un'opportunità per i docenti di rinnovare i loro approcci educativi e metodologici [2, p. 96].

Un elemento critico emerso dalle pratiche educative è la percezione delle differenze culturali da parte dei docenti. Molti insegnanti riconoscono che è proprio la consapevolezza di queste differenze ad avere un impatto più profondo del divario culturale stesso. Le opinioni sull'integrazione variano tra la necessità di mantenere vive le tradizioni culturali d'origine e l'adattamento alle norme culturali locali. Questo dibattito mette in evidenza l'importanza di un dialogo aperto e continuo sulle strategie migliori per favorire l'integrazione.

Le sfide poste dalla promozione del multilinguismo e delle competenze interculturali richiedono un approccio consapevole e critico. I docenti devono essere in grado di navigare la complessità di una realtà educativa multiculturale, valorizzando l'esperienza educativa come strumento di crescita personale e come un'opportunità per promuovere un ambiente scolastico inclusivo. La crescente eterogeneità culturale e linguistica è alimentata dai flussi migratori e dall'aumento di programmi di scambio, soggiorni studio e iscrizioni internazionali. Questo fenomeno, che un tempo rappresentava una scelta personale, oggi impone ai docenti nuove sfide. Molti insegnanti, nonostante la loro competenza disciplinare, si dichiarano impreparati a stimolare un'apertura culturale tra gli studenti e a promuovere una consapevolezza critica delle differenze culturali. Diventa quindi cruciale una formazione culturale adeguata che promuova una *comprensione umana* e favorisca l'internazionalizzazione della professione docente. In risposta a queste esigenze, molte istituzioni scolastiche stanno potenziando la loro offerta formativa con programmi di *soggiorno-studio* e *job shadowing*, volti a sviluppare competenze interculturali tra i docenti. Tali opportunità non solo migliorano la qualità dell'insegnamento, ma incentivano anche la creazione di ambienti educativi che riconoscono e valorizzano la diversità culturale come una risorsa fondamentale.

Nonostante il consenso sull'importanza dell'educazione linguistica nell'insegnamento delle discipline, persistono resistenze all'interno delle scuole [17, p. 234]. Gli insegnanti di materie non linguistiche spesso ritengono che le attività linguistiche non possano essere integrate nei loro obiettivi disciplinari, lasciando questo compito esclusivamente ai docenti di lingua. D'altro canto, i docenti di lingua mostrano talvolta riluttanza nel considerare l'insegnamento della lingua come un'attività riparatoria, mirata solo a colmare le lacune linguistiche. In questo contesto, l'educazione linguistica diventa centrale non solo per garantire l'accesso ai contenuti disciplinari, ma anche per promuovere una cittadinanza consapevole, che si inserisce in un quadro più ampio di competenze interculturali e comunicative. La proposta formativa per l'internazionalizzazione, infatti, si sviluppa su tre livelli: *interculturale*, *linguistico* e *metodologico*, con l'obiettivo di promuovere un'educazione linguistica basata sull'intercomprensione. Quest'ultima si rivela uno strumento fondamentale per affrontare la diversità culturale e la complessità delle interazioni sociali, permettendo ai discenti di comunicare efficacemente in contesti multilinguistici.

Come evidenziato da Paolo E. Balboni, l'educazione linguistica è un fenomeno multidimensionale che integra aspetti educativi e semiotici. Due sono le variabili principali da considerare: *la formazione della persona e la consapevolezza comunicativa*. La prima promuove lo sviluppo delle competenze necessarie per affrontare situazioni complesse e in continua evoluzione, favorendo una crescita personale che prepara i discenti ad affrontare sfide interculturali. La seconda variabile si concentra sull'adattamento delle competenze comunicative ai diversi contesti di comunicazione tra parlanti di lingue diverse, rendendo possibile una vera interazione interculturale [8, p. 43]. In questo scenario, l'intercomprensione, intesa come competenza linguistica ricettiva tra lingue affini, diventa un elemento centrale. Essa non solo facilita la comunicazione interculturale, ma favorisce anche la co-costruzione sociale, poiché consente ai soggetti coinvolti di stabilire un dialogo rispettoso delle differenze culturali e linguistiche. L'intercomprensione promuove una convivenza basata sul rispetto delle specificità locali e sulla valorizzazione della diversità, contribuendo alla costruzione di una società pluralista e inclusiva [7, p. 82]. Infine, la formazione dei docenti nei contesti multiculturali rappresenta un fattore chiave per la promozione di una cultura della convivenza. Tale formazione non può limitarsi a fornire competenze linguistiche, ma deve includere una riflessione teorica e una pratica consapevole che consideri la diversità come parte integrante dell'identità scolastica. In un mondo sempre più globalizzato e pluralista, è essenziale che gli insegnanti siano preparati a gestire la complessità della diversità culturale e a promuovere il dialogo interculturale nelle loro classi, creando ambienti di apprendimento inclusivi e rispettosi.

La scuola moldava, caratterizzata da un'ampia diversità linguistica e culturale, si trova a dover affrontare le sfide di una società in continua evoluzione, segnata da fenomeni migratori e dalla presenza di una popolazione studentesca eterogenea. In questo scenario, è fondamentale adottare una visione accogliente e inclusiva, che favorisca lo sviluppo di buone pratiche educative e la progettazione di attività interculturali [15, p. 112]. Ciò implica un impegno a valorizzare la diversità e il rispetto reciproco, trasformando la scuola in un catalizzatore di sviluppo umano. Per affrontare efficacemente queste sfide, è necessario fornire una formazione organica per insegnanti e dirigenti sui temi della multiculturalità e dell'intercultura, integrando tali questioni nella quotidianità scolastica [16, pp. 7-21.]. Tra le competenze richieste in un contesto scolastico pluralista, emerge l'importanza di sviluppare abilità di ricerca che colmino il divario tra teoria e prassi.

In Repubblica di Moldova, la formazione degli insegnanti in contesti multiculturali deve essere considerata una priorità nazionale per garantire un'istruzione inclusiva e di qualità. La ricerca pedagogica mette in evidenza la necessità di preparare gli insegnanti ad affrontare le sfide educative, sociali e culturali legate all'aumento di studenti con background migratori e culturali diversi. Per affrontare le sfide del multilinguismo e delle competenze interculturali, è fondamentale adottare un approccio teorico e pratico che espanda il panorama

educativo verso una pedagogia globale e dinamica, promuovendo una transcultura in grado di superare singolarismi e abbracciare una visione pluralista [5, p. 22].

Nonostante la Moldova abbia compiuto progressi significativi nella sua transizione da paese di emigrazione a paese di immigrazione, le metodologie interculturali rimangono ancora poco diffuse. La scuola deve rappresentare un luogo di incontro tra culture diverse, promuovendo l'educazione all'interculturalità, smascherando pregiudizi e stereotipi e valorizzando le differenze mentre cerca punti di contatto. In un contesto contemporaneo, la scuola moldava funge da nodo cruciale per facilitare l'accesso allo spazio pubblico e alle risorse sociali, attraverso processi formativi e di socializzazione.

Le azioni necessarie includono:

- Rispondere alle criticità degli apprendenti con diversi retroterra culturali.
- Ridefinire gli ambienti educativi affinché siano inclusivi per tutti i gruppi.
- Prestare attenzione all'intero sistema formativo integrato, garantendo coerenza e continuità.
- Analizzare situazioni problematiche e progettare strumenti di monitoraggio e valutazione adeguati.
- Ridiscutere il progetto educativo e i suoi presupposti teorico-pedagogici per allinearli alle nuove sfide.
- Progettare nuovi percorsi educativi che rispondano alle esigenze di una società multiculturale [20, pp. 66-74].

Il sistema educativo della Repubblica di Moldova deve affrontare le sfide legate al multilinguismo e alle competenze interculturali per contribuire a una società più coesa e inclusiva. Nelle scuole si concretizzano i processi di integrazione e segregazione, si confrontano biografie, retaggi culturali e origini sociali degli studenti, e si costruiscono cittadinanza e identità sociale. In questo contesto, la scuola diventa un luogo simbolico di interculturalità, dove si sviluppano forme di convivenza e una cultura che trascende origini e fattori ascritti, riflettendo i processi evolutivi delle società complesse [9, p. 123; 10, p. 67].

Per affrontare queste sfide, è essenziale che le competenze professionali degli insegnanti siano concepite come un insieme di risorse cognitive, affettive, motorie, culturali e sociali, in grado di rispondere a situazioni problematiche variegate [6, p. 48]. È cruciale evitare di ridurre le persone e i gruppi alla loro sola appartenenza a specifici gruppi socioculturali. Per promuovere un cambiamento significativo e facilitare l'apprendimento, è necessario partire dai saperi e dalle competenze degli studenti stessi, incoraggiando così l'acquisizione di nuove conoscenze e competenze.

Attraverso queste azioni, il sistema educativo può effettivamente promuovere il multilinguismo e sviluppare competenze interculturali, contribuendo a formare cittadini capaci di affrontare le sfide di una società sempre più complessa e diversificata. L'eterogeneità socioculturale nei contesti scolastici contemporanei rappresenta una sfida significativa per il sistema educativo della Repubblica di Moldova, richiedendo un approccio pedagogico che gestisca le differenze in modo dinamico,

enfaticamente le dimensioni relazionali e comunicative della cultura [18, pp. 116-119]. L'educazione interculturale deve integrare una nuova politica di cittadinanza globale, promuovendo diritti umani e solidarietà [13, pp. 10-18]. Le scuole devono adottare programmi che favoriscano la conoscenza, l'accettazione e la convivenza attiva con le minoranze linguistiche, valorizzando il loro contributo alla cultura comune. In un contesto caratterizzato da comunità diversificate, è fondamentale stabilire relazioni di reciproca comprensione tra gli studenti, superando conflitti religiosi e razziali. Ciò implica la promozione di scambi e attività ludiche, nonché la creazione di contatti diretti con comunità diverse. Un approccio interculturale nel sistema educativo della Repubblica di Moldova richiede una revisione non solo degli obiettivi e dei contenuti, ma anche delle metodologie didattiche, delle modalità di trasmissione delle conoscenze e dell'organizzazione scolastica. Tali elementi sono cruciali per implementare attività didattiche coerenti con gli obiettivi interculturali definiti e per sviluppare sistemi di valutazione adeguati.

L'educazione interculturale rappresenta un percorso complesso, in cui la professionalizzazione degli insegnanti si integra con lo sviluppo di competenze metacognitive. La ricerca-azione si propone come metodo per aumentare la consapevolezza e adottare la diversità come paradigma dell'identità scolastica in un contesto pluralistico, obiettivo ancora in fase di definizione. Il plurilinguismo nelle scuole moldave ha acquisito un crescente interesse, soprattutto in considerazione della significativa presenza di apprendenti non nativi. È essenziale che ogni studio sull'educazione linguistica consideri le implicazioni del plurilinguismo, data la storicità di tale fenomeno nel contesto moldavo. Emergono evidenze dalla ricerca sulla necessità di formare il personale docente per affrontare contesti plurilingui. Tuttavia, il sistema scolastico tende a non valorizzare adeguatamente questa diversità, mantenendo approcci didattici tradizionali. È fondamentale distinguere tra i concetti di *multilinguismo* e *plurilinguismo*, poiché non sono più utilizzati come sinonimi. Il *multilinguismo* si riferisce alla coesistenza di più lingue in un contesto sociale, culturale o statale, mentre il *plurilinguismo* indica la capacità individuale di utilizzare più lingue, comprese le lingue ufficiali e i dialetti [11, p. 75].

La presenza di lingue „altre” nelle scuole moldave, in particolare in relazione alle dinamiche migratorie e alle comunità linguistiche storiche, è spesso percepita come una sfida emergente. Tuttavia, le soluzioni a questa complessità sono state frequentemente delegate ai singoli istituti o insegnanti, mancando di un approccio strategico nazionale unificato [19, p. 32]. Ciò ha portato a una pluralità di pratiche educative che, nonostante le difficoltà, hanno generato risultati positivi, contribuendo a un modello di convivenza e coesistenza linguistica. Sebbene la lingua non sia l'unico fattore che influisce sull'inclusione e sul successo degli studenti di origine diversa, il raggiungimento di competenze linguistiche in moldavo e in altre lingue ufficiali è cruciale per il loro successo scolastico e la partecipazione attiva nella società. Valorizzare le lingue „altre” nelle scuole può rafforzare le competenze interculturali e linguistiche di tutti gli studenti, indipendentemente dal loro background linguistico.

Il panorama educativo moldavo, tuttavia, mostra significative disomogeneità nelle pratiche didattiche relative alla gestione e promozione del plurilinguismo. Le risposte culturali e sociali al plurilinguismo variano, spaziando da approcci che considerano la diversità linguistica come opportunità di arricchimento a posizioni conservatrici che vedono il plurilinguismo come una minaccia per la lingua nazionale. La mancanza di attenzione istituzionale verso il plurilinguismo e la percezione negativa della coesistenza di lingue diverse sono fenomeni radicati nella cultura moldava. La paura della perdita di identità linguistica ha spesso alimentato atteggiamenti ostili verso la pluralità linguistica, contribuendo a stereotipi negativi secondo cui l'educazione plurilingue possa ostacolare lo sviluppo cognitivo e culturale.

Nella Repubblica di Moldova, la presenza di più lingue non implica necessariamente l'esistenza di individui plurilingui. Le posizioni nei confronti del plurilinguismo variano dalla consapevolezza del fenomeno all'ostilità. La lingua è spesso vista come un elemento identitario coesivo per la comunità, ma anche come un fattore di separazione per chi non ne fa parte. Questa dinamica si riflette anche in contesti professionali e accademici, dove il linguaggio specialistico può unire i membri di una comunità ma escludere gli estranei.

Conclusioni generali e raccomandazioni

Negli ultimi anni, il multilinguismo è diventato un elemento chiave per l'integrazione e la cittadinanza in Europa, richiedendo una valorizzazione delle diversità culturali e linguistiche nell'educazione. La Repubblica di Moldova affronta significative sfide nel promuovere il multilinguismo e le competenze interculturali, evidenziando la necessità di pratiche didattiche più inclusive ed efficaci.

Per affrontare le sfide del multilinguismo e delle competenze interculturali, si raccomanda:

- *Aggiornamento dei curricula:* Rivedere i programmi educativi per includere l'insegnamento delle lingue e dell'interculturalità.
- *Formazione continua degli insegnanti:* Implementare corsi di aggiornamento per preparare gli insegnanti a gestire ambienti educativi multiculturali.
- *Educazione linguistica integrata:* Promuovere l'integrazione delle attività linguistiche in tutte le discipline per garantire un accesso efficace ai contenuti e una cittadinanza consapevole.
- *Creazione di ambienti inclusivi:* Trasformare le scuole in spazi che valorizzano la diversità culturale, utilizzando l'intercomprensione come strumento per facilitare il dialogo e il rispetto reciproco.
- *Inclusione degli studenti stranieri:* Trasformare l'integrazione in un'opportunità per arricchire il processo educativo.
- *Metodologie didattiche interattive:* Sviluppare strategie pratiche che favoriscano l'applicazione delle competenze linguistiche in contesti reali.

- *Sviluppo di abilità di ricerca*: Incoraggiare la ricerca applicata che colmi il divario tra teoria e practica, favorendo una riflessione critica sull'interculturalità.
- *Collaborazione con Università e professionisti*: Stabilire partnership per formare esperti capaci di operare in contesti globali.

Adottando queste raccomandazioni, è possibile creare un ambiente educativo che risponda alle esigenze di una società sempre più diversificata e interconnessa.

BIBLIOGRAFIA

In lingua rumena

1. CRĂCIUN, Alexandru. Limba, identitatea și multiculturalismul. Iași: Polirom, 2011. 240 p. ISBN 978-973-46-2132-5.
2. DASCĂLU, Maria. Educația interculturală: concept, metodologie și aplicații. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință, 2016. 275 p. ISBN 978-606-17-0833-1.
3. PAPUC, Andrei. Limba și cultura în era globalizării. Chișinău: Editura Litera, 2014. 222 p. ISBN 978-9975-74-105-7.
4. ȘERBĂNESCU, Andreea. Multilingvism și diversitate culturală în spațiul european. București: Editura Universitară, 2012. 215 p. ISBN 978-606-591-520-3.
5. STAN, Liviu. Multiculturalismul în educație: strategii și perspective. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2017. 190 p. ISBN 978-973-30-3310-4.

In lingua italiana e inglese

6. ALTET, M., CHARLIER, E., PAQUAY, L., PERRENOUD, P. Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze? Roma: Armando Editore, 2006. 224 p. ISBN 978-88-608-0231-3.
7. BALBONI, Paolo E. Interculturalità e educazione linguistica. Torino: UTET Università, 2007. 224 p. ISBN 978-88-6008-120-2.
8. BALBONI, Paolo E. Verità, conoscenza, etica nell'educazione linguistica. Perugia: Guerra, 2011. 192 p. ISBN 978-88-6257-005-7.
9. BIAGIOLI, R. Educare all'interculturalità. Milano: FrancoAngeli, 2005. 192 p. ISBN 978-88-464-0795-7.
10. BIAGIOLI, R. La pedagogia dell'accoglienza. Pisa: ETS, 2008. 208 p. ISBN 978-88-467-2048-2.
11. CARDONA, Marilena. Multilinguismo e società multiculturale. Milano: FrancoAngeli, 2014. 176 p. ISBN 978-88-917-0514-5.
12. DEARDORFF, Darla K. (ed.). The SAGE Handbook of Intercultural Competence. SAGE Publications, 2009. ISBN 978-1412960458.
13. ELIA, G. I processi migratori per una nuova sfida all'educazione. In:

- Rivista Formazione Lavoro Persona, VII, 22, 2017, pp. 10-18. ISSN: 2037-7142.
14. FANTINI, A. E. Exploring Intercultural Competence: A construct proposal. In: Fourth Annual Conference National Council of Less Commonly Taught Languages (NCOLTL), University of Vermont, 2001. p. 1
 15. FAVARO, Graziella. Le lingue dell'educazione interculturale: Scuola, migrazioni e comunicazione interculturale. Roma: Carocci Editore, 2002. 180 p. ISBN 978-88-430-2375-8.
 16. FIORUCCI, M., STILLO, L. La formazione interculturale degli insegnanti tra esperienze, saperi e ricerca sul campo. In: Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche. 17 (1), 2019, pp. 7-21. ISSN: 1594-8720. DOI: 10.1285/i15948720v17n1p7.
 17. MEZZADRI, Marco. L'educazione linguistica tra continuità e innovazione. Perugia: Guerra Edizioni, 2015. 320 p. ISBN 978-88-557-0535-7.
 18. SLEETER, C. E. Afterword. Culturally responsive teaching: A reflection. In: Journal of Praxis in Multicultural Education, 5(1), 2010, pp. 116-119. ISSN: 1931-0242. DOI: 10.9741/2161-2978.1050.
 19. TITONE, Renzo. Psicopedagogia del linguaggio e della comunicazione interculturale. Milano: LED Edizioni Universitarie, 2005. 190 p. ISBN 978-88-7916-258-1.
 20. ZOLETTO, D. Formarsi insieme in scuole ad alta complessità socioculturale. In: Floreancig, P., Fusco, F., Virgilio, F., Zanon, F., Zoletto, D. (a cura di). Ricerca-azione e trasformazione delle pratiche didattiche. L'esperienza del Piano pluriennale di formazione per le scuole ad alta incidenza di alunni stranieri. Milano: FrancoAngeli, 2020, pp. 66-74. ISBN: 978-88-351-0031-2. DOI: 10.3280/oa9788835100312-007.

MODELE EDUCATIONALE ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR MULTILINGVISTICE ȘI INTERCULTURALE ÎN CLASELE GIMNAZIALE

EDUCATIONAL MODELS IN THE DEVELOPMENT OF MULTILINGUAL AND INTERCULTURAL COMPETENCES IN HIGH SCHOOL CLASSES

BOLDUMA Veronica,
*asistent universitar, magistru în filologie,
UPSC „Ion Creangă”*

BOLDUMA Veronica
*university assistant, master in philology
„Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău*

ORCID : 0000-0002-2306-4627
bolduma.veronica@upsc.md

CZU: 373.015:81'24

Abstract: *Multilingual competence can be defined as the ability to communicate effectively with representatives of other ethnicities. Culture is a broad term, with multiple references to various aspects characteristic of certain groups, such as: clothing, customs, traditions, artistic manifestations, elements of gastronomy, but also attitudes, values, family relationships, communication and analysis style, etc. that characterizes each of us. At the same time, culture is a sensitive area that relates to personal aspects of identity and can be subject to discrimination and social exclusion. From this perspective, multilingual competence is a complex one that can be developed through a wide range of school subjects. In fact, in broad terms, multicultural education is a new concept in education, which requires a huge and long-lasting effort on the part of educators to adapt the didactic approach to the needs and particularities of each student, taking into account the environment from which he comes.*

Keywords: *multilingualism, interculturality, translinguistics, verbal language, non-verbal language, etc.*

Rezumat: *Competența multilingvistică se poate defini ca abilitatea de a comunica eficient cu reprezentanții altor etnii. Cultura este un termen amplu, cu multiple trimiteri la diverse aspecte caracteristice unor grupuri, precum: vestimentația, obiceiurile, tradițiile, manifestările artistice, elementele de gastronomie, dar și de atitudinile, valorile, relațiile familiale, stilul de comunicare și de analiză etc., care îl caracterizează pe fiecare dintre noi. În același timp, cultura este un domeniu sensibil, care ține de aspecte personale ale identității și pot face obiectul discriminării și al excluderii sociale. Din această perspectivă, competența multilingvistică este una complexă, care se poate dezvolta prin intermediul unei game largi de discipline școlare. De fapt, în temeni largi, educația multiculturală este un nou concept în educație, care presupune din partea educatorilor un efort enorm și de lungă durată de adaptare a demersului didactic la nevoile și particularitățile fiecărui elev, ținând cont de mediul din care acesta provine.*

Cuvinte-cheie: *multilingvism, interculturalitate, translingvistică, limbaj verbal, limbaj non-verbal etc.*

Procesul de globalizare și creșterea fluxului de persoane care migrează au adus o mare schimbare în societatea noastră, care a devenit multilingvă și multiculturală. Prezența diferitelor limbi și culturi în viața noastră este o sursă de îmbogățire pentru fiecare țară. Coexistența mai multor culturi creează societăți deschise și inovatoare. Cu toate acestea, situațiile de comunicare problematice sau conflictuale pot apărea în urma întâlnirilor interculturale, cauzate de neînțelegerea diferitelor limbaje verbale și non-verbale. Conștientizarea faptului că diferitele culturi comunică folosind diferite limbaje verbale și non-verbale, valori și credințe poate promova comunicarea interculturală, poate ajuta la reducerea prejudecăților și stereotipurilor, a îmbunătățirii relațiilor personale și profesionale și poate promova integrarea. Prin predare plurilingvă sau „abordări plurale ale limbilor și culturilor” ne referim la „abordări didactice în care sunt implementate activități de predare-învățare care implică simultan mai mult de o varietate lingvistică și culturală”. Obiectivul predării plurilingve este de a depăși divizarea dintre diferitele competențe lingvistice, către un concept global de educație lingvistică care să permită dezvoltarea sinergică a cunoștințelor, a ști să faci și a ști să fii a cursanților, în raport cu propria pluralitate lingvistică. Un element central al abordărilor plurale este importanța acordată conștientizării.

Predarea plurilingvă și pedagogia translingvistică nu se adresează doar studenților bilingvi în curs de dezvoltare. În primul rând, prin predarea plurilingvă toți elevii dobândesc o conștiință lingvistică deplină, înțelegă ca cunoaștere a pluralității lingvistice a contextului lor educațional și social și dezvoltă un sentiment de relativism lingvistico-cultural (nici o limbă/cultură nu este superioară alteia și fiecare merită să fie apreciat și acceptat) și respect pentru diversitate. Mai mult, competența menționată este practică de toți elevii, inclusiv monolingvii. Expunerea la mai multe limbi permite tuturor elevilor să învețe elemente de bază ale fiecărei limbi și să dezvolte un interes pentru învățarea limbilor. Un profesor care lucrează într-o clasă multilingvă nu trebuie să cunoască toate limbile elevilor săi (uneori ar fi o sarcină aproape imposibilă).

Școlii trebuie să îi revină rolul ca să se orienteze nu numai către crearea cadrului adecvat în vederea autodezvoltării personale, dar și către definirea unui mediu care să furnizeze o experiență educațională de cea mai înaltă calitate. Pentru realizarea acestui obiectiv, elevii trebuie să depășească simpla memorare a unor informații prestabilite într-un anumit domeniu și să dezvolte o înțelegere integrată mai profundă a unor sisteme aflate în interacțiune complexă. În această privință este esențială, abilitatea de a gândi temeinic, creativ și din perspective diferite. Iar misiunea cadrului didactic este de a încuraja elevii să articuleze și să evalueze opinii, să asimileze date din variate surse și să emită judecăți într-un mod inovativ și modern. Este necesar să se propună situații de învățare care să-i angajeze pe elevi, să încurajeze discuțiile și să faciliteze dezbaterile, pentru a crea perspective multiple de abordare a diferitelor situații și probleme.

Comunicarea multiculturală joacă un rol crucial în învățarea limbilor străine din mai multe motive:

- îmbunătățirea competenței lingvistice: interacțiunea cu vorbitori nativi sau cei care vorbesc fluent o limbă ne oferă posibilitatea de a ne îmbunătăți competența lingvistică, învățând diverse idiomuri, expresii colocviale și pronunție autentică;
- dezvoltarea competenței culturale: înțelegerea și aprecierea culturilor asociate limbilor studiate poate crește motivația și entuziasmul copiilor și elevilor pentru studiu;
- creșterea sensibilității interculturale: comunicarea cu oameni din culturi diferite ajută la dezvoltarea unei mai mari sensibilități și respect pentru diferențe, reducând prejudecățile și promovând incluziunea;
- extinderea oportunităților profesionale: stăpânirea mai multor limbi și capacitatea de a naviga în contexte multiculturale sunt abilități foarte apreciate pe piața globală a muncii.

Este foarte important să se adopte câteva strategii eficiente pentru a exploata pe deplin beneficiile comunicării multiculturale în învățarea limbilor străine la elevii din ciclul gimnazial:

- participarea la schimburi culturale: programele de schimb sau experiențele de studiu în străinătate pot oferi imersiune directă într-o cultură diferită, facilitând învățarea limbilor străine;
- utilizarea tehnologiilor digitale: utilizarea aplicațiilor de învățare a limbilor străine, a forumurilor online și a platformelor de social media poate conecta elevii cu vorbitori nativi și contexte culturale autentice;
- colaborarea în proiecte multiculturale: participarea la proiecte de grup sau la activități cu participanți de naționalități diferite poate îmbunătăți abilitățile lingvistice și culturale;
- formarea continuă pe probleme interculturale: cursurile sau atelierile despre diversitatea culturală și comunicarea interculturală pot pregăti studenții să interacționeze eficient în contexte multilingve. [4, pag.2]

Învățarea uneia sau a mai multor limbi străine include dezvoltarea abilităților lingvistice – cunoașterea modului de a înțelege, produce, interacționa, traduce, rezuma etc. În mod similar, construirea competenței de comunicare interculturală necesită dezvoltarea unor abilități relaționale specifice:

- a ști să observe, să se descentralizeze și să se înstrăineze, adică să știe să elimine impactul experiențelor anterioare, ideilor, proiecțiilor, concepțiilor estetice, valorilor care condiționează privirea în momentul contactului cu elevii și copiii altor culturi: descentralizarea înseamnă a vedea evenimentul dintr-o a treia poziție, a se observa/a se analiza din exterior; a deveni înstrăinat înseamnă a căuta o detașare emoțională de situație, pentru a preveni reacțiile emoționale să creeze filtre - este cel mai

tipic moment al crizei interculturale: un gest, un cuvânt, un act neutru al unei persoane cu care se vorbește este perceput ca ofensator sau agresiv, deci după două categorii emoționale, din partea celui alt interlocutor;

- a ști să suspende judecata, pentru a evita un risc. Punerea pe categorii a inputurilor este esențială pentru a trăi și acest lucru îl învață emoțiile, evaluate cognitiv, ființa umană, care desfășoară activități de clasificare (bine/rău, calm/periculos, prietenos/agresiv etc.) în timp real, pentru a reacționa. în mod corespunzător. În procesul comunicării interculturale reacția trebuie suspendată, făcând posibilă așteptarea unui feedback explicativ: „Scuze, la noi acest gest al tău este foarte jignitor: ai vrut să mă jignești sau nu? În țara ta ce semnificație are?” ;
- a ști să relativizăm înseamnă a fi conștient de parțialitatea privirii noastre față de realitate;
- a ști să ascuți activ înseamnă a depăși dihotomiile, a te plasa în starea de a asculta o persoană inteligentă, care implicit nu este un dușman, prost, agresiv etc.: a asculta pentru a înțelege explicațiile implicite ale unor atitudini, pentru a vedea dacă o piesă. de date este negativ pentru noi este ușor de depășit în restul discursului și așa mai departe. Ascultarea activă nu este doar ascultare, poate include și solicitările de feedback văzute mai sus, sau poate include verificări printr-un rezumat, o sinteză a celor spuse;
- a ști să înțelegem emoțional: emoțiile noastre joacă un rol primordial în comunicarea interculturală și trebuie conștiente și controlate; mecanismele de bază sunt empatia sau capacitatea de a participa activ la starea emoțională a interlocutorului prin recunoașterea „calității” experienței sale emoționale și exotopia sau capacitatea de a se recunoaște pe sine ca fiind diferit de ceilalți și de a le recunoaște diversitatea - și recunoașteți această diversitate, adesea iritantă sau înfricoșătoare, ca fiind naturală, evidentă;
- a ști să negociem semnificațiile: diferențele nu ni se par întotdeauna acceptabile, de la banala problemă a gestionării flegmei într-un eveniment cu chinezi, în care negocierea este simplă („te rog, nu scuipa, îmi face rău. „...și tu, te rog să nu te sufli, mă face rău”) la probleme mai complexe, precum invitația la o lapidare publică în Arabia sau la o coridă în Spania. Dincolo de aceste cazuri extreme, negocierea, solicitarea interpretării corecte, evidențierea scopurilor pentru care s-a rostit un cuvânt sau s-a făcut un gest este fundamentală pentru o competență comunicativă eficientă. [1, pag. 148]

Impunerea pe plan educativ a unor strategii eficiente de realizare a educației interculturale se poate realiza în contextul curriculumului actual, orientându-ne pe câteva direcții:

- pătrunderea diversității etnice și culturale în întreg mediul înconjurător;
- prețuirea diversității;

- întărirea și afirmarea propriei identități;
- introducerea conținuturilor cu referire la etnii și a diferențelor culturale în toate formele de învățământ;
- recunoașterea sărbătorilor și a festivităților specifice grupurilor etnice; selectarea variatelor realități socioculturale în lecturi, povestiri, compoziții muzicale și plastice;
- folosirea în învățare a experiențelor diferite;
- recunoașterea succeselor și a contribuțiilor membrilor unui grup;
- valorificarea în curriculum a resurselor comunității locale;
- antrenarea tuturor copiilor în studiul continuu al comunității locale;
- interpretarea succeselor unor copii din perspectiva valorilor unui grup. [2, pag.58]

Evenimentele comunicative apar într-un context situațional. Conceptul pare simplu, dar „contextul” și „situația” trebuie clarificate. Aceste două concepte sunt definite pe baza unor elemente:

- **Cadrul fizic:** o școală, o bibliotecă, o strada.
- **Timpul:** este o variabilă culturală și creează probleme semnificative de comunicare interculturală și organizațională.
- **Subiectul:** acesta este un factor de risc deoarece unii interlocutori pot ignora faptul că unele subiecte sunt tabu în alte culturi decât a lor.
- **Rolul participanților**
- **Scopul participanților:** unele scopuri nu sunt declarate deoarece sunt implicite într-o anumită comunitate; altele sunt declarate, dar nu adevărate, deoarece fac parte doar din convențiile sociale.
- **Atitudini psihologice**
- **Actele comunicative** constituie dimensiunea imediată a comunicării (salutarea, mulțumirea, întrebarea etc.) și mișcările comunicative de nivel strategic superior (atacarea, apărarea, întreruperea etc.).
- **Text lingvistic**
- **Mesaje extralingvistice:** în actul comunicării interculturale, care se desfășoară de obicei într-o limbă străină, atenția și efortul vorbitorului se concentrează asupra limbajului verbal pentru a căuta lexicul adecvat, pentru a evita erorile grosolane etc.; în timp ce normele limbajelor non-verbale sunt foarte des neglijate, aproape ca și cum gesturile, expresiile faciale, distanța interpersonală etc. ar fi concepte universale. În realitate, gesturile, distanțele, îmbrăcămintea, cadourile sunt adesea o sursă de gafe – când ai noroc – sau de adevărate accidente de comunicare.
- **Genuri comunicative și norme sociale**

Competența comunicativă interculturală este o realitate mentală care se realizează ca o execuție în lume:

- a.** în minte există trei nuclee de abilități care constituie cunoașterea limbii:
- competența lingvistică, care este capacitatea de a înțelege și produce propoziții bine formate din punct de vedere fonologic, morfosintactic, textual, lexico-semantic;
 - aptitudinile extralingvistice sunt capacitatea de a înțelege și a produce expresii și gesturi corporale (competență cinezică), de a evalua impactul comunicativ al distanței interpersonale (competență proxemică), de a folosi și de a recunoaște valoarea comunicativă a obiectelor și a îmbrăcămintei;
 - nucleul competențelor contextuale referitoare la limba utilizată: competență sociolingvistică, pragalingvistică și (inter)culturală;
- b.** abilitățile mentale se traduc în acțiune comunicativă, în cunoașterea utilizării limbajului atunci când sunt folosite pentru înțelegerea, producerea și manipularea textelor: acestea sunt așa-numitele abilități lingvistice și acest mecanism de actualizare a deprinderii constituie stăpânirea unei limbi;
- c.** textele orale și scrise produse prin mecanismul de stăpânire contribuie la evenimente comunicative: asta înseamnă a ști să faci cu limba.

Utilizarea competențelor interculturale în procesul de învățare a unei limbi îi ajută pe elevi din gimnaziu:

- să se inițieze în modelele active și participative, în învățarea prin grupuri cooperante, în organizarea de proiecte colective, în animarea unor jocuri de simulare, a unor interpretări de roluri, în dezbateri;
- să se obișnuiască să medieze conflictele, să descopere prejudecățile și stereotipurile și să perceapă cunoașterea din mai multe puncte de vedere;
- să conștientizeze neînțelegerile care pot surveni între persoane de limbi, culturi sau religii diferite și să contribuie la depășirea acestora;
- să dezvolte strategii inovatoare și să coopereze cu partenerii din comunitate;
- să evalueze învățământul și educația nu numai în termeni de selecționare și competiție, ci și din punctul de vedere al raporturilor sociale care se pot dezvolta.[3,pag.109]

La orele de limbă străină, dar nu numai, elevii învață să (se) cunoască (ceva și pe cineva), să facă (ceva), să trăiască (cumva, dar și ceva), să conlucreze (cu cineva) – operații indispensabile unei educații ce pretinde că formează/dezvoltă competența axiologică, operații care includ acceptarea unei valori, preferință pentru o valoare, angajare personală și organizarea valorilor într-un sistem.

În concluzie, curricula școlare pentru învățământul gimnazial, facilitează dezvoltarea competenței interculturale prin intermediul disciplinei limba italiană. Pe lângă achizițiile cu caracter strict lingvistic, programele urmăresc conștientizarea de către elevi a convențiilor societale și a aspectelor culturale specifice spațiului

italian. Facilitarea înțelegerii contextului cultural în care este utilizată limba italiană de către vorbitorii nativi de limba română conduce la formarea competenței culturale (referitoare la propria identitate, dar și la diversitatea spațiului italian) care, ulterior, stă la baza dezvoltării competenței interculturale în rândul elevilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BALBONI, P.E., CANON, F. La comunicazione interculturale. Venezia: Marsilio, 2015.
2. NEDELICU, A., Fundamentele educației interculturale, Iași, Editura Polirom, 2008
3. STATE D., Practici pentru dezvoltarea competenței interculturale, Pro didactica, Competențe interculturale, Chișinău, 2015
4. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/2p-7-13.pdf

**NEGOCIEREA DIFERENȚELOR CULTURALE
PRIN TEXTE LITERARE – O ABORDARE MULTILINGVĂ
PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚEI INTERCULTURALE
LA STUDENȚI**

**NEGOTIATING CULTURAL DIFFERENCES THROUGH LITERARY
TEXTS USING A MULTILINGUAL APPROACH**

**FOR THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE
IN STUDENTS**

*BUREA Svetlana, conf. univ. dr.,
Universitatea Pedagogică de Stat
“Ion Creangă”, Chisinau*

*BUREA Svetlana,
PhD Assoc. Prof.
” Ion Creangă ” State Pedagogical
ORCID:0000-0002-2858-383X
burea.svetlana@upsc.md*

CZU:37.015:81’27

***Abstract:** The article explores how literary texts can be used to discuss cultural differences through a multilingual approach, with the goal of developing students' intercultural competence. In a globalized world marked by increased movement and language diversity, it is important for education to promote intercultural dialogue and understanding. The research suggests a clear methodology for using literature to build intercultural competence, combining literary readings with critical thinking and media resources to create a multilingual and intercultural learning environment. It defines and discusses several key terms. The article presents a teaching framework that involves dialogue with and about literature, encouraging students to reflect on their own cultural views, analyze different perspectives, and engage in critical discussions. Through literary texts, students are exposed to a wide range of cultural contexts, helping them grow their intercultural awareness and ability to interact in a global setting. Media resources add authenticity and cultural relevance to the learning process.*

***Keywords:** intercultural competence, multilingualism, literary texts, multilingual education, intercultural dialogue.*

***Rezumat:** Articolul explorează modul în care textele literare pot fi utilizate pentru negocierea diferențelor culturale printr-o abordare multilingvă, cu scopul de a dezvolta competența interculturală la studenți. Într-o lume globalizată, caracterizată de mișcare sporită și diversitate lingvistică, este esențial ca educația să promoveze înțelegerea și dialogul intercultural. Cercetarea propune o metodologie structurată și clar definită pentru utilizarea literaturii în dezvoltarea competenței interculturale, combinând lecturile literare cu reflecția critică și integrarea resurselor media pentru a*

crea un mediu de învățare multilingv și intercultural, definește și abordează teoretic mai mulți termeni cheie. Aceasta prezintă un cadru didactic care implică dialogul cu și despre literatură, încurajând astfel elevii să reflecteze asupra propriilor atitudini culturale, să analizeze perspective diferite și să se angajeze în discuții critice. Prin utilizarea textelor literare, studenții sunt expuși la o gamă variată de contexte culturale, fiind stimulați să-și dezvolte conștientizarea interculturală și capacitatea de a interacționa într-un mediu global. Integrarea resurselor media completează această abordare, aducând un plus de autenticitate și relevanță culturală în procesul de învățare.

Cuvinte-cheie: *competență interculturală, multilingvism, texte literare, educație multilingvă, dialog intercultural.*

În ultimii ani, mai mulți factori au contribuit la schimbări semnificative în modul în care oamenii comunică, învață și interacționează, remodelând fundamental atitudinile, comportamentele și practicile de comunicare la nivel societății. Aceste schimbări sunt determinate de progresele în tehnologie, procesele economice globale și creșterea mobilității populației, toate intensificându-se și dezvoltându-se rapid, aducând noi abordări în ceea ce privește limbajul și comunicarea, în special multilingvismul. Totodată, multilingvismul mai poate fi și o necesitate în contextul comunicării într-o societate multiethnică.

Dezvoltarea noilor tehnologii a transformat comunicarea, făcând-o atât locală, cât și globală. La nivel local, comunitățile, deseori multilingve datorită migrației, trebuie să negocieze utilizarea diferitelor limbi pentru a facilita comunicarea și luarea deciziilor. La nivel global, caracterul instant al comunicării prin intermediul platformelor digitale și al rețelelor conectează locuri locale dincolo de granițe, interconectând orașe, universități și locuri de muncă. Această schimbare a redefinit modul în care oamenii se implică în discuții și coordonează activitățile [10].

Mobilitatea populației, determinată de globalizare, reprezintă un alt factor care a remodelat comunicarea. Impactul migrațiilor este vast, deoarece acestea nu doar diversifică populațiile locale, ci și cresc necesitatea comunicării multilingve. Comunitățile găzduiesc persoane din diverse medii lingvistice și culturale, necesitând noi forme de comunicare care să acomodeze această diversitate. La rândul său, acest lucru favorizează nevoia de multilingvism, pe măsură ce indivizii și instituțiile trebuie să navigheze aceste diferențe lingvistice pentru a funcționa în mod coerent.

În acest context de diversitate lingvistică, limba engleză este văzută deseori ca lingua franca globală, facilitând comunicarea între granițe și culturi. Deși există dezbateri cu privire la dominația limbii engleze și efectele acesteia asupra altor limbi, rolul său ca limbă de legătură în discursul internațional nu poate fi ignorat. Utilizarea larg răspândită a limbii engleze este evidentă în alegerile lingvistice făcute în educație, afaceri și tehnologie la nivel global.

Cu toate acestea, în timp ce limba engleză facilitează comunicarea globală, creșterea multilingvismului în contexte locale reflectă o schimbare către forme de interacțiune mai incluzive și mai diverse. Într-o lume în care comunicarea este locală și globală și în care populațiile sunt mai mobile ca niciodată, abilitatea de a naviga între mai multe limbi devine o abilitate esențială. Pe măsură ce comunitățile devin

din ce în ce mai diverse, capacitatea de a comunica între limbi va juca un rol central în promovarea înțelegerii, cooperării și dezvoltării societale [3].

