

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

CONFERINȚA ȘTIINȚIFICĂ INTERNAȚIONALĂ

**EDUCAȚIA MULTILINGVĂ
ȘI INTERDISCIPLINARĂ
ÎN AXIOLOGIA POSTMODERNITĂȚII**

Ediția III

5 – 6 Decembrie

**MULTILINGUAL EDUCATION
AND INTERDISCIPLINARY
IN THE AXIOLOGY OF POSTMODERNITY**

Edition III

Chișinău, 2025



**Materialele Conferinței au fost aprobate la:
Ședința Senatului Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
din 17 decembrie 2025, proces-verbal nr. 5**

COLEGIUL DE REDACȚIE:

Barbăneagră Al., dr., conf. univ.
Dermenji Sv., dr., conf. univ.
Burea S., dr., conf. univ.
Usatfi L., dr., conf. univ.
Culea U., dr., conf. univ.
Lașcu T., dr., conf. univ.
Sava A., dr., lect. univ.
Neaga L., asist. univ.

Recenzenți:

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

Adrian Ghicov, dr. hab., conf. univ. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

**DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII
DIN REPUBLICA MOLDOVA**

„Educația multilingvă și interdisciplinară în axiologia postmodernității”, conferință științifică internațională (3; 2025; Chișinău). Educația multilingvă și interdisciplinară în axiologia postmodernității = Multilingual education and interdisciplinary in the axiology of postmodernity: Conferința științifică internațională, Ediția 3, 5-6 Decembrie 2025, [Chișinău] / comitetul științific: Alexandra Barbăneagră [et al.]. – Chișinău: [S. n.], 2025 (CEP UPSC). – 448 p.: fig. color, tab.

Antetit.: Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău [et al.]. – Texte : lb. rom., engl., fr., etc. – Rez.: lb. rom., engl., rusă. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – [100] ex.

ISBN 978-9975-48-336-0. – ISBN 978-9975-48-337-7 (PDF).

37.0(082)=00

E 19

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

COMITETUL ȘTIINȚIFIC:

Alexandra BARBĂNEAGRĂ, doctor, conferențiar universitar, rector, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova, ORCID: 0000-0003-4777-1550

Elena PLATON, doctor habilitat, profesor universitar, director al Institutului Limbii Române ca Limbă Europeană, Facultatea de Litere, Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca, România, ORCID: 0000-0002-4393-1601

Daiana-Theodora CUIBUS, director al Institutului Limbii Române, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, doctor, conferențiar universitar, Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj Napoca, România, ORCID 0000-0001-6647-7678

Gina-Aurora NECULA, doctor, conferențiar universitar, Lectoratul de Limbă, Cultură și Civilizație Românească al Institutului Limbii Române din București la Universitatea de Stat din Comrat, ORCID: 0000-0001-7151-1471

Svetlana DERMENJI, doctor, conferențiar universitar, șef de catedră, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova, ORCID: 0000-0001-6756-7739

Alexandra TOMA, doctor, conferențiar universitar, Departamentul „Științe socioumane”, Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România, ORCID: 0000-0003-0760-7465

Lucia CEPRAGA, doctor, conferențiar universitar, prorector, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova, ORCID ID: 0000-0003-4253-2753

Gabriella TOPOR, doctor, conferențiar universitar, decan, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova, ORCID: 0000-0002-3530-3701

Angela SOLCAN, doctor, conferențiar universitar, decan, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova, ORCID: 0000-0002-7906-145X

Adrian GHICOV, doctor habilitat, conferențiar universitar, șef de catedră, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova, ORCID: 0009-0005-7369-2583

Olga GHERLOVAN, doctor, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova, ORCID: 0000-0001-9807-9391

CUVÂNT ÎNAINTE...

În contextul globalizării și al interconectării culturale, educația multiculturală devine un pilon esențial în formarea generațiilor viitoare.

Conferința Științifică Internațională "*Educația multilingvă și interdisciplinară în axiologia postmodernității*", ediția a III-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 „Formarea cadrelor didactice pentru comunicarea multilingvă în context intercultural”*, această ediție a conferinței oferă o platformă academică de dialog și schimb de idei, experiențe și practici inovatoare în domeniul educației valorilor. Evenimentul este orientat spre formarea cadrelor didactice capabile să răspundă provocărilor comunicării multilingve într-un context intercultural dinamic.

Prin abordările teoretice și dezbaterile propuse, participanții vor explora modalități de integrare a diversității lingvistice și culturale în procesul educațional, fiind evidențiat rolul esențial al profesorilor în cultivarea toleranței, a dialogului intercultural și a 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 în urma ei 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 promovarea valorilor toleranței, respectului reciproc 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 context educațional va contribui la dezvoltarea competențelor interculturale și la formarea unei perspective deschise asupra realităților sociale și culturale contemporane.

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 multilingvă, aliniindu-se cerințelor educaționale moderne.

Astfel, conferința are un impact extins și de durată, susținând dezvoltarea competențelor multilingve și multiculturale pe termen lung, atât în cadrul sistemului educațional național, cât și în comunitățile internaționale.

Mulțumim tuturor participanților și contribuabililor la această ediție, exprimând speranța că rezultatele conferinței vor servi ca sursă de inspirație și un reper de referință pentru toți cei dedicați educației valorilor în spirit multicultural.