În ultimii ani, studiul învățării și predării limbilor străine s-a îndepărtat de concentrarea exclusivă pe ideile monolingve, unde vorbitorii nativi erau considerați standard pentru cursanți, iar limbile erau ținute separate în mintea și în sala de clasă [2]. Ideea că monolingvismul este modul obișnuit în care oamenii comunică este înlocuită de recunoașterea faptului că multilingvismul devine din ce în ce mai comun (de exemplu, Conteh and Meier, 2014; May, 2014) [7]. Punctul de vedere precum că studenții care studiază o limbă străină sunt mai puțin capabili decât vorbitorii nativi este pusă la îndoială, iar multilingvii sunt acum văzuți ca utilizatori competenți ai limbajului, chiar dacă vorbesc diferit față de vorbitorii nativi. Multilingvii au experiențe lingvistice complexe și în continuă schimbare, folosindu-și abilitățile lingvistice în moduri diferite în funcție de situație și de persoanele cu care comunică [9]. Ca rezultat al „schimbării multilingve” în educație (Conteh and Meier, 2014; May, 2014), au existat tot mai multe apeluri pentru a atenua granițele stricte dintre limbi aflate în procesul de învățare (Cenoz and Gorter, 2013). Această schimbare susține integrarea tuturor resurselor lingvistice ale studenților prin practici didactice, cum ar fi predarea sensibilă cultural (Little, 2019) și translanguaging-ul pedagogic (Cenoz and Gorter, 2020; Cenoz and Santos, 2020). În acest context, multilingvismul se referă la abilitatea de a utiliza și înțelege mai multe limbi, apelând la diferite sisteme lingvistice în funcție de nevoile situației comunicative [5,7,10].

În predarea limbii engleze ca limbă străină (EFL), această schimbare este deosebit de relevantă, deoarece subliniază importanța recunoașterii tuturor studenților ca „utilizatori ai limbajului în moduri diverse și ca potențiali multilingvi emergenți” (Conteh and Meier, 2014). Această abordare multilingvă încurajează profesorii să utilizeze fundamentele lingvistice și culturale existente ale celor care asimilează o limbă ca resurse valoroase pentru învățare, creând punți între diferite limbi pentru a facilita achiziția de cunoștințe noi. Promovând utilizarea întregului repertoriu lingvistic al studentului, profesorii îi pot ajuta să înțeleagă relațiile dintre limbi și să le dezvolte conștientizarea modului în care limbile funcționează împreună în moduri sistematice (Cenoz and Gorter, 2020).

Un obiectiv esențial al acestei educații multilingve este de a oferi oportunități egale de învățare tuturor studenților, legitimându-le repertoriile lingvistice diverse, identitățile și fundamentele culturale (Conteh and Meier, 2014). Această abordare este deosebit de semnificativă în sălile de clasă EFL, unde elevii adesea aduc o varietate de resurse lingvistice care, dacă sunt valorificate, pot îmbunătăți procesul lor de învățare. Totuși, pentru ca această schimbare multilingvă să fie implementată în mediile educaționale, profesorii trebuie să fie considerați agenți ai schimbării. Cercetările indică faptul că, deși mulți profesori au atitudini pozitive față de multilingvism, ei continuă adesea să urmeze practici de predare monolingve [9]. Pentru a implementa pe deplin pedagogii multilingve, este necesară o schimbare în modul de gândire al profesorilor, unde aceștia încep să vadă valoarea multilingvismului în sălile de clasă și să își adapteze practicile în consecință. Dar ce este multilingvismul? Să investigăm mai profund această abordare.

Multilingvismul este definit ca abilitatea unui vorbitor individual sau a unei comunități de vorbitori de a comunica eficient în trei sau mai multe limbi. Lingvista de la Oxford, Suzanne Romaine, a afirmat că bilingvismul și multilingvismul „sunt o necesitate normală și neînsemnată în viața de zi cu zi pentru majoritatea populației lumii” [10]. În Oxford Academic (2017) se constată că multilingvismul este descris ca diversitatea lingvistică în societate, subliniind că între 6.500 și 7.000 de limbi sunt vorbite, scrise și semnate în întreaga lume de către oameni care comunică în mai multe limbi. John Edwards (1994) a definit multilingvismul ca prezența mai multor limbi într-o societate sau comunitate dată. Această definiție se concentrează pe aspectul societății, luând în considerare modul în care diferitele limbi coexistă și interacționează în cadrul unei populații [15].

În contextul predării și învățării limbii engleze ca limbă străină (EFL), multiculturalismul este o noțiune cheie pentru coerență educațională cu politicile educaționale modern atât din EU cât și din întreaga lume. Multiculturalismul este adesea definit ca înțelegerea și aprecierea diverselor culturi reprezentate de studenți, profesori și de conținutul predat. Conform lui Byram (1997), dezvoltarea *competenței interculturale* este crucială în învățarea limbilor, deoarece învățaceii trebuie nu doar să înțeleagă gramatica și vocabularul unei limbi, ci și modul în care cultura modelează utilizarea limbii.

Cenoz și Gorter (2011) descriu multiculturalismul în EFL ca o recunoaștere a diversității lingvistice, în care studenții provin din diverse medii culturale sau învață despre culturi diverse, aducând în sala de clasă limbi și perspective diferite. În acest context, multiculturalismul implică acceptarea acestor diferențe pentru a crea un mediu de învățare mai incluziv, care valorizează identitatea culturală unică a fiecărui student și o folosește ca o resursă pentru învățarea limbii. Conform lui Nieto (2010), educația multiculturală în EFL are scopul de a afirma diversitatea culturală prin integrarea unor perspective diverse în curriculum, ajutând studenții să dezvolte abilități lingvistice și, în același timp, să devină conștienți de dinamica culturală globală [9]. Această abordare asigură faptul că cursanții din culturile minoritare sunt recunoscuți, respectați și incluși în procesul de învățare.

Mai mult, multiculturalismul în studierea limbii engleze ca limbă străină (EFL) depășește simpla învățare a limbii și include înțelegerea culturală, incluziunea și conștientizarea globală, pregătind studenții să comunice eficient într-o lume diversă și interconectată, conform lui García și Wei (2014), Baker (2011).

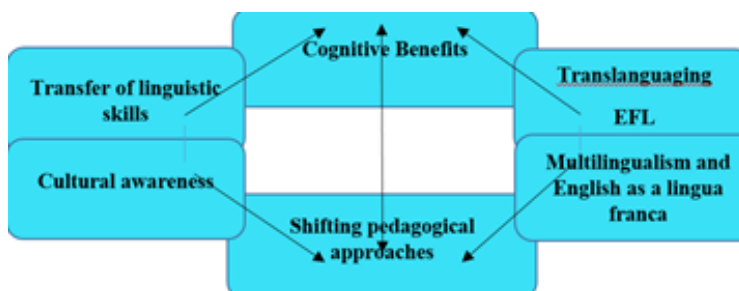


Figura 1. Multilingvismul în predarea limbii engleze ca limbă străină

Într-o societate multiculturală, precum Moldova, este important ca elevii să dezvolte o înțelegere a diferitelor norme culturale, valori și practici ale colegilor lor. Sala de clasă EFL (limba engleză ca limbă străină) oferă o platformă ideală pentru promovarea acestei conștientizări. Studiind engleza, ca limbă globală, studenții sunt familiarizați cu diverse contexte culturale din întreaga lume, dar poate fi și un instrument pentru explorarea diversității culturale din Moldova însăși.

Moldova s-a aliniat recent la „Politica multilingvă a UE”. Uniunea Europeană susține multilingvismul ca parte a patrimoniului cultural al cetățenilor și națiunilor sale și a dezvoltat o serie de politici care sprijină multilingvismul, bazate pe convingeri comune despre beneficiile unei societăți multilingve și diversificate din punct de vedere lingvistic [6]. Politica de multilingvism a UE are trei direcții:

- protejarea diversității lingvistice bogate a Europei;
- promovarea învățării limbilor și a multilingvismului;
- importanța limbilor pentru activitatea social economică.

Conform acestei politici, diversitatea în Uniunea Europeană este apreciată, iar UE devine o casă comună în care diversitatea este apreciată, iar multe limbi materne sunt considerate o sursă de bogăție și o punte către o mai mare solidaritate și înțelegere reciprocă. „Limbajul este cea mai directă expresie a culturii; este ceea ce ne face umani și ceea ce oferă fiecăruia dintre noi un sentiment de identitate.” (Comisia Europeană, 2005) [6].

O altă politică notabilă a UE privind limbile prevede că fiecare cetățean european ar trebui să fie capabil să vorbească două limbi în plus față de limba maternă. Conform acesteia, „competența în limbile străine este considerată una dintre competențele de bază pe care toți cetățenii UE trebuie să le dobândească pentru a-și îmbunătăți oportunitățile educaționale și de angajare în cadrul societății europene de învățare, în special prin utilizarea dreptului la libera circulație a persoanelor.”

Pe baza celor menționate mai sus, se conturează un nou model lingvistic, care îmbrățișează o abordare plurilingvă și flexibilă. Potrivit acestui model, indivizii nu trebuie să aibă același nivel de competență în toate limbile, iar abilitățile lingvistice se pot dezvolta din experiențele atât din interiorul, cât și din afara educației formale, cum ar fi prin interacțiuni din viața de zi cu zi sau pe internet. Înțelegerea interculturală este, de asemenea, un element-cheie. Engleza, ca limbă de comunicare, joacă un rol vital în acest cadru.

În Moldova, engleza este predată ca limbă străină începând din școala primară, iar importanța sa a crescut în ultimii ani datorită rolului global al limbii engleze ca lingua franca. Curriculumul se concentrează pe dezvoltarea abilităților de ascultare, vorbire, citire și scriere, iar accentul pus pe utilizarea limbii engleze în contexte reale, de comunicare, este din ce în ce mai mare. Cu toate acestea, deși curriculumul de limbă străină include unele aspecte ale competenței interculturale, prezența textului literar este redus. În prezent, în curriculumul de limba engleză din Moldova, literatura joacă un rol relativ limitat în predarea limbii engleze ca limbă străină. Accentul tinde să fie mai mult pe utilizarea funcțională a limbii și pe comunicare, decât pe explorarea

limbii engleze prin texte literare. În timp ce unele niveluri avansate de educație în limba engleză ar putea include povestiri scurte, poezii sau fragmente din autori de limbă engleză, literatura nu este întotdeauna considerată a fi oportună în predarea limbii în special, la etapele incipiente.

Cu toate acestea, integrarea literaturii în curriculumul de limba engleză ar putea îmbogăți procesul de învățare, expunându-i pe elevi la diversitatea culturală și lingvistică din cadrul limbii engleze. Textele literare le oferă elevilor o înțelegere mai profundă a culturilor în care se vorbește limba engleză și le oferă oportunități de a-și dezvolta gândirea critică și abilitățile interpretative. Aceasta se aliniază cu politica lingvistică integrată discutată anterior, în care înțelegerea interculturală este esențială pentru o educație lingvistică completă.

Una dintre provocările integrării literaturii în lecțiile de limba engleză este timpul limitat pe care profesorii îl au în fiecare oră de curs. Adesea se face o comparație că o lecție este ca o perioadă scurtă în care profesorii pot doar „planta sămânța” cunoștințelor, dar până la următoarea lecție, sămânța poate „muri” [16]. Această analogie evidențiază dificultatea pe care o întâmpină profesorii în predarea materialului extins, în special când vine vorba de literatură, într-un timp limitat.

Cu toate acestea, studiile și experiențele de învățare au arătat că procesul de învățare de succes nu urmează o abordare unică pentru toți. Studenții dobândesc cunoștințe în multe moduri diferite, iar această flexibilitate deschide noi posibilități pentru strategiile de predare. O abordare promițătoare este „Cadru de angajare în lectură”, care subliniază că implicarea în lectură-bazată pe furnizarea accesului liber la cărți, materiale tipărite și o varietate de resurse tehnologice-joacă un rol crucial în dezvoltarea alfabetizării.

Pentru a aborda problema timpului limitat în sala de clasă, învățarea dincolo de mediul clasei este văzută ca o soluție practică. Încurajarea elevilor să se angajeze cu literatura în afara orelor de școală, folosind atât materiale tipărite, cât și platforme digitale, poate extinde procesul de învățare. Această abordare nu doar că depășește constrângerile de timp, dar și stimulează învățarea independentă și o conexiune mai profundă cu textele, contribuind astfel la o mai bună realizare a competențelor de literatură. În acest mod, literatura poate fi integrată mai eficient în experiența de învățare a limbii, în ciuda timpului limitat disponibil în timpul lecțiilor.

Este larg acceptat că literatura poate juca un rol semnificativ în dezvoltarea competenței interculturale [14]. În mod specific, textele literare în limbi străine oferă o oportunitate de a îmbunătăți înțelegerea interculturală, expunând cititorii la diverse contexte culturale și perspective prin intermediul unei alte limbi. Dincolo de conținutul cultural din text sau de perspectivele unice pe care le oferă, experiența implicării cu literatura este cea care contribuie cel mai mult la dezvoltarea interculturală. Spre deosebire de lectura pentru simpla informare, citirea literaturii într-o manieră estetică implică interpretare și implicare emoțională, permițând cititorilor să își conecteze propriile experiențe personale cu textul (Bredella, 1996).

Această conexiune încurajează auto-reflecția, un element esențial în dezvoltarea competenței interculturale [14].

Mai mult decât atât, lectura literaturii implică imaginație, permițând cititorilor să iasă din propriul lor cadru mental și să privească lumea din perspectiva altei persoane. Prin conectarea cu personajele, cititorii pot experimenta virtual perspectiva altcuiva, ceea ce depășește simpla învățare despre alte culturi. Literatura oferă o oportunitate de a întâlni diverse practici culturale, valori și perspective, permițându-ne să reflectăm asupra propriilor noastre influențe culturale. Prin aceste întâlniri interculturale, nu doar că ne dezvoltăm conștientizarea altor culturi, dar și o înțelegere mai profundă a propriei noastre identități. Capacitatea textelor literare de a încuraja cititorii să exploreze propriile identități în timp ce experimentează alte lumi subiective face ca literatura să fie un instrument puternic pentru dezvoltarea interculturală (Matos, 2012) [14].

Tabelul 1. Abordarea textului din perspectivă dialogului cu literatură și despre literatură

Abordare	Componentă	Descriere	Exemple de activități
Dialog cu literatura	Atitudini (Savoir-être)	Interacțiunea elevilor cu textul literar prin deschiderea către diferențele culturale și identificarea prejudecăților.	Studentii identifică similitudinile și diferențele culturale din text și discută despre cum valorile din povești se compară cu propriile lor valori. De exemplu, se poate analiza un personaj dintr-o altă cultură și valorile culturale pe care le reflectă acesta.
	Cunoștințe (Savoir)	Construirea cunoștințelor despre cultura țintă prin explorarea normelor sociale, valorilor, tradițiilor și practicilor.	Profesorii pot ghida studenții să extragă elemente culturale cheie din text, cum ar fi un festival sau o tradiție, și să discute despre semnificația acestora în cadrul acelei culturi. De exemplu, studenții pot explora cum un festival prezentat în text reflectă valorile sociale ale culturii respective.
	Abilități de interpretare și relaționare (Savoir comprendre)	Interpretarea limbajului metaforic și specific cultural din text și relaționarea acestuia cu experiențele personale.	Studentii interpretează comportamentul personajelor în funcție de normele culturale și compară aceste norme cu cele din propria lor societate. De exemplu, studenții pot analiza modul în care un personaj își exprimă emoțiile și cum acest comportament diferă de normele din propria cultură.

Dialog despre literatură	Abilități de descoperire și interacțiune (Savoir apprendre/faire)	Explorarea activă a culturilor prezentate în text și împărtășirea descoperirilor cu clasa.	După citirea unui text, studenții cercetează practicile culturale prezentate în poveste și le discută cu colegii. De exemplu, studenții pot cerceta un obicei cultural menționat în text și prezenta clasei semnificația acestuia în cadrul acelei culturi.
	Conștientizare culturală critică (Savoir s'engager)	Evaluarea critică a constructelor culturale din text și comparația cu normele propriei culturi.	După citirea unui text care descrie roluri de gen într-o anumită cultură, studenții pot compara aceste roluri cu cele din propria lor societate și pot reflecta asupra implicațiilor sociale mai largi. De exemplu, pot discuta despre cum diferite culturi tratează rolurile de gen și schimbările sociale.

Abordarea este focusată pe dialogul cu și despre literatură, servește drept un ghid puternic pentru utilizarea textelor literare în construcția cunoștințelor culturale ale elevilor. Prin implicarea directă cu textele (dialogul cu) și prin reflecția critică și discuția (dialogul despre), elevii pot dezvolta o înțelegere mai profundă atât a propriei lor culturi, cât și a culturilor altora, ceea ce este esențial într-o lume din ce în ce mai interconectată.

1. Dialogul cu textul interacțiunea cu conținutul textului literar

Această componentă a cadrului subliniază implicarea directă cu textul literar propriu-zis. Prin dialogul cu textul, elevii interacționează cu narațiunea, personajele și elementele culturale încorporate în text, ceea ce îi ajută să descopere perspective diferite și să reflecteze asupra propriei lor culturi. Iată cum poate fi implementat acest lucru în sala de clasă:

- **Atitudini (Savoir-être):** În timp ce elevii citesc, profesorii îi pot încuraja să abordeze textul cu o minte deschisă. Acest lucru poate include activități în care elevii identifică diferențe și similitudini culturale, provocându-le propriile presupuneri și prejudecăți. De exemplu, în timp ce citesc o poveste plasată într-o altă cultură, elevii pot fi îndemnați să exploreze valorile culturale prezentate de personaje și să discute despre modul în care acestea se compară cu propriile valori.

- **Cunoștințe (Savoir):** Profesorii pot ghida elevii să extragă și să construiască cunoștințe despre cultura țintă prin intermediul textului literar. Acest lucru poate fi realizat concentrându-se pe elemente culturale cheie – cum ar fi normele sociale, valorile, tradițiile și practicile – pe care textul le prezintă. De exemplu, o lucrare literară care descrie un festival sau un obicei străin poate servi drept punct de plecare pentru o discuție despre semnificația acestor evenimente în cadrul acelei culturi.

- **Abilități de interpretare și relaționare (Savoir comprendre):** Textele literare conțin adesea limbaj metaforic sau specific cultural. Profesorii pot ghida elevii prin activități care să-i ajute să interpreteze aceste elemente, încurajându-i

să le relaționeze cu propriile lor experiențe sau cunoștințe anterioare. De exemplu, elevii ar putea fi rugați să interpreteze modul în care comportamentul unui personaj reflectă normele culturale și apoi să compare aceste norme cu propria lor societate.

1. Dialogul despre literatură: Reflecția asupra și discutarea perspectivelor culturale

Acesta implică reflecția asupra implicațiilor culturale și sociale ale textului, încurajând elevii să se angajeze în discuții și analize critice ale literaturii pentru a înțelege mai bine construcțiile culturale. Dialogul despre literatură depășește simpla lectură și implică discutarea semnificațiilor culturale mai largi ale textului.

- **Abilități de descoperire și interacțiune (Savoir apprendre/faire):** În această fază, elevii pot fi încurajați să se implice activ în descoperirile culturale din text. De exemplu, după citirea unei lucrări literare, elevii ar putea primi sarcina de a cerceta practicile culturale prezentate și de a împărtăși descoperirile lor cu clasa. Această explorare activă a culturii dezvoltă nu doar abilitățile lor lingvistice, ci și conștientizarea culturală, favorizând o înțelegere mai profundă a altor culturi.

- **Conștientizare culturală critică (Savoir s'engager):** Literatura poate fi folosită pentru a examina critic construcțiile culturale. Profesorii pot încuraja elevii să dezbată și să discute practicile sau credințele culturale prezentate în text. De exemplu, după citirea unui text care descrie rolurile de gen într-o anumită cultură, elevii pot evalua critic modul în care aceste roluri se compară cu normele culturale din propria lor societate și pot reflecta asupra implicațiilor sociale mai largi. Aceasta dezvoltă abilitatea de a critica construcțiile culturale și încurajează auto-conștientizarea cu privire la propriile lor poziții culturale. Potrivit lui Schat, dialogul cu alții despre textul literar într-o limbă străină poate încuraja capacitatea elevilor de a utiliza limba străină în interacțiuni pentru a obține perspective asupra presupuzițiilor culturale ale altora (savoir apprendre/faire) și de a exprima o evaluare personală a textului prin chestionarea critică a discursului său (savoir s'engager). Cu scopul reflecției, un accent puternic pe răspunsul personal la literatură este esențial în ambele tipuri de dialog (Schat et al., 2021).

Această metodologie poate fi aplicat eficient în procesul de predare-învățare. Profesorul selectează texte literare din diverse culturi care reflectă diferite perspective asupra lumii, norme sociale și valori. În plus, pot fi incluse texte care prezintă personaje și contexte complexe care să provoace percepțiile preconceptuate ale elevilor și să îi expună la diferențele interculturale.

În activitățile de pre-lectură (*focalizate pe atitudini și cunoștințe*), studenții sunt încurajați să își exploreze propriile atitudini față de cultura reprezentată în textul literar. Aceștia pot participa la discuții reflexive sau activități de jurnal pentru a-și evalua perspectivele culturale preexistente. Este important să se ofere cunoștințe de fundal despre autor, contextul istoric și cadrul cultural al textului literar. Acest lucru îi va pregăti pe studenți să înțeleagă mai bine și să se raporteze la conținut.

Apoi, în faza de lectură în profunzime (*dezvoltarea cunoștințelor și abilităților de interpretare*), studenții citesc activ textul, acordând atenție marcătorilor culturali,

simbolismului și stilurilor narative. De asemenea, profesorii pot atribui activități care necesită ca studenții să identifice caracteristicile interne ale textului (cum ar fi motivele, tonul și perspectiva narativă), ceea ce îi va ajuta să interpreteze sensul mai profund al textului. De asemenea, îi pot încuraja să facă conexiuni între text și problemele din lumea reală, explorând modul în care temele textului se raportează la probleme culturale sau globale actuale.

Următoarea etapă, dialogul în clasă cu literatura (*dezvoltarea abilităților de interpretare și relaționare*), implică discuții în care elevii își împărtășesc interpretările textului. Acest lucru se poate realiza în perechi, grupuri mici sau în cadrul întregii clase. Profesorii îi ghidează apoi pe studenți să evalueze critic modul în care propriul lor context cultural influențează interpretarea textului. Mai mult, pot oferi sugestii care încurajează studenții să relaționeze textul cu propriile experiențe personale sau cu evenimente globale. Acest pas favorizează înțelegerea interculturală, făcând legătura între literatură și probleme reale și perspective diverse. Iată câteva sugestii de întrebări utile pentru a face conexiune dintre text și experiențele lor personale:

- Poți relaționa cu vreuna dintre experiențele sau luptele personajelor? Ai trecut printr-o situație similară în viața ta? Cum ai fi gestionat-o diferit?
- Ai trăit vreodată o situație în care contextul tău cultural a influențat modul în care ceilalți te-au perceput, similar cu personajele din poveste? Cum te-a afectat asta?
- Gândește-te la un moment în care ai fost expus la o cultură diferită. Cum ți-a schimbat acea experiență înțelegerea asupra lumii și cum se compară aceasta cu schimbul cultural descris în teorie?

Nu mai puțin valoroasă este etapa reflecția post-lectură (*dezvoltarea abilităților de descoperire, interacțiune și conștientizare culturală critică*), în timpul căreia profesorul facilitează discuții de grup în care studenții reflectează asupra textului și asupra înțelegerii contextului cultural. Ca activitate de urmare, ei pot primi lucrări de reflecție sau proiecte în care evaluează critic normele culturale reprezentate în text și relevanța lor în contextul global. Studenții pot fi, de asemenea, încurajați să interacționeze cu colegi din diverse medii culturale în timpul discuțiilor pentru a-și lărgi conștientizarea interculturală și a reflecta asupra diferențelor de interpretare.

În cele din urmă, integrarea resurselor media (îmbunătățirea autenticității și a contextului cultural) presupune suplimentarea lecturii cu resurse media, cum ar fi filme, interviuri sau articole de știri, legate de temele textului. Acest lucru adaugă autenticitate contextului cultural și permite acestora să exploreze implicațiile reale ale problemelor discutate în opera literară.

În concluzie, putem afirma că integrarea literaturii în predarea limbii engleze ca limbă străină, printr-o abordare centrată pe dialogul cu și despre literatură, reprezintă o modalitate eficientă de a dezvolta competența interculturală. Textele literare nu doar că permit studenților să exploreze perspective culturale diverse, dar și le oferă și oportunitatea de a reflecta critic asupra propriilor lor valori și presupuneri culturale. Prin discuții și reflecții critice, studenții își pot extinde înțelegerea despre cum

cultura influențează utilizarea limbii și cum comunicarea interculturală poate facilita cooperarea globală. Integrarea resurselor media consolidează această abordare, oferind exemple autentice și contemporane care reflectă diversitatea culturală din lumea actuală. Astfel, această metodologie nu doar că îmbogățește experiența de învățare, dar și pregătește studenții să devină cetățeni globali competenți și sensibili din punct de vedere cultural.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BAKER, C. Foundations of bilingual education and bilingualism. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2011.
2. BYRAM, M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
3. BLOOMMAERT, J. The sociolinguistics of globalization. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010.
4. BYRAM, M., BARRETT, M. D., Ipgrave, J., Jackson, R., Mendez-Garcia, M. D. C. Autobiography of intercultural encounters: Context, concepts and theories, 2009.
5. CENOZ, J., GORTER, D. Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, 39 (2), 2020, pp. 300–311.
6. COUNCIL of Europe. Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Council of Europe, 2020. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
7. CONTEH, J., MEIER, G. (Eds.). The multilingual turn in languages education: Opportunities and Challenges. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2014.
8. GALANTE, A. Linguistic and cultural diversity in language education through plurilingualism: Linking the theory into practice. In P. Trifonas, T. Aravossitas (Eds.), *Handbook of research and practice in heritage language education*. Springer International Handbooks of Education Springer, 2018. https://doi.org/10.1007/978-3-319-44694-3_13
9. DYPEDAHL, M., Lund, R. E. (Eds.). Teaching and learning English interculturally. Cappelen Damm Akademisk, 2020.
10. FIELDING, R. A multilingual identity approach to intercultural stance in language learning. *The Language Learning Journal*, 1–17, 2012.
11. LITTLE, D. and Kirwan, D. Engaging with Linguistic Diversity. A Study of Educational Inclusion in an Irish Primary School. London: Bloomsbury, 2019.
12. MAHER, John C., *Multilingualism: A Very Short Introduction*, Very Short Introductions (Oxford, 2017; online edn, Oxford Academic, 25 May 2017), <https://doi.org/10.1093/actrade/9780198724995.001.0001>, accessed 25 Sept. 2024.

13. SCHAT, E., van der Knaap, E., & de Graaff, R. The development and validation of an intercultural evaluation instrument for upper secondary foreign language teaching. *Intercultural Communication Education*, 4, 2017, pp. 137–154.
14. TERANISHI, M., Saito, Y. Wales, K. (Eds.). *Literature and language learning in the EFL classroom*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2015.
15. *The Impact of Multilingualism on Global Education and Language Learning* | © UCLES 2018 <https://www.cambridgeenglish.org/Images/539682-perspectives-impact-on-multilingualism.pdf>
16. WILLIAMS, C. *Language, identity, Culture and Diversity, Multilingual Matters* EdCentral, 2015. Retrieved from www.edcentral.org/multilingualismmatters

INTERACTIVE TEACHING AND LEARNING TECHNIQUES IN THE CONTEXT OF MULTICULTURAL EDUCATION

TEHNICI INTERACTIVE DE PREDARE ȘI ÎNVĂȚARE ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI MULTICULTURALE

GOLUBOVSKI Oxana, dr., conf. univ.,
UPS "Ion Creangă" din Chișinău

GOLUBOVSKI Oxana, PhD, associate professor;
SPU „Ion Creangă” of Chisinau,
ORCID: 0000-0003-4759-171X
golubovschi.oxana@upsc.md

CZU: 37.015

Abstract: *This article examines the role of culturally responsive teaching and highlights the importance of moving beyond traditional, homogeneous methods towards more dynamic, culturally inclusive approaches that emphasize student engagement, real-world applications, and intercultural communication. Culturally responsive teaching fosters inclusivity by acknowledging students' cultural backgrounds, while cooperative learning encourages collaboration and problem-solving across diverse groups. The article provides practical strategies for implementing these approaches, including project-based learning, role-playing, and group discussions. Additionally, it investigates the integration of digital tools to facilitate interactive and inclusive learning environments. By fostering critical thinking, global awareness, and inclusivity, these strategies contribute to building a multicultural and cohesive educational space. The article also addresses the challenges and advantages of applying these techniques, offering insights into their relevance across various learning settings and their potential for promoting learner autonomy and long-term retention.*

Keywords: *interactive learning, multicultural education, learner autonomy, intercultural communication, critical thinking.*

Rezumat: *Acest articol examinează rolul predării receptiv-culturale și subliniază importanța depășirii metodelor tradiționale și omogene în favoarea unor abordări mai dinamice și incluzive din punct de vedere cultural, care pun accent pe implicarea elevilor, aplicațiile practice și comunicarea interculturală. Predarea receptiv-culturală promovează incluziunea prin recunoașterea contextelor culturale ale elevilor, în timp ce învățarea cooperativă încurajează colaborarea și rezolvarea problemelor în diverse grupuri. Articolul oferă strategii practice pentru implementarea acestor abordări, inclusiv învățarea bazată pe proiecte, jocuri de rol și discuții de grup. În plus, se investighează integrarea instrumentelor digitale pentru a facilita medii de învățare interactive și incluzive. Prin promovarea gândirii critice, a conștientizării globale și a incluziunii, aceste strategii contribuie la construirea unui spațiu educațional multicultural și coeziv. Articolul abordează, de asemenea, provocările și avantajele aplicării acestor tehnici, oferind perspective asupra relevanței lor în diverse medii de învățare și asupra potențialului lor de a promova autonomia și retenția pe termen lung.*

Cuvinte-cheie: *învățare interactivă, educație multiculturală, autonomie a elevului, comunicare interculturală, gândire critică.*

Introduction

Over recent years, there has been a growing recognition of the importance of interactive and culturally relevant pedagogies. These approaches not only engage students more effectively but also acknowledge and celebrate the diverse cultural backgrounds they bring to the classroom. Interactive methods like project-based learning, peer collaboration, and the use of multimedia resources can be instrumental in fostering inclusivity and cultural understanding.

Classrooms now often consist of students from diverse cultural, linguistic, and socio-economic backgrounds, presenting both challenges and opportunities for educators [1, p. 23]. Traditional teacher-centred methods may fail to meet the needs of diverse learners, whereas interactive and student-centred approaches can be more effective in fostering an inclusive environment where all students feel valued and engaged [4, p. 45].

The field of multicultural education has frequently been dominated by conventional,

one-size-fits-all educational approaches that prioritize uniform teaching methods and standard curricula. Even though they are reliable, these approaches usually fall short when it comes to the rich cultural diversity found in today's classrooms. Students might feel alienated as a result, and chances for cross-cultural dialogue and comprehension are lost.

Traditional, teacher-centred methods often fail to address the diverse cultural backgrounds of students, particularly in multicultural educational settings. By focusing solely on standardized content and teaching practices, these methods may not resonate with all students. Culturally responsive teaching (CRT), as defined by Gay [4], emphasizes the importance of including students' cultural references in all aspects of learning. This approach enhances motivation and engagement by linking learning materials to students' lived experiences [4, p. 45].

Nieto [7] highlights the significance of using students' cultural backgrounds to foster an inclusive and engaging educational experience. She argues that acknowledging and affirming cultural differences can promote a sense of belonging and increase student participation [7, p. 127].

It is quite important in this regard to mention *cooperative learning* that focuses on creating student-centred, interactive group work that promotes intercultural collaboration. In a multicultural context, this approach is particularly effective in fostering inclusivity and mutual respect [3, p. 98]. Cooperative learning encourages different backgrounds to engage with one another, building a deeper understanding of diverse perspectives.

Van der Westhuizen and Wagner [8] explain that cooperative tasks, such as group discussions and problem-solving activities, not only enhance communication skills but also build cultural competence by promoting collaborative engagement [8, p. 67].

Interactive techniques in education involve engaging students actively in the learning process through dynamic, participatory methods rather than passive

reception of information [9, p. 56]. These methods can significantly enhance students' engagement, retention of information, and development of critical thinking skills. In multicultural settings, *interactive techniques* also serve as a tool for fostering intercultural communication and understanding.

They are the *Key Elements of Multicultural Interactive Education*:

1. Group Discussions and Collaborative Learning

Group discussions are powerful tools in multicultural classrooms as they allow students to share their perspectives, bridging cultural differences and promoting mutual understanding [1, p. 30].

When students work collaboratively in diverse groups, they are exposed to various viewpoints, which enhances their intercultural competence and communication skills [7, p. 77]. To make group discussions effective, educators need to set clear objectives, provide culturally sensitive topics, and establish guidelines that encourage respectful and inclusive interactions.

2. Role-Playing and Simulations

Role-playing activities help students experience different cultural perspectives and contexts in a controlled setting. By simulating real-life situations, such as *business negotiations* or *community problem-solving*, students not only practice their language skills but also learn to navigate cultural differences [4, p. 49].

Simulations can be particularly beneficial for developing empathy, as students place themselves in others' roles, gaining a deeper understanding of cultural nuances and diverse viewpoints [6, p. 65].

3. Project-Based Learning

Project-based learning (PBL) provides students with opportunities to engage in meaningful, long-term projects that often reflect real-world multicultural issues [1, p. 35]. For example, students may work on projects addressing global challenges like *climate change* or *cultural preservation*, requiring them to conduct research, collaborate with peers from different backgrounds, and present their findings.

PBL promotes autonomy, problem-solving skills, and the ability to work in multicultural teams [6, p. 68].

4. Cultural Narratives and Storytelling

Sharing and discussing cultural stories or traditions allow students to learn from each other's experiences, enhancing intercultural awareness. Students share stories from their cultural backgrounds, fostering mutual understanding and appreciation among peers [2, p. 78].

The key elements of these interactive techniques are:

- Culturally Relevant Discourse, i.e.

Interactive techniques should promote dialogues that incorporate students' diverse cultural experiences and viewpoints, creating a more engaging and inclusive learning environment.

- Contextual and Experiential Learning,

Learning activities should connect educational content to students' real-life cultural contexts. This approach not only enhances understanding but also helps students relate to and integrate new knowledge more effectively.

- Student-Centered Instruction,

In a multicultural classroom, the teacher's role evolves from being the central authority to a facilitator who encourages student expression and intercultural exchange. By valuing and integrating students' cultural narratives, educators foster an atmosphere of respect and collaboration.

The use of digital tools is increasingly significant in promoting interactive learning in multicultural contexts, which is why integrating Digital Tools in Multicultural Classrooms is another key to building a successful learning environment for students in a multicultural classroom.

Online platforms, virtual classrooms, and digital simulations provide students with access to a wide range of cultural materials, such as news articles, videos, and forums, allowing them to engage with diverse perspectives beyond the classroom [4, p. 52]. Applications like Padlet and Zoom can facilitate cross-cultural exchanges, enabling students to collaborate with peers from different countries and develop a global understanding [7, p. 82].

What is the Role of Digital Tools in Multicultural Classrooms?

Digital tools and online platforms play a crucial role in connecting students from diverse backgrounds and creating global learning experiences that transcend geographic boundaries.

Virtual Exchange Programs

Platforms like Zoom and Teams allow classrooms from different parts of the world to interact, engage in discussions, and collaborate on projects, fostering a global perspective.

1. Access to Diverse Resources

Digital tools provide access to a wide range of cultural materials, such as international news, documentaries, and interactive learning modules, which can enrich classroom discussions and activities.

2. Interactive Learning Apps

Applications like Duolingo and Quizlet offer interactive language and culture-related activities that engage students and facilitate multicultural learning experiences.

What are the Benefits of Interactive Techniques in Multicultural Education?

The use of interactive techniques in multicultural settings has several benefits, including:

1. Enhanced Intercultural Competence

Interactive methods such as *discussions*, *simulations*, and *digital exchanges* help students become more culturally competent by allowing them to experience

and engage with different cultural perspectives [1, p. 41]. This exposure is crucial for developing the skills needed to communicate effectively and respectfully across cultures.

2. Promotion of Learner Autonomy

Interactive techniques shift the focus from teacher-led instruction to student-centred learning, giving students control over their learning experiences [6, p. 75]. When students are encouraged to take ownership of their learning, they become more self-directed and motivated, leading to long-term retention and a deeper understanding of multicultural contexts [4, p. 61].

3. Development of Critical Thinking Skills

By engaging students *in problem-solving activities, debates, and collaborative projects*, interactive techniques help develop critical thinking skills. In multicultural settings, these activities challenge students to analyze and interpret information from various cultural perspectives, enhancing their ability to think critically and make informed decisions [7, p. 84].

Example Activity: *Exploring Cultural Celebrations*

Objective: To enhance students' intercultural skills and awareness through a collaborative project focusing on cultural celebrations around the world.

Level: Intermediate (B1-B2)

Skills Focus: Speaking, listening, critical thinking, and cultural awareness.

Time: 60-75 minutes

Materials Needed: Instruction cards, access to digital tools (e.g., Google Docs), multimedia resources (e.g., videos, articles).

Activity Procedure:

1. Pre-Task Preparation (15 minutes): the teacher introduces the task, asking students to research cultural celebrations from their own or other cultures.

Vocabulary and relevant phrases are provided for discussing cultural events and traditions.

2. Task Execution (35-40 minutes): students work in groups to prepare a short presentation on a chosen celebration, using digital resources to find information.

Groups are encouraged to discuss the significance of these events and explore similarities and differences with other cultural practices.

3. Post-Task Discussion (10-15 minutes): groups present their findings, followed by a Q&A session where other students ask questions and engage in discussion.

The teacher provides feedback, highlighting the importance of cultural sensitivity and effective communication.

In connection to the above mentioned material we are willing to debate over the *Advantages and Challenges of Implementing Interactive Multicultural Techniques*, so:

1. Advantages

Increased Student Engagement: Culturally responsive approaches make students feel valued and heard, leading to higher engagement and participation.

Development of Empathy and Global Citizenship: By focusing on cultural narratives and collaboration, these techniques promote understanding, empathy, and a sense of responsibility toward others.

Enhanced Academic and Social Skills: Interactive, multicultural methods not only enhance language and cognitive skills but also help in developing essential social competencies.

2. Challenges

Classroom Management: Interactive and diverse classrooms may present challenges in managing diverse opinions and maintaining a cohesive learning environment.

Assessing Multicultural Competence: Measuring students' progress in multicultural understanding and empathy can be subjective and requires new assessment criteria.

Access to Technology: Ensuring equal access to digital tools for all students remains a critical concern, particularly in under-resourced educational settings. Technology access is another significant challenge, particularly in under-resourced classrooms where students may not have equal access to digital tools necessary for interactive activities [7, p. 90]. Educators must be mindful of these disparities and strive to provide alternative solutions that ensure all students can participate.

Despite their benefits, implementing interactive techniques in multicultural classrooms presents *challenges*. One of the primary difficulties is managing diverse student needs and ensuring that all students, regardless of their cultural background, feel included and respected [1, p. 47]. Additionally, language barriers can pose obstacles to effective communication and collaboration among students from different linguistic backgrounds [4, p. 67].

However, we are ready to share and present some *Practical Solutions for Overcoming* the above-mentioned *Challenges*. To address these *challenges*, educators must adopt culturally responsive teaching practices that acknowledge and value students' cultural backgrounds [6, p. 80]. This includes using *culturally relevant materials*, *adapting interactive techniques* to reflect students' lived experiences, and *creating an inclusive classroom environment* where diverse voices are heard and valued [4, p. 70].

Educators can also utilize *scaffolding techniques*, such as providing language support through visual aids or peer mentoring, to bridge language gaps and facilitate communication among students [7, p. 95]. Furthermore, schools and institutions should aim to provide equitable access to digital tools, ensuring that all students benefit from the interactive learning opportunities these resources offer.

Conclusion

Interactive and student-centred techniques such as CRT and cooperative learning play a crucial role in multicultural education by promoting inclusivity,

cultural understanding, and collaboration. By integrating digital tools and culturally relevant content, educators can create dynamic learning environments that engage students and foster critical skills essential for the 21st century. Despite the challenges, these methods provide valuable opportunities for promoting learner autonomy and ensuring long-term retention of intercultural competencies and language skills.

Interactive teaching and learning techniques are essential in multicultural education, offering ways to engage students, foster intercultural competence, and develop critical thinking skills. While challenges exist, such as managing diverse needs and ensuring technology access, educators can overcome these barriers through culturally responsive practices and inclusive strategies. By implementing these interactive methods, educators create a dynamic and inclusive environment where all students thrive, regardless of their cultural background, these methods are essential for developing intercultural competence and empathy.

This integration of interactive teaching techniques in multicultural education represents a significant shift towards a more inclusive, engaging, and culturally responsive learning environment. While challenges exist, the benefits of these approaches make them indispensable for modern educators aiming to foster a truly global and inclusive classroom environment.

REFERENCES:

1. BANKS, J. A. *An Introduction to Multicultural Education*. Pearson Education, 2008. 400 p. ISBN: 978-0136138990.
2. BANKS, J. A., & BANKS, C. A. M. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Wiley, 2019. 418 p. ISBN: 978-1119510215.
3. CUMMINS, J. *Language and Identity in Multicultural Classrooms: Educational Implications*. Multilingual Matters, 2014. 275 p. ISBN: 978-1783091602.
4. GAY, G. *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice* (3rd ed.). Teachers College Press, 2018. 310 p. ISBN: 978-0807758762.
5. HOLLINS, E. R. *Culture in School Learning: Revealing the Deep Meaning*. Routledge, 2015. 250 p. ISBN: 978-0415743661.
6. LADSON-BILLINGS, G. *The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children* (2nd ed.). Jossey-Bass, 2009. 240 p. ISBN: 978-0470408155.
7. NIETO, S. *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education* (7th ed.). Pearson Education, 2017. 420 p. ISBN: 978-0134047231.
8. VAN DER WESTHUIZEN, C., & WAGNER, R. *Interactive Teaching Strategies in the 21st Century Classroom*. Cambridge Scholars Publishing, 2020. 290 p. ISBN: 978-1527552531.
9. VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, 1978. 159 p. ISBN: 978-0674576292.

IMPACTUL EDUCAȚIEI MULTICULTURALE ASUPRA DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR SOCIALE ȘI EMOȚIONALE ALE ELEVILOR

IMPACTUL EDUCAȚIEI MULTICULTURALE ASUPRA DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR SOCIALE ȘI EMOȚIONALE ALE ELEVILOR

*HERȚA Lilia, Conferențiar Universitar,
Catedra de Filologie Engleză,
Facultatea de Limbi și Literaturi Străine,
UPSC „Ion Creangă”, Chișinău*

*HERȚA Lilia, Associate Professor,
Department of English Philology,
Faculty of Foreign Languages and Literatures,
„Ion Creanga” SPU, Chisinau
ORCID ID: 0000-0001-7976-5556*

CZU: 37.015:316.74

Abstract: *This article delves into the impact of multicultural education on the development of students' social and emotional competencies. It highlights how exposure to cultural diversity enhances collaboration skills, empathy, adaptability, and emotional self-regulation. The article also explores how multicultural education supports self-awareness and intrinsic motivation, preparing students for the challenges of a globalized society.*

Keywords: *Multicultural education, social competencies, emotional competencies, empathy, cultural diversity.*

Rezumat: *Acest articol analizează în profunzime impactul educației multiculturale asupra dezvoltării competențelor sociale și emoționale ale elevilor. Se evidențiază modul în care expunerea la diversitate culturală contribuie la creșterea abilităților de colaborare, la dezvoltarea empatiei, a adaptabilității și la îmbunătățirea capacității de autoreglare emoțională. De asemenea, articolul explorează modul în care educația multiculturală sprijină autocunoașterea și motivația intrinsecă, pregătindu-i pe elevi pentru provocările unei societăți globale.*

Cuvinte cheie: *Educație multiculturală, competențe sociale, competențe emoționale, empatie, diversitate culturală.*

Într-o lume din ce în ce mai globalizată, educația multiculturală a devenit o componentă esențială a procesului educativ. Diversitatea culturală nu mai este un element marginal, ci o realitate cu care elevii și cadrele didactice interacționează

zilnic. Acest tip de educație se concentrează pe valorificarea diversității culturale, oferindu-le elevilor oportunități de a învăța despre alte culturi și de a dezvolta competențe care să îi ajute să navigheze cu succes într-o societate pluralistă (Banks, 2009). Educația multiculturală promovează înțelegerea și respectul față de diferite culturi, contribuind astfel la dezvoltarea competențelor sociale și emoționale ale elevilor. Studiile au arătat că elevii care sunt expuși la o educație multiculturală devin mai empatici, mai toleranți și mai capabili să colaboreze eficient cu persoane din diverse medii culturale [3, p. 41]. Aceste competențe sunt fundamentale pentru formarea cetățenilor globali, capabili să interacționeze într-un mediu intercultural. În plus, educația multiculturală nu doar că facilitează integrarea elevilor proveniți din medii diferite, ci și îmbogățește experiențele tuturor elevilor, promovând o abordare holistică a dezvoltării personale și sociale. Elevii care participă la astfel de programe își dezvoltă abilități sociale, precum comunicarea eficientă și rezolvarea conflictelor, dar și competențe emoționale, cum ar fi empatia și gestionarea emoțiilor în diverse contexte culturale [4, p.68].

Educația multiculturală, ca fenomen educațional, își are rădăcinile în mișcările pentru drepturile civile din Statele Unite ale Americii în anii '60 și '70, atunci când activiștii au cerut o educație mai incluzivă și echitabilă pentru minoritățile etnice. La nivel teoretic, educația multiculturală nu se limitează la simpla predare a unor elemente din diverse culturi, ci vizează o schimbare structurală a sistemului educațional pentru a reflecta diversitatea și pentru a combate inegalitățile. Unii dintre cei mai influenți teoreticieni ai educației multiculturale au propus modele și cadre conceptuale care să ghideze această transformare [3, p. 42].

Modelul celor cinci dimensiuni propus de James A. Banks

James A. Banks, unul dintre principalii teoreticieni ai educației multiculturale, a dezvoltat un model în cinci dimensiuni, care oferă o bază solidă pentru înțelegerea modului în care această formă de educație poate fi integrată în sistemele școlare. Cele cinci dimensiuni sunt: *integrarea conținutului, procesul de construire a cunoașterii, reducerea prejudecăților, pedagogia echitabilă și empoderarea culturală*. Fiecare dintre aceste dimensiuni joacă un rol important în dezvoltarea competențelor sociale și emoționale ale elevilor.

1. **Integrarea conținutului** implică includerea perspectivelor și experiențelor culturale variate în curriculum. În acest context, elevii sunt expuși nu doar la cunoștințe academice, ci și la experiențe de viață ale persoanelor din diverse culturi. Acest proces contribuie direct la dezvoltarea empatiei, o componentă cheie a competențelor emoționale. Studiile au demonstrat că expunerea la diverse perspective culturale încurajează elevii să înțeleagă și să respecte diferențele, dezvoltându-le astfel abilitățile de relaționare și de comunicare interculturală
2. **Construirea cunoașterii** este o altă dimensiune fundamentală, prin care elevii sunt încurajați să reflecteze asupra modului în care propria lor cultură și experiență influențează modul în care percep și interpretează informațiile.

În acest proces, elevii devin conștienți de prejudecăți și stereotipuri, ceea ce contribuie la dezvoltarea unui simț critic și la creșterea inteligenței emoționale. Prin reflecție și analiză, aceștia pot dobândi capacitatea de a evalua situații complexe dintr-o perspectivă multiculturală.

3. **Reducerea prejudecăților** este esențială pentru crearea unui mediu educațional incluziv și sigur. Banks susține că profesorii trebuie să utilizeze strategii care să elimine stereotipurile culturale și să combată rasismul și discriminarea. Acest lucru nu numai că îmbunătățește relațiile dintre elevii din medii culturale diferite, dar le oferă și ocazia să-și dezvolte abilități sociale, precum colaborarea și rezolvarea conflictelor. În plus, reducerea prejudecăților contribuie la dezvoltarea unui sentiment de incluziune și apartenență, aspecte esențiale pentru dezvoltarea competențelor emoționale.
4. **Pedagogia echitabilă** presupune adaptarea metodelor de predare pentru a răspunde diversității de nevoi ale elevilor. Aceasta înseamnă că educația multiculturală nu poate fi implementată eficient fără a lua în considerare diferențele individuale și culturale în stilurile de învățare ale elevilor. Cadrele didactice trebuie să personalizeze metodele de predare și evaluare pentru a sprijini dezvoltarea fiecărui elev, oferindu-le șanse egale de succes. Această abordare nu doar că îmbunătățește rezultatele academice, dar contribuie și la dezvoltarea competențelor emoționale, cum ar fi autoreglarea emoțională și reziliența.
5. **Empoderarea culturală** este ultima dimensiune a modelului lui Banks, care încurajează elevii să își recunoască și să își accepte identitatea culturală, promovând astfel un sentiment de mândrie și respect de sine. Prin participarea activă în discuții despre propria cultură și despre alte culturi, elevii își dezvoltă încrederea în sine și devin mai conștienți de valorile și credințele lor. Aceasta le oferă capacitatea de a gestiona emoții complexe legate de identitate și apartenență [1, pp.167-169].

Perspectiva critică a Soniei Nieto asupra educației multiculturale. Sonia Nieto adoptă o abordare critică în ceea ce privește educația multiculturală, subliniind că aceasta trebuie să fie un proces activ, care să provoace status quo-ul și să încurajeze schimbarea socială. Nieto susține că educația multiculturală nu trebuie să fie o simplă adăugare a unor lecții despre diversitate în curriculum, ci o schimbare fundamentală a practicilor educaționale, menită să combată inegalitățile și să promoveze justiția socială.

Abordarea ei se bazează pe ideea că elevii trebuie să fie implicați în mod activ în procesul de învățare și să fie expuși la experiențe care să le dezvolte atât abilitățile cognitive, cât și competențele emoționale. Potrivit Nieto, un element central al educației multiculturale este dezvoltarea **conștiinței critice**, prin care elevii învață să analizeze structurile sociale și economice care perpetuează inegalitățile. Această conștiință critică îi ajută să dezvolte empatie față de persoanele din alte medii culturale și să devină agenți activi ai schimbării sociale [1, p.174]. Teoriile propuse de Banks

și Nieto subliniază faptul că educația multiculturală are un impact profund asupra dezvoltării competențelor sociale și emoționale ale elevilor. Integrarea diversității culturale în curriculum și în activitățile educaționale contribuie la dezvoltarea abilităților de comunicare, empatie și autoreglare emoțională, care sunt esențiale pentru o relaționare eficientă într-o societate multiculturală. De asemenea, educația multiculturală sprijină formarea unui mediu educațional incluziv și echitabil, în care toți elevii au oportunitatea de a învăța și de a se dezvolta într-un mod armonios și echilibrat.

Pe aceeași linie de idei, educația multiculturală joacă un rol crucial în dezvoltarea competențelor sociale ale elevilor, oferindu-le oportunitatea de a interacționa cu persoane din diverse medii culturale și de a-și dezvolta abilități esențiale pentru relaționarea într-o societate globalizată. Într-o lume din ce în ce mai interconectată, competențele sociale, cum ar fi *colaborarea, comunicarea interculturală, respectul pentru diversitate, rezolvarea conflictelor și gestionarea relațiilor*, devin indispensabile pentru succesul atât personal, cât și profesional al indivizilor [1, p.174].

1. Colaborarea și comunicarea interculturală

Una dintre cele mai importante competențe sociale pe care elevii o dezvoltă prin educația multiculturală este capacitatea de a colabora eficient cu persoane din medii culturale diferite. *Colaborarea interculturală* presupune înțelegerea și respectarea diferențelor de opinie, tradiții și valori, precum și dezvoltarea unei atitudini deschise și receptive față de diversitate. În cadrul activităților educaționale multiculturale, elevii sunt expuși la noi perspective și moduri de gândire, ceea ce le extinde orizonturile și îi ajută să înțeleagă complexitatea și diversitatea lumii în care trăiesc.

Gollnick și Chinn subliniază că, prin interacțiunea cu colegi din alte culturi, elevii își dezvoltă abilități de comunicare interculturală, precum ascultarea activă, empatia și capacitatea de a formula mesaje clare și sensibile din punct de vedere cultural. Aceste abilități sunt esențiale pentru construirea relațiilor sociale pozitive și pentru evitarea conflictelor cauzate de neînțelegeri culturale. Comunicarea interculturală le permite elevilor să negocieze semnificațiile și să-și ajusteze comportamentul în funcție de contextul social și cultural, aspecte care contribuie direct la îmbunătățirea relațiilor interpersonale [2, p.92].

2. Dezvoltarea respectului pentru diversitate

Un alt beneficiu major al educației multiculturale este dezvoltarea *respectului pentru diversitate*. Nieto subliniază că expunerea elevilor la o varietate de perspective culturale nu doar că le lărgeste orizonturile, ci și contribuie la formarea unor valori democratice, precum toleranța, egalitatea și respectul pentru drepturile fiecăruia. Aceste valori se află la baza competențelor sociale, deoarece relațiile sociale sănătoase depind de respectul reciproc și de recunoașterea valorii fiecărui individ, indiferent de originea sa culturală. Educația multiculturală îi încurajează pe elevi să își dezvolte

un *simț al justiției sociale* și să adopte o atitudine activă împotriva discriminării și a prejudecăților. Prin participarea la discuții și activități multiculturală, elevii învață să identifice și să conteste stereotipurile și inegalitățile, devenind astfel mai empatici și mai deschiși față de ceilalți. Respectul pentru diversitate devine nu doar o valoare abstractă, ci o practică zilnică în viața elevilor, ceea ce contribuie la dezvoltarea unor relații sociale armonioase și incluzive .

3. Rezolvarea conflictelor

Un aspect central al dezvoltării competențelor sociale prin educația multiculturală este capacitatea de *rezolvare a conflictelor*. Într-o societate diversă, conflictele pot apărea ca urmare a diferențelor culturale, lingvistice sau de percepție. Educația multiculturală le oferă elevilor instrumentele necesare pentru a gestiona astfel de situații, prin promovarea dialogului deschis, a negocierii și a compromisului. Conform lui Banks, educația multiculturală poate contribui la reducerea tensiunilor și a conflictelor între grupurile etnice prin crearea unui cadru educațional bazat pe *interacțiune constructivă și respect reciproc*. Prin învățarea unor tehnici de mediere și prin exersarea abilităților de negociere, elevii sunt încurajați să își exprime punctul de vedere fără a provoca tensiuni și să găsească soluții care să fie acceptate de toate părțile implicate. Acest tip de competență socială este crucial pentru a evita escaladarea conflictelor și pentru a crea un mediu educațional sigur și incluziv (Banks, 2009).

4. Gestionarea relațiilor și dezvoltarea empatiei

Gestionarea relațiilor este o competență socială complexă, care implică nu doar abilități de comunicare și colaborare, ci și *empatie*, adică capacitatea de a înțelege și de a se pune în locul altora. Educația multiculturală joacă un rol vital în dezvoltarea empatiei, prin oferirea unor oportunități de interacțiune cu persoane din culturi diferite, ceea ce îi ajută pe elevi să își depășească propriile experiențe și să înțeleagă perspectivele altora. Goleman subliniază că empatia este o componentă esențială a inteligenței emoționale și că educația multiculturală o promovează prin crearea de contexte în care elevii își pot explora și înțelege emoțiile proprii și ale celorlalți. Activitățile de colaborare interculturală și discuțiile deschise pe teme legate de diferențele culturale încurajează elevii să își dezvolte o *atitudine empatică* și să construiască relații bazate pe înțelegere și respect reciproc.

5. Dezvoltarea abilităților de leadership și responsabilitate socială

Un alt aspect al educației multiculturală este *dezvoltarea abilităților de leadership și de responsabilitate socială*. Elevii învață să își asume un rol activ în comunitățile lor, promovând incluziunea și justiția socială. Într-o societate diversă, liderii de succes sunt cei care pot lucra eficient cu persoane din medii culturale variate și care înțeleg importanța echității și a diversității. Prin educația multiculturală, elevii dobândesc abilități de lideri, cum ar fi capacitatea de a gestiona echipe diverse, de a lua decizii echitabile și de a construi comunități inclusive. Dacă educația multiculturală sprijină profund dezvoltarea competențelor sociale, impactul

său asupra competențelor emoționale este la fel de semnificativ. Într-o lume diversă, elevii nu doar că trebuie să relaționeze eficient cu ceilalți, dar și să își gestioneze propriile emoții într-un mod sănătos și productiv. *Competențele emoționale*, cum ar fi *autocunoașterea*, *autoreglarea emoțională*, *motivația intrinsecă*, precum și *inteligenta emoțională*, sunt esențiale pentru a face față provocărilor emoționale ale interacțiunilor interculturale [1, pp.185-187].

Pe lângă dezvoltarea abilităților de leadership și responsabilitate socială, educația multiculturală joacă un rol esențial și în cultivarea competențelor emoționale. În timp ce elevii sunt învățați să colaboreze și să promoveze incluziunea în comunități diverse, este la fel de important să dobândească abilități care să le permită gestionarea emoțiilor într-un mod echilibrat și constructiv. Astfel, educația multiculturală nu doar că formează lideri eficienți, ci și indivizi cu o profundă autocunoaștere, capabili să accepte și să valorifice atât identitatea lor culturală, cât și pe cea a celor din jur.

1. Autocunoașterea și acceptarea identității proprii

Unul dintre primele aspecte în dezvoltarea competențelor emoționale este *autocunoașterea*, adică abilitatea de a-și înțelege și accepta propria identitate culturală și emoțională. În contextul educației multiculturale, elevii au ocazia de a reflecta asupra *propriilor rădăcini culturale* și de a-și dezvolta o imagine de sine pozitivă, în timp ce învață să accepte și să valorifice diferențele culturale ale celor din jur. Acest proces îi ajută să își înțeleagă emoțiile, să-și recunoască *trăirile interne* și să le interpreteze în funcție de contextul social și cultural în care se află.

Conform cercetărilor lui Gay, un mediu educațional care încurajează autocunoașterea și respectul pentru diversitate contribuie la dezvoltarea *încrederii de sine* și a *autoeficacității* elevilor, ceea ce le permite să își exprime emoțiile într-un mod sănătos și să depășească momentele de *conflict interior* sau de *anxietate socială*.

2. Autoreglarea emoțională

Autoreglarea emoțională este abilitatea de a-și gestiona propriile emoții și de a răspunde adecvat la stimuli emoționali externi. Într-un cadru multicultural, elevii sunt expuși adesea la situații care pot genera *confuzie emoțională*, *tensiune* sau chiar *frustrare*, mai ales atunci când întâlnesc valori și comportamente diferite de cele cu care sunt familiarizați. Educația multiculturală le oferă elevilor instrumentele necesare pentru a-și *controla emoțiile negative*, cum ar fi frustrarea sau teama de necunoscut, și pentru a învăța să fie *rezilienți* în fața provocărilor emoționale.

Goleman argumentează că educația multiculturală poate contribui la dezvoltarea unor *strategii eficiente de autoreglare emoțională*, cum ar fi *autodisciplinarea*, *reflecția* și *rezolvarea problemelor prin dialog*, toate acestea fiind esențiale pentru gestionarea conflictelor interpersonale și a tensiunilor emoționale care pot apărea în interacțiunile interculturale.

3. Dezvoltarea empatiei și a abilităților de relaționare emoțională

Educația multiculturală sprijină și *dezvoltarea empatiei*, o abilitate emoțională critică, care permite elevilor să se pună în locul altora și să înțeleagă emoțiile și

experiențele acestora dintr-o perspectivă diferită. Banks evidențiază că empatia nu este doar o trăsătură socială, ci și una emoțională, esențială pentru stabilirea de relații sănătoase și pentru *crearea unui mediu educațional bazat pe înțelegere și respect reciproc*. Dezvoltarea empatiei îi ajută pe elevi să gestioneze mai bine diferențele culturale și să răspundă cu sensibilitate și compasiune la nevoile emoționale ale celorlalți. Prin activitățile multiculturale, elevii învață să își recunoască propriile emoții, dar și să identifice și să reacționeze la emoțiile altora, ceea ce contribuie la crearea unei atmosfere de cooperare și încredere în cadrul grupului .

4. Motivația intrinsecă și curajul de a învăța

Educația multiculturală poate stimula, de asemenea, *motivația intrinsecă* a elevilor, oferindu-le oportunități de a învăța și de a explora noi culturi și perspective. Această *curiozitate naturală* față de diversitate le permite să devină mai motivați și mai implicați în procesul de învățare, deoarece experiențele multiculturale oferă un context de învățare mai dinamic și mai interactiv. Conform lui Ryan și Deci, motivația intrinsecă este direct legată de dezvoltarea emoțională și de buna funcționare emoțională, deoarece elevii își găsesc satisfacția în învățare și în explorarea diversității, ceea ce le crește sentimentul de *autodeterminare și competență* [5, pp.112-114].

Educația multiculturală le permite elevilor să își dezvolte o atitudine pozitivă față de învățare, bazată pe explorare, deschidere și curajul de a depăși limitele confortului emoțional. Astfel, competențele emoționale ale elevilor sunt consolidate, iar aceștia sunt mai bine pregătiți să facă față provocărilor și schimbărilor cu care se confruntă într-o lume globalizată.

Impactul educației multiculturale asupra dezvoltării competențelor sociale și emoționale ale elevilor reprezintă un aspect esențial în formarea lor ca indivizi echilibrați, capabili să navigheze într-o societate din ce în ce mai diversificată. Prin integrarea unor perspective multiple și prin încurajarea înțelegerii și respectului față de diversitate, educația multiculturală devine un cadru care nu doar sprijină dezvoltarea socială, ci și îmbogățește profund experiențele emoționale ale elevilor. În ceea ce privește competențele sociale, s-a demonstrat că interacțiunile într-un cadru multicultural sporesc abilitățile de colaborare, adaptabilitatea și gândirea critică, elevii învățând să coopereze eficient cu persoane din diverse culturi și să se adapteze într-un mod flexibil la noi contexte sociale. *Respectul reciproc, abilitățile de rezolvare a conflictelor și comunicarea eficientă* sunt doar câteva dintre beneficiile pe care educația multiculturală le oferă, pregătindu-i pe elevi pentru viața în comunități globalizate.

Pe de altă parte, la nivel emoțional, educația multiculturală contribuie în mod direct la *autocunoașterea, autoreglarea emoțională și dezvoltarea empatiei*. Elevii sunt încurajați să își recunoască și să își gestioneze emoțiile într-un mod sănătos, învățând să fie mai rezilienți și să răspundă cu sensibilitate la emoțiile celorlalți. De asemenea, educația multiculturală sprijină *motivația intrinsecă* și le oferă elevilor oportunități de a se dezvolta emoțional și de a învăța dincolo de propriile limite culturale și emoționale.

Prin urmare, educația multiculturală nu este doar o opțiune, ci o necesitate în sistemul educațional modern. Într-o lume caracterizată de mobilitate și diversitate, școlile trebuie să ofere elevilor un mediu în care să poată dezvolta abilități sociale și emoționale esențiale pentru a trăi și a lucra eficient într-un mediu global. Implementarea unui curriculum multicultural nu doar că sprijină o mai bună înțelegere și integrare socială, ci contribuie și la dezvoltarea unui climat educațional mai incluziv și empatic, care să formeze cetățeni activi și responsabili ai societății de mâine.

Astfel, *educația multiculturală* devine un instrument cheie în procesul de formare a elevilor, atât la nivel social, cât și la nivel emoțional, ajutându-i să devină *indivizi compleți*, capabili să contribuie la o societate din ce în ce mai diversificată și interconectată.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BANKS, James A. *Multicultural Education: Characteristics and Goals*. In: Banks, J. A. (ed.) *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. 5th ed. New York: Wiley, 2019. p. 3-30. ISBN 978-1-119-03469-4.
2. GORDON, A. M., & HENRY, C. D. *The Role of Multicultural Education in Enhancing Social and Emotional Competencies*. *Journal of Educational Research*, 2020, 113(4), 234-245. DOI: 10.1080/00220671.2020.1787345.
3. LOPEZ, E. E. *The Importance of Social Competence in Multicultural Education*. *International Journal of Multicultural Education*, 2018, 20(1), 1-15. DOI: 10.18251/ijme.v20i1.1510.
4. ORFIELD, Gary, & LAREAU, Annette. *School Resegregation: Must the South Turn Back?* The Civil Rights Project, Harvard University, 2014. ISBN 978-0-9891238-3-4.
5. ZHANG, Z. *Building Empathy Through Multicultural Education: Strategies for Educators*. New York: Routledge, 2021. 198 p. ISBN 978-1-138-49727-5.

TRANSLATING LEGAL LANGUAGE IN A PLURILINGUAL WORLD: A CASE STUDY FROM ENGLISH TO ROMANIAN

TRADUCEREA LIMBAJULUI JURIDIC ÎNTR-O LUME PLURILINGVĂ: UN STUDIU DE CAZ DIN ENGLEZĂ ÎN ROMÂNĂ

*ȘCHIOPU Lucia, dr., conf. univ.,
Catedra Filologie engleză
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*ȘCHIOPU Lucia, PhD, associate professor,
English Philology Department
„Ion Creanga” SPU, Chisinau
ORCID: 0000-0001-8342-1385
schiopu.lucia@upsc.md*

CZU: 811.111'25:340.113

***Abstract:** Legal translation in a plurilingual context presents unique challenges that require an understanding of both source and target legal systems. Translators must demonstrate competencies in grammatical, sociolinguistic discourse, and strategic aspects to navigate complex legal terminology. The identification of equivalents across languages is crucial, especially when dealing with specialized terms and idiomatic expressions. False friends and the lack of direct equivalents necessitate descriptive translations to ensure accurate meaning. The diversity of legal systems worldwide underscores the importance of contextual understanding in producing legally effective translations. Additionally, translators must interpret cultural implications within legal discourse. Ultimately, these skills enhance cross-cultural communication and contribute to the mediatization of foreign legal systems.*

***Keywords:** legal translation, equivalence-oriented translation, false friends, plurilingualism.*

***Rezumat:** Traducerea juridică într-un context plurilingvistic prezintă provocări unice care necesită o înțelegere atât a sistemelor juridice sursă, cât și a celor țintă. Traducătorii trebuie să demonstreze competențe în aspectele gramaticale, sociolingvistice, de discurs și strategice pentru a naviga prin terminologia juridică complexă. Identificarea echivalențelor între limbi este esențială, în special atunci când se lucrează cu termeni specializați și expresii idiomatice. **Prietenii falși** și lipsa echivalențelor directe necesită traduceri descriptive pentru a asigura o interpretare corectă. Diversitatea sistemelor juridice la nivel mondial subliniază importanța înțelegerii contextuale în realizarea traducerilor juridice eficiente. În plus, traducătorii trebuie să interpreteze implicațiile culturale din discursul juridic. În cele din urmă, aceste abilități îmbunătățesc comunicarea interculturală și contribuie la mediatizarea sistemelor juridice străine.*

***Cuvinte-cheie:** traducere juridică, traducere bazată pe echivalență, falși prieteni ai traducătorului, plurilingvism.*

The Challenges and Significance of Plurilingual Legal Translation

The translation of legal documents is a complex and often controversial subject, involving the interplay of multiple languages and cultures [2, p.11]. This area of translation oscillates between highlighting the advantages and acknowledging the challenges encountered when translating and interpreting legal terms, for example, from English to Romanian or other languages. Legal translation serves a specialized purpose: to preserve the meaning of the source text and to ensure that the translated text leads to the same legal outcomes in practice, regardless of the languages involved [6, p. 1].

The process of translations are conscious activities, which involve complex processes of awareness as well as unconscious learning [3]. This applies especially to legal translation, which falls into the broader category of technical translation, as it requires the precise use of specialized legal terminology across different linguistic systems. Legal language is therefore distinguished not only from everyday language but also from the specialized languages of other fields, each with its own cultural and linguistic nuances [7].

The process of legal translation involves navigating between languages to find equivalences between terms. Theories on legal translation emphasize the importance of exploring alternatives and possibilities to bridge these linguistic and cultural gaps in practical applications. Many researchers in the field of legal translation aim to achieve legal equivalence, ensuring that the translated text produces the same legal effect as the original, while remaining faithful to the source text. This approach is often described as a functional equivalence, a procedure that occupies the space between the source language (SL) and the target language (TL), while respecting the cultural and legal specificities of each [9].

In a plurilingual context, this process becomes even more intricate, as the translator must account for the nuances of multiple legal systems and linguistic frameworks, ensuring the text remains accessible and effective across different languages and cultures.

Equivalence-oriented Translation

Equivalence-oriented translation is employed when the Romanian and English equivalents differ significantly, requiring the translator to find terms or expressions in the target language that best capture the meaning, context, and function of the original. This method aims to preserve the communicative intent and legal effect across different linguistic systems.

For example, in legal translation between Romanian and English, the term „contract de muncă” in Romanian would not be directly translated as „contract of work,” but rather as „employment contract” in English to align with the legal connotations and cultural expectations of the target language. This approach ensures the translated document retains its intended function and legal standing, even if the exact terminology differs.

E.g. Consideration - Contraprestație

English: „The contract was void due to a lack of consideration, making it unenforceable under the law”.- **Romanian:** „Contractul a fost nul din cauza lipsei de contraprestație, făcându-l inaplicabil în temeiul legii”.

E.g. Tort – Delict

English: „The court ruled that the defendant was liable for tort, as the plaintiff proved that negligence led to financial harm”.- **Romanian:** „Instanța a decis că pârâtul este responsabil pentru delict, întrucât reclamantul a dovedit că neglijența a dus la prejudicii financiare”.

In both examples, the legal concepts in English and Romanian differ in expression but convey the same functional legal effect within their respective legal systems.

When translating legal documents such as contracts, the translator must adopt a communicative approach that is target-text (TT) oriented. In a plurilingual context, this approach ensures that the translation remains effective across multiple languages and legal systems. Legal translation may become necessary in a variety of situations and for different purposes, including cross-border agreements and multilingual legal processes. A legal text might require translation for both informative and prescriptive purposes, with differing outcomes in terms of legal force depending on the target language and legal system.

Partial Equivalence

Partial equivalence is often applied when dealing with polysemic terms, where a word in the target language (TL) has several possible equivalents in the source language (SL) or across multiple languages in a plurilingual framework. This necessitates careful selection of the most appropriate term, ensuring that the translated text conveys the intended legal meaning while respecting the cultural and linguistic nuances of each language involved.

E.g.: Claimant – Reclamant

English: „The claimant filed a suit against the company, seeking damages for breach of contract under the provisions of civil law”.- **Romanian:** „Reclamantul a intentat un proces împotriva companiei, solicitând daune pentru încălcarea contractului conform prevederilor dreptului civil”.

E.g. : Legal Person – Persoană juridică

English: „The legal person must comply with all regulatory requirements applicable within its jurisdiction”.- **Romanian:** „Persoana juridică trebuie să respecte toate cerințele de reglementare aplicabile în jurisdicția sa”.

In both examples, the terms in English and Romanian exhibit partial equivalence, as they carry similar legal meanings but may have subtle differences in usage or context based on the legal systems of the respective languages.

Contextual Equivalence

Non-binding texts, such as court decisions, can also be effectively translated, serving both to set precedents in common law countries and for informational purposes across different legal systems. In a plurilingual context, it is essential to recognize that the meaning of legal texts is shaped by their specific legal context. Therefore, legal criteria must be taken into account when selecting the most appropriate translation strategy, especially when navigating between multiple languages and legal traditions.

The idea is supported that legal translation should aim to produce two equivalent versions of the same legal instrument, ensuring linguistic clarity while maintaining legal equivalence across different languages. This approach is referred to as **Contextual Equivalence**, where the legal and linguistic nuances of each language are respected, allowing the translated text to function effectively in different legal and cultural contexts. This approach is crucial in a plurilingual legal framework, where multiple language versions must uphold the same legal force and validity.

English: „Dispute Resolution” - „The contract includes a clause on dispute resolution, which requires both parties to engage in mediation before pursuing legal action.”

Romanian: „Soluționarea litigiilor” - „Contractul include o clauză privind soluționarea litigiilor, care impune ambelor părți să participe la mediere înainte de a recurge la acțiuni legale.”

English: „Liability” - „The company assumes no liability for damages caused by third-party negligence.”

Romanian: „Răspundere” - „Compania nu își asumă nicio răspundere pentru daunele cauzate de neglijența terților.”

E.g. Contextual Meaning of Terms: „Claim”- „Cerere”

English: „The claim submitted by the plaintiff will be reviewed by the court for validity and legal standing.”

Romanian: „Cererea depusă de reclamant va fi examinată de instanță pentru validitate și fundament legal.”

E.g. Contextual Meaning of Terms: „Joint Custody”- „custodie comună”

English: „The court granted joint custody of the child to both parents.”

Romanian: „Instanța a acordat custodie comună copilului ambilor părinți.”

These examples show how the same term can have different connotations depending on the legal context, and how legal translation in a plurilingual environment must account for these contextual differences to achieve accurate equivalence.

When it comes to the actual translation, it is crucial to consider that these legal texts are intended for a diverse public and serve the primary function of mediating a foreign legal system. In a plurilingual context, the challenge becomes even greater when translating for different legal and linguistic audiences. The goal is to ensure that the translation effectively communicates the essence of a foreign legal system while remaining accessible to all readers [10].

However, when translating legal texts that must produce identical legal effects in all languages, such as in the case of member states within a multinational legal framework, the situation changes. In such cases, both the letter and spirit of the law must be strictly adhered to in all languages. Therefore, the translation solutions will vary depending on the context: **formal equivalence** may be necessary when a legal term does not exist in the target language's legal system, but a formal translation still makes sense within the linguistic and cultural context of that language.

False Equivalence

False equivalence occurs when a term in the source language (SL) corresponds to a term in the target language (TL) but with a completely different meaning. In a plurilingual legal framework, this type of mistranslation can lead to significant misunderstandings and legal discrepancies. An example of false equivalence is: *English*: „Conspiracy” – *Romanian*: „Complot” (and not „Conspirație,” which has a different connotation).

This example underscores the need for translators to be mindful of both linguistic and legal nuances, ensuring that terms are accurately conveyed across different legal systems and languages.

English: „The defendant's alibi was deemed insufficient, raising suspicions of collusion in the case.”- *Romanian*: „Alibiul pârâtului a fost considerat insuficient, stârnind suspiciuni de complicitate în caz.”

(Note: „Collusion” translates to „complicitate,” which can carry a different connotation than simply „înțelegere secretă.”)

English: „The whistleblower's revelations sparked a nationwide scandal, highlighting issues of corruption.”- *Romanian*: „Dezvăluirile informatorului au stârnit un scandal național, evidențind probleme de corupție.”

(Note: „Whistleblower” translates to „informator,” which can imply a different context compared to „denunțator.”)

English: „The investigation revealed a network of corruption, suggesting a deep-rooted conspiracy.”- *Romanian*: „Investigația a dezvăluit o rețea de corupție, sugerând un complot adânc înrădăcinat.”

(Note: „Conspiracy” translates as „complot,” which might not convey the same legal implications as in English compared to „conspirație.”)

These examples illustrate how terms can have different meanings and connotations in the source and target languages, highlighting the importance of context in legal translation.

Legal translations are among the most challenging specialized translations because they combine „the precision of technical translations with the creativity of literary translations”. In a plurilingual context, the translator of legal texts must possess a deep understanding of multiple legal systems and be adept at recreating them. This involves producing a text that generates the same legal effects as the

source text while navigating the distinct linguistic and cultural elements of each language involved, without simply replicating the topic, semantics, or syntax of the source language.

The goal in this endeavor is to ensure that the translation is not merely a word-for-word reproduction but a contextually and legally accurate representation that respects the nuances of each legal system. This approach requires the translator to engage with the legal, linguistic, and cultural aspects of both the source and target languages, ultimately facilitating effective communication across diverse legal frameworks. E.g.:

English: „Legal Liability” *Romanian:* „Răspundere legală”

English: „Good Faith” *Romanian:* „Bună credință”

English: „Non-Disclosure Agreement” *Romanian:* „Acord de confidențialitate”

English: „Intellectual Property” *Romanian:* „Proprietate intelectuală”

English: „Burden of Proof” *Romanian:* „Sarcina probei”.

These examples demonstrate literal translations of legal terms from English to Romanian, showcasing how certain legal phrases can be translated directly while retaining their meaning in both languages. Each term highlights the importance of understanding the legal context and the nuances of translation between different legal systems.

False friends are pairs of words in two or more languages that appear similar but differ in meaning. The differences between the legal systems of various countries pose significant challenges for translation, particularly when it comes to transferring concepts from the source legal reality to the target legal reality, especially regarding false friends. In this context, translators must convey in the target language concepts and notions that may only exist in the source language, such as common law, equity, and consideration.

English: „Legal Aid” *Romanian:* „Asistență juridică” (Literally „Aid legal” but refers specifically to legal assistance).

English: „Civil Law” *Romanian:* „Drept civil” (Literally „Law civil” but refers to private law rather than public law).

English: „Affidavit” *Romanian:* „Declarație sub semnătură” (Literally „Statement under signature,” which emphasizes the formal declaration rather than the term „affidavit”).

English: „Defendant” *Romanian:* „Pârât” (While it translates correctly, in some contexts, it may not imply the same legal standing as „defendant” does in English).

English: „Injunction” *Romanian:* „Ordonanță” (While it can mean „injunction,” the term may also refer to other types of court orders in different contexts).

These examples illustrate how false friends can create challenges in legal translation, underscoring the importance of understanding both the linguistic and legal contexts to accurately convey meaning across languages.

Law is constituted, *grosso modo*, from three primary sources: statutory law, judicial practice (jurisprudence), and customary law (custom). The significance of these sources varies across cultures and is expressed through different discourses within the same culture or from one culture to another, often facilitated by idioms. All these aspects of translating idioms must be considered by the translator during the translation process.

E.g.: „In the clear” *Meaning*: To be free from any legal trouble or suspicion.
Example: „After the thorough investigation, she is finally in the clear.”
Romanian: „După investigația amănunțită, ea este în sfârșit fără probleme legale.”

E.g.: „In contempt of court” *Meaning*: To be in violation of a court order or showing disrespect for the court. *Example*: „He was held in contempt of court for refusing to testify.” *Romanian*: „A fost declarat în disprețul instanței pentru refuzul de a depune mărturie.”

E.g.: „To take the stand” *Meaning*: To testify in court as a witness.
Example: „The defendant will take the stand tomorrow to explain his actions.”
Romanian: „Pârâtul va depune mărturie mâine pentru a-și explica acțiunile.”

E.g.: „Beyond a reasonable doubt” *Meaning*: The level of certainty required for a conviction in a criminal trial. *Example*: „The evidence presented was sufficient to prove the defendant’s guilt beyond a reasonable doubt.” *Romanian*: „Probele prezentate au fost suficiente pentru a dovedi vinovăția pârâtului dincolo de orice îndoială.”

E.g.: „Burden of proof” *Meaning*: The obligation to prove one’s assertion or claim in court. *Example*: „The prosecution has the burden of proof to establish the defendant’s guilt.” *Romanian*: „Acuzarea are sarcina probei pentru a stabili vinovăția pârâtului.”

The diversity of legal systems worldwide is seen by some researchers as the primary challenge that significantly impacts translation. Understanding these idiomatic expressions and their cultural implications is essential for effective legal translation across different languages and legal frameworks.

Usually, when translating legal terms, the translator relies on specialized bilingual and plurilingual terminology sources to select the appropriate equivalent. Contexts of use are also considered to confirm the accuracy of the chosen term. If the respective equivalent is absent from the dictionary, a descriptive (explanatory) translation is employed, or the original term is retained [8].

E.g. *English*: „The lawsuit was filed as a class action to represent the interests of all affected consumers.”- *Romanian*: „Acțiunea a fost intentată ca o acțiune colectivă pentru a reprezenta interesele tuturor consumatorilor afectați.”

English: „The judge reviewed the docket to schedule upcoming trials.”-
Romanian: „Judecătorul a revizuit calendarul de cazuri pentru a programa procesele viitoare.”

English: „The defendant accepted a plea bargain to receive a lighter sentence.”-
Romanian: „Defendantul a acceptat un acord de recunoaștere a vinovăției pentru a primi o sentință mai ușoară.”

English: „The prosecution must provide evidence to support its claims.”-
Romanian: „Acuzarea trebuie să prezinte probe pentru a susține afirmațiile sale.”

English: „The court granted the motion to dismiss the case.”- *Romanian:*
„Instanța a aprobat cererea de respingere a cauzei.”

English: „The attorney filed a motion for a summary judgment.”- *Romanian:*
„Avocatul a depus o cerere pentru un judecat sumar.”

These examples illustrate how translators navigate legal terminology and contexts, ensuring accurate translations that resonate within both the source and target legal systems.

Based on the nature of the law and the specifics of legal translation, the following skills should be recognized as essential for a professional translator in a plurilingual context:

1. Grammatical Competence- includes a thorough knowledge of vocabulary, word formation, pronunciation, letter writing, and sentence structure in both the source and target languages.
2. Sociolinguistic Competence- requires understanding the context in which statements are made, enabling the translator to perceive the intended meaning based on factors such as the subject, the status of participants, and the purpose of the interaction. It is crucial for conveying cultural nuances accurately.
3. Discourse Competence- entails the ability to combine form and meaning to create written or oral texts across various genres, ensuring coherence and cohesiveness in the translation.
4. Strategic Competence- involves mastering communication strategies that enhance the efficiency of interactions, allowing the translator to navigate complex legal contexts and terminology effectively.

By cultivating these competencies, translators can produce translations that are not only linguistically accurate but also culturally relevant and contextually appropriate, bridging the gaps between different legal systems and languages [2].

Conclusions

Plurilingualism plays a crucial role in legal translation, highlighting the need for translators to adeptly navigate multiple languages and legal systems. By cultivating competencies in grammatical, sociolinguistic discourse, and strategic aspects, translators can effectively address the intricacies of diverse legal terminologies and concepts. The ability to identify equivalents across languages, manage idiomatic expressions, and understand the implications of false friends is essential for maintaining legal integrity and cultural nuance. Furthermore, a deep contextual understanding ensures that translations yield equivalent legal effects, promoting clarity and coherence in multilingual legal interactions. As the world becomes increasingly interconnected, the significance of plurilingualism in legal

translation will only grow, facilitating effective communication and fostering cross-cultural dialogue within the legal realm. Ultimately, proficient legal translators are vital in bridging linguistic divides and enhancing mutual understanding across diverse legal landscapes.