Cu gânduri bune, ECHIPA DE PROIECT

**TRANSLANGUAGINGUL – STRATEGIE PEDAGOGICĂ PENTRU
INCLUZIUNE LINGVISTICĂ ÎN ȘCOALA MULTILINGVĂ
DIN REPUBLICA MOLDOVA**

**TRANSLANGUAGING – PEDAGOGICAL STRATEGY FOR LINGUISTIC
INCLUSION IN MULTILINGUAL SCHOOLS IN THE REPUBLIC OF
MOLDOVA**

*Alexandra TOMA, dr. conf. univ.,
Universitatea “Dunărea” de Jos, Galați
Alexandra BARBĂNEAGRĂ, dr., conf.
UPS “Ion Creangă” din Chișinău
Svetlana DERMENJI, dr., conf.univ.
UPS “Ion Creangă” din Chișinău*

*Alexandra TOMA, dr. conf. univ.,
Universitatea „Dunărea” de Jos, Galați
ORCID 0000-0003-0760-7465
monica.toma@ugal.ro
Alexandra BARBĂNEAGRĂ,
UPS “Ion Creanga” from Chisinau
ORCID ID 0000-0003-4777-1550
barbaneagra.alexandra@upsc.md
Svetlana DERMENJI, PhD, associate professor,
UPS “Ion Creanga” from Chisinau
ORCID ID: 0000-0001-6756-7739
dermenji.svetlana@upsc.md*

CZU: 37.091:81’24(478)

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p5-13

Abstract: In a society characterized by linguistic and cultural diversity, education must ensure equity and participation for all learners, regardless of their mother tongue. This paper analyzes the concept of translanguaging as an innovative and inclusive pedagogical strategy, relevant to the multilingual context of the Republic of Moldova. It presents the theoretical foundations of translanguaging, linked to European and national language policies, examples of its application in Moldovan schools, as well as current challenges related to teacher training and the development of multilingual resources. The study is based on the conceptual framework proposed by scholars such as García, Wei, Cenoz, and Coste, complemented by insights drawn from local educational practices. The conclusion emphasizes that translanguaging is not merely a teaching method, but an educational philosophy grounded in respect for diversity, the valorization of mother tongues, and the construction of a harmonious plurilingual identity.

Keywords: translanguaging, inclusive education, multilingualism, Republic of Moldova, plurilingual competence, CLIL.

Rezumat: Într-o societate caracterizată de diversitate lingvistică și culturală, educația trebuie să asigure echitatea și participarea tuturor elevilor, indiferent de limba maternă. Articolul analizează conceptul de translanguaging ca strategie pedagogică inovatoare și incluzivă, relevantă pentru contextul multilingv al Republicii Moldova. Sunt prezentate fundamentele teoretice ale translanguagingului, corelate cu politicile lingvistice europene și naționale, exemple de aplicare în școlile din Republica Moldova, precum și provocările actuale privind formarea cadrelor didactice și dezvoltarea resurselor multilingve. Studiul se bazează pe cadrul conceptual oferit de autori precum García, Wei, Cenoz și Coste, dar și pe observații din practici educaționale locale. Concluzia subliniază că translanguagingul nu este doar o metodă didactică, ci o filozofie educațională bazată pe respectul față de diversitate, pe valorizarea limbilor materne și pe construirea unei identități plurilingve armonioase.

Cuvinte-cheie: translanguaging, educație incluzivă, multilingvism, Republica Moldova, competență plurilingvă, CLIL.

Educația contemporană este profund influențată de realitatea globală a mobilității, migrației și diversității culturale. Republica Moldova, stat multiethnic și plurilingv, se confruntă cu o provocare dublă: asigurarea coeziunii sociale prin promovarea limbii române ca limbă de stat și, simultan, garantarea dreptului minorităților naționale de a învăța în limba maternă [1 art. 13]. În acest context, școala devine un spațiu de negociere între politici lingvistice, identități culturale și practici pedagogice. Un răspuns inovator la aceste provocări îl oferă conceptul de translanguaging, introdus inițial de Cen Williams (1994) [3] și dezvoltat ulterior de Ofelia García și Li Wei (2014). Acesta presupune utilizarea integrată și strategică a tuturor limbilor cunoscute de elev în procesul de învățare, nu ca obstacole, ci ca resurse complementare.

În Republica Moldova, translanguagingul poate contribui semnificativ la diminuarea barierelor lingvistice, la incluziunea elevilor alolingvi și la consolidarea unei identități educaționale plurilingve. Prin utilizarea conștientă și echilibrată a tuturor resurselor lingvistice ale elevilor, această abordare sprijină nu doar învățarea limbii române, ci și dezvoltarea competențelor cognitive și metalingvistice. Translanguagingul oferă un cadru pedagogic incluziv, în care limbile minoritare devin punți de acces către cunoaștere, nu obstacole, iar identitățile culturale ale elevilor sunt recunoscute și valorizate. În contextul unei societăți multilingve și multiculturale, această practică didactică răspunde cerințelor de coeziune socială și echitate educațională, promovând o școală deschisă și adaptată diversității lingvistice a comunităților din țară.

Scopul acestui articol este de a explora relevanța translanguagingului pentru contextul educațional moldovenesc, pornind de la fundamentele teoretice și ajungând la aplicabilitatea sa practică în instituțiile cu predare în limbi minorităților naționale.

Conceptul de translanguaging are la bază ideea că repertoriul lingvistic al unui individ nu este fragmentat în compartimente separate (L1, L2, L3), ci

funcționează ca un sistem unitar, dinamic și interdependent [9]. Prin translanguaging, vorbitorii mobilizează toate resursele lingvistice, cognitive și culturale disponibile pentru a construi sens și a participa activ la învățare. Dacă în abordările tradiționale bilingvismul este perceput ca o alternanță între două coduri distincte (code-switching), translanguagingul presupune o fuziune naturală și creativă a limbilor, fără granițe rigide [6]. Acest fenomen se manifestă în discurs, scriere, reflecție și chiar în gândirea academică a elevilor. Din punct de vedere pedagogic, translanguagingul promovează o viziune incluzivă: limba elevului devine un mijloc de învățare, nu o barieră. García și Kleyn [10] afirmă că „translanguagingul transformă sala de clasă într-un spațiu de afirmare identitară și de putere lingvistică partajată”.