BIBLIOGRAPHY:

1. COȘERIU, Eugen. *Lecții de lingvistică generală*. Chișinău: Arc, 2000. ISBN: 9975-61-171-4.
2. DRUȚĂ, Inga. *Dinamica terminologiei românești sub impactul traducerii*. Chișinău: CEP USM, 2013. ISBN: 978-9975-71-352-5.
3. MÂRZA, Elena et al. *Limba latină și bazele terminologiei medicale*. Chișinău, CEP Medicina, 2006. ISBN: 978-9975-915-72-5.
4. MELNIC, Valeriu. *Terminologia clinică în limba latină*. Chișinău: Casa Limbii Române, 2002. ISBN: 9975-946-39-5.
5. Saussure Ferdinand. *Scieri de lingvistică generală*. Iași: Editura Polirom, 2004. ISBN: 9734600007.
6. HEIKKI, Mattila. *Comparative Legal Linguistics*. London: Ashgate Publishing Company, 2006. 347 p. ISBN: 9780754626899.
7. CABRÉ, Maria Teresa. La terminologie, une discipline en évolution: le passe, le présent et quelques prospectives, p.1-12, [www.upf.edu/ pdi/ dtf/ teresa.../ ca07passe.pdf](http://www.upf.edu/pdi/ dtf/ teresa.../ ca07passe.pdf) (vizitat 1.08.2024).
8. CUSIN-BERCHE, Fransoise. Le lexique en mouvement: création lexicale et production sémantique. In: *Langage Revue trimestrielle*. Paris, 1999, décembre, p. 5-25. ISSN: 0458-7251.
9. DEBUIRE, Francis. La notion d'existence en terminologie. In: *Cahier du C.I.E.L.* (Centre Interlangue d'Études en Lexicologie), Des fondements théorique de la terminologie, Université Paris Denis Dieror et Equipe VolTer, Université du Littoral – Côte d'Opale, 2004, p. 105-120.
10. REY, Alain. *La terminologie: noms et notions*. Paris: Le Robert, 1979. ISBN: 2850360738.

DEVELOPING STUDENTS' INTERCULTURAL COMPETENCE THROUGH LITERARY TEXTS

DEZVOLTAREA COMPETENȚEI INTERCULTURALE ALE STUDENȚILOR PRIN STUDIAREA TEXTELOR LITERARE

*LAȘCU Tatiana, Doctor în Științe ale Educației,
Conferențiar universitar,
Catedra de Filologie Engleză,
Facultatea de Limbi și Literaturi Străine,
UPSC „Ion Creangă”, Chișinău*

*LAȘCU Tatiana, PhD, Associate Professor,
Department of English Philology,
Faculty of Foreign Languages and Literatures,
„Ion Creanga” SPU, Chisinau
ORCID: 0000-0003-2192-490X
lascu.tatiana@upsc.md*

CZU: 37.015:811.111

Abstract: *The article presents some methodological aspects of the development of intercultural competence in English through literary text. There are highlighted the peculiarities and components of intercultural competence which involves a deep understanding of cultural diversity, the norms and values of different groups, as well as the ability to adapt behaviors and communication according to the cultural context. Through the development of intercultural competence, students become not only more professionally prepared, but also more flexible and understanding in today's multicultural society. In this regard, literary texts are a valuable tool in the development of intercultural competence, contributing to the formation of more informed, empathetic and open to diversity students.*

Keywords: *intercultural competence, literary text, development, values, culture, diversity.*

Rezumat: *Articolul prezintă unele aspecte metodologice ale dezvoltării competenței interculturale în limba engleză prin studierea textului literar. Totodată, sunt evidențiate particularitățile și componentele competenței interculturale care implică o înțelegere profundă a diversității culturale, a normelor și valorilor diferitelor grupuri, precum și abilitatea de a ajusta comportamentele și comunicarea în funcție de contextul cultural. Prin dezvoltarea competenței interculturale, studenții devin nu doar mai pregătiți profesional, ci și mai flexibili și mai înțelegători în societatea multiculturală de astăzi. În acest sens, textele literare reprezintă un instrument util în dezvoltarea acestei competențe, contribuind la formarea unor studenți mai informați, empatici și deschiși spre diversitate.*

Cuvinte cheie: *competența interculturală, text literar, dezvoltare, valori, cultură, diversitate.*

Given the incessant and swift transformations in the contemporary world, the results of foreign language learning must be reevaluated and tailored to the various needs of modern learners. Primarily, due to globalisation and mobility projects,

people are able to interact easily, and education as well has been internationalised. Consequently, it is essential to enhance learners' intercultural competence, enabling them to engage effectively in diverse sociocultural situations. As a matter of fact, intercultural competence is the capacity of an individual to act and react appropriately in a variety of cultural contexts [5].

According to researcher I. Lázár, intercultural communicative competence is an expansion of communicative competence. He defines communicative competence as a speaker's capacity to understand conversations and negotiate meaning within a specific speech community, whereas intercultural communicative competence is defined by him as the speaker's ability to communicate effectively with individuals from cultures perceived as distinct from their own. It is understood as the capacity to comprehend one's own ethnic background in the context of interpersonal interactions. M. Byram considers the cultural dimension that language inherently conveys, noting that English foreign language instruction has placed a great deal of emphasis on the study of linguistic and discourse competences. According to him, the correlation between linguistic and socio-cultural traits was established by Hymes, the originator of the concept of communicative competence, who regarded language as an additional type of implicit cultural knowledge that speakers use to understand social life. Byram's purpose while citing Hymes is to emphasise that language instruction should help learners become capable of handling their own issues and other cultural implications. Learning both language and culture is an essential requirement for understanding the idea of intercultural communicative competence. In this regard, language is an integral component of culture, as it is the means by which the beliefs, ideas, and identities of a community are established and disseminated. Consequently, intercultural communicative competence must be recognised as the capacity to discern cultural issues that are inherently rendered through language in use [3].

Intercultural competence, in fact, entails the ability to comprehend and respect cultural distinctions, adjust one's conduct to accommodate different cultural environments, and develop the ability to navigate a variety of social situations, which is essential in the current globalised setting where interactions prevail. Proficiency in a foreign language is now an essential necessity for academic pursuits, professional endeavours, and personal development.

Therefore, fostering students' intercultural competence is essential for various reasons:

- As global interconnectedness increases, students are more likely to engage with others from diverse cultural backgrounds. Intercultural competence provides learners with crucial abilities to effectively navigate and function in an international environment.
- Multiculturalism is common in today's businesses. Workers who can interact, cooperate, and work well with coworkers from different cultural backgrounds are highly valued by employers.

- Interacting with diverse cultures can facilitate personal growth. Students frequently develop a greater awareness of themselves and empathy, which can improve their interpersonal and professional relationships.

The increasing multiculturalism of the contemporary world underscores the imperative of dealing with this issue. Cultural diversity is not a new phenomenon; yet, it is more significant in contemporary education, as it entails cultural transmission and develops, consolidates, and enhances communicative skills and worldviews [1].

This makes it a huge task for education that needs to be handled seriously in order to contribute to the development of a better society where various cultures coexist in an environment of mutual understanding, learning, integration, and cohabitation.

Intercultural competence is attained by the integration of individuals' knowledge into particular activities and cultural contexts [4]. From this viewpoint, literary texts, a cultural product that learners are able to access, comprise various components of a nation's culture and serve as a valuable resource for education. Thus, students gain knowledge of the historical, political, and social events that make up the text's setting.

When analysing a literary book, students get familiar with various real-life scenarios and offer their own interpretations. They may express divergent perspectives, resulting in an opinion gap; yet, the literary text provides examples of problem-solving through dialogue, communication, and interaction. The literary work does not depict individuals in pursuit of self-discovery, but reflects societal values. Since it touches life aspects, the literary text reflects the cultural essence of a family, a country, or a society.

Literary texts engage with cultural themes that resonate with readers on both cognitive and emotional levels, thus warranting their inclusion in foreign language education.

The use of literary texts is profoundly crucial and fundamental to the process of language instruction, particularly to the learners of English as a foreign language. Literary texts are the most effective examples of language use, offering learners authentic representations of subjects, characters, and actions, illustrating how linguistic frameworks are employed to achieve diverse objectives. Learners show a keen interest in engaging with literary texts and drawing parallels between the narratives and their own life experiences. They ultimately attain a deliberate understanding of the cultures articulated in literary texts, by broadening their viewpoints and critical thinking. Researchers Duff and Maley state that well-selected literary texts provide abundant content and resources for language acquisition, as they enhance students' awareness of ethnic and societal contexts, engage both emotional and rational faculties, promote personal development, and, crucially, ignite and foster the learning process [6].

Literary texts frequently stimulate introspection regarding an individual's cultural identity and personal experiences. Providing a glimpse into the lives of others, they can serve as a mirror through which students' own realities might be

reflected. This self-awareness serves as a fundamental element of multicultural proficiency, enabling students to identify their own biases and assumptions.

A rich, multidimensional approach to learning about the interaction with many cultures is offered through the inclusion of a wide variety of literary texts in the curriculum. As a result, students become more interculturally competent, and they may also become more knowledgeable and conscientious global citizens.

Thus, English teachers should concentrate more on increasing their students' intercultural awareness by adopting new teaching approaches and strategies. [ibidem]. When studying a literary text, students should be given opportunities to learn about many real-world problems and develop their own unique perspectives on how to understand and solve them. Although their divergent viewpoints may cause disagreements and disputes, the literary text which is a reflection of societal dynamics, provides them with examples of how to mediate conflicts via dialogue, interaction, and communication.

The efficiency of a literary text relies on the methodology used in the educational process. Teachers may develop students' intercultural communicative competence by using a student-centered teaching approach that actively involves learners and as a result, they can improve learning outcomes as students' linguistic abilities develop over time. Here are some activities designed on the basis of literary texts and aimed at enhancing students' intercultural competence:

- *Literary Panel Discussions*: Think about collaborative dialogues in which students engage with and critically examine literary works from diverse cultures. Concentrate on motifs, societal frameworks, and characters' viewpoints. Inspire students to articulate their observations and thoughts regarding cultural disparities. They have the opportunity to foster considerate discourse by delving into concerns of cultural diversity, belonging, and identity.
- *Cultural Comparison Essays*: Encourage students to write essays that analyse and juxtapose cultural themes, values, or social issues as depicted in literary texts from diverse cultures. This enables learners to comprehend other cultural viewpoints and compare them. This exercise can be applied in a variety of ways: select texts from many cultures that address similar topics (e.g., love, conflict, identity). Encourage students to engage in a comparative analysis of the narratives, characters, and cultural contexts, promoting conversations on the influence of culture in shaping storytelling.
- *Character Journals*: Encourage students to keep journals that reflect characters' viewpoints within a multicultural novel. They may analyse the character's experiences, cultural context, and personal development, cultivating empathy and a more profound comprehension.
- *Role-Playing and Dramatization*: Encourage students to enact scenes or dialogues from texts that depict intercultural interactions. Following

- their study of a literary work, students can act out important text sequences, which facilitates the exploration of diverse cultural norms and communication styles in a manner that is both exciting and stimulating.
- *Cultural Artifact Project*: Learners take part in the investigation and presentation of concerning cultural artefacts, traditions, or historical contexts pertinent to the literary texts under examination. They may also create visual displays, presentations, or reports and share them with their peers.
 - *Content-Based Debates*: Facilitate debates on cultural or ethical issues addressed in literary texts with a view to make students express justifying diverse cultural perspectives, cultivating critical thinking and respectful dialogue.
 - *Creative Writing Assignments*: Based on the literary texts they have read, students write essays or short stories that explore cultural issues. By delving into these topics, students can find connections to their own lives or come up with situations that incorporate cultural aspects.
 - *Intercultural Reading Lists*: Create reading lists featuring a variety of literary texts from different cultures and instruct students to select and analyse some of them, thereafter presenting their observations and reflections to the class.
 - *Literary Adaptation Projects*: In this activity, students consider a multicultural text and turn it into a different format, such as a movie, graphic novel, or podcast. This enables them to interact with the text innovatively and reflect on the translation of cultural components across various mediums.
 - *Author Study and Interview*: Investigate and find out writers with various cultural backgrounds and the ways in which their own experiences shaped their work, which can be the subject of student-led presentations or simulated interviews.

Through these exercises or activities, students are motivated to read literary works mindfully, grow in empathy, and gain a deeper comprehension of various cultural viewpoints.

In this light, English teachers still need to take literary texts into account as a way to improve their students' intercultural communication ability and concentrate on devising problem-solving tasks in order to get learners to comprehend significant concerns when they are exposed to literature. Students will become more able to handle information and address issues, expressing their own opinions, comparing and contrasting information, locating and researching literary and historical events, defending a position, and responding to conclusions drawn from published works. To summarise, learners have the possibility to acquire both linguistic and cultural knowledge through the use of suitable constructivist methods, which involve negotiating language meaning in context [3].

Literary texts whose writers come from different cultural backgrounds provide learners with numerous values, social thinking, consciousness, attitudes, awareness of various viewpoints, along with empathy for others. Consequently, learners can integrate easily into real-life contexts. Students' understanding of text sequences and scenarios enables them to recognise cultural differences and promote greater tolerance, openness, empathy, and adaptability. They can benefit from literary texts taking samples of good-manners, behavior, spirituality and positive thinking necessary for integration and problem-solving.

REFERENCES:

1. ANTA, Julia Ruiz. *Fostering Students' Intercultural Competence Through Foreign Language Activities*, Universidad Valladolid, 2017.
2. BYRAM, M., GRIBKOVA, B., STARKEY, H. *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division. 2002.
3. GOMEZ, L. F. *Fostering Intercultural Communicative Competence Through Reading Authentic Literary Texts in an Advanced Colombian EFL Classroom: A Constructivist Perspective*. In: *PROFILE Issues in Teachers Professional Development* 14(1):49-66. 2012.
4. FITZGERALD, A., MCGREGOR, L. *Using Literature to Develop Intercultural Competence in the Classroom*. In: *Journal of Intercultural Education*, 28(3), 2017. 212-225.
5. LAVROVICI, L., KOLEGA, C.-Th. *Using Literary Texts for the Development of Foreign Language Learners' Intercultural Competence*. In: *Foreign languages: a journal of applied linguistics*, Vol. 47 No. 4. 2018.
6. LIU, H. H., SU, Y. S. *Effects of Using Task-Driven Classroom Teaching on Students' Learning Attitudes and Learning Effectiveness in an Information Technology Course*. *Sustainability (Basel, Switzerland)*, 10(11), 2018.

DEMERSURI CURRICULARE DE INTEGRARE A CONȚINUTURILOR INTERCULTURALE ÎN FORMAREA INIȚIALĂ A CADRELOR DIDACTICE

CURRICULAR APPROACHES TO CONTENT INTEGRATION INTERCULTURAL CONTENT IN INITIAL TEACHER TRAINING

*SADOVEI Larisa, dr. conf. univ.
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

*SADOVEI Larisa, Ph.D.
State Pedagogical University „Ion Creangă” from Chisinau*

ORCID: 0000-0002-1739-3766
sadovei.larisa@upsc.md

CZU: 378.091.214

Abstract: *The article reflects the way of integrating curricular content through the three approaches - disciplinary, modular and infunctional, in curricular products developed by a group of teachers from the State Pedagogical University „Ion Creanga” in Chisinau. Curriculum and Methodological Guide „Intercultural Education” have opened opportunities for cooperation and valorization of the elements based on multicultural principles.*

Keywords: *Intercultural education, multiculturalism, disciplinary, optional, inter- and trans-disciplinary approaches.*

Rezumat: *În articolul dat este reflectat modul de integrare a conținuturilor curriculare prin cele trei demersuri: disciplinar, modular și infuzional, în produsele curriculare elaborate de un grup de cadre didactice din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. Curriculum și Ghidul metodologic „Educația interculturală” au deschis oportunități de conlucrare și valorizare a elementelor fundamentate de principii ale multiculturalității.*

Cuvinte-cheie: *educație interculturală, multiculturalitate, demersurile disciplinar, opțional, infuzional, inter- și transdisciplinar.*

INTRODUCERE

Familiarizați cu paradigma abordării prin competențe a procesului de învățământ, evidențierea conținuturilor în perspectiva curriculară ar părea o abordare tradițională și învechită. „*Mai au conținuturile un rost în activitatea de învățare?*” întreba publicul Mircea Miclea în cadrul conferinței organizată de „Ziua educației” la Școala privată din București „Avenor College”, anul 2023 [2].

Profesor universitar și psiholog specializat în psihoterapia cognitiv-comportamentală, M. Miclea atrage atenția la rolul de neevitat al conținuturilor

în contextul schimbărilor de paradigme și transformărilor așteptate de la oricare intervenție în curriculumul educațional. „Din perspectiva curriculară nu putem renunța la conținuturi, afirmă cercetătorul. Conținuturile adecvate conduc spre finalități, prin valorificarea nivelurilor taxonomice sunt antrenate cunoștințele la nivel procedural și sunt dezvoltate atitudini, astfel formând competențe” [2].

VALORI, CONȚINUT ȘI METODOLOGIE

Amplitudinea conjuncturală a interculturalismului a determinat domeniul educațional să răspundă evoluției realității prin obiective specifice și tipuri de conținuturi la nivel de principiu teoretic și acțional. „În condițiile realizării unei educații interculturale este necesar a fi îndeplinite exigențe suplimentare în structurarea conținutului, în sensul abordării comparative și integrative a unor conținuturi de factură particular-națională”, subliniază C. Cucuș cu referire la răspunsul educației la problemele lumii contemporane [3, p. 71]. „Abordarea interculturală, afirmă autorul, este o metodologie ce caută să integreze în interogația asupra spațiului educațional datele psihologiei, antropologiei, științelor socialului, politicii, culturii, istoriei, și nu trebuie abordată ca o nouă știință și nici ca o nouă disciplină”. Perspectivele se deschid spre conexiuni disciplinare și abordări integrate a noțiunilor, în acest sens, „discursul asupra interculturalului își extrage seva din perspectivele deschise de conexiunile disciplinare”, afirmă C. Cucuș [ibidem, p. 200].

Realitatea integrată presupune achiziții integrate, nu separări pe obiective, efortul curricular al cadrului didactic este altul. Cât privește selecția și prelucrarea conținutului învățământului, acestea trebuie să favorizeze dobândirea autonomiei intelectuale și spirituale, prin vehicularea cunoștințelor, în primul rând, a mijloacelor de a le obține, de a le valorifica și semnifica în mod autonom [ibidem, p. 82]. Odată cu acordarea rolului superior atitudinilor în structura triadă a elementelor competenței, „după care urmează formarea de priceperi și deprinderi (capacități) și, la urmă, transmiterea de cunoștințe” în ordonarea elementelor competenței afirmată de G. Văideanu [9, p. 82-83], conținuturile își asigură locul favorizant în procesul de formare a competenței prin „rolurile de animator, ghid, evaluator al cadrului didactic”, un veritabil „organizator al proceselor de predare-învățare” și un purtător competent al conținuturilor învățământului”, menționează Cucuș [3, p. 82]. Interacțiunea dintre activitatea cadrului didactic și a elevului, dintre predare și învățare reprezintă fondul cunoașterii elevului, „conținutul cunoașterii, preexistent fiind, este prelucrat și organizat după logica didactică (transinformația didactică) și este transmis elevului prin predare, fapt care, prin învățare, acesta va deveni o achiziție personală a elevului” [6, p. 109].

Formarea competenței interculturale a studenților-pedagogi constituie un răspuns la provocările societale, devenind prioritate pentru orice instituție de învățământ, privind racordarea la valorile și standardele educaționale europene și dezvoltarea unei personalități „independente de opinie și acțiune, deschise pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate” [5, articolul

6]. Comunitatea academică s-a aliniat cerințelor și a creat premise de valorificare instituțională a conceptului de educație interculturală prin intervenții de actualizare la nivel de curricula și elaborare de metodologii de implementare. Contribuțiile valorice pentru afirmarea identității instituționale oferă o deschidere largă spre expectanțele sociale, *flexibilitatea, cooperarea și comunicarea* definind statutul de comunitate academică deschisă la *soluționarea problemelor contemporane prin educație*.

Actualizarea permanentă a curriculei universitare constituie un punct de referință în asigurarea calității pregătirii de specialitate a cadrelor didactice. Ca o nouă viziune asupra învățării, fenomenul transdisciplinarității implică depășirea cadrului strict al unităților tematice specifice disciplinelor în planul de învățământ al programelor de studii, făcând posibilă intervenția în curricula disciplinelor la nivel de *competențe, module, subiecte tematice și activități de studiu individual* în vederea dezvoltării competenței elevilor/studentilor. Este noul model educativ pentru societatea cunoașterii, cadru de formare profesională, în care viitorii profesori învață să cunoască, învață să facă, învață să trăiască alături de ceilalți, învață să existe, ca efect formativ al abordării transdisciplinare în organizarea conținuturilor educaționale.

Valorificând realizarea misiunii de formare pedagogică a cadrelor didactice și inovare a științelor educației prin cercetări inter- și transdisciplinare [9], Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău asigură obținerea calificărilor profesionale competitive pe piața muncii, precum și ghidare în dezvoltarea activității de cercetare științifică în domeniile științelor educației, științelor umanistice, științelor sociale, artelor, științelor exacte și asistenței sociale.

La începutul anului de studii 2020-2021 o echipă de experți din cadrul C.E. PRO DIDACTICA, cu sprijinul Fundației pentru copii Pestalozzi din Elveția, lansează Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău propunerea de a deveni parteneră în proiectul „*Promovarea și dezvoltarea educației interculturale (EIC) în formarea inițială a cadrelor didactice*” prin implicarea unei echipe de cadre didactice din cadrul facultăților cu profil pedagogic pentru perioada 2020-2023. Finalizat cu succes în luna decembrie a anului 2023, remarcăm, că printre activitățile de bază desfășurate cu un impact vizibil a fost elaborarea și editarea Curricula de educație interculturală și a Ghidurilor metodologice pentru dezvoltarea competenței interculturale la viitorii pedagogi. Cu statut de pionierat/inovație pedagogică în contextul nostru educațional multicultural, suporturile curriculare în cauză vor contribui la dezvoltarea extinsă și aprofundată a competenței interculturale la studenții actuali și viitori educatori de grădiniță, învățători, profesori de la disciplinele umaniste și manageri școlari. După încheierea pilotării la sfârșitul semestrului curent, piesele curriculare au fost revizuite și avizate la nivel național și internațional, au fost editate și propuse pentru implementare și diseminare la scară largă, având ca obiective importante dezvoltarea toleranței, a empatiei și a respectului față de Celălalt, pentru conviețuire pașnică și relaționare pozitivă la locul de muncă, de studii și în alte varia medii sociale [1].

În funcție de specificul și finalitățile programului de studii, „valorificarea diversității culturale în diverse contexte educaționale” și-a găsit reflecția în produsele curriculare elaborate de autorii, titulari de cursuri ale disciplinelor fundamentale, de specialitate și opționale din planul de învățământ, cuprinzând toată perioada anilor de studii superioare de licență (4 ani), repartizată în 8 semestre la următoarele programe de studii cu profil pedagogic: *Limba și literatura română, Limba și literatura română și Limba engleză pentru instruirea minorităților naționale, Limba engleză, Limba italiana/Limba germană și Engleză, Pedagogie în învățământul primar, Psihopedagogie, Pedagogie preșcolară, Geografie și Biologie; Geografie și Limba Engleză, Istorie și Geografie, Arte plastice, Educație tehnologică*. Variațiile aplicate în vederea „încorporării” conținuturilor în curricula existentă au fost organizate în baza a trei tipuri de demersuri (infuzional, modular și disciplinar), fiecare din acestea construind un model propriu de intervenție, aplicabil pentru finalitățile urmărite într-un timp stabilit de programul de studii și/sau curriculumul disciplinei.

Repertoriul vast al conținuturilor interculturale a fost integrat în cadrul a 19 unități de curs, cu ponderea cea mai mare reprezentată de intervenția realizată prin demersul infuzional; *4 unități de curs prin demersul modular de organizare a conținuturilor* (Limba B și Comunicare (limba engleză); Interpretarea textului (limba engleză); Etnografie; Practici și tendințe în arta contemporană); *14 unități de curs prin demersul infuzional de organizare a conținuturilor și unitatea de curs de Educație interculturală este proiectată conform demersului disciplinar*.

- a) *infuzional*, realizabil de fiecare profesor prin exemplificări, aplicații, studii de caz, propuse în cadrul activităților didactice curente, posibil la toate disciplinele (în mod special la Geografie, Chimie, Fizică, Biologie, Istorie, Filozofie, Științe sociale etc.);
- b) *modular*, realizabil prin construirea unor module de studiu și integrarea lor în structura unor discipline (de ex., modulul „demografie” integrat în programa de geografie etc.);
- c) *disciplinar*, realizabil prin includerea în planul de învățământ a unor noi discipline în perspectiva noilor educații, ca *ecologie, cultură civică etc.*);
- d) *interdisciplinar și transdisciplinar*, realizabil prin sinteze, activități organizate nonformal.

Ghidul metodologic „Educație interculturală” prezintă spectrul activităților de învățare, corelate direct cu elementele proiectate în Curriculumul disciplinar. Este o lucrare elaborată în scop de suport informativ și aplicativ pentru studenți în procesul de formare inițială, cadrele didactice școlare și universitare, facilitatoare de formare a competenței interculturale la elevi și studenți. Acuratețea transpunerii didactice a conținuturilor a fost realizată de autorii-titulari de cursuri cu atenție sporită față de valorile, care promovează comunicarea interculturală și într-o discreție de autonomie metodologică, reflectată în instrumentarul bogat al activităților de învățare, supuse operaționalizării din conținuturile proiectate.

Rolurile cadrului didactic, organizate schematic de A. de Peretti în jurul activității ca *persoană-resursă și responsabil de relații*, definesc paradigma educației în schimbare, creând multiple deschideri pentru conturarea *profilului intercultural al cadrului didactic*. Activizând ca resursă în mediul educațional „regula de aur” la nivelul principiului-cheie în relațiile interpersonale „Fă pentru alții ceea ce ai vrea să facă ei pentru tine” sau prin negație „Nu face altora ceea ce nu ai vrea să îți facă ei ție”, cadrul didactic „urmărește dezvoltarea unei educații pentru toți în spiritul recunoașterii diferențelor ce există în interiorul aceleiași societăți” [4, p.48]. Un exemplu de atitudine tolerantă al cadrului didactic în perioada României interbelice este Georgescu-Silvestru (nume ce și-a făcut loc în faimoasa operă „Primejdia mărturisirii” [7, p. 171-172], preot care ținea cursuri de religie creștină, singurul elev de confesiune mozaică, acceptat să urmeze cu regularitate alături de colegii săi fiind Nicolae Steinhardt, devenit filosof, critic literar, eseist, publicist, autorul unei opere unice în literatura română, „Jurnalul fericirii”).

CONCLUZII

Toate acestea la un loc, formează *profilul viitorului cadru didactic*, care *participă în mod direct la creșterea bunăstării individuale și colective din implicarea activă și democratică în baza principiilor universale ale toleranței și ale egalității de șanse, cu un salt spre edificarea noțiunii de „multiculturalitate”*. Elaborarea metodologiilor de valorificare în mediile academice și comunitare a educației multiculturale au fost create premise pentru asigurarea de interferențe, dar și diferențe de abordare a perspectivelor reprezentanților diverselor culturi. Referința „la un cadru social larg, în care diferite grupuri socioculturale trăiesc într-un spațiu fizic comun, fără să-și propună explicit să comunice și să coopereze, să stabilească în mod intenționat și planificat relații de schimb cultural și cunoaștere reciprocă” definește conceptul de multiculturalitate, diferit de societatea interculturală, în care diversitatea este abordată în comunitatea cu un înalt grad de interacțiune socială, respect reciproc pentru tradiții, valori și norme” [8, p.15].

Competențele interculturale formate la studenți vor constitui dovada comportamentelor proiectate armonios pentru rezolvarea adecvată a unor situații de *interacțiune multiculturală*. Prin activitățile planificate studenții își vor exprima opinia, aducând argumente pro sau contra unor idei diferite de convingerile personale; vor realiza, la alegere, proiecte individuale; vor descoperi prejudecăți și stereotipuri raportate la modul de abordare individuală a diverselor etnii; vor conștientiza și accepta deosebiri culturale între diferite naționalități etc. Perspectivile de abordare multiculturală completează spațiul informațional al conținuturilor interculturale, devenind sursă de motivare pentru studiu individual și pentru cercetarea valorilor în planul *conexiunilor inter- și transdisciplinare* pentru oricare persoană interesată de realitatea multiculturală, minoritari și majoritari, adevărind conștientizarea propriile determinări culturale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Conceptorii de curriculum în educația interculturală întruniți pentru primele bilanțuri <https://prodidactica.md/conceptorii-de-curriculum-in-educatia-interculturala-intruniti-pentru-primele-bilanturi/>
2. Conferința „Ce merită învățat?” susținută de prof. dr. Mircea Miclea la Avenor College <https://www.youtube.com/watch?v=IGZ8fgUPdkY>
3. CUCOS, C. *Pedagogie*. Iasi: Polirom, 1998. 232 p. ISBN: 973-9248-03-9.
4. CUCOȘ, C. *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași, 2000, 288 p. ISBN: 973-683-445-xp.
5. Idealul educațional. În: Codul Educației https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro
6. PANȚURU, S., VOINEA, M., NEȘOI, D. Teoria și metodologia instruirii: teoria și metodologia evaluării. Brașov: Editura Universității „Transilvania”, 2008. 334 p. ISBN 978-973-598-240-9.
7. STEINHARDT, N. Primejdia mărturisirii. București: Humanitas. 272 p. ISBN: 973-50-0791-6
8. ȚURCANU-SPATARI, V., Grîu L. Repere ale Educației Interculturale” Chișinău, 2013. ISBN 978-9975-80-684-8 <https://www.cntm.md/sites/default/files/Repere-ale-Educatiei-Interculturale.pdf>
9. Universitatea Pedagogică de stat „Ion Creangă” din Chișinău <https://upsc.md/universitate/>
10. VĂIDEANU, G. Educația la frontiera dintre milenii. București: Politica, 1988. 326 p. cod GVAIEDUPO, 1988.

ASPECTE PRIVIND PREGĂTIREA ELEVILOR DE LICEU PENTRU EXAMENUL INTERNAȚIONAL IELTS

ASPECTS REGARDING THE TRAINING OF HIGH SCHOOL STUDENTS FOR THE INTERNATIONAL IELTS EXAMINATION

POPOVICI Angela, dr., lect. univ.,
Universitatea Dunărea de Jos din Galați
ROTARU Eugenia, masterandă, anul I
UPS „Ion Creangă”

POPOVICI Angela, PhD, professor,
Dunărea de Jos University of Galați, România
ORCID: 0009-0002-0535-6455

ROTARU Eugenia, master's student, first year
UPS „Ion Creangă”

CZU: 373.026:811.111

Abstract: *This article examines diverse aspects in preparation for the international examination entitled IELTS. This exam is an internationally recognised examination which evaluates linguistic skills in the English language. The target group represents pupils attending high school and lyceum. By getting a high score at the IELTS examination (6.0/6.5 out of maximum score 9.0), the target group increases the chances of being enrolled into international educational institutions and advancing in their career paths. Thus may become possible due to globalisation as well as to the educational and professional opportunities available in the international field. The present work analyses efficient learning-to-learn strategies, plentiful educational resources and the influence of the professionally-prepared mentors during the preparation process. Moreover, common challenges encountered by pupils are being discussed and potential solutions are being proposed, the goal being improving the general performance and candidates' increased self-confidence. Conclusions offer recommendations for the optimal target group's preparation, by outlining the importance of the individual approach and ongoing support for the aspired results in the IELTS examination.*

Keywords: *linguistic competences, didactic strategies, (educational) progress, examination, IELTS.*

Rezumat: *Articolul examinează diverse aspecte ale pregătirii elevilor de liceu pentru examenul internațional IELTS, un test esențial pentru evaluarea competențelor lingvistice în limbă engleză. În contextul globalizării și al creșterii mobilității academice și profesionale, având în vedere importanța crescândă a limbii engleze ca limbă de comunicare internațională, obținerea unui scor ridicat la IELTS devine o prioritate pentru elevii care aspiră la studii universitare în străinătate sau la oportunități de carieră în medii internaționale. Articolul analizează strategiile de învățare eficiente, resursele educaționale disponibile și impactul implicării profesorilor în procesul de pregătire. De asemenea, sunt discutate provocările comune întâmpinate de elevi și soluțiile practice pentru a le depăși, cu*

scopul de a îmbunătăți performanța și încrederea candidaților. Concluziile oferă recomandări pentru optimizarea pregătirii elevilor, subliniind importanța abordării personalizate și a suportului continuu în atingerea obiectivelor dorite la examenul IELTS.

Cuvinte cheie: *competențe lingvistice, strategii, progres, examen IELTS.*

Introducere

Sistemul educațional din Republica Moldova este de mai mulți ani într-o continuă schimbare și din acest motiv cei trei factori implicați: cadrele didactice, elevii și părinții, trebuie să încerce să facă față schimbărilor ce intervin atât în cadrul sistemului de învățământ, cât și în societate.

Pregătirea elevilor de liceu pentru examenul internațional IELTS (International English Language Testing System) reprezintă un pas esențial în dezvoltarea competențelor lingvistice necesare pentru succesul academic și profesional într-un context globalizat.[13,14].

Examenul IELTS, administrat de British Council, IDP: IELTS Australia și Cambridge Assessment English, este un test standardizat de evaluare a competențelor lingvistice în limbă engleză [17], utilizat la nivel internațional. Este conceput pentru a evalua abilitățile de *ascultare, citire, scriere și vorbire* [2-8] în engleză ale candidaților care doresc să studieze, să lucreze sau să imigreze în țări anglofone. Examenul IELTS este recunoscut de mii de instituții de învățământ, organizații și guverne din întreaga lume. Scorul obținut la acest test este valabil timp de doi ani și este adesea utilizat ca parte a cerințelor de admitere în universități sau pentru obținerea vizei de muncă sau de imigrare. [14]

Având în vedere importanța crescândă a limbii engleze ca limbă de comunicare internațională, obținerea unui scor ridicat la IELTS devine o prioritate pentru elevii care aspiră la studii universitare în străinătate sau la oportunități de carieră în medii internaționale [17].

Prin urmare, în acest articol vom explora aspectele cheie ale pregătirii elevilor de liceu pentru examenul IELTS [14-16], subliniind strategiile eficiente de învățare [2-3], resursele disponibile [4-6] și rolul esențial al profesorilor în ghidarea elevilor pe parcursul acestui proces [7-8]. Totodată, vom analiza provocările comune întâmpinate de elevi și vom oferi recomandări practice pentru depășirea acestora, cu scopul de a maximiza performanța și încrederea candidaților în ziua examenului. Ne interesează dacă manualele de limbă engleză din învățământul liceal [10-12] sunt racordate la CECRL, ca răspuns la provocările actuale privind alinierea educației din Republica Moldova la standardele educaționale internaționale [13].

Scopul și ipoteza cercetării constă în stabilirea raportului între competențele lingvistice(1) ale elevilor în clasele liceale și implicarea ulterioară a acestora în învățământul superior cu predare în limbă engleza, în baza susținerii examenului IELTS.

Metodologia cercetării

Pentru a explora acest subiect, am folosit metoda analizei în vederea evaluării elevilor care urmează cursurile de pregătire și metoda observației la această categorie de vârstă.

Rezultate

Analizând retrospectiv manualele școlare de limbă engleză pentru clasele a X-XII-a [10-12], vom evidenția câteva aspecte care, din punctul nostru de vedere, corespund parțial pregătirii elevilor pentru un examen internațional la limbă engleză. Scopul activităților de învățare din manuale nu este orientat spre susținerea unui examen internațional, dar ghidează constant spre dobândirea competențelor lingvistice ce corespund nivelului B1, conform CECRL. Vom remarca faptul că manualele de limbă engleză nu propun activități de dezvoltare a competențelor la nivelul de B2 pentru audiere, vorbire, scriere și citire - componentele valoroase ale examenului; manualele doar parțial se încadrează în formatul examenului IELTS [2]. Prin urmare, elevii de liceu au nevoie de o pregătire suplimentară pentru a stăpâni competențele lingvistice necesare susținerii examenului IELTS.

Examenele internaționale, precum TOEFL, IELTS, CAMBRIDGE (FCE, CAE) etc., au permis și permit elevilor și studenților și profesioniștilor să activeze în țările care oferă mai mari beneficii socio-economice. Examenele menționate mai sus nu doar evaluează abilitățile lingvistice din perspectiva celor patru competențe lingvistice, ci și permit elaborarea criteriilor de evaluare în baza cărora acestea ar putea fi evaluate.

Examenul IELTS, lansat în 1989, este un examen cu un statut aparte din motiv că pregătirea către examenul internațional oferă posibilitatea de a utiliza cunoștințele în perioada premergătoare susținerii examenului în universități, în cadrul specialității selectate. Evaluarea competențelor lingvistice este formată în baza unor probe bine gândite de către specialiști în domeniu și mereu este în dezvoltare. Cel mai important criteriu de evaluare fiind focusarea pe comunicarea orală, varianta vorbită a limbii engleze. Partea de ascultare oferă o varietate de accente ce oferă posibilitatea de a face diferență între variatele naționalități.

Mai nou, susținerea examenului poate fi în format online (computer-based) sau offline (paper-based), ce ofera mai multe opțiuni de selectare. Examenul este recunoscut de aproximativ 12 mii de organizații, inclusiv peste 10000 de universități, școli, angajatori și agenți de emigrare, este recunoscut acest examen în țări precum Australia, Canada, USA, Marea Britaniei, Noua Zeelanda.

Persoanele care susțin testul parcurg cele patru aptitudini: ascultare, citire, scriere și vorbire. Toate testele fiind marcate pe un sistem banda de la 1 (cel mai mic) până la 9 (cel mai mare). IELTS oferă o gamă de două versiuni de testare, pentru a servi atât unor scopuri academice, cât și non-academice. IELTS Academic măsoară competența de limbă engleză necesară pentru un mediu academic, de învățământ superior. Sarcinile și textele sunt accesibile tuturor susținătorilor, indiferent de subiectul lor. IELTS General Training măsoară competența în limbă engleză într-un context practic, de zi cu zi. Sarcinile și textele reflectă atât situații la locul de muncă, cât și situațiile sociale. Instruirea general IELTS este potrivită pentru migrație în Australia, Canada, Noua Zeelandă, Marea Britanie și Irlanda [13].

Ca să vedem diferențele între examenul IELTS și examenul de bacalaureat la limbă engleză, am analizat sarcinile pentru aceste două testări. Rezultatele sunt prezentate în Tabelul 1.

Tabelul 1. Diferențe între examenul IELTS și examenul de bacalaureat la limba engleză

Competențe	Bacalaureat, limba engleza	IELTS Academic
Ascultarea Listening/	-	B2 (4 secțiuni cu 40 de întrebări bazate pe ascultare) - 30 minute
Vorbirea /Speaking	-	B2 (trei părți ce verifică fluența, pronunțarea, varietatea lexicului, varietatea structurilor gramaticale, utilizarea cuvintelor de legătură, pe tematici diferite cu prezentarea atât informațiilor cunoscute, atât cu oferirea soluțiilor la întrebările anunțate) etc. durata 15 minute
Citirea/ Reading	B1.3 (un text cu 7 itemi) (10,11,12)	B2 (trei texte cu conținut variat academic și 40 de întrebări în baza textelor) - 60 minute
Scrierea/Writing	B1.3 (realizarea unui eseu în mărime de 180- 200 de cuvinte) (10,11,12) B1.3 (realizarea competențelor pluri/interculturale și comunicative în formatul unui paragraf descriptiv în mărime de 90/100 de cuvinte) (10,11,12)	B2 (2 probe: descrierea unui grafic în 150 de cuvinte și scrierea unui eseu în 250 de cuvinte) - 60 minute ambele părți
Punctajul oferit	Notele de la 0-10	Baremul de la 0/1- 9 (5.5 este echivalat cu nota „10” din oficiu sau eliberarea de la BAC la disciplina limba engleza)
Total	3h	2 h 45 minute

Această analiză ne permite să remarcăm următoarele: examenul din clasa a XII-a testează doar două competențe lingvistice din cele 4 (reading and writing/citirea și scrierea), pe când IELTS testează toate patru. Nivelul de competențe al examenului din clasa a XII-a constituie nivelul B1.3, pe când examenul IELTS oferă

certificarea/confirmarea nivelului lingvistic de la B2. Ambele examene au o structură clară, însă examenul IELTS, datorită complexității sale, presupune cunoașterea limbii engleze și realizarea sarcinilor într-o perioadă practic identică cu examenul din clasa a XII-a (2h 45 min vs 3 h astronomice). Baremul de testare la limbă engleza în clasa a XII-a este unul complicat comparativ cu cel din cadrul examenului IELTS, nu se lasă loc de interpretare a examenului. Criteriile de evaluare ale examenului IELTS sunt ușor de accesat și utilizat, pe când baremul examenului la limbă engleza în clasa a XII-a pare a fi unul vag și confuz. Cu toate că pentru ambele examene se oferă practic aceeași perioadă de realizare, diferența constând în doar 15 minute, însă în 2h 45 minute candidații ce și-au propus susținerea examenului IELTS urmează să realizeze corect și efectiv toate 4 sarcini propuse la un nivel mai avansat.

Provocările întâmpinate de către cadrul didactic, dar și pe posibile dificultăți întâmpinate de elevi. Astfel, pentru această reușită, elevul trebuie să aibă atitudine corespunzătoare, să fie predispus și motivat învățării, având o disciplină și o abordare conștientă față de programul stabilit. În aceste condiții, rolul profesorului este foarte important, odată ce identifică cele mai bune metode de pregătire pentru elevii înscriși. Acesta devine mentorul care ghidează, instruieste, oferă feedback pentru sarcinile realizate, propune surse suplimentare de învățare, îndrumă, corectează, dezvoltă gândirea critică, oferă instrucțiuni în privința evaluării individuale, etc.