În cadrul european, Common European Framework of Reference for Languages (CEFR, 2001) susține conceptul de competență plurilingvă, definită ca „abilitatea de a mobiliza și combina resursele lingvistice disponibile într-un mod flexibil, în funcție de context” [3, p. 168]. Astfel, translanguagingul devine expresia practică a acestei competențe.

Republica Moldova este o societate profund diversă lingvistic. Conform Recensământului din 2014, 75,1% dintre cetățeni au limba română ca limbă maternă, 8,4% rusa, 4,6% ucraineana, 4,4% găgăuza și 1,9% bulgara [1]. Această realitate se reflectă direct în sistemul de învățământ: peste 250 de instituții oferă predare în limbile minoritare, iar în multe regiuni (Taraclia, Comrat, Bălți) se formează clase eterogene, unde limba de instruire și limba familiei nu coincid. În aceste condiții, aplicarea exclusivă a unui model monolingv conduce frecvent la anxietate lingvistică și performanțe scăzute pentru elevii alolingvi [13]. Prin contrast, abordarea translanguaging oferă un cadru echilibrat între integrare și valorizarea limbilor minoritare.

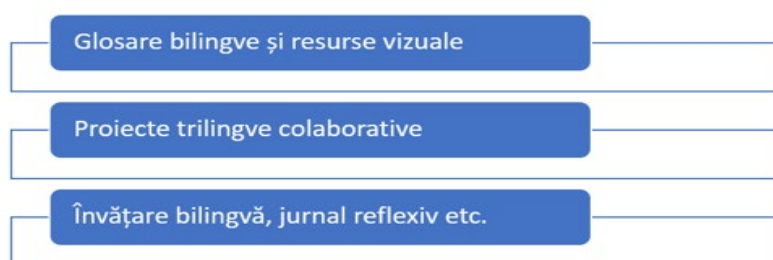
Un exemplu practic ar fi că în școlile cu predare bilingvă *română–rusă* din Taraclia, profesorii de științe au experimentat lecții în care termenii-cheie au fost explicați simultan în ambele limbi, iar elevii au fost încurajați să-și noteze glosare bilingve. Rezultatul: o creștere semnificativă a participării elevilor și o reducere a reticenței în exprimarea orală. Un alt exemplu îl oferă Liceul „Vasile Levski” din Taraclia, unde, în cadrul orelor de istorie, elevii realizează proiecte trilingve (română–bulgară–engleză), valorificând patrimoniul cultural propriu. Aceste activități ilustrează aplicarea concretă a principiilor translanguagingului: flexibilitate, cooperare și transfer de cunoștințe între limbi.

Totodată, integrarea modelului CLIL (Content and Language Integrated Learning) în școlile minoritare a favorizat o trecere naturală de la translanguagingul spontan la translanguagingul planificat, în care profesorul proiectează momente

deliberate de comutare lingvistică pentru a susține înțelegerea conținutului [3]. Această abordare permite utilizarea strategică a limbii materne alături de limba de predare, creând un mediu de învățare echilibrat, centrat pe sens și pe dezvoltarea competenței plurilingve. În același timp, CLIL contribuie la formarea unei autonomii lingvistice mai profunde, întrucât elevii învață să transfere cunoștințele și strategiile cognitive între limbi. Studiile recente confirmă că aplicarea conștientă a translanguagingului în contexte CLIL duce la o creștere a performanței academice și la o atitudine pozitivă față de diversitatea lingvistică [3]. În pofida acestor reușite, provocările rămân semnificative: lipsa resurselor didactice bilingve, formarea insuficientă a profesorilor în pedagogii multilingve și presiunile ideologice privind statutul limbii române.

Implementarea translanguagingului presupune o schimbare de paradigmă didactică, centrată pe valorizarea repertoriului lingvistic al fiecărui elev [7]. Aceasta implică trecerea de la o abordare tradițională, bazată pe separarea strictă a limbilor, la una integrată și reflexivă, în care toate limbile cunoscute de elev sunt considerate resurse legitime pentru învățare. Din perspectiva pedagogiei incluzive, profesorul devine un mediator lingvistic și cultural, capabil să recunoască, să valorifice și să conecteze diversitatea lingvistică a clasei cu obiectivele de conținut [7]. Astfel, translanguagingul nu se reduce la o simplă strategie de comunicare, ci devine o filozofie educațională ce promovează echitatea, recunoașterea identității plurilingve și participarea activă a tuturor elevilor în procesul de învățare.

Din perspectiva pedagogiei incluzive [7], profesorul devine mediator lingvistic și cultural, capabil să creeze punți între limbile elevilor și conținuturile academice.



■ **Glosare bilingve și resurse vizuale**

În cadrul disciplinelor științifice (biologie, geografie), profesorii pot utiliza liste de termeni bilingve (română–rusă / română–bulgară), sprijinite de imagini și diagrame. Această strategie facilitează învățarea vocabularului de specialitate și reduce izolarea lingvistică a elevilor minoritari.

■ **Proiecte trilingve colaborative**

Elevii pot lucra în echipe mixte pentru a elabora materiale (postere, prezentări PowerPoint, videoclipuri) în două-trei limbi. Astfel, fiecare elev contribuie din zona sa de confort lingvistic, dar dobândește expunere la celelalte limbi. Exemplu: proiectul „Tradiții comune”, realizat în limbile română, rusă și engleză, la UPSC – Laboratorul LEM (Limbă – Educație – Multiculturalitate), în parteneriat cu Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați.

■ **Perechi de învățare bilingvă**

Formarea de perechi între elevi vorbitori nativi de limba română și colegi alolingvi permite schimbul natural de cunoștințe. Comunicarea spontană dintre aceștia devine o formă autentică de translanguaging.

■ **Jurnal reflexiv multilingv**

Elevii pot alterna liber între limbi în redactarea unui jurnal de învățare („Ce am înțeles azi?”). Această practică dezvoltă metacogniția și încrederea în exprimare.

■ **Evaluare adaptată**

Evaluarea tradițională monolingvă poate fi completată de instrumente flexibile: rubrici bilingve, portofolii plurilingve, fișe de progres care includ toate limbile de lucru (Council of Europe, 2007 [4]). Aceste practici nu subminează statutul limbii române, ci o consolidează printr-o abordare pozitivă și accesibilă. Ele confirmă principiul „limba maternă – o resursă, nu o barieră” [7].

Deși translanguagingul este recunoscut internațional ca o practică incluzivă eficientă [11], aplicarea sa în Republica Moldova întâmpină obstacole de natură sistemică și culturală.

1. Formarea cadrelor didactice. Majoritatea profesorilor nu au fost instruiți în abordări multilingve; mulți continuă să considere folosirea limbilor minoritare o abatere de la norma didactică. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, prin proiecte precum EduPerformance, joacă un rol esențial în dezvoltarea competențelor CLIL și translanguaging prin laboratoare specializate (LEM) și parteneriate europene.

2. Resurse educaționale limitate. Manualele și fișele bilingve sunt rare, iar cele existente sunt adesea traduceri, nu creații adaptate contextului local. Este nevoie de o producție proprie de resurse multilingve digitale (toolkits, aplicații, glosare interactive).

3. Atitudini sociale. În unele comunități, persistă percepția că promovarea limbilor minoritare ar diminua statutul limbii române. De fapt, translanguagingul dovedește contrariul: expunerea simultană la mai multe limbi consolidează competența în limba oficială [14].

4. Politici educaționale. Strategia Educația 2030 menționează explicit necesitatea adaptării procesului educațional la nevoile lingvistice și culturale ale elevilor [12]. Cu toate acestea, implementarea acestor prevederi depinde de formarea continuă a profesorilor și de sprijinul instituțional.

Pentru viitor, se impune dezvoltarea unei metodologii naționale de translanguaging, cu ghiduri practice, exemple de planificări didactice și resurse adaptate diferitelor regiuni lingvistice ale țării. Aceasta ar trebui să includă ghiduri practice, modele de planificări didactice, resurse digitale și exemple de activități contextualizate pentru diferitele regiuni lingvistice ale Republicii Moldova. Un asemenea cadru metodologic ar permite integrarea coerentă a translanguagingului în politicile curriculare naționale și ar sprijini profesorii în aplicarea unor strategii pedagogice incluzive și flexibile, adaptate nevoilor elevilor alolingvi. În plus, colaborarea dintre Ministerul Educației, universitățile pedagogice și centrele de formare continuă este esențială pentru validarea și diseminarea acestor instrumente, asigurând astfel sustenabilitatea și impactul lor la nivel sistemic

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, prin activitatea Catedrei de limbă și comunicare, constituie un centru de excelență în domeniul formării cadrelor didactice pentru disciplinele lingvistice și comunicative, promovând de peste trei decenii o viziune modernă asupra educației multilingve și interculturale. Una dintre cele mai valoroase bune practici instituționale o reprezintă dezvoltarea parteneriatelor internaționale și a mobilităților academice, prin care cadrele didactice și studenții își consolidează competențele lingvistice și interculturale. Colaborarea constantă dintre Catedra de limbă și comunicare a UPSC și Catedra de Slavistică a Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași s-a concretizat în proiecte comune, olimpiade internaționale („Slova rusă”), ateliere tematice și schimburi de experiență care susțin dimensiunea europeană a educației lingvistice.

Totodată, universitatea desfășoară programe de formare continuă pentru cadrele didactice din școlile cu predare în limbile minorităților naționale, oferind suport metodologic pentru implementarea pedagogiei plurilingve și a abordărilor CLIL (Content and Language Integrated Learning). Aceste programe sunt aliniate la obiectivele Strategiei Educația 2030 și la recomandările Consiliului Europei privind dezvoltarea competenței plurilingve și interculturale.

În plan didactic, Catedra de limbă și comunicare a inițiat și coordonează programul de master „Educație lingvistică și comunicare interculturală”, care are drept scop formarea specialiștilor capabili să predea limbi în contexte multilingve și să gestioneze comunicarea interculturală în medii educaționale diverse (UPSC, 2021). În cadrul acestui program, se aplică metode interactive, translanguaging și evaluare autentică, în strânsă corelare cu nevoile școlilor moldovenești.

De asemenea, UPSC integrează tehnologiile digitale în formarea competențelor lingvistice prin utilizarea platformei MOODLE și a modulelor de Tehnologii Informaționale și de Comunicare (TIC), oferind studenților acces la resurse multilingve digitale și facilitând învățarea mixtă. Laboratorul Limbă – Educație – Multiculturalitate (LEM) reprezintă un spațiu de cercetare aplicată unde studenții și cadrele didactice experimentează activități de translanguaging, proiecte trilingve și elaborarea de materiale didactice bilingve destinate școlilor din regiunile alolingve.