Resursele materiale pentru acest examen sunt diverse: de la manualele fizice (IELTS for Reading, Writing, Grammar, Vocabulary) [2-8]; la resursele online (podcasturi, TED talks, audio/video informative, educaționale, factuale, adecvate dezvoltării limbajului academic); Longman/ Cambridge dictionaries (9), etc.. Programul de pregătire se face în baza testării inițiale și poate dura între 4-12 săptămâni cu o condiție că elevul ce-și dorește susținerea examenului IELTS deja are un nivel confirmat de nivelul B2 (Upper- Intermediate).

Concluzii și recomandări pentru cadrele didactice

Pregătirea elevilor pentru examenul IELTS poate fi o provocare, dar cu abordarea corectă, profesorii de limbă engleză pot ghida eficient elevii către succes. Astfel, în pregătirea elevilor pentru examen, este necesar ca profesorul să aibă în vedere următoarele aspecte:

- Familiarizarea cu structura examenului: este esențial ca profesorii să-și familiarizeze elevii cu formatul și cerințele distincte ale fiecărei secțiuni ai examenului IELTS: listening, reading, writing și speaking. Exercițiile practice și testele simulate pot ajuta elevii să înțeleagă tipurile de întrebări și să își gestioneze eficient timpul.
- Dezvoltarea abilităților de ascultare și vorbire: încurajează elevii să își îmbunătățească abilitățile de ascultare și vorbire prin expunerea regulată la materiale audio și video autentice în limbă engleză. Interacțiunile regulate în limbă engleză, discuțiile în grup și sesiunile de conversație pot crește încrederea elevilor și le pot îmbunătăți fluența.

- Practica scrisului structurat: ajută elevii să dezvolte abilități de scriere clară și coerentă, concentrându-se pe organizarea ideilor și utilizarea corectă a gramaticii și vocabularului. Exercițiile de scriere pe teme variate și feedback-ul constructiv sunt esențiale pentru îmbunătățirea performanței la partea de writing.
- Îmbunătățirea abilităților de citire și înțelegere: recomandă lecturi variate în engleză, inclusiv articole, eseuri și cărți, pentru a expune elevii la diferite stiluri de scriere și vocabular. Exercițiile de citire intensivă și extinsă îi pot ajuta să își dezvolte capacitatea de a înțelege și analiza textele rapid și eficient.
- Gestionarea stresului și a timpului: învață-i pe elevi tehnici de gestionare a stresului și organizează sesiuni de simulare a examenului pentru a-i ajuta să își dezvolte strategii eficiente de gestionare a timpului. Discuțiile despre experiențele legate de examene și tehnicile de relaxare pot contribui la reducerea anxietății și la creșterea încrederii în ziua examenului.

Aceste sugestii pot îmbunătăți considerabil pregătirea elevilor pentru examenul IELTS, oferindu-le instrumentele necesare pentru a obține rezultate remarcabile.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi. Strassbourg, Diviziunea Politicii Lingvistice, Consiliul European, Tipografia Centrală, Chișinău, 2003
2. The Official Cambridge Guide to IELTS, Pauline Cullen, Amanda French, Vanessa Jakeman, Cambridge University Press, 2014
3. Target Band 7: IELTS Academic Module, Simone Braverman, IELTS-Blog.com, 2016
4. IELTS Trainer Six Practice Tests, Louise Hashemi, Barbara Thomas, Cambridge University Press, 2018
5. Practice Test for IELTS 3, Peter May, Oxford University Press, 2014
6. Essential Grammar for IELTS, Diane Hopkins, Cambridge University Press, 2018
7. Cambridge IELTS 15 General Training Student's Book with Answers, Cambridge University Press, 2020
8. IELTS Speaking and Listening: Strategies and Practice, Michael Smith, Independently Published, 2018
9. Longman Dictionary of Contemporary English, Longman, Pearson Education Limited, 2014
10. Manual de Limba Engleza cl.IX, nivelul A2+, Prut International, 2023
11. Manual de Limba si Literatura Engleza cl. X, B1.1, Prut International, 2023
12. Manual de Limba si Literatura Engleza cl.XII, B1.3, Prut International, 2023

13. Language Policy https://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/en/FTU_3.6.6.pdf last visited October 19, 2024
14. Agenția Națională pentru Curriculum și Evaluare cu privire la nota 10 din oficiu | Agenția Națională pentru Curriculum și Evaluare
15. Agenția Națională pentru Curriculum și Evaluare cu privire la BAC în regim externat Agenția Națională pentru Curriculum și Evaluare
16. Agenția Națională pentru Curriculum și Evaluare cu privire la examenul national de bacalaureat RO OMECC47/2018
17. Language Policy Language policy | Fact Sheets on the European Union | European Parliament
18. Metodologia de organizare și desfășurare a testărilor tematice în învățământul general ordinul_mec_1565_din_31.10.2024_metodologie_testari_tematice.pdf

VALORI CULTURALE REGĂSITE ÎN ETNIA RROMĂ

CULTURAL VALUES FOUND IN THE ROMA ETHNICITY

ROTARU Florentina, profesoară
de limba și literatura română,
Școala Gimnazială Scobinți, România
ORCID: 0009-0005-3501-751X
florentina_rotaru79yahoo.com

ROTARU Florentina, teacher
of Romanian language and literature,
Scobinti Secondary School, Romania
ORCID: 0009-0005-3501-751X
florentina_rotaru79yahoo.com

CZU: 172.4:008(=214.58)

Abstract: *The Roma ethnic group, having Indian origins, has been included over time in the societies of some European countries. The Roma won the right to have their own international day, their own flag and anthem. The culture of the Roma ethnic group is vast, being very interesting due to the rules and beliefs transmitted and kept sacredly by all generations throughout time. They manage to live alongside the societies of the countries that included them, preserving their cultural treasure with sanctity*

Keywords: *Roma ethnicity, culture, traditions.*

Rezumat: *Etnia rromă, de origine indiană, a fost inclusă de-a lungul timpului în societățile unor țări europene. Romii au câștigat dreptul de a avea propria lor zi internațională, propriul lor steag și imn. Cultura etniei rromilor este vastă, fiind foarte interesantă datorită regulilor și credințelor transmise și păstrate cu sfințenie de toate generațiile de-a lungul timpului. Ei reușesc să trăiască alături de societățile țărilor care i-au inclus, păstrându-și comoara culturală.*

Cuvinte-cheie: *etnie rromă, cultură, tradiții.*

Faptul că în România trăiește, printre alte etnii, și etnia rromă m-a făcut să cercetez și să găsesc o serie de răspunsuri legate de viața și cultura acesteia.

Prima problemă pe care mi-am pus-o a fost cea legată de originea acestora. Din studiile de specialitate se poate concluziona că rromii au origine indiană. Punctul de început al lungii lor migrații către vest a fost plasat, după cei care au cercetat această problemă, cândva, între secolele al III-lea și al XI-lea d.Hr. Unii istorici și lingviști cred că plecarea rromilor din India s-a produs în secolul III d.Hr., când șahul Ardashir (224-241 d.Hr.) cucerește și transformă nordul Indiei într-o colonie a Persiei (Iranul de astăzi). În aceste condiții, strămutarea vechilor rromi s-a produs

treptat și într-un mod pașnic, bogăția Imperiului persan atrăgând tot felul de lume acolo. Printre noii sosiți se aflau și numeroși muzicanți, cunoscuți pentru talentul lor. Există trei versiuni ale acestei ipoteze, fiecare pornind de la insuficiența muzicanților din Imperiul persan, de unde și necesitatea aducerii lor din India.

CULTURA TRADIȚIONALĂ RROMĂ

Filosofia culturii tradiționale rrome se bazează pe opoziția *uÂo – pur/maxrime – impur*. Conceptul de *pur*, în cultura tradițională a rromilor, implică atât dimensiunea fizică, cât și pe cea spirituală. Prima o presupune pe a doua, puritatea trupezască nefiind altceva decât o reflectare a purității morale.

Adulții au obligația să respecte regulile purității, în caz contrar putând fi excluși din cadrul comunității. Cele mai importante reguli de conduit în rândul rromilor se referă la corpul uman și la igiena rituală, pornindu-se de la ideea că, de la brâu în sus, trupul este pur, iar de la brâu în jos este impur. Ochii, capul, gura sunt considerate curate. Capul – sediul norocului și acoperământul său – pălăria – sunt pure, așadar aparțin sacralului, fapt pentru care nimic uman nu poate trece pe deasupra lor. Dacă o femeie trece peste pălăria unui bărbat, pălăria respectivă este aruncată. Când cineva își atinge capul cu mâna, trebuie să-și scuture imediat degetele, pentru a îndepărta influența negativă pe care o parte mai joasă a corpului o poate avea asupra capului. Genunchii și gleznelile, în acord cu impuritatea părții inferioare a corpului, se consideră a fi cea mai rușinoasă parte a trupului omenesc – baro lațavo –, trebuind să se acopere întotdeauna. Dimineața, înainte de a vorbi cu cineva, un rrom își spală întotdeauna fața și mâinile, pentru a se purifica. Partea de jos a corpului trebuie să fie în permanență acoperită atât la femei, cât și la bărbați.

Referitor la portul tradițional al rromilor, femeile rrome poartă fuste lungi, inclusiv pentru a trasa cu precizie linia de separare dintre partea de jos și cea de sus a corpului, niciodată nu poartă pantaloni sau fuste scurte. Bărbații rromi poartă pantaloni lungi, niciodată scurți. Fusta nu se îmbracă pe cap, pentru a nu-l spurca. Cămășile se spală separat de fuste și pantaloni, în vase diferite speciale pentru fiecare componentă a îmbrăcămînții, superioară sau inferioară. Nu se amestecă niciodată apa ori vasele de spălat obiecte de bucătărie cu apa sau vasele de spălat haine. La fel, tacâmurile și vasele de bucătărie se spală separat de haine. Apa cu care s-a spălat partea de jos a corpului se aruncă departe, în spatele casei. Vasele în care se mănâncă nu se șterg cu nici un fel de prosop, ștergar sau cârpă, pentru că acestea ar fi putut fi spălate laolaltă cu hainele și, mai grav, cu fustele. Așadar vasele de bucătărie se lasă la soare să se usuce. Din același motiv - păstrarea purității casei - se evită construirea băii în casă, ea fiind plasată în afara spațiului de locuit.

Femeile, cu excepția celor bătrâne, nu trebuie să fumeze în fața bărbaților (această interdicție se aplică și tinerilor, ei neavând voie să fumeze în fața bătrânilor), nici să treacă prin fața lor, fără a-i avertiza să-și întoarcă privirea (*ambold tut* = întoarce-te, *arakh tut* = păzește-te, ferește-te). Se poate spune că a fi *maxrime* nu înseamnă numai a fi spurcat, dar și periculos pentru comunitate, prin intermediul

unor puteri care pot deveni malefice, amenințând echilibrul comunitar. Cei declarați impuri sunt excluși de la evenimentele comunitare, nu sunt chemați la nunți, nu mănâncă laolaltă cu ceilalți, pentru că impuritatea este molipsitoare, putându-se răspândi prin intermediul mâncării sau atingerii celui în cauză sau obiectelor sale. Excluderea este chivalentă cu pierderea identității, deci moartea spiritului, pentru că individul există în măsura în care este recunoscut de comunitate.

Statul la masă împreună este foarte important la rromi, ca formă de comunicare și împărtășire a încrederii și responsabilității colective, ca dialog în interiorul comunității și ca simbol al statutului social.

Cea mai importantă ocupație a rromilor a constituit-o *prelucrarea metalelor*, pe de o parte, înzestrare moștenită încă din antichitatea indiană, pe de altă parte, necesitate de supraviețuire, completând nevoile unei economii de tip pastoral-agrar. Ceea ce aduc nou mesterii rromi este specializarea pe domenii mestesugaresti. De exemplu, prelucrarea fierului (fierăritul) cuprinde meseriile: *fierăria propriuzisă*, *potcovăria*, *caretăria* și *feroneria* (prelucrarea artistică a fierului). În cadrul *fierăriei* sunt confecționate: unelte agricole (sape, greble, seceri), obiecte de uz comun (cuțite, dălți, ciocane, topoare, cazmale), elemente de fier pentru construcții și instalații (fiare de moară, lanțuri, încuietori). Aici a intervenit specializarea *lăcătușerie*, prin care se confecționau lacăte, zăvoare, balamale, chei, broaște și diferite tipuri de încuietori de uși și de porți. *Feroneria* se ocupa mai mult de obiectele din fier care erau prelucrate artistic (frigări, grătare, grilaje, ancadramente de uși și de ferestre) sau care puteau fi ornamentate cu motive decorative. O altă specializare a fierăritului este *caretăria*/legatul căruței, care constă în trasul șinelor pe roți și confecționarea legăturile de fier ale căruțelor printr-o tehnică complexă numită ferecatul carelor, aplicată și la legatul săniilor.

La fel de importantă ca și prelucrarea fierului este, pentru cultura materială a rromilor, *prelucrarea aramei*, arămăritul sau căldărăritul. Căldărării confecționau și reparau vase de aramă, dar făceau și acoperișuri pentru biserici (extinderea meseriei spre tinichigerie în aluminiu). Vasele căldărării sunt de două categorii: vase mari, de uz familial sau comunitar (alambicuri – cazane mari de fiert țuica/de povarnă, cazane/căldări de fiert. Câmpia Dunării, zonele de câmpie ale Moldovei) prelucrarea aramei s-a dezvoltat ca o necesitate. Arama se prelucrează ușor, cu unelte simple, iar vasele de aramă au valoarea ritualic-magică: cazanul de botez, cazanul de aghiazmă, vasele dăruite de către nași mirilor la strigarea darului, la masa mare, menționarea vaselor de aramă ca valori simbolice în foile de zestre.

Numită științific cupru, arama are câteva proprietăți care o apropie săpunul, găleți de apă etc.) și ritual – religios (cristelnițe pentru botez) și vase mici sau medii, de uz gospodăresc (căldări, tăvi, tigăi, căni, oale, găleți pentru apă, ibrice, căldări de mămăligă etc.) și de cult (căldărușa de Bobotează, pocalul bisericesc).

Una dintre ocupațiile tradiționale importante ale rromilor este și *prelucrarea metalelor prețioase* (argintul și aurul). De la început trebuie făcută diferențierea dintre rudari (numele lor provine de la cuvântul slav. ruda=minereu), care se ocupau inițial

cu extragerea aurului din nisipul râurilor, abia mai târziu (sfârșitul secolului al XVIII-lea și mai ales secolul al XIX-lea) trecând la prelucrarea lemnului și zlătari (din slav. *zlato* = aur), care se ocupau cu prelucrarea aurului. Zlătarii - aurari s-au confruntat, într-un anumit moment istoric nu foarte exact cunoscut, cu o interdicție a muncii lor, meșteșugul prelucrării aurului fiind preluat de argintari, fapt păstrat și astăzi.

FAMILIA TRADIȚIONALĂ ȘI CĂSĂTORIA

În cultura tradițională a rromilor, totul gravitează în jurul familiei. Familia constituie unitatea primordială a organizării sociale, un sistem extins de înrudire, o unitate economică, în cadrul căreia se asigură protecția individului. Familia extinsă locuiește laolaltă și, de cele mai multe ori, întreaga vecinătate este locuită de rude. De obicei, pentru tinerii căsătoriți, se adaugă camere la casa tatălui mirelui sau se construiește o casă în curtea casei bătrânești.

De la căsătorie la căsătoria copiilor și dincolo de aceasta, fiecare membru al familiei își asumă responsabilitatea pentru ceilalți, iar aceștia îi garantează protecția morală și siguranța economică, îi asigură integritatea culturală și îi oferă răspunsul potrivit în situații de criză. *Rromanipen* – legea neamului – îi ține fiecărui component al familiei loc de religie și, prin extinderea sentimentelor, dorința de a sta laolaltă se traduce prin modelul specific de socializare. Astfel, oricare rrom întâlnit, chiar complet necunoscut, este identificat ca fiind frate (rr. „phral”) și tratat ca atare.

Căsătoria se face prin înțelegerea celor două familii „*xanamikărimos*” (încuscire), fără necesitatea unei oficializări externe (la primărie etc.) și reprezintă o alianță pentru întreaga viață între cele două familii. Relația este la fel de puternică precum aceea de sânge, membrii celor două familii având obligația să se sprijine reciproc în orice situație, să nu-și refuze nimic unii altora și să-și acorde încredere deplină.

ETAPELE CĂSĂTORIEI TRADIȚIONALE

Căsătoria tradițională a rromilor cuprinde o serie de etape de trecere: cererea în căsătorie (pețitul) – „*o mangimos*” și logodna; nunta – „*o biav*” – masa de sărbătorire a virginității miresei – „*i pativ*”. „*O mangimos*” se face în două etape. Prima etapă o constituie deplasarea pețitorilor – rude ale mirelui sau alte persoane de încredere – „*pativale*” – din neam – la casa fetei, pentru un prim contact cu familia miresei, de stabilire a termenilor întâlnirii cu părinții mirelui. Părinții băiatului aduc părinților fetei o *ploscă* învelită într-un șal roșu, de care sunt legați bani de aur (rr. „*i plòska vuladi an-o lolo Òàlo e sumnakutne lovenç a*”), semn al încrederii și al înțelegerii reciproce. Dacă tatăl fetei acceptă să bea, fapt care se petrece, de obicei, după îndelungi dezbateri, menite să spulbere toate posibilele îndoieli și temeri ale celor două familii, fata se consideră, din acel moment, „*tomnime*”/*mangărdi* (tocmită)/logodită/promisă. De acum, relațiile ei cu viitorul mire încep să fie marcate de o serie de interdicții care până atunci nu existau, relațiile lor anterioare fiind de frăție. Așadar, ea nu va putea vorbi cu el decât în prezența martorilor, ei nu trebuie să fie

văzuți zăbovind prea mult împreună. Fraternitatea general împărtășită de fetele și băieții comunității se transformă, prin *logodnă*, într-un profund sentiment de rușine – „*lațavo*”, care explică schimbările de atitudine și comportament.

Reprezentanții autorității celor două familii, părinții, mărturisesc, confirmă și validează *logodna* și termenii căsătoriei, prin garanția darului și prin stabilirea, de comun acord, a „*prețului miresei*”. Acesta este elementul de confirmare a valorii fetei, care are ca prim criteriu fecioria. Înțelegerea se întărește prin jurământ (rr. „*solaxadimos*”). Astfel se pun bazele înrudirii prin alianță „*xanamikārimos*” care va împărți responsabilitatea în numele cuplului și fără de care unirea celor doi este imposibilă.

„*Cumpăratul miresei*”, de către familia băiatului, cu „*love bare*” (bani mari) reprezintă, pe de o parte, semnul prețuirii acordate fetei de către familia viitorului ei soț, pe de altă parte, cumpărarea unei noi forțe de muncă, a nurorii care intră în neamul mirelui. Dacă fata este mai bogată decât băiatul, își poate alege singură mirele, și acesta vine să locuiască în neamul ei ca „*țamutro*” (ginere). Așa-numitul „preț al miresei”, suma de bani plătită familiei fetei de către familia mirelui, reprezintă, de fapt, un fel de plată a viitorilor copii, care vor aparține familiei soțului și pe care acesta trebuie să-i preia în schimbul unei valori simbolice. În felul acesta își întărește reputația, așadar statutul în cadrul comunității. În cazul unui divorț, o parte din acești bani vor fi returnați familiei bărbatului. Si tatăl fetei are obligația să dea fetei zestre (fuste pentru zece ani, bijuterii de aur, mai ales salbe, tacâmuri de aur și argint, obiecte de uz casnic etc.), pentru ca fiica sa să nu fie, mai târziu, persecutată de soț, pentru că nu a contribuit economic la căsnicie. Pentru a împărtăși responsabilitatea căsătoriei, familia fetei contribuie financiar și la nuntă. Atât arvunirea, cât și *logodna* - care constă în jurământul de credință al celor doi, repetat de trei ori (rr. „*solax*”) - se fac în prezența unor martori reprezentativi, așezați în cerc (forma perfectă) în jurul mirilor, care contribuie la binecuvântarea viitoarei căsătorii, alături de conducătorul comunității – „*bulibaŌ*” - și de cea mai bătrână femeie din neam. Cununia o va încheia un „*raŌaj*” (preot), având sensul inițial de om bătrân și înțelept al neamului.

După nuntă, familia mirelui devine deplin responsabilă de bunul mers al căsniciei. Nora – „*i bori*” – are atât responsabilități, în special în cadrul creșterii și educației copiilor și în realizarea treburilor gospodărești, cât și drepturi importante, a căror încălcare poate conduce inclusiv la cererea divorțului. Nora trebuie să fie modestă, sfioasă și cuminte, să-și respecte și să-și asculte soacra, dar și aceasta din urmă are obligația să-i îndeplinească dorințele. De pildă, soacra nu trebuie să cumpere ceva pentru fetele ei fără a-i cumpăra și nurorii, ea trebuie să o îmbrace frumos, să nu o lase să muncească exagerat de mult, să-și pună fetele să o ajute la treabă și să stea cu ea de vorbă de pe pozițiile unei adevărate mame. În mod simbolic, nora refuză toate aceste favoruri, dar soacra trebuie să insiste în a i le oferi fără rezerve. Dacă familia soției bănuiește că fata lor este tratată necorespunzător în familia soțului are dreptul și datoria să discute problema cu cuscii și să ceară rezolvarea situației. Dacă familia bărbatului nu îmbunătățește situația, nora poate cere divorțul și întrunirea kris-ului (adunarea de judecată a rromilor).

Despărțirile sunt extrem de rare la rromi, ele fiind deseori urmate de împăcări, în special la sărbătoarea de Sf. Gheorghe. Dacă totuși se produce, despărțirea trebuie supusă aprobării kris-ului, care decide suma pe care trebuie să o plătească soțul pentru întreținerea soției și a copiilor după divorț, indiferent dacă vina i-a aparținut sau nu. Faptul demonstrează răspunderea totală și continuă pe care o are bărbatul față de familia sa, depășind limitele conviețuirii.

NUNTA LA RROMI

Pregătirile pentru „*biav*” (nuntă) - din credința că se pot produce schimbări neașteptate de destin („*baxt*”) - se fac doar începând cu dimineața nunții, fiind asigurate de către tatăl mirelui, însă la cumpărături participă și tatăl fetei: „Amari ©haj si, mùsaj vi ame te avas khine” (e fata noastră, trebuie să ne obosim și noi). Bărbații își ajută femeile la treburi gospodărești; nunta îi adună laolaltă pe toți rromii (rr. „*jekh biav kidel sa le rromen khethanes*”), fără ca aceștia să primească invitație, pentru că a veni cu familia la o nuntă reprezintă un semn de respect și prețuire, iar a ști de nuntă și a nu veni înseamnă dispreț și desconsiderare, fapt sancționat de comunitate cu aceeași monedă. Pe tot parcursul nunții, tatăl fetei este stăpân absolut, dorințele lui sunt ordine, recompensându-i-se, în felul acesta, pierderea fetei din neam. Fiica sa devine membra neamului soțului și va îmbogăți cu copii tot neamul soțului, familia ei de proveniență rămânând astfel mai săracă. În noaptea nunții, mirii fac un *legământ de credință* (rr. „*solax*”), jurământul fetei făcându-se pe banii de la salbă, pentru a avea putere de viață și de moarte. Se consideră extrem de importantă, pentru fericirea și fertilitatea viitorului cuplu. Dacă mireasa a fost fecioară, soacra își spală nora din creștet până în tălpi, semn că o prețuiește și îi va fi ca o mamă, îi dăruiește salba ei de aur și închină rachiu pentru cinstea ei. A doua zi după nuntă, soacra își primește nora cu pâine și cu sare sau/și cu rachiu, pe care mirii le mănâncă/îl beau direct din mâna ei, semn al integrării depline a femeii în noul ei statut, de „*bori*” (noră). Soacra își așteaptă nora și îi dă să mănânce pâine caldă nedospită și cu miere, simboluri ale cinstei, belșugului și durabilității căsniciei. A doua zi după noaptea nunții, rochia purtată de noua soție va fi roșie și, la masa de confirmare a virginității ei – „*patîv*”, ea își va cere *iertare* de la părinți.

Celebrarea supremă a cinstei fetei o reprezintă *masa de împăcăciune* – „*patîv*” –, confirmare comunitară a căsătoriei. Implicarea comunității în cadrul acestei ceremonii este deosebită, cele două familii își laudă neamul, toți își spun „*patîvale*” (de onoare, de încredere), își dau respect („*den patîv*”), mănâncă și beau laolaltă („*T-avel baxtali amari skafidi*” = să fie masa noastră cu noroc). Păstrându-se virgină până la nuntă, fata face onoare părinților ei și întregii vițe, socrilor și soțului, tuturor rromilor, care își vor crește fiicele după modelul ei. Dându-și fata fecioară în căsătorie, tatăl fetei face onoare cuscrului său, familiei xanamik-ului și întregii vițe a acestuia, tuturor rromilor, oferindu-le un exemplu de urmat. Venind în număr mare la ritual, rromii fac onoare miresei, părinților și socrilor ei. În felul acesta, „*patîv*”-ul se dovedește a fi o sărbătoare a onoarei, a conceptului de pur, care trebuie păstrat nealterat și pe parcursul căsniciei.

Virginitatea miresei are, în cultura tradițională a romilor, o valoare excepțională, datorită faptului că se află la baza moralei romani, a concepției de pur și impur. Așa-numitul „preț al miresei” înglobează tocmai această valoare, alături de altele, ca frumusețea, hărnicia și modestia fetei, respectabilitatea și averea familiei ei. Dacă mireasa nu este virgină, nu se dovedește „*pařivali*” (cinstită, respectabilă), atunci ea se numește „*doŌali*” (greșită) și ritualurile merg, în funcție de dorința familiei mirelui, de la un sacrificiu reparatoriu (fata trebuie să taie un porumbel și să lase sângele să curgă în apa unui râu) până la și spargerea nunții și restituirea banilor familiei băiatului, care poate cere și plata unor daune morale.

NAȘTEREA, EDUCAȚIA ȘI PROTECȚIA COPILULUI ÎN CULTURA TRADIȚIONALĂ RROMĂ

Scopul căsătoriei fiind continuitatea neamului, în familia tradițională a romilor se manifestă un adevărat *cult al copiilor*. Ei sunt educați în spiritul fraternității și al ajutorului reciproc, dar și al responsabilității pentru ceilalți. Se educă puterea lor de apărare, forța morală și rezistența la frustrare, fiind trimiși, de pildă, să înfrunte un unchi sau un văr mai mare: „*kuŌ les kana tromas!*” (înjură-l dacă îndrăznești!). La răspunsul violent al acestora din urmă, băiatul trebuie să dea dovadă de putere de stăpânire și curaj, antrenându-și astfel dezinvoltura și forța de relaționare. Deși fiind puri, copiii pot avea acces la orice tip de informații, în fața lor se vorbește deschis despre căsătorie, în special fetele sunt educate în spiritul rușinii („*lařavo*”): ele trebuie să se comporte în concordanță cu restricțiile și recomandările concepției despre pur. Normele onoarei și ale „*pařiv*”-ului (respect) interzic unei femei să treacă prin fața unui bărbat, ea fiind obligată să-și anunțe trecerea cu „*arakh tut!*” (ferește-te!) sau „*ambolde tut!*” (întoarce-te!), iar bărbatul trebuie să întoarcă privirea în altă parte, pentru a-i lăsa cale liberă. În schimb, o femeie cu un copil în brațe, considerată a fi purificată de prezența copilului, poate trece oricând prin fața bărbaților.

Copiii sunt educați în spiritul „*phralipen*” (frăție), prin urmare, nimeni nu le interzice nimic la modul verbal: „nu face asta!”. Aparent, nu se exercită niciun control asupra lor, ei nu au tabu-uri, pentru că sunt puri. În schimb, condiția este să li se sugereze codurile comunitare, în forma unei învățări lente și firești, fără interdicții, dar educându-li-se respectul – „*pařiv*” –, responsabilitatea împărțită frățește și simțul rușinii – „*lajavo*”. Cei mai tineri trebuie să ceară permisiunea pentru a putea vorbi – „*kamav aj mangav te phenav vi me jekh duma!*” (vreau și cer să spun și eu o vorbă!), datorită respectului („*pařiv*”) pe care au obligația să-l poarte celor bătrâni – „*te des pařiv*” (să dai respect). Copiii le pot spune părinților pe nume, li se pot adresa cu „*mo*” (mă), „*havea*” (băiete), „*haje*” (fată) sau „*phrala*” (frate), fiind folosită cu predilecție adresarea fiului către tatăl său: „*phrala*”.

BOTEZUL

Numeroase *ritualuri de protecție* înconjoară nașterea, botezul și viața întregă a copilului. Amintim numai câteva: noului-născut i se pune baier (obiect de pază, pungă, buzunar) – o punguță de cârpă roșie cu un ban de argint, un fir de busuioc

și o bucată de zahăr, legată la gât; sub pernă i se așează un cuțit sau un foarfece, să-l apere de duhurile rele ale nopții; i se fac descântece de deochi „*jakhalipnasqe drabarimata*”; în jurul încheieturii mâinii stângi, din dreptul inimii, nou-născutului i se leagă ață/panglică roșie, cu rol de protecție, de care este prins un ghioc sau o scoică, simboluri ale fertilității și ale norocului.

Nașterea unui copil, în special a primului copil și mai ales dacă este băiat, pentru că el va îmbogăți familia cu urmași, constituie un prilej de mare bucurie. Tânăra noră „*i borî*” îi vorbește soacrei sale despre condiția ei de femeie însărcinată „*khamni*” ca unei mame, iar soacra este responsabilă de sănătatea nurorii. Regulile modestiei și ale rușinii „*lațavipen*” o opresc pe soție să discute despre sarcină cu soțul ei. Femeii „*khamni*” trebuie să i se îndeplinească toate poftele, pentru a nu pierde copilul; ea trebuie să vadă numai lucruri frumoase, pentru a avea un copil frumos, altfel, la vederea unui lucru urât, copilul ar fi marcat de semne. În ultimele trei luni de sarcină, ea se retrage din viața familiei și a comunității, pentru a păstra legile purității. După naștere, pentru o perioadă relativă de timp, de la trei zile, o săptămână, 40 de zile, la 6 săptămâni, femeia nu iese din casă, nu primește oaspeți, nu face mâncare, nu-și servește soțul la masă, nu-și privește socrul, toate aceste gesturi având la bază sentimentul de rușine „*lațavipen*” motivat de starea de „*maxrime*” (impură). Doar femeile măritate care își doresc copii și nu-i pot avea, se recomandă să o viziteze, pentru a deveni fertile.

Există două tipuri de botez „*bolimos*” în cultura tradițională rromă: unul creștin, desfășurat la biserică, după toate regulile religiei, cu preot „*raOaj*” și nași „*kirvo aj kirvi*”, și unul denumit „*rromano bolimos*”, în care nici nu poate fi vorba de preot, ba chiar pronunțarea numelui acestuia este considerată aducătoare de neșansă „*bibaxt*”. De cel dintâi se ocupă femeile și beneficiile sale sunt mai degrabă pragmatice decât legate de procesul de creștinare în sine. Are loc o purificare a copilului de impuritatea actului nașterii, fapt care îl face mai frumos – „*si les aver rang akana, si mai Oukar*” (acum are altă culoare, e mai frumos) – și mai liniștit: va plânge mai puțin. Botezul creștin este înțeles ca un act magic de purificare, apa sfântă (aghiazma) fiind luată din biserică de femeile, care, mai târziu, își vor stropi casele și rudele pentru a le proteja de impuritate. Acest gest protector este completat de un gest reparatoriu: în momentul în care copilul se îmbolnăvește, el este botezat a doua oară, pentru a se vindeca. Acest al doilea botez, care poate fi și o simplă scufundare a copilului în apă sfințită, fără aportul preotului este considerat un act purificator, care îl curăță pe copil de atacul impurității, cauză a bolii și a oricărui dezechilibru.

RITUALURI FUNERARE ÎN CULTURA TRADIȚIONALĂ RROMI

În comunitățile tradiționale de rromi, moartea nu este în nici un caz un subiect deschis discuției cu ușurință. Discutarea unui asemenea subiect este considerată semn rău și poate aduce nenorocire asupra casei și a locuitorilor săi. Această viziune se bazează pe credința puternică a rromilor în noroc, șansă sau soartă „*baxt*”, dar și în nenoroc, neșansă sau destin rău „*bibaxt*”, alt subiect despre care nu este ușor și

nici bine de vorbit. A rosti numele morții poate aduce moartea, deoarece cuvântul este văzut ca element creativ, capabil să modeleze realitatea după voința celui care îl folosește. A evita să vorbești despre subiecte precum moartea, boala sau altele similare este un mod de a te proteja pe tine, dar și de a-ți proteja familia și comunitatea împotriva „bibaxt”-ului.

Concepția despre moarte și ritualurile funerare în cultura tradițională a rromilor se dezvoltă din opoziția pur/impur. Fenomenul morții este împărțit în două părți distincte: moartea trupului, în jurul căreia nu se desfășoară ritualuri în comunitate, corpul mort fiind considerat necurat „biuÂo” sau spurcat/impur „maxrime” și separarea sufletului „o gi” de trup, alături de călătoria sufletului către lumea morților „o them e mulenqo”, încurajată de o serie de ritualuri funerare complexe. Corpul mort impur – „biuÂo” – se transformă într-un potențial pericol pentru comunitate, astfel încât el trebuie cât mai repede dat în grija preotului care, de cele mai multe ori, este nerrom, așadar aparține lumii exterioare comunității. Acest lucru se petrece însă numai după ce corpul mort este pregătit pentru această înstrăinare. El este spălat cu apă sărată, actul fiind purificator, atât apa, cât și sarea având o îndelungată istorie de elemente purificatoare, în numeroase culturi ale lumii. Este apoi îmbrăcat cu haine noi, cu hainele sale cele mai bune sau cu cele preferate, semn de cinstire a memoriei celui mort.

Priveghiul durează trei zile și trei nopți. În tot acest timp rromii stau laolaltă, beau și cântă, stau de vorbă, își împărtășesc gândurile și emoțiile. Nu se organizează o masă comună, de tip praznic, ci se poate mânca individual pâine rromă simplă – „manro rromano peko e uÂe rromnăar” (pâine rromă coaptă de femei rrome curate) – numită, de obicei, „bokoli” (turtă).

REFERINȚELE BIBLIOGRAFICE:

1. COURTHIADE, Marcel, în vol. M. Itu - J. Moleanu: *Cultură și civilizație indiană*, 2001, 384p.
2. Sursă web <http://www.asociatiaproroma.ro/site/index.php/domeniu/cultura/istoriaromilor>

**ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ БИОГРАФИИ С. А. ЕСЕНИНА
В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**

**PROBLEMS OF STUDYING BIOGRAPHIES OF S. A. YESENIN
IN THE MODERN SCHOOL**

**PROBLEME DE STUDIERE A BIOGRAFIEI LUI S. A. ESENIN
ÎN SCOALA MODERNĂ**

PYATKIN Sergey N.,
*Doctor of Philological Sciences,
Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky,
Arzamas, Russia*

PYATKIN Serghei N.,
*doctor în științe filologice,
Universitatea de Stat din Nijni Novgorod "N.I. Lobaciovski",
Arzamas, Rusia*

ПЯТКИН Сергей Николаевич,
*доктор филологических наук,
Нижегородский государственный университет «Н.И. Лобачевский»,
Арзамас, Россия*

ORCID: 0000-0002-8659-7543
nikolas_pyat@mail.ru.

CZU: 821.161.1.09

Abstract: *The article focuses on the problem of studying the biography of S. A. Yesenin in a modern school. A brief critical review of the most popular biographical studies about the poet among readers is given, which can be used by a literature teacher to prepare lessons on Yesenin's life and creative path and encourage students to read as co-creation.*

Keywords: *Yesenin; school; literature; biography; biography of the poet.*

Резюме: *В центре внимания статьи – проблема изучения биографии С. А. Есенина в современной школе. Дается краткий критический обзор наиболее популярных в читательской среде биографических исследований о поэте, которые могут быть использованы учителем литературы для подготовки уроков, посвященных жизненному и творческому пути Есенина и побуждающих обучающихся к чтению как сотворчеству.*

Ключевые слова: *Есенин; школа; литература; жизнеописание; биография поэта.*

Rezumat: *Articolul se concentrează pe problema studierii biografiei lui S. A. Eesenin într-o școală modernă. Este oferită o scurtă trecere în revistă critică a celor mai populare studii biografice*

despre poet în rândul cititorilor; care poate fi folosită de un profesor de literatură pentru a pregăti lecții despre viața și calea creativă a lui Esenin și pentru a încuraja elevii să citească ca pe co-creație.

Cuvinte-cheie: *Esenin; școală; literatură; biografie; biografia poetului.*

Сначала поделимся одним наблюдением. На мобильной платформе TikTok, большую часть пользователей которого составляет подростковая аудитория, выложен, или, говоря аутентичным для интернет-сообщества языком, залит двухминутный ролик, опосредованно связанный с именем Сергея Есенина и получивший за две недели свыше полутора миллионов просмотров.

Это эпизод из сериала «Медиатор» (2021 г.), где герой, будущий профессиональный переговорщик, назвав своим любимым поэтом Есенина, на просьбу члена врачебной комиссии прочитать его стихи декламирует скабрёзный текст из разряда тех, что приписывают поэту.

Высокий рейтинг этого видеоролика во многом обусловлен тем, что автором пошлых виршей, изрядно сдобренных обценной лексикой, объявлен великий поэт, классик русской литературы, имя которого входит в жизнь каждого из нас, что называется с младых ногтей. И данный факт, легализуясь посредством кино, где роли исполняют известные и признанные в молодежной среде артисты, становится настоящим открытием для подростка; обретением, как ему кажется, настоящего, подлинного Есенина, которого учитель в школе маскирует наивными рифмами и образами («Белой березы», например), прячет за скучной перифразой «певца русской природы».

Конечно же, любые выводы, коррелирующиеся с мрачными прогнозами, на основании всего лишь одного ролика делать просто несерьезно. Однако в контексте проблем современного литературного образования презентация такого Есенина и его популярность среди молодежи отнюдь не выглядит случайным явлением. О каких проблемах, прежде всего, идет речь:

- катастрофическое падение читательской активности и слабое владение навыками функционального чтения особенно, что настораживает, у учащихся старшего школьного звена;
- формирующаяся тенденция в молодежном социуме на запрос произведений искусства, что отвечают лишь двум характеристикам – «забавное» и «развлекательное»;
- едва ли не факультативный статус самого учебного предмета «Литература» в старших классах.

И нынешний учитель словесности фактически в одиночку пытается, как сейчас модно говорить, ответить на эти вызовы; стремится к тому, чтобы уроки были не трансляцией знаний подопечным, а, по сути, просветительской миссией, оказывающий плодотворное влияние на личностные качества, взгляды, оценки, ценности, сообразные духовному потенциалу отечественной литературы.

И в этом процессе изучение биографии писателя столь же важно, как и творческое освоение его произведений.

Всем нам памяты слова В. Г. Белинского о том, что *«зрелище жизни великого человека есть всегда прекрасное зрелище: оно возвышает душу, возбуждает деятельность»* [1, с. 504].

Однако само по себе это зрелище для читателя не существует; оно всегда рукотворно и в качестве биографического текста имеет своего автора. И чем сложнее, противоречивее фигура художника слова, тем труднее этому автору концептуализировать его жизнеописание. И еще труднее видится задача, стоящая перед авторами школьных учебников, которые, опираясь на биографические труды, должны в очерке жизни и творчестве такого писателя дать образец «прекрасного зрелища», «жизни великого человека», соответствующий возрасту и психологическим особенностям школьника и имеющим достаточный качественный уровень и в информационном плане, и в плане воспитательного значения. И, разумеется, здесь нельзя обойти вниманием те сложности, что испытывает конкретный учитель в конкретном классе, дающий урок, посвященный биографии писателя, поскольку, в конечном счете, от него будет в большей степени зависеть, какое представление о жизнеописании неординарной творческой личности закрепится в сознании ученика.

Совершенно очевидно, что личность Сергея Александровича Есенина как раз и относится к таким трудным случаям, когда после писателя, как пронизательно указывал авторитетный создатель биографий Андре Моруа, *«остаётся легенда и удивительное мифическое существо»*, которое французский литератор называет персонажем, видя в нем *«облик человека, такой, каким он видится другим людям сегодня или в прошлом. Он многолик. Два различных, иногда противоречивых и даже враждебных друг другу персонажа могут пережить нас, оставаясь в памяти друзей и врагов, и продолжит после смерти свое противостояние...»* [7, с. 10].

Новейшие опыты биографических исследований о Есенине ярко, убедительно и многомерно иллюстрируют этот тезис Андре Моруа.

За последнюю четверть века таких работ появилось чуть более 30, и среди них особняком – по читательскому спросу, по числу рецензий в периодике, по цитируемости в научной и научно-популярной литературе – стоят 3 книги: Сергея и Станислава Куняевых, выдержавшие с 1995 года 8 изданий; Олега Лекманова и Михаила Свердлова с 2011 года осуществлено 2 издания; Захара Прилепина, вышедшая в 2020 году сразу в двух издательствах.

Все авторы названных трудов единодушны в том, что Сергей Есенин едва ли не самый мифологизированный поэт в отечественной литературе, и жизнеописание его, вырастающее из стихов, писем, уголовных дел, мемуаров, биографий и автобиографий, конечно же легендарно. А «горы страниц о нем, написанные не только сильными мира сего – политиками, поэтами,

актерами, художниками, но и “маленькими людьми” – обывателями, рядовыми журналистами, обычными завистниками и злопыхателями, – чрезвычайно противоречивы». И сегодня «уже почти невозможно разобраться в том, где сам Есенин осмотрительно или легкомысленно рассыпал зерна своей легенды, а где их сеяли его современники» [5].

Собственно, и целеполагание у авторов этих трех есенинских биографий исходит будто бы из одной творческой установки, что оговаривается в вводных очерках и аннотациях – дать подлинное жизнеописание поэта. Однако в поисках подлинной биографии Есенина названные авторы, что примечательно, используя фактически одни и те же источники, создают разные по своему содержанию жизнеописания поэта; по-разному, прежде всего, выявляя внутреннюю логику развития и становления творческой личности Есенина. И эта разность преимущественно обусловлена авторским восприятием потенциально многозначной мифологической сущности поэта.

Захар Прилепин на презентациях своей книги подчеркивал, что его Есенин свободен от постоянно увеличивающегося груза мифов и легенд, в ореоле которых поэт существует в сознании нескольких поколений. Олег Лекманов и Михаил Свердлов, также апеллируя к этому грузу и отмечая в нем лишь апологетический пафос, акцентируют внимание на том, как формировался миф о Есенине, какое участие принимал в нем сам поэт, как образ светловолосого крестьянского паренька становился пропуском в литературу, способом карьерного роста [6].

Иное решение предлагается в книге отца и сына Куняевых, где, по сути, концептуализируется мифологический образ Есенина как национального поэта, судьба которого воплотила в себе крестный путь России начала XX века. И это свойство отличает труд Куняевых от поздних биографий Есенина, где в качестве концептуальной доминанты выступает строгий историко-литературный и историко-культурный контекст жизни и творчества поэта. Можно сказать, что в определенной степени поздние биографии взаимодополняют друг друга и при этом довольно смело обживают те территории, что, казалось бы, являются исконной вотчиной научного есениноведения. Так, в частности, решительная реабилитация имажинизма как школы, что обогатила поэтический арсенал Есенина, стала новой и более высокой ступенью в его эстетическом развитии, начатая Олегом Лекмановым и Михаилом Свердловым, получает убедительное и достойное продолжение в книге Захара Прилепина.

Опираясь, прежде всего, на официальные документы, сверяя их с воспоминаниями современников о поэте и словом самого поэта, названные авторы подвергают критическому пересмотру целый ряд тем, определяющих важные вехи в биографии Есенина, что резко диссонируют с устоявшимися и ставшими традиционными представлениями о судьбе поэта. К таковым нужно отнести: *Есенин и деревня*, *Есенин и литературное окружение*, *Есенин и женщины*, *Есенин и власть*. И в данном отношении стоит отметить более

последовательный характер в представлении биографии поэта у Олега Лекманова и Михаила Свердловла, более выдержанную манеру повествования, сконцентрированного на противоречивой натуре Есенина как творческой личности в истории литературы переломного для истории России времени.

Однако кажется излишне схематичной версия судьбы поэта как смена масок и ролей, образующая биографический дискурс в этой книге и отчасти проявляющаяся у Захара Прилепина, поскольку и вольно, и невольно это закрепляет в сознании читателя идею пути поэта как его всепоглощающего стремления к славе. И, собственно, сам пафос такой идеи, открыто проступая в биографическом повествовании о двух последних годах жизни Есенина, по сути, ставит под сомнение и высокое художественное значение итоговых произведений поэта, и, в целом, эволюцию его творчества. Видимо, поэтому вершинное произведение Есенина – «Анна Снегина» – имеет лишь сдержанный комментарий у Лекманова и Свердловла, особенно на фоне поэмы «Черный человек», и только лишь упоминается в есенинской биографии Захара Прилепина. Подобный взгляд на позднее творчество Есенина отнюдь не нов: он зафиксирован в прижизненной критике о поэте, отмечен в литературно-публицистических работах отечественных формалистов – Тынянова и Шкловского и служит концептуальным зерном англоязычных биографических исследований о поэте – Гордона Маквея и Константина Пономарева.

В самом начале своей книги о Есенине Захар Прилепин приводит одну легенду, которая в его повествовании подается реальным и важным фактом из биографии поэта. Москва, 1916 год, Есенин и Клюев заходят в Храм Христа-Спасителя, где встретившая их схимница, обращаясь к молодому поэту, спокойно говорит: «*Уходи отсюда, висельник*» [8, с. 6]. И, по существу дела, весь объемный труд Прилепина превращается в длинный рассказ о том, как Есенин шел к петле в Англетере, был, по сути, обречен на такой трагический финал своей жизни.

Представим на минутку, что в интродукции биографического повествования будет другая, известная многим, легенда с теми же действующими лицами, только вместо схимницы – Григорий Распутин, столь же спокойно говорящий Есенину: «*На заклатие России пойдешь, агнец Божий*» (эта фраза звучит в телесериале «Есенин», 2005 год, режиссер Игорь Зайцев). И получится совершенно другая книга. Вернее, она уже состоялась. Это есенинская биография Куняевых, идейный стержень которой и пафос будто бы пропитаны той мыслью, что, по легенде, сказано Распутиным поэту.

И в этой книге жизненный и творческий путь Есенина резко очерчен разного рода изломами, которые не только оборачивались скандалами и уголовными делами, но и становились пищей для высоких поэтических откровений. Одно из быть может, самых спорных мест в этой работе – несколько навязчивый историк-политический контекст судьбы Есенина. В редких случаях он служит выявлению действительно важных аспектов творческой личности поэта, как, к

примеру, причины его духовного кризиса, вызвавшие к жизни стихи «Москвы кабацкой». В остальном же, и в особенности в финале биографического повествования, где Есенин предстает едва ли не значительной исторической личностью, эпицентром политической жизни России, данный контекст излишен. В то же время вне его – концептуальная целостность биографии поэта вряд ли была бы столь отчетливо запечатлена.

Книга Станислава и Сергея Куняевых является сегодня самой популярной биографией Есенина. И одна из ключевых причин ее популярности у читателя, на наш взгляд, заключается в том, что она, в отличие от других биографических трудов, помогает осознать Есенина как уникальное национальное событие, укорененное в духовной жизни русского народа, став его синонимом и падения, и стремления к возрождению.

Разумеется, предложенный обзор есенинских биографий весьма и весьма лаконичен и не свободен от субъективных оценок. Но, надеемся, нам удалось, пусть и в самом общем плане, показать основные направления поиска биографии поэта в современной литературе, что дают богатые возможности для учителя пополнить свой багаж знаний о Есенине, что будет востребован как в урочной, так и внеурочной деятельности.

Сегодня, как известно, появилось такое понятие, как базовый учебник, но в образовательной среде все еще по-прежнему оперируют понятием «линейка учебников», где более значимыми оказываются не имена авторов, а названия издательств. И в этой линейке самыми распространенными для старших классов являются учебники от Просвещения, Дрофы и Русского слова. Есенинские главы в этих учебниках в плане содержания принципиально друг от друга не отличаются: везде это качественный, достаточно полный, выверенный и методически грамотно изложенный материал. В нем:

- в органичном единстве прослежены жизненный и творческий путь поэта, где представлены основные вехи его биографии;
- актуализирована эволюция художественного сознания Есенина, подкрепленная анализом идейно-образной системы произведений, наиболее полно и ярко характеризующие тот или иной этап творчества поэта;
- внятно и последовательно репрезентирован историко-литературный контекст есенинской поэзии, где не находится места разного рода скороспелым гипотезам;
- сдержанно и осторожно дается материал о «Москве кабацкой» и «Черном человеке» как с позиции истории создания этих произведений, так и с позиции их поэтики;
- идейно-содержательной доминантой выступает тема Родины в творчестве Есенина как национального поэта.

Различия в учебниках видны, по преимуществу, лишь в выборе произведений поэта, иллюстрирующих и комментирующих его творческий

путь. В целом же, очерки о Есенине, предлагаемые в рамках школьной программы, действительно являют нам *«зрелище великого человека, что возвышает душу и возбуждает деятельность»*. Нельзя не сказать в этой связи и о есенинской главе, написанной авторитетными исследователями творчества поэта А. Н. Захаровым и Т. К. Савченко специально для школьного учебника, но пока не вошедшего ни в один из существующих учебно-методических комплексов для старшего звена. Примечательно, что авторы особо оговаривают воспитательный аспект и предлагаемой ими главы и всего – будущего – учебника по литературе [4].

И, казалось бы, о каком поиске биографии здесь может идти речь, если она уже найдена и доступна для любого ученика? Но на самом деле для учащихся настоящий поиск, ведущий к пробуждению в них интереса к личности поэта, способствующий возникновению их естественного желания осмыслить художественный мир его творений, инициируется и поддерживается учителем. От него, выразительно читающего стихи поэта по памяти и эмоционально демонстрирующего искреннюю симпатию к его личности, во многом и зависит, каким он будет – школьный Есенин, как он отзовется в сердце ученика. И, соответственно, чем станет для него текст о Есенине в учебнике: перечнем фактов и комментариев, что нужно просто запомнить, или важным документом, тщательно вчитываясь в который начинаешь не понимать, а чувствовать судьбу великого поэта.

В очерке Есенина «О себе», предназначенном для первого собрания сочинений поэта, выхода которого он не дождался, поэт, скупно перечисляя некоторые и не самые значительные факты из своей жизни, в конце пишет: *«Что касается остальных биографических сведений, они в моих стихах»* [3, с. 20]. Примечательно в этом отношении и есенинское обращение к ним в одном из поздних произведений: *«Стихи мои спокойно расскажите про жизнь мою...»* [2, с. 159].

Кажется, поэт сам указывает, где искать его подлинную биографию. И постижение сложной многотрудной жизни поэта через его стихи является одним из продуктивных методических подходов, позволяющих зримо в живых картинах представить судьбу Есенина самим своим существованием воплотившую *«нежность грустную русской души»*.

БИБЛИОГРАФИЯ:

1. БЕЛИНСКИЙ, В. Г. Собрание сочинений: В 9 т. Т. 1. – Москва: Художественная литература, 1976. – 736 с.
2. ЕСЕНИН, С. А. Полное собрание сочинений: В 7 т. Т. 2. – Москва: Наука; Голос, 1997. – 454 с.
3. ЕСЕНИН, С. А. Полное собрание сочинений: В 7 т. Т. 7, кн. 1. – Москва: Наука; Голос, 1999. – 559 с.

4. ЗАХАРОВ, А. Н., Савченко Т. К. Изучение жизни и творчества Есенина в школе и вузе: из опыта работы над учебником // Современное есениноведение. – 2005. – №1. – С. 68–92.
5. КУНЯЕВ, Ст., Есенин [Электронный ресурс]. – URL: <http://esenin-lit.ru/esenin/bio/kunyaev-esenin/beskonechnaya-legend.htm> (дата обращения: 26.09.2022).
6. ЛЕКМАНОВ, О., Свердлов М. Сергей Есенин. Биография [Электронный ресурс]. – URL: <https://fictionbook.ru/static/trials/11/78/72/11787206.a4.pdf?ysclid=m1mq15bs16583264651> (дата обращения: 26.09.2022).
7. МОРУА, А. Мемуары. – Москва: Вагриус, 1999. – 507 с.
8. ПРИЛЕПИ, З. Есенин: Обещая встречу впереди. – Москва: Молодая гвардия, 2020. – 1029 с.

**ABORDARE INTERCULTURALĂ A ROMANULUI *EXUVII*
DE SIMONA POPESCU**

**INTERCULTURAL APPROACH OF THE NOVEL *EXUVII*
DE SIMONA POPESCU**

TABURCEANU Polina,
doctor, conferențiar universitar UPSC, or. Chișinău

CUCEREAVAIA Valentina,
*profesoară de Limba și literatura română și Limba franceză,
IP Școala Profesională nr 2 din or. Chișinău*

TABURCEANU Polina, *doctor, university lecturer
UPS „Ion Creangă” from Chisinau*

ORCID: 0000-0001-9475-3481
taburceanu.polina@upsc.md

CUCEREAVAIA Valentina,
*teacher of Romanian language and literature and French language,
IP Professional School no. 2 from the city Kishinev
vcucereavaia@gmail.com*

CZU:821.135.1.09

DOI:

Abstract: *In this article we propose to study individual differences and the identity of the heroine of the novel Exuvii by Simona Popescu; educating impartial preferences, establishing a system of values, based on respect, equality, tolerance, acceptance of oneself, but also of the stranger; discrimination among children, adolescents, adults. The author in several sequences of the novel brings into discussion the principle of equality between peers. Reading these fragments can have an echo in combating discrimination among students.*

Simona Popescu in Exuvii evokes the times of childhood. The author comes in the role of a „talker”, because she talks about many things, invents and contemplates fantastic worlds, lives, movements of importance. The heroine finds herself in the role of a living being that goes through metamorphoses, exuvii and begins to see the world again from a new perspective each time. The writing style made it stand out from the standards of all other works that „tell” destinies, about him or her.

In conclusion, we can say with certainty that Simona Popescu’s novel Exuvii aims for a rich intercultural connotation. The author urges us to recognize our own identity, speaking in a philosophical manner about diversity, about culture, ideas, values, perceptions, understandings, opinions, beliefs and feelings. The novel conveys the idea that a pure soul, a thoughtful and cultured nature knows well that the world is like a multicolored house, in which there will be space for any man and his emerging hypostases.

Keywords: *novel, identity, interculturality, diversity, personality, metamorphoses*

Rezumat: În acest articol ne propunem studierea diferențelor individuale și identitatea eroinei romanului *Exuvii* de Simona Popescu; educarea unor preferințe, stabilirea unui sistem de valori, bazat pe respect, egalitate, toleranță, acceptarea sinelui, dar și a străinului, discriminarea în rândul copiilor; adolescenților; maturilor. Autoarea aduce în discuție în mai multe secvențe ale romanului principiul egalității între semeni. Lectura acestor fragmente pot avea un ecou în combaterea discriminării între elevi.

Simona Popescu în *Exuvii* evocă vremurile copilăriei. Autoarea vine în ipostaza unei „vorbitoare”, fiindcă vorbește despre multe, inventează și contemplă lumi fantastice, vieți, mișcări de importanță. Eroina se regăsește în ipostaza unei ființe care trece prin metamorfoze, exuvii și începe să revadă de fiecare dată lumea dintr-o nouă perspectivă. Modalitatea de scriere a făcut-o să se detașeze de standardele tuturor celorlalte opere care „povestesc” destine, despre el sau ea.

În concluzie, afirmăm cu certitudine că romanul Simonei Popescu *Exuvii* vizează o bogată conotație interculturală. Autoarea ne îndeamnă să recunoaștem propria identitate, vorbind într-o manieră filosofică despre diversitate, despre cultură, idei, valori, percepți, înțelegeri, opinii, credințe și sentimente. Romanul transmite ideea că sufletul curat, o fire gânditoare și cultă cunoaște bine că lumea este asemenea unei case multicolore, în care se va găsi spațiu pentru orice om și ipostazele acestuia în devenire.

Cuvinte-cheie: roman, identitate, interculturalitate, diversitate, personalitate, metamorfoze

În perioada de tranziție de la secolul XX și primele decenii ale secolului XXI, educația interculturală, fiind corelată în plan comparativ cu educația multiculturală și cu ideea de transculturalitate, devine un concept amplu, dezbătut la nivel național și european. Declarația universală din 2001 a UNESCO cu privire la universitatea culturală și Convenția ONU din 2005 cu privire la protecția și promovarea diversității expresiilor culturale stabilesc norme, principii, anumite proceduri în condițiile intensificării comunicării la nivel global, aflate într-o unitate de diversitate. În perioada actuală asistăm în procesul de învățământ și în activitățile extrașcolare la un dialog al culturilor, perceput în acceptarea și înțelegerea de ordin etnic, religios, profesional, social, în schimbarea atitudinii în sens pozitiv față de valorile și formele de manifestare a altor coduri culturale. „Conceptul de *interculturalitate* are o conotație interacționistă, dinamică; el trimite la schimb, reciprocitate, invită la găsirea unor forme de dialog; este un concept integrator și holistic”. [2] În curriculum-urile la disciplinele Limba și literatura română și Literatura universală, dar și cele de științe sociale etc., remarcăm obiective de educație interculturală și multiculturală. „În construcția curriculară școlară actuală pe deplin se justifică prezența unor competențe centrate pe conexiunile cu viața, într-o manieră transdisciplinară, pentru că acest tip de proiectare vizează, în principal, achizițiile finale sesizabile ale învățării, care, valorificate la modul acțional și racordate la așteptările societății, formează certe trăsături de personalitate”. [4, pag. 8] Ființa umană se întrebă: Cine sunt eu? De unde provin? Ce vreau să devin? Ce fel de persoană sunt? „Capacitatea de a reflecta asupra propriei persoane reprezintă o abilitate importantă în procesul dezvoltării imaginii de sine și a identității adolescentului” (Okun și Sasfy, 1977). [5, pag. 76] Fiecare persoană are un singur sine, dar mai multe identități, ce variază în funcție

de contextele relaționale în: familie, grup de prieteni, școală. În textele literare, în care se abordează problema formării personalității, autorii treptat dezvăluie etapele constituirii identității personale. În acest articol ne propunem studierea diferențelor individuale și identitatea eroinei romanului *Exuvii* de Simona Popescu.

Simona Popescu are studii de filologie, fiind cunoscută în procesul literar contemporan prin lirică, eseistică, proză. Romanul (auto)biografic intitulat *Exuvii* a fost început în anul 1997 și publicat în 2004. Lucrarea, după părerea lui Mircea Bentea, „este un roman născut dintr-o fundamentală nevoie a ființei umane de a se percepe pe sine în spectacolul tulburător al lumii și, mai ales, de a se transcrie în utopia literaturii”. [6, pag. 325] Romanul reprezintă o nouă realizare în literatura română. Imediat după apariție a stârnit atenția criticilor în ceea ce privește tipologia acestuia - biografic sau totuși autobiografic. Doar după numeroase suplینiri informaționale strânse din afirmațiile creatoarei, înțelegem că e un melanj dintre realitate și imaginar, în care prevalează cea dintâi: „Nu jurnale, nu memorii, ci țesătura de culori și de întuneric pe care întotdeauna o recunoști și în care pâlpaie uneori efemerele fulgurații ale vieții *adevărate*”. [6] Romanul, alcătuit din 17 capitole, urmărește destinul Simonei. Prenumele eroinei ajunge în Europa prin intermediar latin (în greacă ebraicul Shimeón, provenit din verbul *shama* „a auzi, a îndeplini” a fost apropiat de numele Simon de la adjectivul „cârn”). [1, pag. 110] Simona este cea care îndeplinește o misiune nobilă: crearea unei lumi în care cititorii să își recunoască propriile trăiri, să parcurgă etapele formării propriei identități.

Romanul *Exuvii* se încadrează pe deplin în canoanele postmoderne ale unui roman. Este o lectură „grea”, după cum mărturisește însăși Simona Popescu și se miră de popularitatea constantă pe care o prezintă opera. Doar că, pe lângă încărcătura de emoții pe care o provoacă, atinge și teme delicate, pe care nu le izbuțește a le comenta fiecare. E un roman al diversității, interculturalității, toleranței și acceptării stărilor multiple sociale și a metamorfozelor unui om. Cartea descrie istoria unei tinere nonconformiste, preocupată de lumea interioară, identitate, personalitate și experiențele trecutului.

Eroina principală, Simona, nu e o întruchipare tipică feminină. E o fire schimbătoare, visătoare și în același timp realistă, uneori cinică, o exploratoare a lumii și a tărâmurilor adânci ale sufletului. Ea nu poate fi echivalată cu Simona-autoarea, dar nici cu oarecare dintre „întruchipările” eroinei reprezentate în roman. Autoarea singură mărturisește în rândurile romanului că ea nu este aceeași când era copilă, mai apoi fetiță, fată și adolescentă. Sunt persoane diferite, dar atât de cunoscute. E un „copil universal”. Un copil al lumii. Un suflet inocent ce se găsește în fiecare structură osoasă a unui corp de om. Romanul pare că este fără acțiune. E o reflecție a gândurilor unui copil ce trece prin toate etapele vieții și observă că ea nu e identică în nici o perioadă. Doar trecutul este cel pe care îl purtăm. „Enigmaticul titlu al cărții spune, într-un fel, totul, căci „exuviile” sunt pieile lepădate, carcacele subțiri lăsate în urmă de fluturi atunci când ies din pupe, învelișurile năpărlite ale vietăților care – crescând se transformă cu totul. La fel facem și noi cu ipostazele noastre

vechi, infantile, imature, pe care le îngropăm în uitare. Simona Popescu, ea, nu poate și nu vrea să le abandoneze: le strânge, le colecționează, le suprapune într-un timp prezent care, ca într-o sincronie perpetuă, adună toate vârstele la un loc”. [6] „În evocarea vremurilor copilăriei se suprapun două momente diferite, după părerea lui Hadrian Soare, cel al trăirilor de odinioară, rememorate, și cel al prezentului în care scrie autoarea”. [3, pag. 379] Scriitoarea este convinsă: nu suntem doar ce suntem, ci și ce am fost.

Simona Popescu vine în ipostaza unei „vorbitoare”, fiindcă vorbește despre multe, inventează și contemplă lumi fantastice, vieți, mișcări de importanță. Dovedește o fantezie, o lume pe care doar ochii ei o pot vedea. Se regăsește în ipostaza unei ființe care trece prin metamorfoze, *exuvii* și începe să revadă de fiecare dată lumea dintr-o nouă perspectivă. Modalitatea de scriere a făcut-o să se detașeze de standardele tuturor celorlalte opere care „povestesc” destine, despre *el* sau *ea*.

Romanul începe cu o „Prefață” în care se explică intenția autoarei, iar mesajul pe care ulterior îl va încerca să-l transmită cititorului este *neschimbarea*: „Am 28, dar nu sunt altfel decât la 20. Aceeași vehemență fără direcție. Știu mai multe, s-au lipit de mine tot felul de tâmpenii intelectual-culturale, vrejuri parazite, vâscuri vânoase”. Repetă din nou vârsta, neînțelegând cum în același corp și minte „să se înțeleagă... fetița băiețoasă de la 4 ani cu momâia de la 6 sau cu fetița ambițioasă e la 9 ani, tocilara de la 11 cu leneșa de la 16, slăbănoaga de la 15 cu grășana de la 17, anemica de la 19 cu vitala de la 21, urâta de la 10 cu frumușica de la 13, visătoarea de la 16 cu proasta de la 15, eleva cu profesoara, fecioara cu femeia, îndrăzneța cu timida, revoltata cu fricoasa, isteata nesuferită cu încrâncenata și confuza pe care acum le prețuiesc mai mult, alintata cu severa aia tăioasă, și tot așa. Mezalianțe, compromisuri, negocieri...” După părerea Adrianei Bittel, volumul nu are o epică explicită, „povestea” în spirală fiind a unei fetițe și apoi adolescente ce refuză să se maturizeze, să se lepede de experiențele și trăirile infantile, să accepte convențiile, înstrăinarea de sine a adulților angrenați în mecanismele sociale”. [6, p. 318]

Exuvii este un roman al experienței pentru că autoarea valorifică experiențe defnitorii din viața Simonei. Eroina face cunoștință cu diversitatea și discriminarea din frageda copilărie. La vârsta de cinci ani mergea la grădiniță („vizuină”), unde „întâlnea zi de zi fauna copilărimii, fetițe proaste și rele, domnișoarele de cinci ani fantastic de încredute, pline de ifose, imitând în modul cel mai enervant lumea cocoanelor țâfnoase, băieți mucoși și blegi sau de-a dreptul bestiali ori momâi încremenite cu degetul mare în gură, de genul neutru”. Simona se simțea în largul ei printre „lighioanele de până în șase ani”: amenințată, înghiontită, umilită, uneori bătută. Își amintește de Florin cel rău, fetița Lupu, o altă fetița cu mutră de maimuță, cu sprâncenele împreunate, una ce-și legăna capul ca o broască țestoasă. Nu prea ține minte cu ce se ocupa la grădiniță, dar chinul cel mai mare pentru ea era somnul obligatoriu: nu reușea niciodată să adoarmă și trebuia să se prefacă, așteptând să treacă ora. Intervalul acesta de timp nu-i plăcea și din cauza cămășilor lungi în care erau îmbrăcați copiii, „discriminatorii”: „Dacă erai cuminte, te îmbrăcau în cămașă

cu buline roșii, albastre dacă erai așa-și-așa de cuminte și negre dacă erai rău”. Autoarea menționează tratamentul nefavorabil al educatoarelor față de anumiți copii. Eroina era printre pușinii copii ce purtau cămășile cu buline roșii, dar mai târziu se confesează că ar fi vrut să fie printre copiii cu cămășile cu buline albastre.

Diversitatea se manifestă și prin cele mai ne semnificative lucruri: hobby, somn, diferențe corporale și de gândire, moduri de a vorbi, etc. Simona povestește în capitolul dedicat somnului că îi era neplăcut acest proces pe care trebuia să-l repeți la amiază zi de zi, odată ce ești considerată de toți o copilă care are nevoie de această pauză pe care o „adoră toți”, mai ales maturii. Dar e mai vizibilă plăcerea față de somnul de la amiază la cei mari, poate din această cauză el este impus celor mai mici? Cel puțin astfel încerca să-l explice eroina: „După-amiaza – partea moartă a zilei. La vremea asta, mă gândesc, trebuie să existe câteva mii de copii pe lume care se chinuiesc, se foiesc prin paturi, așteptând să se întâmple ceva, să cadă un pahar, să apară cineva în vizită, un musafir salvator, să sune telefonul, să... să ia foc casa. Sau să cadă ca bolovanii în apa adâncă a somnului, printr-o fantă salvatoare.” Somnul, în cazul micii copile, era un chin și pe timpul când mergea la bunici. Aici vedem relația dintre generații (bunici-nepoți). Cele două bunici au viziuni diferite despre educația copiilor și asupra vieții, dar și asupra somnului: o bunică era mai de modă veche și cealaltă de modă nouă: „Chinul meu nu se sfârșea nici măcar vara, la bunica Elvira, de exemplu (pentru că bunica cealaltă, bunica Ana, nu mă obliga niciodată să dorm după-amiaza, dormea ea în timp ce eu îmi desfășuram neobositele activități de după-amiază, prin tot felul de cotloane și cămări)”. Bunica Elvira insista să se respecte regulile stabilite de cei maturi, de cei cu mai multă experiență și „mă trimitea fără comentarii la culcare și venea din când în când să vadă dacă dorm. Stăteam cu fața la peretele poros, simțeam cum respiră zidul lângă mine...” Ar fi fost bine să fie stabilite niște reguli și pentru copiii ce nu au somn, reguli despre ce au voie să facă dacă nu dorm (să se joace în liniște, să citească, deseneze).

O libertate deplină Simona o avea în mijlocul naturii, o „lume orizontală și fojgăitoare fremătătoare”, în care făcea noi cuceriri, noi descoperiri. Lumea florilor este deschisă de „suava rochiță a rândunicii, cu micuțele ei cupe, albe, fără parfum, nervurate fin cu vernil, apoi gura-leului sălbatic etc.” Diferite culori, nuanțe, miresme sugerează bucuriile copilăriei. „Nasul, urechile, ochii, pielea și limba erau, pe vremea aia, instrumentele noastre de gândire. Zi de zi dădeam peste puzderii vegetale, cunoșteam aromele și carnațiile florale mai bine decât îmi cunoșteam propria piele”. Împreună cu tovarășii de joacă a cunoscut gustul pământului, cojilor de copac, mugurilor, fructelor, plantelor, zăpezii, țurțurilor de gheață, dar și gustul lacrimilor. Lumea copilăriei era lumea felelor și a băieților – „două specii diferite, definitiv vrăjmașe”, dar „ne tolerăm pentru că aveam nevoie unii de alții, la jocuri, ca să fim mai mulți”. În roman autoarea menționează divizarea dintre fete și băieți din cauza stereotipurilor de gen. În familie se definesc diferitele roluri pe care ar trebui să le aibă fetele și băieții, iar la copii se dezvoltă de timpuriu „schemele de gen” care

însumează credințele și opiniile despre fete/băieți, femei/bărbați. Copiii, indiferent de gen, vor să fie egali în jocurile lor, respectați și să fie toleranți față de ceilalți.

Simona-copilă se regăsea în cea matură ca o ființă neschimbată sufletește. Doar atunci când a observat comportamentul societății, analizează și încearcă să readucă la viață aceleași obișnuințe pe care le demonstra mândră, rostind: „Iată, sunt și eu matură!” Însă, căuta copilăria în oameni pentru că simțea că nu a crescut, nu a devenit vulnerabilă cum erau cei „mari”. A rămas copila inocentă care nu dorea să se preschimbe de dragul ochilor străini. Deveneau diferite lucrurile și cei din jurul ei. Cărțile devin tot mai complicate, apar alte prietene, oameni care o înconjoară, doar eroina rămânea fidelă copilăriei. Avea o teamă că dacă o va pierde, se va transforma într-o stâncă rece ce nu gândește și nu se poate bucura de micile plăceri ale vieții. Atragerea pentru copilăria nemuritoare o explică prin dorința de a reveni la începuturi, la timpul când se simțea bine și era ocrotită de toată lumea. Nu ea a devenit cineva care trebuie să ia responsabilitate pentru propria-i viață și acțiuni „... mă desolidarizez acum de domnișoare, mai ales de ele, și mă îndrept cu speranță spre copilul puternic, cel de 5, 6, 7 care trăia ca un nemuritor, sau spre fata aceea cinstită de 18 ani care și-a dat prima seama de minciuna și prostia adolescenței scăpate, crepusculare...”

De-a lungul „vorbirii” din paginile acestor „Exuvii” se observă spiritul autoarei pentru a descrie identitatea unei persoane: „exuvii” e un cuvânt legat de metamorfoză..., pentru scriitoare este și un „cuvânt legat de identitate” (*Cuvântul autoarei*. Simona Popescu, *Țesătura lumii și-a bietului om*), dar și diversitate. În capitolul *Viața ca teatru* eroina constată: „Ești un STRĂIN. Asta ți-a intrat în cap și nu-ți mai iese”. O diversitate acceptată doar de „ai săi”. Familia este un loc de acceptare, de înțelegere și de raportare la realitate. Multitudinea relațiilor ce se stabilesc între membrii familiei includ valorile culturale, printre care și cele educative, ce se transmit prin intermediul acestora și constituie împreună mediul familial. Sentimentul familiei și sentimentul copilăriei s-au constituit treptat și simultan cu aplicarea variatelor tipuri și modele de educație. E o celulă în care te poți regăsi cu sufletul deschis, unde nu aștepti să fii tachinat, înjosit, ci primit cu toate plăcerile tale „bizare”. Eroina romanului a simțit această lipsă de înțelegere din partea societății și are fericita posibilitate de a-și găsi refugiu în familie. Numai acasă se simțea ocrotită. Putea să se închidă în cameră și să citească, să manifeste orice „stranițate” a sa, care va fi înțeleasă. Cunoștea prea bine că cei din afara casei nu vor înțelege pasiunea ei pentru cărțile destinate celor „inteligenti”, „lecturarea în dulapul închis sau chiar pe vârful dulapului cu picioarele la piept”. Erau niște ritualuri obișnuite pentru „ei”, membrii familiei, dar pentru ceilalți dorea să rămână o necunoscută.

Simțea că nu este aceeași de-a lungul „maturizării” sale. Nu era o fire identică, unitară. La fiecare etapă a vieții trecea printr-o metamorfoză. Se schimba atât fizic, cât și psihic. Simona încearcă să se înțeleagă și să se accepte: pentru ca să fii înțeles de alții, mai întâi trebuie să te înțelegi pe tine, să percepi lumea din „adâncuri” și să stabilești ce-ți place, ce nu poți accepta și ce cale ai dori să parcurgi în viață.

Adolescența, perioada de cercetare a valorilor necunoscute: singurătate,

dragoste, prietenie, repulsie, nepăsare, critică, etc. Analizându-se eroina spune: „15 ani. Ai colegi noi, niciun prieten, niciun dușman, nicio ființă care să ți se opună, care să te scoată din sărite, care să te facă să fii în afara ta. Nu știi ce e dragostea, dar te gândești mereu la asta. Ești singură și de-o trufie înfloritoare. N-ai nevoie de nimeni”. Eroina trece prin experiențe noi, încercând să se înțeleagă pe sine, dar și pe ceilalți tineri care o înconjoară. Autoarea descrie experiențele sentimentale și frământările Simonei: „Acolo m-am împrietenit cu un băiat din altă clasă care mi-a dat primii pești *guppy* și niște *roșioare*. Era un băiat cu totul special, citea *Originea speciilor* a lui Darwin, pe care mi-a împrumutat-o și mie, știa o grămadă despre stele și constelații, despre țări îndepărtate despre care n-auzisem niciodată”. Dragostea curajoasă pe care au trăit-o împreună a fost una la fel de specială ca și atașamentul și grija pe care o purtau unul pentru celălalt. O atenție enigmatică, un comportament diferit de al tău. Unul care ar schimba viziunea persoanei de lângă tine, care ar face să se simte specială cealaltă parte. Această esență a sentimentului cald era manifestată atât de ea, cât și de Hari (Erhard), băiatul care o îndrăgise la fel de mult. Un sentiment reciproc. Atât de necunoscut astăzi, căci e greu să fii recunoscut de cineva care te iubește. Unii sunt doar cei care respectă iubirea altcuiva, atât, mai mult nu este. Doar gol, indiferență și puțină preface care ar satisface imaginea văzută de persoana de alături și societate. Șansa de a iubi și de a fi iubită a fost ruinată de despărțirea eroilor: „Hari a plecat în Germania și n-a mai scris nimănui, așa cum promisese, nici măcar lui Cristi, prietenul lui cel mai bun. Dragostea mea pentru el avea să dureze mulți ani după ce el plecase, toată copilăria. Când am citit prima dată poezia unui trubadur pentru o frumoasă care trăia departe de el, în altă țară, l-am înțeles foarte bine și l-am pus lângă inima mea”. Sentimentele pentru Hari eroina le păstrează o perioadă îndelungată. Ruptura dintre ei a fost pentru ea dureroasă. S-a poziționat o întreagă țară în mijlocul lor. Ea a fost cea mai mare despărțire. Să nu fi fost plecarea lui peste hotarele țării, aveau să fie împreună, să se întâlnească mai des, nu numai în vise. Uneori remarcăm o tendință de a rupe toate legăturile cu lumea *de dincolo*, cu rudele, prietenii, chiar cu familia. Această atitudine glacială a cunoscut-o și Simona. Urma să-i prindă chipul în fantezii când era în somnul adânc de noapte până la vârsta de 20 de ani, dar mai târziu a rămas doar o amintire caldă, asemenea mângâierii unei raze de soare.

Autoarea în mai multe secvențe ale romanului aduce în discuție principiul egalității între semeni. Lectura acestor fragmente pot avea un ecou în combaterea discriminării între elevi. În capitolul *D/D* cunoaștem istoria Elenei, „o fată cu note proaste, cu nasul turtit, cu care nu vorbea nimeni din clasă pentru că era repetentă”. Elena, după părerea Simonei, avea darul povestitului. Copiii, ascultând istorisirile ei, puteau rămâne nemișcați și mai mult de o oră, iar pentru Simona ea era „mai deșteaptă decât toate deșteptele clasei la un loc și, cu tot nasul ei turtit, foarte frumoasă”. Povestind despre Carmen, fata în casa căreia stătea când părinții o lăsau în grija mamei acesteia, își amintește despre lipsa de acceptare din partea copiilor a fetei în cercurile lor de distracții. Dă vina pe înfățișarea băiețoasă a fetei „... mult păr pe picioare și chiar mustață. Era slăbănoagă rău și culoarea pielii era de un galben

prăfuit. Copiii îi spuneau „bufnița” și se fereau de ea pentru că nu știu cine spusese că prezența ei ar aduce nenoroc”. Scena neacceptării pare inadmisibilă, dar e vizibilă neglijența pentru cel diferit. Lumea o ocolea fără să se întrebe ce simțea ea când era izolată de ceilalți. Întâmplarea face ca Simona să o descopere pe Carmen și ciudata ei filozofie: există o Carte a Vieții, iar oamenii sunt niște personaje care pot să-și schimbe destinul; despre faptul că sunt mai mulți dumnezei, iar unul dintre ei ar putea fi o femeie; toți oamenii frumoși au suflet de femeie, iar cei urâți trebuie să lupte să-și recâștige sufletul femeiesc. Fata i-a dezvăluit Simonei că a venit pe lume cu scopul să îndrepte niște greșeli ale cuiva care fusese înainte și să-și recâștige sufletul de femeie.

În roman este o scenă unde eroina povestește că era cu niște prieteni și urmăreau la ecran cum „într-o grădină publică japoneză, oamenii veneau însoțiți de colivii cu păsări, așa cum la noi, oamenii se plimbă prin parc cu câinii lor fideli. Și-acolo, un bătrân japonez, în văzul tuturor, făcea niște mișcări ciudate, lente, un soi de balet al prudenței. Ceva mai departe, un tânăr făcea același lucru. Comportament bizar. Nimic mai firesc pentru ei. Un dialog cu aerul și cu ei înșiși, în public”. Observăm diferența pe care eroina o găsește în cultura japoneză și cultura țării în care locuiește. Îi pare străin comportamentul japonezilor. Diferențele culturale sunt văzute aici ca consecințe ale timpului și ale circumstanțelor vremii. Doar cei inteligenți au talentul de a percepe că tot ce este diferit, nu e neapărat rău sau bun. Cu siguranță e altceva, nimic mai mult, și nu trebuie luat ca o abatere de la normă, ci ca o normalitate doar că în o altă „lume”.

În ultimul capitol *Dulapul* eroina este preocupată de *habitusul cultural*, studiază despre America, culturile vechi, clasicii francezi și englezi, dar gândurile o poartă spre copilărie și adolescență, spre dulapul de lemn, aproape de-o seamă cu ea.

Concluzionând, afirmăm cu certitudine că romanul Simonei Popescu *Exuvii* vizează o bogată conotație interculturală. Autoarea ne îndeamnă să recunoaștem propria identitate, vorbind într-o manieră filosofică despre diversitate, despre cultură, idei, valori, percepere, înțelegeri, opinii, credințe și sentimente. Romanul transmite ideea că sufletul curat, o fire gânditoare și cultă cunoaște bine că lumea este asemenea unei case multicolore, în care se va găsi spațiu pentru orice om și ipostazele acestuia în devenire.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. COSNICEANU, Maria. *Dicționar de prenume*. Chișinău: Î.E.P. Știința, 2010 (Combinatul Poligr.). 144 p. ISBN 978-9975-67-654-0
2. *Educație interculturală pentru viitorii pedagogi*. Materiale didactice distributive, elaborate în baza Ghidului metodologic și a suportului de curs *Educație interculturală pentru viitorii pedagogi*. Centrul Educațional PRO DIDACTICA, Universitatea de Stat din Comrat. Chișinău, 2020. Disponibil: <https://kdu.md/images/Files/educatie-interculturala-pentru-viitorii-pedagogi.pdf>, accesat: 21.10.2024

3. Limba și literatura română: clasa a IX-a – Îndrumător pentru noile manuale alternative/ Hadrian Soare, Gheorghe Soare. Ed. a 2-a, rev. Pitești: Carminis Educațional, 2005. 560 p. ISBN 973-7826-47-7
4. Limba și literatura română: Curriculum național: Clasele 5-9 : Curriculum disciplinar: Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova; coordonatori: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Natalia Grîu; grupul de lucru: Ion Guțu, (coordonator) [et al.]. Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. „Tipografia Centrală”). 176 p.
5. MIH, Viorel. Psihologie educațională, vol. I. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2010. 302 p. ISBN 978-973-7973-85-6
6. POPESCU, Simona. *Exuvii*. Iași: Polirom, 2016. 340 p. ISBN: 978-973-46-6214-2

**ИЗУЧЕНИЕ СИМВОЛИКИ ПТИЦ И ЕЁ РОЛИ
В ТРАДИЦИЯХ СЛАВЯНСКИХ НАРОДОВ И МИРОВОМ
ФОЛЬКЛОРЕ (НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗА ПЕТУХА)
НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛИТЕРАТУРЕ**

**STUDYING THE SYMBOLISM OF BIRDS AND ITS ROLE
IN THE TRADITIONS OF SLAVIC PEOPLES AND WORLD
FOLKLORE (USING THE EXAMPLE OF THE IMAGE
OF A ROOSTER) IN LITERATURE CLASSES**

**STUDIAREA SIMBOLISMULUI PĂȘĂRILOR ȘI A ROLULUI EI
ÎN TRADIȚIILE POPOARELOR SLAVE ȘI ÎN FOLCLORUL MONDIAL
(PE BAZĂ EXEMPLU DE IMAGENA COCOȘULUI)
LA LECȚII DE LITERATURĂ**

*DAMIAN Nadejda, lector
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*DAMIAN Nadejda, lector
UPS “Ion Creanga” from Chisinau,
ORCID: 0000-0001-6486-4041
damian.nadejda@ups.md*

CZU: 398(100)=161.1

***Abstract:** The folklore of any nation reflects their traditions and rituals, as well as symbolism. It is interesting that rooster is believed as sunbird by many folklore traditions. To use the cultural studies' approach in teaching we need to compare some important motifs and symbols of different folklore traditions.*

The symbolism of rooster is one of the most important and interesting examples here. Fairytale plots in which one of the characters is a rooster are numerous. Almost all of them are equally popular in the folklore of both the Slavic peoples and in the folklore of other peoples of the world.

For many peoples rooster, besides the sun symbolic, is associated with the symbolic of resurrection from the dead, with eternal rebirth of life, with the underworld.