În sfera științifică, Catedra de limbă și comunicare organizează anual manifestări academice cu participare internațională, precum conferința „Educația multiculturală – spațiu formativ pentru educația valorilor”, oferind un cadru de reflecție asupra politicilor lingvistice, a pedagogiei incluzive și a rolului limbilor în construcția identității europene. Aceste activități promovează interdisciplinaritatea și dialogul intercultural, consolidând statutul UPSC drept instituție-pilon în domeniul formării lingvistice și comunicării educaționale din Republica Moldova. Prin aceste direcții de acțiune – internaționalizare, digitalizare, formare continuă și cercetare aplicată – Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” demonstrează capacitatea de a transpune principiile translanguagingului în practică educațională, contribuind la edificarea unei culturi pedagogice bazate pe respectul diversității, cooperare interculturală și competență plurilingvă.

Deci, în contextul globalizării și al mobilității crescute a populației, școala contemporană se confruntă tot mai frecvent cu realități multilingve. Republica Moldova reprezintă un exemplu relevant de spațiu educațional caracterizat prin diversitate lingvistică, unde limba română coexistă cu rusa, ucraineana, găgăuza și alte limbi vorbite de diferite comunități etnice. În acest cadru, asigurarea incluziunii lingvistice devine o prioritate a politicilor educaționale și a practicilor pedagogice moderne. O strategie eficientă în acest sens este translanguagingul, care valorifică întregul repertoriu lingvistic al elevilor în procesul de predare-învățare.

Spre deosebire de abordările tradiționale, care impun separarea strictă a limbilor în mediul școlar, translanguagingul recunoaște faptul că elevii multilingvi nu își compartimentează competențele lingvistice, ci le folosesc simultan și strategic. Astfel, această abordare contribuie la crearea unui mediu educațional mai echitabil și mai incluziv.

În școala multilingvă din Republica Moldova, translanguagingul poate avea, deci, un rol esențial în sprijinirea elevilor care învață limba română ca limbă de instruire, dar care folosesc acasă o altă limbă maternă. Prin permiterea utilizării limbii materne în anumite etape ale lecției – de exemplu, pentru clarificarea conceptelor, realizarea sarcinilor de grup sau exprimarea ideilor inițiale – profesorii

pot reduce anxietatea lingvistică și pot crește participarea activă a elevilor. În același timp, această practică contribuie la consolidarea competențelor în limba de instruire, fără a diminua statutul acesteia.

Mai mult decât o simplă tehnică didactică, translanguagingul are o dimensiune socială și identitară importantă. Prin recunoașterea și valorizarea tuturor limbilor vorbite de elevi, școala transmite un mesaj de respect față de diversitatea culturală și lingvistică. Acest fapt favorizează sentimentul de apartenență și reduce riscul marginalizării elevilor din minorități lingvistice. În acest sens, translanguagingul contribuie nu doar la succesul academic, ci și la coeziunea socială.

Translanguagingul reprezintă o strategie pedagogică relevantă și necesară pentru școala multilingvă din Republica Moldova. Implementarea sa conștientă și sistematică poate sprijini incluziunea lingvistică, poate îmbunătăți performanțele școlare ale elevilor și poate promova respectul față de diversitatea lingvistică. Pentru a valorifica pe deplin potențialul acestei abordări, este necesară formarea cadrelor didactice și integrarea translanguagingului în politicile educaționale și curriculumul național.



Concluzii:

Translanguagingul reprezintă o soluție pedagogică sustenabilă pentru sistemul educațional din Republica Moldova, capabilă să armonizeze diversitatea lingvistică și obiectivul coeziunii sociale. Prin integrarea sa, școala devine un spațiu al echității, unde toate limbile elevilor sunt valorizate ca resurse cognitive și culturale. Aplicarea translanguagingului presupune, însă, o viziune instituțională deschisă și formarea profesorilor în spiritul pedagogiei plurilingve. Rolul universităților – în special al UPSC „Ion Creangă” – este decisiv în consolidarea acestei culturi educaționale inovatoare, prin cercetare, formare și elaborarea de materiale didactice adaptate. Astfel, translanguagingul nu este doar o metodă de predare, ci un instrument de transformare socială, care contribuie la construirea unei Moldove educative, incluzive și europene.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Biroul Național de Statistică Recensământul populației și locuințelor 2014. Chișinău 2015.
2. BULIBAȘ, A. Republica Moldova: între bilingvism armonios și conflict lingvistic. Slovo, (13), 2023, pp. 87–94.
3. CENOZ, J.; GORTER, D. Multilingual education: Between language learning and translanguaging. Cambridge University Press, 2015. ISBN 9781107455855.
4. Council of Europe Common European Framework of Reference for Languages. Cambridge University Press, 2001. ISBN 9780521005319.
5. Council of Europe. From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe. Strasbourg, 2007.
6. CREESE, A.; BLACKLEDGE, A. Translanguaging in the bilingual classroom. The Modern Language Journal, 94(1), 2010, pp.103–115.
7. CUMMINS, J. Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Multilingual Matters, 2000. ISBN 9781853594871
8. DENDRINOS, B. Multilingualism in the European Union: Policies and Practices. University of Athens Press, 2018. ISBN 9789604661876.
9. GARCÍA, O.; WEI, L. Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. Palgrave Macmillan, 2014. ISBN 9781137351642.
10. GARCÍA, O.; KLEYN, T. Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments. Routledge, 2016. ISBN 9781138933256.
11. GARCÍA, O.; JOHNSON, S. I.; SELTZER, K. The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning. Multilingual Matters, 2021. ISBN 9781800411130.
12. Ministerul Educației al Republicii Moldova. Strategia Educația 2030. Chișinău, 2020.
13. Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova. Raport privind performanța lingvistică în școlile minoritare. Chișinău, 2023.
14. ORTEGA, Y. “Teacher, Puedo Hablar en Español? PROFILE: Issues in Teachers’ Professional Development, 21(2), 2019, pp. 155–170.
15. PICCARDO, E. Plurilingualism and curriculum design. TESOL Quarterly, 47(3), 2013, pp. 600–614.