***Keywords:** folklore, genres, symbols, rooster, peoples of the world*

***Rezumat:** Folclorul oricărei națiuni reflectă lumea spirituală, tradițiile, ritualurile, precum și simbolurile. Trebuie subliniat că la multe popoare cocoșul este o pasăre deosebită, care era venerată ca pasăre solară, „vestitorul Soarelui”.*

În condițiile moderne, când unul dintre aspectele de predare este cel culturologic, este necesar să se compare genurile de folclor ale unui popor cu genurile de folclor ale altor popoare, în care există o imagine a unei păsări domestice misterioase, cum ar fi cocoșul.

Analizând genurile individuale de folclor, putem spune cu convingere că simbolismul personajelor contribuie la o înțelegere mai profundă a conținutului operelor și, de asemenea, contribuie la dezvăluirea acestuia.

Cocoșul a fost asociat la multe popoare ale lumii nu doar cu soarele, ci și cu simbolismul învierii din morți, renașterea veșnică a vieții, cu lumea interlopă. Și totuși, basmele în care unul dintre personaje este cocoșul sunt numeroase. Aproape toate sunt la fel de populare în folclorul atât al popoarelor slave, cât și în cel al altor popoare ale lumii.

Cuvinte- cheie: folclor, genuri, simboluri, cocoș, popoare ale lumii.

Слово «символ» вошло в русский обиход из греческого языка в XIX веке и в буквальном смысле означало знак-примету, условный образ, передающий определенную мысль. Символика стала занимать важное место в истории искусства и развиваться вместе с культурой.

Вопрос о символике в русском фольклоре стал привлекать ученых, начиная с XIX века. Начало научного её изучения было положено трудами известного российского историка Н.И. Костомарова. Символ в представлении ученого являлся одновременно и отражением народного мировосприятия, и продолжением естественной религии, божественного духа [3, с.105].

На занятиях по литературе при изучении фольклорных произведений обращается внимание на то, что одной из самых загадочных птиц в мировом фольклоре считался петух. Эта птица появилась впервые в Индии в V веке до Рождества Христова, затем она была завезена в Палестину через Персию, этим и объясняется то обстоятельство, что данная птица не упоминается в Ветхом завете. Интересен тот факт, что на печати Палестины в VI веке до Рождества Христова появилось изображение петуха [7, с.712].

Во времена Иисуса, когда ночь по римскому обычаю делилась на четыре ночных стражи, петушиный крик служил сигналом начала третьей ночной стражи. Именно в этот момент, услышав пение петуха, Пётр, ученик Христа, вспомнил слова Спасителя, что он отречется от него прежде, нежели пропоёт петух [Мф. 26:34].

Исследуя символику, используемую как в литературе, так и в фольклоре, на занятиях обязательно указывается на то, что после евангельских событий петух у многих народов мира стал особой птицей, которую почитали как солнечную птицу, глашатая солнца. Петух стал символом рассвета и пробуждения [4, с.309-310].

Славянские народы рассматривали петуха как птицу, приветствующую восход солнца; своим напевом она как бы призывала солнце прогонять нечистую силу мрака и ночи. В Малороссии петуха называли певнем, потому что пение (крик) его народ считал за самый существенный признак. В одной из народных песен было подчеркнуто:

Ах вы, петухи, петухи,
Петухи рано – певчие,
Вы не пойте по утру рано,

На заре рано на утренней,
На всходимом красном солнышке[1, с.71].

Фигурку петуха издавна водружали на крышах домов, башен, чтобы он мог глядеть во все стороны и предупреждать об опасности. Именно этот мотив звучит в сказке «О золотом петушке» А. С. Пушкина:

Посади ты эту птицу, -
Молвил он царю, - на спицу;
Петушок мой золотой
Будет верный сторож твой... [6, с.442-447].

В давние времена по петуху многие народы предугадывали погоду. В какую сторону он поворачивал грудь - стоило ожидать ветер. Петушиный бой предвещал хорошую погоду, тогда как стояние на одной ноге зимою - мороз.

Иногда символ петуха использовался как символ или герб какой-нибудь семьи, страны, города. Так, например, петух является символом Франции и столицы Латвии - Риги.

В мифологии отдельных народов мира петух почитался выше всех птиц, потому что первый восхвалял Бога, то есть восходящее Солнце, считалось, что, когда петух перестанет петь, тогда наступит Страшный суд, потому что голос петуха уже не вызовет Солнце и вселенной овладеет нечистая сила вечной тьмы [1, с.70-71].

Если обратиться к жанрам устного народного творчества, то образ петуха во многих из них встречается довольно часто. Так, в отдельных сказках народов мира петух изображается в двух образах.

Первый образ - это слабый, легкомысленный и самовлюблённый герой. Непослушание данного героя всегда приводит к беде. Примером может служить русская народная сказка «Петушок – золотой гребешок», где его крадёт лиса, а друзья идут спасать:

- Петушок, петушок,
Золотой гребешок,
Масляна головушка,
Шёлкова бородушка,
Выгляни в окошко,
Дам тебе горошку...

Петушок и выставил головку в окошко. Лиса схватила его в когти и понесла в свою нору. Закричал петушок:

- Несет меня лиса
За темные леса,
За быстрые реки,
За высокие горы...
Кот и дрозд, спасите меня!...

Кот и дрозд услышали, бросились в погоню и отняли у лисы петушка...» [8, с.28].

Сравнение типичных сказочных ситуаций, поступков и поведения петушка показывает, что трактовка его образа почти полностью совпадает в сказках белорусского, украинского и русского народа. Легковерность петушка, его доверчивость и самолюбование раскрываются в многочисленных белорусских и особенно русских вариантах сказки «Кот, петух и лиса» [8, с.59].

В негативном плане петушок обрисован в сказках о том, как он вышиб орешком курочке глаз, как подавился бобовым зернышком. В сказке «Курочка и петушок» говорится, что «петушок пьяный напился и весь выпачкался» [8, с.50].

Второй образ петуха - храбрец, мудрец, помощник друзьям, бесстрашный, положительный герой. Отчётливо это наблюдается в таких русских народных сказках, как, «Заюшкина избушка», «Петушок - золотой гребешок и чудо-меленка».

В сказке «Заюшкина избушка» петух предстаёт перед нами в образе спасителя, ведь он в одиночку справляется с лисой-самозванкой, захватившей домик бедного несчастного зайки, которого даже не смогли спасти ни волк, ни медведь, ни собаки.

Наш герой в сказке «Петушок-золотой гребешок и чудо-меленка» обладал волшебной силой: «А петушок сидит в колодце, пьёт воду да и ...выпил всю воду», «Бросили петушка в печь... льёт он из клювика воду и... залил весь огонь в печи...». В конце сказки он предстаёт перед нами в образе смелого и сильного героя: «...а петушок покою барину не даёт: сел ему на голову и давай в темя клевать. Барин туда, барин сюда, а петушок не отстаёт - прямо в голову клюёт!» [8, с.25].

Существует сказка «Лиса-исповедница», в которой петух предстаёт в образе сторожа: «Пришла лисица на боярский двор... петух лису увидел, крыльями замахал, запел на весь двор, зашумел... сбежался народ - лиса едва ушла». Именно в этой сказке петух предстаёт перед читателем доверчивым героем: «Сидит петух на дереве, а лисичка отлежалась, да, и в поле побежала, подошла к дереву и говорит: «Слезай, покайся, а я все грехи с тебя сниму. Петух умилился и слетел, а лиса его сцапала».

Но не тут - то было: наш петушок, оказывается, может быть и хитрым: «Почуял петушок, что пришёл ему конец и решил взять лису хитростью, позвал её с собой печь просвиры. Поверила лиса, поослабила когти, да и выпустила петушка» [8, с.27].

В каракалпакской сказке «Петух и шакал» петух изображается трудягой, внимательным и хитрым:

Рано утром петух взлетал на забор и кричал:

- Ку-ка-ре-ку! Милые мои куры! Вставайте! Пора приниматься за работу... [10, с. 88-89]

В удмуртской сказке «Лиса и петух» петух изображён смелым, отважным:

- Острый клюв у меня - лисьи глаза выклевать, острые когти у меня - лисью морду исцарапать... [9, с.217-218].

В калмыцких сказках петух - доверчив и наивен. Так, в сказке, «Петух и павлин» он доверился павлину, отдал ему свой наряд, а тот его обманул:

Так и пропал павлин вместе с красивым нарядом петуха [9, с.298-299].

В адыгейской сказке «Петух и квочка» петух представлен хитрым и трусливым:

- Э, молчи, курица! - важно отвечал петух. - Этот ястреб изрядно потрепал мне гребень прошлой весной. Я сразу узнал его и поэтому спрятался [9, с.423].

В курдских сказках петух отличается доверчивостью, которая и губит его. Так, например, в сказке «Лиса, петух и голубь» петушок заключил договор с лисой, который он не смог выполнить: «Не удержался петух - закукарекал. Лиса скрутила ему шею, съела его...» [9, с.559-560].

Стоит отметить, что в языческой религиозной системе петух признавался птицей солнца и очага. Что петух был символом очага, ясно свидетельствуют некоторые народные пословицы и загадки:

Петух прокукарекал, а там хоть не рассвести.

Драчливый петух жирен не бывает.

Еще не петух, а уж кричит «ку-ка-ре-ку».

Дважды родился, не разу ни крестился, в пономари посвятился.

Родился, переродился, не крестился, а мы ему веруем.

Ни родился, ни крестился, а все дивятся, что его черти боятся.

Не князь по породе, а ходит в короне. [2, с.374].

У скандинавов петух считался символом огня, на что указывает старинная датская поговорка о пожаре: «Красный петух по кровле поет» [1, с.71].

Итак, в жанрах фольклора многих народов мира создан многообразный образ петушка. Его именем определили состояние некоторых людей - петушиться... Петухом также называют задорного драчуна. По петуху народ всегда отсчитывал время («Встать до петухов», «с петухами», «Первые петухи - полночь», «Вторые - до зари», «Третьи - заря»).

Фольклорные сюжеты, в которых одним из персонажей является петух многочисленны. Почти все они одинаково популярны в фольклоре как славянских народов, так и в фольклоре многих народов мира. На символике фольклорных произведений лежит печать народных традиций, обычаев, порядков, укладов, ритуалов того или иного народа, той или иной эпохи – от Ветхозаветного периода истории до наших дней. Таким образом, учащиеся могут убедиться в том, что символика всегда играла важную роль в народных традициях и в наши дни она остается важным аспектом изучения.

БИБЛИОГРАФИЯ:

1. АФАНАСЬЕВ, А. Н. *Народ-художник: Миф. Фольклор. Литература*. Москва: Советская Россия, 1986. 368 с.
2. ДАЛЬ, В. И. *Пословицы русского народа: Сборник*. В 2-х т. Т.2. Москва: Художественная литература, 1984. 399 с.
3. ЕРЕМИНА, В. И. *Поэтический строй русской народной лирики*. Ленинград: Наука, 1978. 184 с.
4. КАСИРЕР, Э. *Философия символических форм*. Берлин: Cassirer, 1923-1929. 274 с.
5. КРУК, И. И. *Восточнославянские сказки о животных*. Минск: Наука и техника, 1989. – 159 с. ISBN 5-343-00144-0.
6. ПУШКИН, А. С. *Сочинения*. В 3-х т. Т.1. Москва: Художественная литература, 1955. 511 с.
7. РИНЕКЕР, Г. *Библейская энциклопедия Брокгауза*. Кременчуг: Христианская заря, 1999. 1088 с. ISBN 978-966-2089-45-5.
8. *Русские народные сказки*. Москва: Правда, 1985. 576 с.
9. *Сказки народов СССР* (в 2-х т.) Т.1. Москва: Правда, 1986. 576 с.
10. *Сказки народов СССР* (в 2-х т.) Т.2. Москва: Правда, 1986. 592 с.

VALORIFICAREA LIMBII ROMÂNE ÎN CONTEXT MULTICULTURAL

VALUATION OF THE ROMANIAN LANGUAGE IN A MULTICULTURAL CONTEXT

IAROSLAVSCAIA Natalia,
doctor în științe ale educației,
director al LT „Vasil Leski”, mun. Chișinău
profesoara de limbă și literatura română (alolingvi)

IAROSLAVSCAIA Natalia,
doctor of educational sciences,
director of LT „Vasil Leski”, municipality Kishinev
teacher of Romanian language and literature (alolinguals)
iaroslavscia.naty@gmail.com

CZU: 811.135.1:37.015

Abstract: *In the Republic of Moldova, the Romanian language is not only the official language, but also an identity symbol of the majority population. However, given the coexistence of different ethnic groups, such as Russians, Ukrainians, Gagauz, Bulgarians and others, promoting the Romanian language in an inclusive and respectful way towards cultural diversity is essential. In this article we present some ways in which the Romanian language can be used in this multicultural context.*

Keywords: *multilingual, challenges, non-native, solutions, modern methods, social cohesion.*

Rezumat: *În Republica Moldova, limba română este nu doar limba oficială, ci și un simbol identitar al populației majoritare. Totuși, având în vedere coexistența diferitelor grupuri etnice, precum ruși, ucraineni, găgăuzi, bulgari și alții, promovarea limbii române într-un mod inclusiv și respectuos față de diversitatea culturală este esențială. În acest articol prezentăm câteva modalități prin care limba română poate fi valorificată în acest context multicultural.*

Cuvinte-cheie: *multilingv, provocări, alolingv, soluții, metode moderne, coeziunea socială.*

Valorificarea limbii române în context multicultural în Republica Moldova este o temă de o importanță majoră, având în vedere diversitatea culturală și lingvistică din această țară. Într-un context multicultural precum cel din Republica Moldova, promovarea limbii române necesită abordări sensibile și incluzive pentru a crea un spațiu de învățare prietenos și accesibil tuturor elevilor, indiferent de etnie. Iată câteva metode prin care se poate valorifica limba română, respectând diversitatea culturală:

Integrarea culturilor și tradițiilor locale în curriculum. Învățarea limbii române poate fi mai atractivă prin includerea unor teme care reflectă tradițiile și

cultura minorităților etnice. În lecții, se pot aduce discuții despre sărbători tradiționale, obiceiuri și istorie locală, evidențind contribuțiile diferitelor etnii la patrimoniul cultural al țării. Această abordare ajută elevii să se identifice cu limba română ca limbă a unității, nu doar a majorității.

Utilizarea materialelor didactice multilingve. Pentru a facilita învățarea limbii române de către elevii non-nativi, este utilă utilizarea manualelor, afișelor și altor materiale educaționale care includ traduceri sau explicații în limbile materne ale elevilor (cum ar fi rusa, ucraineana sau bulgara). Această metodă sprijină înțelegerea mai profundă și oferă elevilor un sentiment de incluziune.

Organizarea evenimentelor multiculturale. Școlile pot organiza evenimente multiculturale, cum ar fi festivaluri de limbă și cultură, în care elevii din diverse etnii au ocazia să prezinte dansuri, cântece și tradiții specifice. Aceste activități promovează limba română ca mijloc de comunicare între comunități și încurajează interacțiunea interculturală.

Crearea de contexte de comunicare naturală în limba roman. Promovarea unor activități extracurriculare – cum ar fi ateliere, cluburi de conversație sau excursii – unde limba română este folosită într-un mod natural și informal poate stimula interesul elevilor pentru învățarea ei. Aceasta le oferă elevilor non-nativi ocazia de a exersa limba română într-un mod practic și plăcut.

Pregătirea profesorilor pentru medii multiculturale. Profesorii de limba română ar trebui să fie pregătiți pentru a preda în contexte multiculturale și să fie sensibili la dificultățile întâmpinate de elevii care nu au româna ca limbă maternă. Programele de formare pentru profesori ar trebui să includă metode de predare adaptate pentru elevi cu diferite niveluri de competență în limba română.

Implementarea acestor strategii poate face învățarea limbii române mai accesibilă și atrăgătoare pentru toți elevii, întărind coeziunea socială și respectul față de diversitatea etnică din Republica Moldova.

În acest articol prezentăm câteva moduri prin care limba română poate fi valorificată în acest context multicultural:

1. Educație bilingvă și interculturală

Școlile din Republica Moldova pot include cursuri de limbă română care să pună accent pe înțelegerea interculturală. Profesorii pot integra în predare materiale didactice care reflectă diversele culturi și perspective ale comunităților etnice din țară, încurajând astfel respectul reciproc și cooperarea între elevii de diferite origini.

2. Promovarea limbii române în viața publică și în mass-media

Mass-media joacă un rol crucial în valorificarea limbii române. Emisiunile radio și TV, materialele publicate în ziare și reviste pot include și reflecta aspecte din cultura minorităților etnice, oferind totodată acces la informații relevante și în limba română. Astfel, limba română devine un canal de conectare între diferitele grupuri etnice, favorizând integrarea și coeziunea socială.

3. Evenimente culturale și inițiative comunitare

Organizarea de evenimente culturale – festivaluri, conferințe, expoziții – care să aducă împreună românii și alte grupuri etnice din Moldova, pot crea un cadru favorabil pentru promovarea limbii române. Aceste evenimente pot fi oportunități de învățare a limbii, de familiarizare cu cultura majoritară și de exprimare liberă a diversității culturale.

4. Programe de formare și integrare pentru minorități

Programele care sprijină învățarea limbii române de către membrii comunităților minoritare sunt esențiale. Astfel de programe pot fi finanțate de stat și derulate în colaborare cu organizații nonguvernamentale, oferindu-le minorităților etnice posibilitatea să se exprime mai ușor în limba română și să participe activ la viața civică și economică a țării.

5. Promovarea limbii române ca limbă a dialogului intercultural

Prin introducerea limbii române ca un limbaj comun, care respectă și include terminologia specifică diverselor culturi, se creează o punte de comunicare între diferite comunități. Se poate pune accent pe învățarea limbii române ca instrument de înțelegere a diferitelor perspective și experiențe culturale, nu doar ca pe o cerință administrativă. Valorificarea limbii române în contextul multicultural al Republicii Moldova nu înseamnă uniformizare, ci integrare prin diversitate.

În calitate de manager la Liceul „Vasile Levski,” conștientizez că putem implementa câteva strategii practice pentru valorificarea limbii române într-un mod care să sprijine multiculturalismul și să promoveze integrarea armonioasă între elevii de diferite origini etnice. Iată câteva idei care ar putea fi aplicate:

1. Proiecte interculturale în limba română

Încurajăm profesorii să organizeze proiecte care să permită elevilor să exploreze și să împărtășească aspecte din culturile lor. De exemplu, pot crea prezentări, expoziții sau piese de teatru în română/bulgară, prin care să împărtășească tradițiile, obiceiurile sau istoria specifică comunității lor. Aceste activități nu doar că îmbogățesc cunoștințele elevilor despre diversitate, dar și întăresc utilizarea limbii române într-un context de colaborare și respect reciproc.

2. Cluburi de limbă și cultură

Înființarea unor cluburi de limbă și cultură, unde elevii pot exersa limba română prin activități practice și sociale, poate aduce plus valoare. În cadrul cluburilor, elevii pot organiza întâlniri, discuții pe teme interculturale, vizionări de filme în română și bulgară sau lecturi publice. Aceasta poate contribui la îmbunătățirea abilităților lingvistice și la crearea unui spațiu deschis pentru toate culturile.

3. Învățarea limbii române prin experiențe autentice

Prin excursii, vizite culturale, colaborări cu alte școli sau organizații culturale, elevii pot experimenta utilizarea limbii române în contexte reale și autentice. Aceste experiențe ajută la asimilarea limbii într-un mod aplicat și conectat la comunitate,

încurajând elevii să vadă limba română ca pe un instrument de comunicare și înțelegere.

4. Activități extrașcolare și concursuri

Organizarea unor concursuri sau evenimente, cum ar fi „Ziua Limbii Române și a Limbii Bulgare,” poate încuraja participarea elevilor în activități creative, cum ar fi recitarea de poezii, concursuri de eseuri sau interpretări teatrale. Astfel de activități le permit elevilor să își exerseze abilitățile de limbă într-un cadru prietenos și competitiv, să învețe despre diversitatea lingvistică și să-și exprime creativitatea.

Prin astfel de inițiative, liceul poate deveni un exemplu de integrare multiculturală în care limba română este nu doar un instrument de comunicare, ci și o punte între culturi.

Într-un liceu bulgar, cum este Liceul „Vasile Levski,” avem o oportunitate unică de a valorifica limba română într-un context multicultural și multilingvistic. Iată câteva idei adaptate specific pentru un astfel de mediu:

1. Ore integrate de limbă și cultură

Putem crea un program prin care elevii să studieze limba română în contextul culturii bulgare. Acest lucru poate include lecții despre influențele culturale reciproce și despre relațiile istorice dintre români și bulgari. De asemenea, profesorii pot include texte și opere literare românești care explorează teme similare din cultura bulgară, facilitând astfel un dialog intercultural prin literatură și istorie.

2. Activități bilingve româno-bulgare

Organizăm activități extracurriculare, cum ar fi festivaluri de cultură româno-bulgară, unde elevii să prezinte proiecte, să cânte sau să interpreteze fragmente literare în ambele limbi. Astfel, româna și bulgara sunt puse în valoare ca instrumente de exprimare identitară, dar și ca mijloace de comunicare între două comunități.

3. Colaborare cu școli românești

Parteneriatele cu școli din România sau din alte zone cu minorități bulgare pot fi extrem de benefice. Elevii pot participa la schimburi de experiență și la proiecte comune, interacționând direct cu colegi români. Aceste inițiative le permit să exerseze româna într-un mod natural și aplicat, precum și să promoveze cultura bulgară.

4. Promovarea limbii române ca limbă de studiu și comunicare

Pentru a face limba română mai atractivă, liceul ar putea oferi cursuri opționale de română, axate pe comunicare practică. În plus, săptămânal, puteți organiza ateliere de limbă română, în care să fie prezentate expresii, proverbe, și cuvinte comune cu bulgara. Elevii se vor simți astfel mai conectați la ambele limbi.

5. Evenimente culturale tematice

Putem organiza evenimente culturale care să celebreze atât limba română, cât și cultura bulgară, precum „Ziua Limbii Române” și „Ziua Culturii Bulgare.” Prin dansuri, muzică, artă și gastronomie, elevii pot descoperi atât punctele comune, cât și unicitatea fiecărei culturi, dezvoltând un sentiment de apartenență și respect față de ambele limbi.

6. Resurse multimedia și bibliotecă multilingvă

Asigurăm în bibliotecă o selecție de materiale educative și culturale în limba română, inclusiv cărți, reviste, filme și resurse digitale. Acest lucru va facilita accesul elevilor la resurse de calitate și va încuraja studiul limbii române ca o parte esențială a educației într-un mediu multicultural.

Adaptarea acestor strategii în Liceul „Vasile Levski” va contribui la crearea unui mediu educațional inclusiv, în care limba română este valorizată alături de limba și cultura bulgară, promovând astfel o identitate multiculturală și un dialog intercultural autentic.

Concluziile privind valorificarea limbii române într-un context multicultural, precum cel din Liceul „Vasile Levski,” subliniază importanța integrării și armonizării diversității culturale într-un spațiu educațional.

1. Rolul limbii române ca punte de legătură

Într-o instituție bulgară din Republica Moldova, limba română nu este doar un mijloc de comunicare, ci devine o punte de legătură între culturi. Prin activități și proiecte care pun în valoare limba română, elevii dezvoltă competențe lingvistice și o înțelegere mai profundă a culturii majoritare, îmbogățindu-și astfel identitatea multiculturală.

2. Promovarea respectului intercultural

Prin includerea culturii și limbii bulgare în activitățile care promovează româna, liceul susține o integrare armonioasă, unde elevii sunt încurajați să respecte și să aprecieze diversitatea. Acest mediu de respect reciproc favorizează un proces de învățare activ, deschis și incluziv, contribuind la formarea unor cetățeni implicați și toleranți.

3. Beneficiile educației bilingve și multilingve

Sprijinirea bilingvismului și a multilingvismului aduce multiple avantaje pentru elevi, de la dezvoltarea cognitivă la abilități sporite de comunicare și integrare socială. În plus, cunoașterea limbii române le facilitează elevilor accesul la oportunități academice și profesionale pe termen lung.

4. Identitate și apartenență

Prin valorificarea limbii române într-un mediu bulgar, elevii își formează o identitate multiculturală și un sentiment de apartenență atât la comunitatea locală, cât și la cea națională. Aceasta contribuie la o mai bună coeziune socială și la consolidarea unui sentiment de mândrie culturală în rândul tinerilor.

Deci, promovarea limbii române într-un liceu multicultural precum „Vasile Levski” are rolul de a crea o comunitate unită prin diversitate, pregătind elevii pentru o societate pluralistă și respectuoasă. Acest efort educativ formează tineri capabili să comunice eficient și să contribuie la o societate bazată pe respect reciproc și colaborare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BAKER, Colin, *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Bristol, Multilingual Matters, 2011, 504 p.
2. CAUNE, J., *Cultură și comunicare*. București: Ed. Cartea Românească, 2000. p. 35
3. CENOZ, Jasone, Gorter, Durk (2010) – *The Diversity of Multilingualism in Education*, In: *International Journal of the Sociology of Language*, Berlin/New York, De Gruyter Mouton, pp 37-53.
4. CUILENBURG, J., SCHOLTEN, O., NOOMEN, G., *Știința comunicării*. București, Ed. Humanitas, 2004.
5. DIACONESCU, F., TOPOR, R., MARGHESCU, G. *Cultură, termeni și personalități*. București, Editura Vivaldi, 2000.
6. ZAHARIA, N. *Aspecte ale multilingvismului și educației bilingve în Republica Moldova*. Chișinău: Editura Cartier, 2015, 210 p. ISBN 978-9975-79-897-6.

**FORMAREA COMPETENȚEI DE SCRIERE
LA LECȚIILE DE LIMBĂ ȘI LITERATURĂ ROMÂNĂ
(școala cu predare în limbile minorităților naționale)**

**TRAINING OF WRITING SKILLS AT ROMANIAN LANGUAGE
AND LITERATURE LESSONS
(school with teaching in national minority languages)**

*CUCU Olesea, profesoară de limba și literatura română,
grad didactic I
LT „I.S.Neciui-Levițchi”, mun. Chișinău
CUCU Olesea, teacher of the Romanian language and literature, first degree
LT „I.S.Neciui-Levițchi”, mun. Chișinău
cucu.olesea@gmail.com*

CZU: 37.016:811.135.1

Abstract: *Both the world and the school in the Republic of Moldova are constantly changing, dynamic. Everything in human activity and obviously in pedagogy evolves. Schools are the ones that feel the need to change, to develop, to provide students with the best educational practices for integration. Schools with teaching in the languages of national minorities (intercultural) promote the international culture of education, building a basis of cultural understanding. The school accommodates students from different cultures, ages and nationalities. Everyone is part of a collective, communicating and understanding each other. Being in Moldova, the students learn the language of its people, the Romanian language. In order to be able to communicate correctly, in the school teaching in national minority languages more attention is paid to writing skills. The formation of writing skills plays an important role for the training and education activities of students, contributing to increasing the efficiency of the pedagogical act. Designing the writing activity must take into account: What is the purpose of the student's writing? How much does he write (volume, time)? When does he write (at what stage of the lesson)? What does he write? How and when will the writing activity be assessed/graded?*

Keywords: *writing competence, intercultural school.*

Rezumat: *Atât lumea, cât și școala în Republica Moldova sunt în continuă schimbare. Totul în activitatea umană și, evident, în pedagogie evoluează. Școlile sunt acelea care simt necesitatea de schimbare, de dezvoltare, pentru a oferi elevilor cele mai bune practici educaționale integratoare. Școlile cu predare în limbile minorităților naționale (interculturale) promovează cultura internațională de educație, construind o bază de înțelegere culturală. Școala găzduiește elevi din varii culturi de diferite vârste și naționalități. Toți fac parte dintr-un colectiv, comunicând și înțelegându-se reciproc. Aflându-se în Moldova, elevii învață limba acestui popor, limba română. Pentru a putea comunica corect, în școala cu predare în limbile minorităților naționale se acordă mai multă atenție competenței de scriere. Formarea competențelor de scriere joacă un rol important pentru activitățile de instruire și educare ale elevilor, contribuind la sporirea eficienței actului pedagogic. Proiectând*

activitatea de scriere trebuie să se țină cont de următoarele: Cu ce scop scrie elevul? Cât scrie (volumul, timpul)? Când scrie (la ce etapă a lecției)? Ce scrie? Cum și când va fi evaluată/apreciată activitatea de scriere?

Cuvinte-cheie: *competența de scriere, școală interculturală.*

Păstrarea și promovarea tendințelor inovative în școala modernă trebuie să fie un scop principal al activității educaționale [4]. Tendințele inovative duc la schimbări. Schimbările sunt actuale prin problema educației multiculturale. Conform profesoarei emerite de limbă, alfabetizare și cultură la Colegiul de Educație, Universitatea din Massachusetts, Amherst S. Nieto, educația multiculturală și interculturală se evidențiază prin aceea că educația este antirasială, educația de bază, importantă pentru toți elevii, este atotcuprinzătoare, educația este un proces [9, 191]. Schimbările au loc din cauza migrației, care poate fi voluntară sau involuntară și se datorează unor cauze economice, de mediu sau sociale.

În școlile cu predare în limbile minorităților naționale studiază elevi de diferite naționalități: moldoveni, români, ruși, romi, găgăuzi, armeni, turci, arabi și elevi sosiți din Ucraina. Relațiile interculturale și comunicarea cu copiii de diferite naționalități într-o școală trebuie să fie amiabile. Cadrul didactic este agentul schimbării și al „producerii” calității, care asigură progresul în școala modernă nu numai prin intermediul teoriei, ci și prin cel al practicii [8]. Profesorului de limbă și literatură română îi revine un rol important în evoluția schimbării copiilor, deoarece trebuie să învețe copiii cultura țării și să cultive dragostea față de o limbă străină pentru ei.

Pentru a putea comunica corect, elevii trebuie să învețe să scrie corect. Una din competențele specifice disciplinei în școala cu instruire în limbile minorităților naționale este producerea actelor de comunicare orală și scrisă, cu și fără repere. Astfel, elevii trebuie pregătiți să poată produce activități de scriere care să-i deprindă cum să-și formuleze gândurile într-un text propriu, deoarece Cadrul European Comun de Referință definește *scrierea* ca activitate în care utilizatorul limbii, ca scriitor, produce un text scris [2, p.56].

Formarea competenței de scriere va fi eficientă în condițiile în care cei antrenați (elevii) vor conștientiza esența sarcinii puse în fața lor. Această activitate complexă va fi una de succes doar dacă va fi respectat algoritmul de realizare și de prezentare a produsului. Aplicarea metodei de scriere corectă va favoriza formarea și dezvoltarea la elevi a competențelor specifice disciplinei, le va forma deprinderi de scriere corectă [8].

Scrierea e un proces complex și dificil pentru elevii de altă naționalitate, ce presupune transferul de cunoștințe, deprinderi, capacități și abilități sociale ale elevului. Ea influențează vorbirea corectă, de aceea dezvoltarea competenței de scriere este importantă pentru a realiza cu succes lucrările scrise. Diverse modalități de formare a competenței de scriere corectă îi poate motiva pe elevi să citească ceea ce scriu, să comunice cu vorbitorii nativi de limbă română, pentru a-i învăța pe străini să facă diferențe, să aplice cunoștințele din alte domenii, precum

și pentru a-i orienta în domeniul profesional [3]. Scopul profesorului constă în încadrarea elevului într-un proces de formare a competențelor specifice disciplinei, unde elevul trebuie să poată aplica în practică ceea ce a învățat. Aceasta duce la elaborarea unei sarcini, la scrierea unor poezii, la prezentările de Power Point etc., care pot fi utilizate cu succes.

Cercetătorul Ioan Neacșu subliniază în lucrarea „*Instruire și învățare*” că cea mai bună procedură de evaluare a eficienței și efectivității formării rămâne a fi metoda de scriere. Elevii vor fi solicitați să conceapă, să realizeze și să evalueze un produs personal sau de grup, utilizând competențele formate sau dezvoltate. O lucrare scrisă, afirmă savantul, înseamnă mai mult decât un exercițiu, întrucât elevii au posibilități sporite da a-și folosi inițiativa și creativitatea [10]. Ivănuș Dumitru în lucrarea *Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu* [7] și Maria Enache în lucrarea *Competența comunicativă și oportunitățile de învățare* afirmă că particularitățile concrete ale scrisului depind de starea psihologică generală a celui care scrie, stimulează starea cognitivă și sociointeracțională [6].

Sunt mai multe tipuri de scriere, care ne ajută la exersarea ortografiei, a vocabularului, a gramaticii, ajutând la elaborarea în mod de sine stătător a unui produs:

În lucrarea „Predarea-învățarea integrată a limbii române în Centrele Educaționale din Diasporă - Ghid metodologic”, autorii menționează că proiectarea activităților de scriere cuprinde trei etape: prescrierea, scrierea propriu-zisă și postscrierea.

1) *Prescrierea* care trebuie să realizeze următoarele obiective:

- motivarea elevilor de a scrie, ajutorul acordat la selectarea vocabularului necesar pentru a scrie,
- concentrarea atenției asupra a ceea ce este important.

2) *Scrierea propriu-zisă*

La început, textele scrise sunt mici și copiii trebuie ghidați. Este bine ca scrierea să se realizeze la ore. Copiii cu un nivel mai înalt de cunoaștere a limbii (A2) pot realiza activitatea de scriere acasă.

3) *Postscrierea*

La această etapă profesorul apreciază rezultatele activității prin anumite comentarii, aprecieri etc., consolidează oral informația scrisă și extinde tema asupra altor activități de învățare [1].

Varietatea tipurilor de scriere ne ajută să realizăm mai bine finalitatea proiectată. Fără un sistem de exerciții, teste, lucrări scrise, dictări, eseuri ș.a. nu ajungem la scopul dorit – de a scrie și a vorbi corect.

Practica școlară ne spune că deprinderile de scriere se formează greu și se pierd ușor dacă nu sunt repetate. Foarte importante sunt sarcinile de pregătire și stimulare a activităților de scriere ale elevilor. În procesul de proiectare a activităților de scriere

profesorul trebuie să îmbine armonios diverse tehnici tradiționale și moderne. Elevul trebuie ghidat să-și construiască mesajul scris, să-și formuleze și să-și ordoneze gândurile, ideile.

Dezvoltarea competenței de scriere a elevilor depinde în mare măsură de profesor. El trebuie să dea dovadă de ingeniozitate și multă creativitate pentru a elabora noi modalități de lucru la clasă și pentru a eficientiza procesul de instruire.

Este foarte important ca în procesul de predare-învățare-evaluare pentru formarea la discipoli a deprinderilor și abilităților de scriere să fie aplicate tehnologiile moderne, care dezvoltă deprinderi de a învăța cum să învețe. Din aceste considerente, la lecții se pot utiliza variate tipuri de exerciții orale și scrise, fișe, tabele, jocuri didactice etc. În contextul noilor realități, sunt implementate tehnologiile informaționale, dezvoltând astfel și una dintre competențe-cheie – competența digitală [5]. Ca resurse care pot fi utilizate în cadrul disciplinei, pentru promovarea și încurajarea studierii limbii ca limbă nematernă, internetul, prezentările Power Point, cărțile electronice, CD-urile, dicționarele digitale, enciclopediile, softurile specializate, filmele. La fel, la ore pot fi folosite și unele resurse și platforme atractive și eficiente, care reprezintă aplicații simple pentru crearea de postere interactive, constând în combinarea de imagini, video, muzică, fotografii, linkuri pentru a crea pagini multimedia [10].

În lucrul la distanță profesorul poate folosi diverse platforme educaționale, biblioteca digitală, lecțiile filmate, toate fiind de un mare ajutor.

Totuși, profesorul trebuie să dea dovadă de ingeniozitate și multă creativitate pentru a elabora noi modalități de lucru pentru a eficientiza procesul de instruire.

Pentru a exemplifica cele expuse mai sus, voi recurge la unele exemple de sarcini utilizate de mine la lecții pe unități de învățare:

Unitatea de învățare nr.1 „Mediul personal”

Unități de conținut: Imaginea de sine și reputația. A. Silvestru „Schimbarea”
Relația părinți-copii. I. Druță „Ultima lună de toamnă”

Unități de competențe:

- 4.1. Respectarea exigențelor ortografice, gramaticale și stilistice în elaborarea textelor scrise
- 4.2. Argumentarea justificată a unui punct de vedere, a unei idei, alegeri
- 4.3. Elaborarea diferitor tipuri de texte conform ariei tematice

Acte comunicative. Elemente de construcție a comunicării:

- a identifica/a alege/ a extrage anumite informații;
- a semnală receptarea mesajului;
- a exprima opinii proprii/impresii;
- a exprima concluzii.

B.1 Exprimarea unei acțiuni, stări (verbul)

- Modul conjunctiv: timpul prezent

Sarcini de lucru la fragmentul lui A. Silvestru „Schimbarea” (Fragmentul - Anexa nr.1)

1. Alege și subliniază cuvintele, care fac parte dintr-o familie lexicală:

- a) A schimba – schimbare, stare, studiere, strictețe, schimb, preschimbare;
- b) A supune – supus, stimă, supunere, spune;
- c) Viață – a viețui, aviator, viețuitor, viitor.

2. Găsește din fragment și încercuiește varianta corectă:

Când Baiazid era în floarea vârstei avea o doleanță:

- a) de a face lumea să se schimbe;
- b) de a deveni cel mai puternic;
- c) de a face lumea mai bună.

Sultanul a încercat:

- a) mai multe reforme;
- b) tot felul de reforme;
- c) tot mai multe schimbări.

3. Rescrie enunțul, înlocuind substantivele subliniate cu sinonimele lor:

Dumnezeu l-a ajutat: i-a dat putere, l-a făcut împărat, îmbogățit cu vasta sa experiență, sultanul a încercat tot felul de reforme, dar în zadar.

4. Pune substantivele propuse la numărul plural:

- Sultan –
- Om –
- Oraș -
- Localitate –
- Familie –

5. Alcătuieste 3 enunțuri în care cuvântul fată să aibă 3 sensuri.

6. Pune verbele dintre paranteze la modul conjunctiv, timpul prezent:

În acel moment, sultanul otoman era pregătit (a asedia) _____ Constantinopolul. Palmaresul victoriilor lui Baiazid era așa de impunător încât cucerirea acelei „punți de aur între Orient și Occident”, părea (a nu fi) _____ decât o chestiune de timp. Baiazid, după ce a învins în 1396, a făcut (a se iumi) _____ și (a se înspăimânta) _____ Europa. În urma bătăliilor memorabile au început (a-i zice) _____ Fulgerul.

Sarcini de lucru la textul lui I. Druță „Ultima lună de toamnă” (fragmentul din manual)

1. Bifează adjectivele cu ajutorul cărora ai putea să-l caracterizezi pe bătrânul tată:

ospitalier	mândru
modern	responsabil
cinstit	gospodar
omenos	egoist
autoritar	iubitor

1.1. Argumentează alegerea într-un enunț.

1. Formează 3 îmbinări de cuvinte la substantivele propuse:

Tată _____ Copii _____

1.1 Grupează prin săgeți:

a) Antonimele cuvintelor propuse:

fiu	a veni
ultima	sare
sat	fiică
a pleca	oraș
zahăr	prima

b) Sinonimele cuvintelor propuse:

singur	dragoste
iubire	fecior
veste	solitar
fiu	noutate
voce	glas

2. Determină cuvintele dintr-o familie lexicală și alcătuiște cu fiecare cuvânt un enunț dezvoltat: a îmbătrâni, barbă, barieră, a bate, bătrânețe, bunătate.

3. Completați textul de mai jos cu formele corespunzătoare ale pronumelui personal:

Mă grăbesc să-.....(ți/te) scriu o scrisoare din satul de baștină, unde
 (voi/noi) vom petrece vacanța de vară. Totul este încântător.(Îmi/Ne) pare rău

că nu ești și (tu/eu) aici cu(mie/noi). (Vei/Vom) avea o vacanță plăcută!