MULTILINGVISMUL – PUNTE DE COMUNICARE ȘI INTEGRARE ÎN REPUBLICA MOLDOVA

MULTILINGUALISM – A BRIDGE OF COMMUNICATION AND INTEGRATION IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA

Svetlana DERMENJI, dr., conf.univ.
UPS “Ion Creangă” din Chișinău
Liliana NEAGA, asistent universitar
UPS “Ion Creangă” din Chișinău

Svetlana DERMENJI, PhD, associate professor,
UPS “Ion Creanga” from Chisinau
ORCID ID: 0000-0001-6756-7739
dermenji.svetlana@upsc.md
Liliana NEAGA, university assistant
UPS “Ion Creanga” from Chisinau
ORCID ID: 0000-0002-9930-2118
neaga.liliana@upsc.md

CZU: 81'24:378

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p14-21

Abstract: The article analyzes the value of multilingualism in both global and national contexts, emphasizing its role in academic mobility, social inclusion, and intercultural dialogue. The Republic of Moldova is presented as a multilingual space where multilingual education develops through modern methods such as CLIL and through institutional initiatives. The Ion Creangă State Pedagogical University of Chișinău, through the Department of Language and Communication, the Multilingual Education Laboratory, and the National Center for Multilingual Education, contributes to the development of linguistic and intercultural competences, strengthening European and international integration.

Keywords: multilingualism, multilingual education, intercultural competence, CLIL (Content and Language Integrated Learning), Ion Creangă State Pedagogical University (UPSC), Multilingual Education Laboratory (LEM), National Center for Multilingual Education

Rezumat: Articolul analizează valoarea multilingvismului în context global și național, subliniind rolul său în mobilitatea academică, incluziunea socială și dialogul intercultural. Republica Moldova este prezentată ca un spațiu plurilingv, unde educația multilingvă se dezvoltă prin metode moderne, precum CLIL, și prin inițiative instituționale. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, prin Catedra de limbă și comunicare, Laboratorul de Educație Multilingvă și Centrul Național de Educație Multilingvă, contribuie la formarea competențelor lingvistice și interculturale, consolidând integrarea europeană și internațională.

Cuvinte-cheie: multilingvism, educație multilingvă, competență interculturală, CLIL (Content and Language Integrated Learning), UPSC (Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”), Laboratorul de Educație Multilingvă (LEM), Centrul Național de Educație Multilingvă.

Introducere

Într-un context global marcat de mobilitate și interdependență culturală, multilingvismul devine o componentă strategică a dezvoltării educaționale și sociale. În Europa, și implicit în Republica Moldova, competențele lingvistice multiple sunt privite drept fundament al incluziunii, al cooperării interculturale și al integrării în spațiul european. Multilingvismul depășește dimensiunea strict lingvistică, reprezentând un fenomen complex care influențează identitatea, comunicarea și adaptabilitatea indivizilor în societățile contemporane.

Articolul de față explorează modul în care Republica Moldova valorifică resursele sale lingvistice și culturale în procesul de modernizare a sistemului educațional, punând accent pe rolul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău în promovarea educației multilingve și a competenței interculturale. Prin abordarea CLIL (Content and Language Integrated Learning) și prin inițiative instituționale inovatoare, precum Laboratorul de Educație Multilingvă și Centrul Național de Educație Multilingvă, universitatea contribuie semnificativ la formarea cadrelor didactice capabile să răspundă provocărilor educației într-un context plurilingv.

Scopul cercetării este de a evidenția impactul educației multilingve asupra formării competențelor lingvistice și interculturale în Republica Moldova, prin analiza exemplelor de bune practici instituționale și a politicilor educaționale orientate spre integrarea europeană.

Metodologia cercetării

Cercetarea are un caracter descriptiv-analitic și se bazează pe o abordare calitativă, orientată spre analiza documentelor strategice și a experiențelor educaționale relevante din Republica Moldova. Au fost utilizate următoarele metode de cercetare:

- ***Analiza documentară***, aplicată asupra surselor bibliografice și instituționale (rapoarte UPSC, documente de constituire ale Laboratorului de Educație Multilingvă, comunicate oficiale și publicații europene privind educația multilingvă);
- ***Observația indirectă***, realizată prin studierea practicilor universitare și a inițiativelor educaționale din cadrul UPSC care promovează metodologia CLIL și educația interculturală;

- **Metoda comparativă**, utilizată pentru a corela experiențele Republicii Moldova cu tendințele educației multilingve din spațiul european;

- **Analiza de conținut**, aplicată asupra discursului educațional și politicilor lingvistice naționale, în scopul identificării direcțiilor de dezvoltare a educației multilingve.

Datele analizate provin din surse academice, rapoarte instituționale și documente strategice, iar interpretarea lor se bazează pe principiile educației interculturale și ale învățării integrate limbă-conținut.

Rezultatele cercetării evidențiază faptul că Republica Moldova se află într-un proces activ de racordare la standardele europene în domeniul educației multilingve, prin crearea unor structuri instituționale de susținere, prin formarea continuă a cadrelor didactice și prin consolidarea colaborării internaționale.