4. Pune verbele dintre paranteze la modul condițional, timpul prezent:

Maria poate (a vorbi) _____ fără întrerupere cu vecinele sale, dar nu are timp. Tata (a nu îndrăzni) _____ să-i spună adevărul. Anton (a putea) _____ să devină cel mai bun. Nicolai (a vorbi) _____ răspicat, cu tatăl, dar nu-i permite educația primitivă. Din vârful muntelui (a se vedea) _____ toată frumusețea satului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BARBĂNEAGRĂ, A., CUCU, L., PETRENCO, L. Ghid metodologic *Predarea-învățarea integrată a limbii române în Centrele Educaționale din Diasporă*. Chișinău, 2018. 98 p.
2. CADRUL EUROPEAN COMUN DE REFERINȚĂ PENTRU LIMBI. Diviziunea politici lingvistice. Strasbourg, 2003
3. COJOCARU, V. *Calitatea în educație*. Ch.: Î.S.F.E.P. Tipografia Centrală, 2007. 268 p. ISBN: 973-98309-6-x
4. GHICOV, A., CARTALEANU T., MARIN M., GAICIUC V. *Standarde de eficiență a învățării Limbii și literaturii române*, Chișinău, 2012. ISBN 978-9975-4394-5-9.
5. DUMBRAVA, E. *Utilizarea calculatorului în studiul limbii și literaturii române în liceu*. Ghid pentru desfășurarea orelor de limbă și literatură română, 2008, 154 p. ISBN 973-87585-9-9
6. ENACHE, M. *Competența comunicativă și oportunitățile de învățare*. București: Ed. Universitară, 2009. 176 p. ISBN:978-973-749-678-2
7. *Limba și literatura română pentru instituțiile cu limba rusă de instruire: Curriculum pentru clasele a V-a – a XII-a*. Ministerul Educației al Republicii Moldova. Știința, 2010
8. NEACȘU, I. *Instruire și învățare*. București: Ed. Științifică, 1990. 343 p. ISBN: 973-29-0070-9
9. NIETO, S. *Affirming Diversity, The sociopolitical context of multicultural education*, Longman, New York, 1992.
10. PAMFIL, A. Elemente de didactica limbii literaturii române., În: *Limba Română*, nr. 1-3 (139-141), Chișinău, 2007, pag.1

**BILDUNGSROMANUL CA SPECIE LITERARĂ INTER/
TRANSDISCIPLINARĂ**

**THE BILDUNGSROMAN AS AN INTER/TRANSDISCIPLINARY
LITERARY SPECIES**

*CARAMAN Vlad, Doctor în filologie
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

*CARAMAN Vlad, Doctor of Philology
State Pedagogical University „Ion Creangă” from Chisinau*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6679-1173>

E-mail: caraman.vlad@upsc.md

CZU: 821.135.1.09

Abstract: *The article explores how a Bildungsroman is conceived, through the prism of influences and connections with various fields of knowledge such as psychology, sociology, education, philosophy, history, culture, art, sciences. It presents the way in which this literary form transcends the limits of a simple formative novel and is enriched with influences from several fields of knowledge, to create a complex story of personal development, but also a reflection on the human condition in a social context, wider cultural and historical.*

Keywords: *Bildungsroman, education, psychology, sociology, formation, becoming, personality, age, stage.*

Rezumat: *În articol se explorează felul cum se concepe un Bildungsroman, prin prisma influențelor și conexiunilor cu diverse domenii de cunoaștere precum psihologia, sociologia, educația, filosofia, istoria, cultura, arta, științele. Se prezintă modul în care această formă literară transcende limitele unui simplu roman de formare și se îmbogățește cu influențe din mai multe domenii de cunoaștere, pentru a crea o poveste complexă de dezvoltare personală, dar și o reflecție asupra condiției umane într-un context social, cultural și istoric mai larg.*

Cuvinte-cheie: *Bildungsroman, educație, psihologie, sociologie, formare, devenire, personalitate, vârstă, etapă.*

Dacă facem o sinteză a definițiilor pe care le dau dicționarele și enciclopediile termenului de specialitate literară *Bildungsroman*: (BILDUNGSROMAN, bildungsromane, subst. n. [< germ. Bildungsroman.] Roman care înfățișează procesul de formare a personalității eroului principal sub acțiunea educației și a experienței directe; roman de formare [1, p. 219]; BILDUNGSROMAN, bildungsromane, s. n. Roman care prezintă procesul de formare a unui caracter – Din germ. Bildungsroman; BILDUNGSROMAN s.n. (Lit.) Roman care prezintă procesul de formare a unei personalități sub acțiunea educației și a experienței dobândite prin participarea la frământările vieții sociale. [< germ. Bildungsroman] [2]; Un bildungsroman este o

scriere în proză, care prezintă procesul de formare a personalității eroului principal sub influența experienței directe. Cuvântul a fost preluat din germană, în care *Bildungsroman* înseamnă, literal, „roman de formare” [3] etc.), ne dăm bine seama că acest tip de roman tratează și însumează aspecte și probleme care țin de diverse discipline școlare sau fenomene sociale fundamentale ale existenței umane. În primul rând, este vorba de psihologie, sociologie și pedagogie, dar dacă ne aprofundăm în structura fiecărui Bildungsroman în parte, descoperim elemente de filosofie, istorie, cultură, artă, geografie, biologie, medicină, științe etc. etc.

Desigur, devenirea și formarea personalității sunt influențate de mai multe domenii interconectate, în special de psihologie și sociologie. Psihologia este compartimentul principal care studiază dezvoltarea personalității, incluzând influențele biologice, cognitive și emoționale. Astfel, autorul analizează modul în care trăsăturile de personalitate evoluează pe parcursul vieții, precum și procesele psihologice care contribuie la conturarea identității, cum ar fi învățarea, socializarea, motivația și auto-reglarea emoțională. În același timp, din perspectiva sociologică, autorul explorează impactul mediului social asupra dezvoltării individuale, subliniind rolul familiei, educației, jocului și culturii. Grupurile de apartenență și structurile sociale au și ele un rol esențial în formarea personalității, iar în cadrul Bildungsromanului se prezintă modul în care normele și valorile sociale influențează identitatea și contribuie la dezvoltarea trăsăturilor de personalitate prin interacțiunile cu ceilalți.

Sociologia ajută la conturarea relațiilor dintre individ și societate, influențând structura unui Bildungsroman prin analiza felului în care personajul este influențat de mobilitatea socială și conflictele de clasă, de normele de gen, rasă, etnie și cum aceste elemente determină dezvoltarea individului, schimbările sociale și impactul lor asupra identității personale.

Astfel se conturează, din îmbinarea celor două domenii de studiere a personalității, în cazul de față a personajului romanesc, un al treilea, anume psihologia dezvoltării în roman. Acesta se profilează ca un subdomeniu, în primul rând al psihologiei, dar și al sociologiei, care analizează evoluția, în cadrul Bildungsromanului, a personajului pe parcursul vieții, de la copilărie până la vârsta adultă sau chiar bătrânețe și studiază etapele și factorii ce contribuie la formarea și schimbarea trăsăturilor de personalitate în cadrul cronotopul romanului. Prin urmare, formarea unei personalități (personaj) este un proces complex care implică atât factori interni (biologici, psihologici), cât și factori externi (sociali, culturali), iar autorul trebuie să surprindă cadrul complex și să-l transmită cât mai plauzibil cu referire la tot ceea ce este caracteristic fazelor de vârstă, de ardere cu succes a etapelor vieții.

Alt factor care se află la baza scrierii unui Bildungsroman este educația. Aceasta joacă un rol esențial în formarea și dezvoltarea personalității, influențând profund structura internă a individului, trăsături, valori, motivații, precum și modul în care acesta interacționează cu mediul său social. Educația joacă un rol esențial la devenirea unei personalități, deoarece contribuie la dezvoltarea abilităților cognitive

și emoționale, ajută la dezvoltarea gândirii critice, a abilităților de rezolvare a problemelor și a inteligenței emoționale. Aceste abilități sunt fundamentale în procesul de formare a unei personalități echilibrate, capabile să se adapteze și să interacționeze eficient cu mediul individual – eul și alteritatea – ceilalți. Autorul insistă să scoată în evidență cum personajul își formează valorile și principiile de care se ghidează în devenirea sa. Și în acest caz, prin educație individul învață valori, norme și comportamente de care se va călăuzi în viață. Anume școala, dar și familia sunt, de obicei, cele două contexte principale unde se formează concepte precum respectul, responsabilitatea, stima, empatia, onestitatea, compasiunea, integritatea, loialitatea, autocontrolul, toleranța, curajul, diplomația, perseverența, recunoștința, cooperarea, altruismul, curiozitatea, flexibilitatea, bunătatea, încrederea, creativitatea, ca trăsături și valori fundamentale care formează nucleul unei personalități echilibrate și adaptabile, iar educația joacă un rol esențial în dezvoltarea și întărirea lor. Aceste însușiri influențează alegerile și acțiunile individului de-a lungul vieții. Totodată, educația este un proces crucial de socializare, în cadrul căruia individul învață să comunice, să coopereze și să interacționeze cu ceilalți membri ai societății. Aceste interacțiuni, în cadrul școlii și în afacerea educațională mai largă, contribuie la dezvoltarea abilităților sociale și a identității personale.

La fel, în cadrul Bildungsromanului, se evidențiază autodeterminarea și formarea identității, educația stimulând procesul de autocunoaștere și auto-reflecție, ajutând personajele să își definească propriile scopuri, interese și aspirații. Prin diverse activități educaționale și experiențe de învățare, o persoană poate descoperi ce își dorește de la viață și cum își poate construi un sens propriu al identității.

Educația contribuie și la dezvoltarea unui comportament adaptiv, ajutându-l pe individ să facă față diverselor provocări ale vieții. În acest sens, nu doar că se furnizează informații teoretice, ci și instrumente practice pentru gestionarea emoțiilor, stabilirea de obiective și depășirea obstacolelor, arderea etapelor.

Un rol important al educației este construirea încrederii în sine. Realizările școlare și succesul în diverse domenii educaționale contribuie la dezvoltarea unei imagini de sine pozitive, care sprijină o personalitate încrezătoare, capabilă să își asume provocări și să își exprime opiniile. Prin urmare, are loc formarea unei perspective mai largi asupra lumii, oferind personajului o viziune extinsă asupra lumii și asupra diversității culturale și sociale. Acest proces contribuie la formarea unei personalități deschise, tolerante și capabile să înțeleagă și să aprecieze diferențele între oameni.

Astfel, educația nu doar că oferă informații și competențe specifice autorului, dar are și un impact direct asupra structurilor fundamentale ale personajelor, influențând dezvoltarea acestora pe termen lung, adică pe tot parcursul subiectului prezentat de narațiune.

Trebuie accentuat că la baza fiecărui Bildungsroman se află anume factorii psihologici, sociologici și educaționali, pe când celelalte elemente care sunt prezentate și dezvoltate în cadrul acestui tip de narațiune diferă de la roman la roman, de la autor la autor.

Romanul de formare este influențat în mod semnificativ de o gamă largă de elemente din domenii precum filosofia, istoria, cultura, arta, geografia, biologia, medicina, științele ș.a. Fiecare dintre aceste discipline poate adânci și lărgi înțelegerea procesului de dezvoltare personală al protagonistului, integrând perspective diverse care reflectă complexitatea experienței umane.

Filosofia influențează profund Bildungsromanul, în special în ceea ce privește reflecțiile asupra sinelui, scopului vieții și sensului existenței. Conceptele filozofice despre educație, dezvoltare personală și autonomie pot modela individualitatea protagonistului. De exemplu, existențialismul pune accent pe căutarea sensului personal și luarea deciziilor, ceea ce poate duce la o explorare profundă a libertății și responsabilității. Idealismul poate influența teme de autodeterminare și împăcare între individ și societate. Empirismul poate influența înțelegerea învățării ca rezultat al experienței directe și al interacțiunii cu lumea exterioară etc.

În ceea ce privește istoria, aceasta oferă contextul social și politic în care are loc dezvoltarea protagonistului. Evenimentele istorice pot constrânge sau stimula dezvoltarea personajului, iar alegerea perioadei istorice poate reflecta idealurile sau conflictul dintre generații. De pildă, în perioada Iluminismului protagonistul ar putea să se confrunte cu dileme legate de progresul social, educația modernă și impactul schimbărilor economice. Într-un Bildungsroman din secolul al XX-lea, precum cel al unui personaj care trăiește în perioada celor două războaie mondiale, pot apărea teme legate de pierderea idealurilor și de reconstrucția personală într-un context de criză.

Cultura definește valorile, obiceiurile și tradițiile unei comunități și poate influența în mod direct procesul de formare al personajului. Într-un Bildungsroman, influențele culturale sunt esențiale în identitatea culturală, adică modul cum eroul își construiește identitatea în raport cu tradițiile și normele unei culturi sau subculturi. Conflictul între tradiție și modernitate, în multe cazuri protagonistul este prins între vechile tradiții culturale și noile influențe ale modernității sau ale globalizării.

Multe Bildungsromane încorporează influențe literare și artistice care reflectă sau contestă normele culturale ale vremii. Artă joacă un rol esențial în dezvoltarea intelectuală și emoțională a protagonistului, iar acest lucru poate fi explorat din mai multe perspective, precum arta ca formă de autoexprimare, prin care se poate descoperi vocația sau o cale de a înțelege lumea prin artă. În ceea ce privește relația cu operele de artă, avem și impactul literaturii, picturii, muzicii sau teatrului asupra dezvoltării intelectuale și morale a personajului. Sau arta ca reflectare a timpului când aceasta poate fi folosită pentru a reflecta asupra schimbărilor sociale și istorice care influențează devenirea protagonistului.

Geografia poate modela experiența protagonistului prin peisajele și mediile în care acesta trăiește și călătorește. Aici avem mediul rural *versus* urban. De exemplu, un Bildungsroman poate explora tranziția unui tânăr dintr-un sat izolat într-un mare oraș, subliniind diferențele de stil de viață, perspective și oportunități. Protagonistul poate călători sau emigra, iar schimbările de locație pot adânci conflictele interne legate de identitate și apartenență.

Biologia influențează procesul de dezvoltare fizică și psihologică al personajului, determinând evoluția acestuia pe parcursul romanului, dezvoltarea fizică, maturizarea corpului și schimbările fiziologice pot fi un punct important în narațiune, mai ales în adolescență, o etapă crucială în Bildungsroman. De asemenea, protagonistul poate să lupte cu aspecte ale eredității sau ale trăsăturilor biologice care îi definesc destinul.

Medicina poate influența Bildungsromanul prin explorarea bolilor, a vindecării sau a dezvoltării mintale și fizice. O boală sau o traumă pot deveni un punct de cotitură în viața protagonistului, determinându-l să se redefinească și să-și regândească viziunea asupra vieții. Abordările medicale pot fi explorate pentru a înțelege cum conflictele interne afectează dezvoltarea unei persoane.

Științele pot influența Bildungsromanul prin modul în care sunt prezentate progresele cunoașterii și rațiunii. Un protagonist care se dezvoltă într-un mediu științific ar putea explora legătura dintre natură, ordine și cunoaștere. Înțelegerea modului în care funcționează mintea umană și dezvoltarea emoțională și cognitivă poate contribui la portretizarea unei maturizări complexe. Progresul tehnologic poate avea un impact semnificativ asupra caracterului protagonistului și asupra lumii în care se dezvoltă.

Astfel, într-un Bildungsroman, procesul de scriere se îmbogățește prin integrarea acestor elemente din domenii variate, fiecare contribuind la conturarea unei imagini complexe a formării și maturizării individului. Fiecare disciplină adaugă o dimensiune semnificativă, oferind cititorului nu doar o poveste personală de dezvoltare, dar și o reflecție asupra contextului larg al condiției umane.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Dicționar explicativ al limbii române actuale: cu sinonime antonime, paronime exemple: *Ediție în 4 volume*. – [Chișinău]: *Știința*, 2022. Vol. 1: A/D – 504 p. – ISBN 978-9975-85-353-B.
2. <https://dexonline.ro/definitie/bildungsroman/definitii>
3. <https://ro.wikipedia.org/wiki/Bildungsroman>
4. GOLU, Florinda. *Manual de psihologia dezvoltării. O abordare psihodinamică*. București, Editura Polirom, 2015, 344 p. ISBN: 9789-7346-5-6271.
5. MUNTEAN, Ana. *Psihologia dezvoltării umane*. București, Editura Polirom, 2009, 488 p. ISBN: 978-973-46-0975-8.
6. PETRAȘ, Irina. *Teoria literaturii. Dicționar-antologie*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 2009, 436 p. ISBN: 9789-7330-2-6389.
7. *Exigențele societății și educația în dezvoltarea personalității umane*. Râmnicu Vâlcea, Editura Nova Didact, 2014, 294 p. ISBN: 978-606-92972-7-8.

**ROLUL TEHNOLOGIILOR INFORMAȚIONALE
ÎN COMUNICAREA INSTITUȚIONALĂ**

**THE ROLE OF INFORMATION TECHNOLOGIES
IN INSTITUTIONAL COMMUNICATION**

***BULICANU, Ion** magistrul, lector,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

***BULICANU Ion**, master, lecturer,
„Ion Creangă” State Pedagogical University, Chisinau
ORCID: 0000-0001-7614-3321
bulicanu.ion@upsc.md*

CZU: 316.77:004

***Abstract:** Information technologies with the fast pace in which they develop have encompassed all dimensions of traditional communication and changed the way to interact through communication based on digital technologies. In the context of promoting quality education in the educational institutions of the Republic of Moldova, a special place is given to institutional communication, in order to strengthen relations with other public institutions and the community.*

***Keywords:** information technologies, institutional communication, quality, education.*

***Rezumat:** Tehnologiile informaționale, cu ritmul alert în care ele se dezvoltă, au cuprins toate dimensiunile comunicării tradiționale și au schimbat modul de a interacționa prin comunicarea bazată pe tehnologii digitale. În contextul promovării unei educații de calitate în instituțiile de învățământ din Republica Moldova, un loc aparte este acordat comunicării instituționale, în scopul consolidării relațiilor cu alte instituții publice și comunitate.*

***Cuvinte-cheie:** tehnologii informaționale, comunicare instituțională, calitate, educație.*

Experții în științele comunicării au fundamentat teoretic deducerea unei noi ramuri a comunicării publice, definită în literatura de specialitate americană și engleză sub denumirea de „comunicare corporativă” și „comunicare organizațională”. Conceptul de comunicare instituțională a devenit o componentă esențială a managementului, fiind utilizat pentru a descrie comunicarea strategică în cadrul organizațiilor. Pe măsură ce își consolidează structura și își extinde aria de responsabilitate, orice organizație dobândește caracteristicile unei instituții. Comunicarea sa, adaptată la noul context, devine o componentă esențială a comunicării instituționale.

Variatatea definițiilor comunicării instituționale subliniază importanța și diversitatea funcțiilor sale: de la construirea relațiilor și gestionarea reputației până la promovarea transparenței și facilitarea dialogului. Conform lui Ș. Iosifescu,

comunicarea este un proces de regulă intenționat de transfer de informație și înțelesuri între indivizi, grupuri, niveluri sau subcomponente organizaționale și organizații în întregul lor. De asemenea, o altă definiție subliniază: „Comunicarea instituțională reprezintă un proces esențial prin care are loc schimbul de mesaje și informații în vederea realizării scopurilor și obiectivelor planificate“ sau „comunicarea este cheia excelenței și eficacității instituționale“, caracterizare care pune în evidență importanța procesului din perspectiva îndeplinirii la cel mai înalt nivel a misiunii organizaționale [1].

Comunicarea instituțională reprezintă elementul indispensabil pentru funcționarea optimă a oricărei instituții sau organizații, indiferent de natura și mărimea ei. Comunicarea instituțională este ceea ce ține instituția unită și o menține să funcționeze. Astfel, reunește toate formele de comunicare destinate valorizării unei instituții, a personalului și activității acestuia, a unui produs sau serviciu efectuat de acesta. Comunicarea instituțională se definește ca un proces de influențare interpersonală realizat prin diverse tehnici, aplicat într-un context specific, cu scopul de a atinge obiective definite.

În aceste condiții, comunicarea instituțională în instituțiile de învățământ urmărește:

- Asigurarea climatului de comunicare necesar pentru buna desfășurare a activităților în instituția de învățământ;
- Implementarea și promovarea schimbărilor realizare și performanța obținută a instituției de învățământ în comparație cu alte organizații;
- Crearea și susținerea unei imagini bune a instituției de învățământ în spațiul public.

Schimbul de mesaje în instituțiile de învățământ reprezintă un proces de comunicare, adesea planificat, care implică indivizi, grupuri și diverse niveluri ierarhice, având obiective specifice corelate cu strategia instituțională și realizat în cadrul organizației. Acest proces informațional de conexiune interactivă înseamnă transmiterea informației este bidirecțională: de la emițător la receptor și invers, având impact reciproc. Schimbul constant de mesaje și informații este un instrument esențial pentru a armoniza cunoștințele și a facilita o acțiune concertată în direcția atingerii obiectivelor instituției, prin promovarea deprinderilor necesare, prin omogenizarea relativă a comportamentului organizațional al personalului sub aspect afectiv (emoțional, sentimental) și motivațional (opinii, interese, convingeri, atitudini) [2].

Principalele elemente implicate în procesul de comunicare instituțională în sistemul de învățământ sunt:

- Emițătorul - inițiatorul mesajului;
- Mesajul - care poate fi comunicat în forme verbale, nonverbale și paraverbale;

- Codul - sistemul de semne și simboluri utilizat în redactarea mesajului (literele unui alfabet, simboluri specifice, softuri lingvistice etc.);
- canalul de transmitere a mesajului - căile utilizate pentru transmiterea mesajului, care, în cadrul unei organizații, pot fi:
 - canale formale sau oficiale;
 - canale informale sau neoficiale.

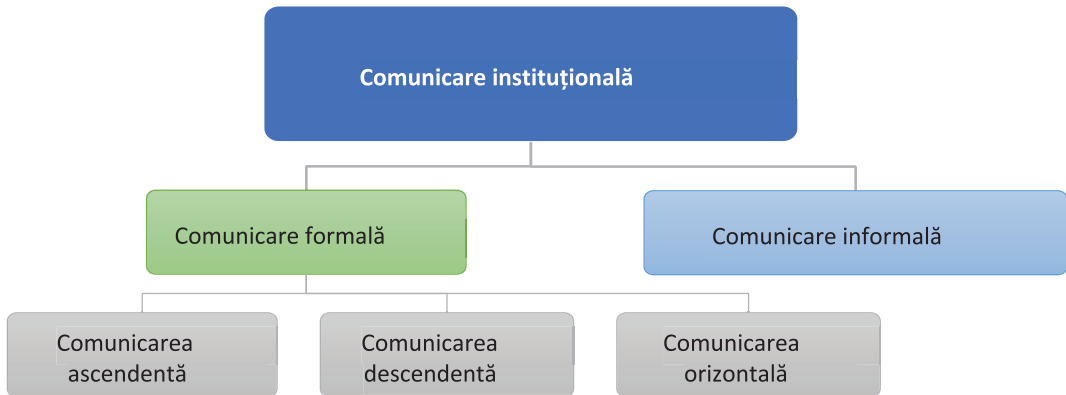


Fig. 1.1. Structura comunicării instituționale

În cadrul unei organizații, comunicarea formală se referă la mesajele transmise prin canale oficiale, prestabilite. Conținutul vizează exclusiv aspectele legate de activitatea organizației, de muncă și de domeniile conexe. Comunicarea formală poate include mesaje verbale, nonverbale, scrise, sub formă de scrisori, apeluri telefonice, mesaje radio, materiale tipărite sau note interne.

Comunicarea informală se definește ca fiind schimbul de informații care are loc în afara canalelor oficiale ale organizației, spre deosebire de comunicarea formală. Aceasta se bazează pe factori emoționali și pe interese comune, legate sau nu de activitatea instituțională. Rețelele de comunicare informală au o structură aleatorie, putând fi orizontale sau verticale.

Procesul de comunicare instituțională include următoarele etape:

- codificarea - procesul de transformare a sensului mesajului în sunete, gesturi, litere sau alte simboluri utilizate în comunicare (specific emițătorului);
- transmiterea - transferul mesajului codificat de la emițător la receptor;
- decodificarea- procesul de transformare a simbolurilor în mesaj interpretat (specific receptorului);
- Filtrarea - deformarea sensului unui mesaj din cauza unor limite fiziologice, psihologice sau tehnologice;
- feedbackul- răspunsul receptorului la mesajul transmis.

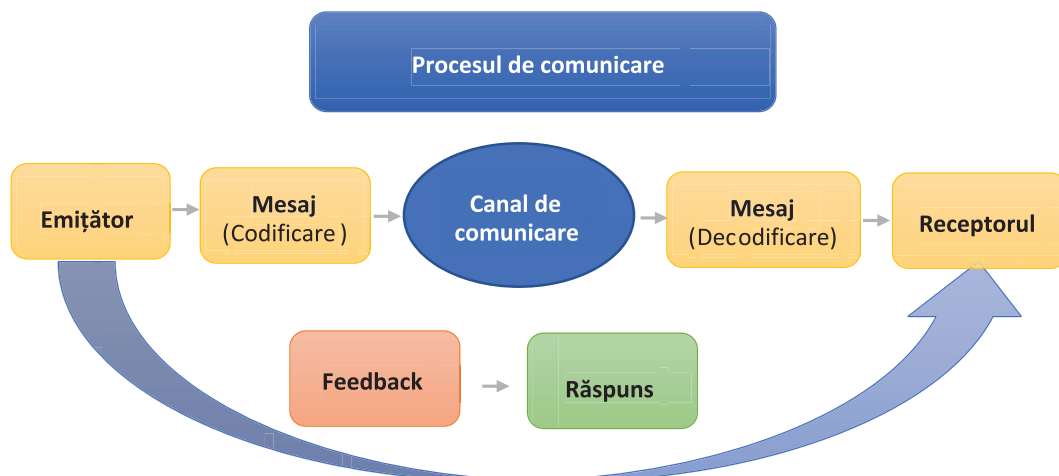


Fig. 1.2. Etapele procesului de comunicare

Conducerea unei instituții se bazează pe o comunicare adecvată, care implică transmiterea ideilor, sentimentelor și deciziilor către subordonați, asigurând totodată un canal de comunicare pentru feedback. Arta comunicării este esențială pentru un management interpersonal eficient în cadrul instituției de învățământ, contribuind semnificativ la atingerea obiectivelor de calitate.

Rolul fundamental al comunicării în educație este incontestabil. Comunicarea instituțională definește o abordare specifică a conducerii în cadrul unităților de învățământ. Diversitatea și complexitatea cercetărilor dedicate comunicării instituționale evidențiază viziuni variate ale cercetătorilor. O definiție unică și universală a comunicării eficiente, aplicabilă tuturor managerilor, ca o rețetă cu reguli specifice, rămâne încă o provocare. Rolul teoriilor comunicării eficiente în contextul instituțional este de a ghida, nu de a dicta. Fiecare comunicator va descoperi și își va rafina stilul propriu, ținând cont de talentul său, de adaptabilitate și de implicarea sa emoțională.

Ca știință, comunicarea presupune o foarte bună stăpânire a teoriei, dar care poate fi îmbunătățită doar prin practică, exercițiu, observație. Conceptul de tehnologie a apărut în procesul larg al dezvoltării umane, fiecare epocă a dezvoltării sociale fiind caracterizată și de progresul tehnologic în diverse domenii ale activității umane. Literatura de specialitate a încercat să sintetizeze cât mai mult posibil semnificațiile termenului de tehnologie, definindu-l la un moment dat drept „capacitatea sub forma unei structuri fizice sau a cunoștințelor întruchipate într-un artefact (software, hardware, metodologie), care facilitează atingerea unui scop [3].

Noțiunea de tehnologie informațională se redefinește continuu, integrând noi concepte și evoluând în concordanță cu nevoile și provocările actuale. Tehnologiile informaționale se pot defini ca fiind ansamblul de metode ale proceselor de producere

și ale resurselor tehnice, unite într-un lanț tehnologic, care asigură acumularea, păstrarea, transmiterea și afișarea informației, cu scopul diminuării dificultății procesului de utilizare a resurselor informaționale și pentru mărirea operativității și securității lor. [4]



INFORMAȚIE COMUNICARE TEHNOLOGIE

Fig.1.3. Semnificația TIC (Information, Communication, Tehnology)

Deși termenul „tehnologie informației și comunicațiilor” (TIC) a căpătat alte conotații de-a lungul timpului, sensul său modern a fost stabilit în anii '70. Astăzi, TIC include atât tehnologia informatică, cât și cea a comunicațiilor, ambele având la bază componente electronice de mici dimensiuni și programe informatice.

Pornind de la afirmația autorilor Masalagiu C. și Asiminoaei I., conform cărora „societatea viitorului este societatea informațională (Information Society), care se va dezvolta datorită vastei răspândiri a noilor tehnologii privind informația și comunicarea”, astfel încât să răspundă noilor provocări și, în același timp, să le ofere managerilor organizaționali deprinderi și instrumente de comunicare eficiente [5].

Evoluția rapidă a tehnologiilor digitale transformă modul în care comunicăm, atât la nivel personal, cât și organizațional, făcând esențială dobândirea și perfecționarea abilităților digitale. Tehnologiile informaționale, pe de altă parte, au revoluționat modul în care comunicăm și interacționăm în mediul profesional și personal. Acestea includ platforme digitale, rețele sociale, mesagerie instantanee, e-mail, instrumente de colaborare online, analize de date avansate și altele, toate având un impact semnificativ asupra modului în care organizațiile gestionează și optimizează fluxurile de comunicare.

Evoluția tehnologică, caracterizată de apariția unor noi modalități de comunicare și a tehnologiei informației, constituie un factor determinant pentru creșterea competitivității, oferind perspective promițătoare pentru o optimizare a fluxului de lucru, o modernizare a serviciilor publice și o consolidare a relației dintre instituțiile educaționale și elevi/studenti. Asta înseamnă servicii de comunicare instituțională mai eficiente, mai transparente, mai rapide, mai aproape de nevoile publicului și mai puțin costisitoare.

Valorificarea instituțiilor de învățământ trebuie să fie determinată de un plan, care include tehnici și metode eficiente bazate pe instrumente digitale și care au fost aplicate deja în organizații de top atât la nivel național, cât și internațional. Prezența

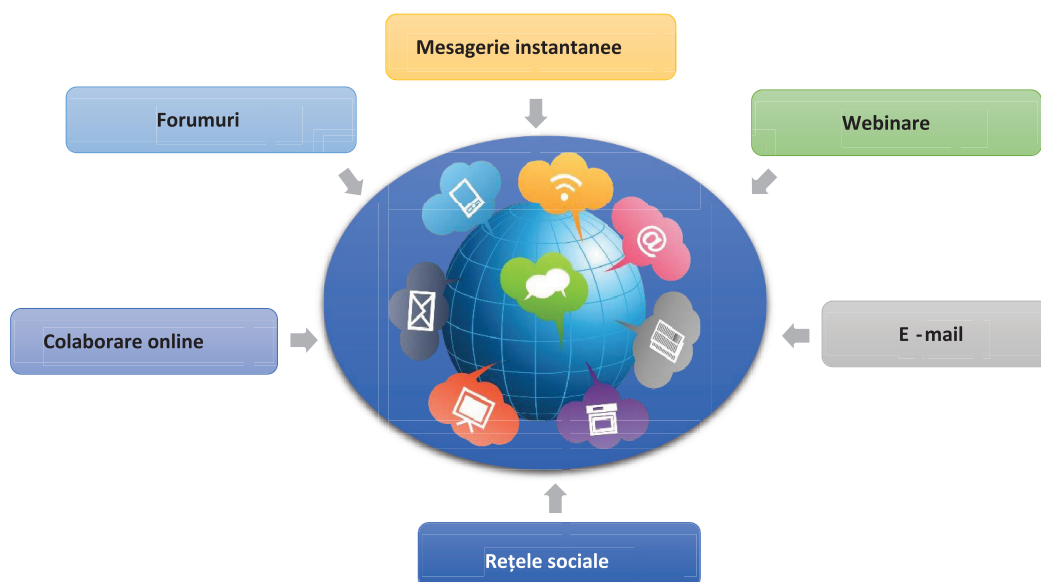


Fig. 1.4. Instrumente de comunicare digitală

tehnicilor de comunicare instituțională nu întotdeauna asigură o funcționalitate eficientă, de aceea determinarea criteriilor în baza cărora să se obțină un randament optim este esențială.

În sistemul de învățământ, comunicarea instituțională a devenit o temă centrală de dezbatere, iar utilizarea tehnologiilor informaționale necesită o pregătire temeinică, permanentă, care urmărește obținerea unor rezultate prin eforturi comune pentru asigurarea unei imagini clare și de încredere. Capacitatea managerilor din instituțiile educaționale în utilizarea tehnicilor, metodele de lucru bazate pe tehnologii digitale și adaptarea permanentă a acestora la condițiile concrete ale sistemului de învățământ, la cerințele societății contemporane, îmbunătățirea lor în raport cu schimbările ce au loc, cere competențe digitale avansate în realizarea obiectivelor vizate. Managementul instituțional nu poate fi asigurat în condiții corespunzătoare fără cunoașterea tehnologiilor și a modului în care se desfășoară întregul proces educațional în contextul digitalizării educației. Pentru aceasta este necesar ca managerii din sistemul de învățământ să dispună de un rațional și eficient sistem de informare și metode eficiente de diseminare a informațiilor de interes comun.

Comunicarea instituțională bazată pe tehnologii moderne presupune dezvoltarea unor competențe traductibile în termeni de capacități: de a recepționa corect, prelucra și evalua mesaje, de a exprima cu ajutorul instrumentelor digitale un mesaj, de a argumenta opiniile exprimate în format electronic și posibilitatea de a filtra conținutul de informații eronate.

Actualitatea acestei teme rezidă în necesitatea cunoașterii tehnicilor de comunicare instituțională în mediul educațional prin utilizarea tehnologiilor digitale

și identificarea metodelor eficiente demonstrate ca urmare a rezultatelor obținute de unele instituții publice sau private. Aplicarea corectă și eficientă a tehnologiilor în procesul de comunicare este crucială pentru progresul și succesul organizațiilor într-o lume digitalizată și interconectată. Aceasta nu numai că optimizează fluxurile de lucru și eficiența comunicării, ci și contribuie la creșterea competitivității și adaptabilității într-un mediu în continuă schimbare. Ele facilitează accesul la date și resurse, reducând timpul necesar pentru transmiterea și prelucrarea informațiilor.

Utilizarea eficientă a tehnologiilor moderne în comunicarea instituțională poate contribui semnificativ la creșterea vizibilității instituțiilor de învățământ, la construirea relațiilor durabile cu diversele părți interesate și la atingerea obiectivelor strategice. Cu toate acestea, este importantă o abordare strategică care să ia în considerare atât oportunitățile, cât și provocările asociate cu integrarea tehnologiilor digitale în procesul de comunicare instituțională. Implementarea programelor de formare digitală este esențială pentru a pregăti cadrele didactice pentru provocările lumii digitale [6].

Monitorizarea performanței comunicării instituționale a instituțiilor de învățământ este esențială pentru a identifica punctele forte și punctele slabe, optimizând strategiile. Conținutul trebuie să fie relevant, informativ, captivant și adaptat publicului țintă. Este importantă monitorizarea feedback-ului publicului și adaptarea tehnicilor de comunicare în consecință.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. IOSIFESC, Ș., Managementul educațional pentru instituțiile de învățământ, coordonator Institutul de Științe ale Educației, București, 2001
2. RUSU, E., Configurări manageriale în organizarea eficientă a comunicării instituționale în cadrul școlii Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/142-148_17.pdf (Accesat la 22.09.2024)
3. GRAU E., tehnici de comunicare. Editura mediamira, Cluj-Napoca, 2001.
Disponibil: <http://itee.elth.pub.ro/~mm/tcp/exemple/Bibliografie/Tehnici-de-comunicare%20-%20MANUA,L.pdf>(Accesat la 22.09.2024)
4. MACHIDO, S. Impactul noilor tehnologii informaționale asupra procesului de comunicare. Disponibil: <https://educational.studiamsu.md/wp-content/uploads/2022/01/9.-p.-56-62-1.pdf> (Accesat la 26.09.2024)
5. DAMASCHI, I. COMUNICARE INSTITUȚIONALĂ.
Disponibil: https://www.academia.edu/7344659/Comunicare_Institutionala (Accesat la 26.09.2024)
6. RANIERI, M., Dezvoltarea competențelor digitale. Ghidul profesorului. Disponibil: http://virtualstages.eu/media/toolkit_ru.pdf, (Accesat la 02.10.2024).

CUPRINS

CRISTEA-ENACHE, Daniel EMIL BRUMARU ȘI FANTASTICUL UNIVERSULUI STIC	7
NECULA Gina, DERMENJI Svetlana EDUCAȚIA MULTICULTURALĂ, SPAȚIU FORMATIV PENTRU EDUCAȚIA VALORILOR INTERUNIVERSITARE FĂRĂ FRONTIERE.....	13
BARBĂNEAGRĂ Alexandra, CEPRAGA Lucia IMERSIUNEA CULTURAL-LINGVISTICĂ: MOTOR AL DEZVOLTĂRII PERSONALE ȘI PROFESIONALE	19
TOPOR Gabriella УЧЁТ РОДНОЙ (РУМЫНСКОЙ) ЛИТЕРАТУРЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ГИМНАЗИЯХ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА.....	29
CEPRAGA Lucia, BÎRSAN Svetlana PICTURA MURALĂ – INSTRUMENT DIDACTIC DE PROMOVARE A DIALOGULUI INTERCULTURAL	36
POPOVICI Angela OPORTUNITĂȚI DE IMPLEMENTARE A METODEI CLIL ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT DIN REPUBLICA MOLDOVA	51
SOLCAN Angela, SAVA Anastasia DESCOPERIREA EURISTICĂ A CUNOȘTINȚELOR ÎN CONTEXT INTERCULTURAL.....	62
DERMENJI Svetlana, NEAGA Liliana ASPECTE DIDACTICE ALE MULTILINGVISMULUI ACTUAL.....	71
ȚÎMBALIUC Elena METODE DE LUCRU CU DICȚIONARUL EXPLICATIV LA LECȚIILE DE LIMBĂ ȘI LITERATURĂ RUSĂ.....	78
VARNACOVA-GUZUN Eleonora, PETRESCO Liuba MODALITĂȚI DE TRADUCERE A IMAGINILOR ARTISTICE DIN POEMUL <i>LUCEAFĂRUL</i> DE MIHAI EMINESCU (ÎN LIMBA RUSĂ)	89

PORUBIN Camelia COMPETENȚA INTERCULTURALĂ - DIMENSIUNI CONCEPTUALE ȘI APLICABILITATE ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL	101
PETRENCO Liuba, GOJA Natalia INFLUENȚA STILULUI DE COMUNICARE AL PERSONALULUI DE CONDUCERE ASUPRA CLIMATULUI ORGANIZAȚIONAL.....	111
RUSICA Natalia ASPECTE TEORETICE ȘI PRACTICE ALE UNEI COMUNICĂRI DE SUCCES.....	118
MIHOREANU Svetlana SPECIFICUL COMUNICĂRII NONVERBALE ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL	127
LUNGU Lidia CATEGORIA GRAMATICALĂ A GENURILOR SUBSTANTIVELOR CARE DENUMESC PROFESII ÎN LIMBILE ROMÂNĂ ȘI RUSĂ	137
ECMECCI Liudmila CLASIFICAREA ETIMOLOGICĂ A TOPONIMELOR DIN SUDUL REPUBLICII MOLDOVA	147
DERMENJI Svetlana, RUSEVA Cristina, FLOREA Maria EDUCAȚIA MULTICULTURALĂ, SPAȚIU FORMATIV PENTRU EDUCAȚIA VALORILOR ÎN CADRUL PROGRAMELOR DE MASTERAT	157
DERMENJI Svetlana, NEAGA Liliana, ȚÎMBALIUC Elena MULTILINGVISMUL ÎN EDUCAȚIA VALORILOR STUDENȚEȘTI	163
COLESNIC Liubovi ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА – ПРОВОДНИК В ИНТЕРКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО	169
CHIRUȚA Aurelia PERCEPEREA COMUNICĂRII EXPRIMATE PRIN FRAZEOLOGISME	177

AVORNICESĂ Natalia LITERATURA FRANCEZĂ CONTEMPORANĂ CA REFLEXIE A DINAMICILOR SOCIOCULTURALE.....	189
CULEA Uliana SFIDE E OPPORTUNITÀ NEL PROMUOVERE IL MULTILINGUISMO E LE COMPETENZE INTERCULTURALI	196
BOLDUMA Veronica MODELE EDUCAȚIONALE ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR MULTILINGVISTICE ȘI INTERCULTURALE ÎN CLASELE GIMNAZIALE.....	208
BUREA Svetlana NEGOCIEREA DIFERENȚELOR CULTURALE PRIN TEXTE LITERARE –O ABORDARE MULTILINGVĂ PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚEI INTERCULTURALE LA STUDENȚI.....	215
GOLUBOVSKI Oxana INTERACTIVE TEACHING AND LEARNING TECHNIQUES IN THE CONTEXT OF MULTICULTURAL EDUCATION	227
HERȚA Lilia IMPACTUL EDUCAȚIEI MULTICULTURALE ASUPRA DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR SOCIALE ȘI EMOȚIONALE ALE ELEVILOR.....	234
ȘCHIOPU Lucia TRANSLATING LEGAL LANGUAGE IN A PLURILINGUAL WORLD: A CASE STUDY FROM ENGLISH TO ROMANIAN	242
LAȘCU Tatiana DEVELOPING STUDENTS' INTERCULTURAL COMPETENCE THROUGH LITERARY TEXTS	251
SADOVEI Larisa DEMERSURI CURRICULARE DE INTEGRARE A CONȚINUTURILOR INTERCULTURALE ÎN FORMAREA INIȚIALĂ A CADRELOR DIDACTICE.....	257

POPOVICI Angela, ROTARU Eugenia ASPECTE PRIVIND PREGĂTIREA ELEVILOR DE LICEU PENTRU EXAMENUL INTERNAȚIONAL IELTS	263
ROTARU Florentina VALORI CULTURALE REGĂSITE ÎN ETNIA RROM	270
PYATKIN Sergey N. ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ БИОГРАФИИ С. А. ЕСЕНИНА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	279
TABURCEANU Polina, CUCEREAVALIA Valentina ABORDARE INTERCULTURALĂ A ROMANULUI <i>EXUVII</i> DE SIMONA POPESCU	287
DAMIAN Nadejda ИЗУЧЕНИЕ СИМВОЛИКИ ПТИЦ И ЕЁ РОЛИ В ТРАДИЦИЯХ СЛАВЯНСКИХ НАРОДОВ И МИРОВОМ ФОЛЬКЛОРЕ (НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗА ПЕТУХА) НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛИТЕРАТУРЕ	296
IAROSLAVSCAIA Natalia VALORIFICAREA LIMBII ROMÂNE ÎN CONTEXT MULTICULTURAL	302
CUCU Olesia FORMAREA COMPETENȚEI DE SCRIERE LA LECȚIILE DE LIMBĂ ȘI LITERATURĂ ROMÂNĂ (școala cu predare în limbile minorităților naționale).....	308
CARAMAN Vlad BILDUNGSROMANUL CA SPECIE LITERARĂ INTER/TRANSDISCIPLINARĂ.....	315
BULICANU Ion ROLUL TEHNOLOGIILOR INFORMAȚIONALE ÎN COMUNICAREA INSTITUȚIONALĂ.....	320