În contextul globalizării, multilingvismul a devenit o valoare fundamentală a societăților moderne, fiind asociat cu mobilitatea academică și profesională, incluziunea socială și promovarea dialogului intercultural [1]. În prezent, aproximativ jumătate din populația lumii utilizează zilnic mai mult de o limbă, ceea ce transformă plurilingvismul dintr-o opțiune într-o necesitate [5]. Competențele multilingve sporesc capacitatea de adaptare, flexibilitatea cognitivă și deschid noi perspective pentru integrarea în comunități diverse [6]. Multilingvismul, înțeles ca utilizarea și cunoașterea a două sau mai multe limbi, reprezintă astăzi o valoare fundamentală a societăților moderne, un factor de progres personal, social și profesional, dar și un mijloc esențial de dialog și coeziune într-o lume tot mai interconectată [6; 5].

Republica Moldova este prin excelență un spațiu plurilingv, unde se intersectează limba română – limbă oficială a statului – cu limbile minorităților naționale (rusă, ucraineană, găgăuză, bulgară, poloneză ș.a.) și cu limbile de circulație internațională (engleză, franceză, germană) [2]. Această diversitate lingvistică conferă un caracter aparte educației și culturii naționale, plasând Republica Moldova în rândul statelor europene preocupate de menținerea echilibrului între tradiție și deschiderea spre spațiul european.

Educația multilingvă nu se limitează la transmiterea cunoștințelor lingvistice, ci implică și dezvoltarea unei competențe interculturale și a capacității de a utiliza limbile în contexte variate de comunicare. Una dintre metodele moderne de predare, utilizată pe scară largă în Europa, este CLIL – Content and Language Integrated Learning, adică învățarea integrată a conținutului și limbii. Această abordare presupune predarea unor discipline (precum științele, educația artistică sau tehnologia) prin intermediul unei limbi străine, astfel încât studenții să dobândească simultan competențe lingvistice și cunoștințe disciplinare [2]. În acest sens, predarea

limbilor străine și a limbii române pentru alolingvi nu urmărește doar acumularea de vocabular și structuri gramaticale, ci și formarea unor atitudini de deschidere, toleranță și solidaritate [7].

O abordare de referință în educația multilingvă contemporană este CLIL (Content and Language Integrated Learning), care presupune învățarea simultană a limbii și a conținuturilor disciplinare. Prin CLIL, limba devine nu doar obiect de studiu, ci și instrument de acces la cunoștințe din domenii variate, favorizând gândirea critică, autonomia și motivația pentru învățare [2].

Astfel, educația multilingvă se conturează ca un proces complex și integrativ, care nu urmărește doar formarea competențelor lingvistice, ci și dezvoltarea unor competențe cognitive, interculturale și sociale, indispensabile pentru participarea activă într-o societate globalizată și interdependentă [2]. Ea contribuie la flexibilitatea gândirii, la deschiderea spre diversitate și la capacitatea indivizilor de a naviga cu succes între diferite spații culturale și profesionale. În acest fel, multilingvismul devine nu doar o abilitate practică, ci și o valoare strategică pentru educație și dezvoltare societală.

În Republica Moldova, implementarea metodologiei CLIL capătă tot mai multă relevanță, în special în școlile cu predare bilingvă și în universități. UPSC, prin Catedra de Limbă și Comunicare, promovează activ metodologia CLIL în cadrul proiectelor educaționale și de cercetare, oferind cadrelor didactice instruire metodologice, suporturi didactice și materiale adaptate diverselor contexte de predare. Această abordare contribuie la formarea unei învățări integrate, în care limbajul devine atât obiect de studiu, cât și mijloc de acces la cunoștințe din alte domenii. Prin implementarea CLIL, procesul educațional se transformă într-o experiență interactivă și interdisciplinară, care stimulează gândirea critică, dezvoltă autonomia în învățare și facilitează integrarea studenților internaționali și a celor alolingvi în mediul academic și cultural din Republica Moldova

De asemenea, interculturalitatea reprezintă o dimensiune indispensabilă a educației multilingve. Dezvoltarea competenței interculturale îi ajută pe elevi și studenți să interacționeze respectuos și eficient cu persoane provenite din alte culturi, cultivând toleranța și solidaritatea [1]. În Republica Moldova, unde diversitatea etnică și lingvistică este o realitate cotidiană, educația interculturală se contopește organic cu cea multilingvă, consolidând un cadru educațional pluralist și deschis. În contextul educației multilingve, competența interculturală devine o componentă esențială, completând dimensiunea lingvistică prin capacitatea de a înțelege, respecta și valorifica diversitatea culturală. Dezvoltarea acestei competențe presupune nu doar cunoașterea unor coduri lingvistice diferite, ci și dobândirea de abilități de

interpretare și negociere a sensurilor, de gestionare a diferențelor și de construire a unor punți de dialog între comunități [1].

Competența interculturală include mai multe dimensiuni:

cognitive – cunoașterea unor elemente de cultură, istorie, tradiții și valori;

atitudinale – deschidere, empatie, toleranță față de alteritate;

comunicative – capacitatea de a utiliza limbile într-un mod adecvat contextului cultural;

critice – reflecția asupra propriei identități culturale și a modului în care aceasta interacționează cu alte identități [4].

În Republica Moldova, dezvoltarea competenței interculturale are o importanță aparte, dat fiind caracterul multietnic și plurilingv al societății. În școli și universități, aceasta se realizează prin programe educaționale bilingve, prin predarea limbilor străine, dar și prin integrarea metodologiilor moderne (precum CLIL), care stimulează contactul real cu alte culturi și contexte lingvistice. În plus, interacțiunea dintre studenți autohtoni și cei internaționali din cadrul universităților moldovenești creează un cadru autentic de exersare a dialogului intercultural [8].

Astfel, dezvoltarea competenței interculturale nu constituie doar un obiectiv pedagogic, ci și o necesitate socială, contribuind la coeziunea comunităților și la pregătirea tinerilor pentru o lume interdependentă și globalizată.

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC) are un rol central în promovarea multilingvismului, datorită experienței acumulate în pregătirea cadrelor didactice, dar și prin activitatea Catedrei de limbă și comunicare, care instruieste alolingvi, cetățeni străini și studenți internaționali. Astfel, UPSC devine un pol educațional ce facilitează atât integrarea lingvistică, cât și cea culturală a celor care studiază în Republica Moldova [8].

Un pas important în consolidarea educației multilingve l-a reprezentat inaugurarea Laboratorului de Educație Multilingvă (LEM) la UPSC. Acest laborator este conceput ca un spațiu inovator, destinat cercetării și practicii didactice, în care sunt dezvoltate metodologii moderne de predare a limbilor, se elaborează resurse digitale și se testează strategii de integrare a alolingvilor și a cetățenilor străini în procesul educațional [9]. Totodată, LEM funcționează ca platformă de formare continuă pentru cadrele didactice, oferind cursuri, ateliere și resurse adaptate noilor tendințe pedagogice.

Un eveniment major în viața academică recentă a Republicii Moldova este lansarea, în septembrie 2025, a Centrului Național de Educație Multilingvă, în cadrul UPSC. Centrul are misiunea de a coordona inițiativele naționale în domeniul educației multilingve, de a stimula cooperarea interinstituțională și de a promova

parteneriate cu școli, universități și organizații internaționale. Prin activitățile sale, Centrul urmărește:

- dezvoltarea competențelor lingvistice la toate nivelurile educaționale,
- susținerea procesului de formare a cadrelor didactice,
- elaborarea și implementarea de politici educaționale,
- promovarea valorilor interculturalității și toleranței [8].

Această inițiativă confirmă că multilingvismul nu este doar o realitate socială a Republicii Moldova, ci și o direcție strategică de dezvoltare a educației, orientată spre integrarea europeană și internațională. Multilingvismul constituie o resursă prețioasă pentru societățile contemporane, stimulând comunicarea, coeziunea și inovația. Republica Moldova, prin diversitatea sa lingvistică și prin eforturile instituțiilor academice precum UPSC, demonstrează că educația multilingvă poate fi un motor al progresului social și cultural. Laboratorul de Educație Multilingvă și Centrul Național de Educație Multilingvă sunt două repere importante care contribuie la dezvoltarea unei culturi educaționale incluzive și competitive la nivel european. Scopul de bază al LEM îl constituie desfășurarea cercetărilor științifice fundamentale, aplicative și avansate în domeniul educației multilingve, precum și activități conexe (publicarea și diseminarea rezultatelor cercetărilor, organizarea de sesiuni științifice, conferințe, consultanță metodologică etc.), orientate spre:

- a) investigarea fundamentelor teoretice și metodologice ale educației multilingve în contextul intercultural;
- b) elaborarea și implementarea modelelor pedagogice inovatoare de dezvoltare a educației multilingve;
- c) dezvoltarea instrumentelor și metodologiilor de cercetare pentru măsurarea și evaluarea valorilor în educație multilingvă;
- d) implicarea activă a studenților din ciclurile I, II și III, precum și a cadrelor didactice și cercetătorilor în activități de cercetare și inovare, care să contribuie la elaborarea lucrărilor de licență, master și doctorat în domeniul educației multilingve etc.

Activitatea LEM, conform Regulamentului LEM, vizează atingerea următoarelor obiective:

- a) integrarea cercetărilor proprii în contextul priorităților naționale și internaționale privind educația multilingvă;
- b) consolidarea statutului de centru de excelență în domeniul educației multilingve, prin cercetări fundamentale și aplicative de referință;
- c) promovarea prestigiului și vizibilității Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” la nivel național și internațional;
- d) asigurarea parteneriatului activ dintre cercetare, învățământ, societate civilă

și mediul de afaceri în domeniul educației multilingve;

e) participarea activă la Planurile Naționale de Cercetare – Dezvoltare, Strategia „Educația 2030” și alte inițiative europene și internaționale;

f) atragerea de fonduri prin participarea la competiții și apeluri naționale/internaționale, pentru dezvoltarea cercetărilor avansate și crearea unui cadru competitiv de motivare a cercetătorilor;

g) colaborarea eficientă cu parteneri instituționali din țară și de peste hotare, pentru consolidarea calității activităților de cercetare și inovare în domeniul educației multilingve.

În perspectivă, consolidarea politicilor lingvistice și educaționale în Republica Moldova, în consonanță cu standardele europene, va asigura nu doar formarea unor cetățeni multilingvi și interculturali, ci și crearea unui mediu educațional capabil să răspundă provocărilor globale. Multilingvismul nu este doar un instrument de comunicare, ci și o resursă strategică pentru dezvoltarea durabilă, favorizând dialogul dintre comunități, extinderea cooperării internaționale și creșterea competitivității academice și profesionale a tinerilor. Astfel, inițiativele UPSC– precum Laboratorul de Educație Multilingvă și Centrul Național de Educație Multilingvă – reprezintă nu doar realizări instituționale, ci și pași concreți spre afirmarea Republicii Moldova ca *spațiu educațional european deschis, plurilingv și intercultural*.

Concluzii

Analiza fenomenului multilingvismului în Republica Moldova relevă faptul că acesta constituie nu doar o trăsătură definitorie a identității naționale, ci și o strategie de dezvoltare educațională și socială orientată spre integrarea europeană. Multilingvismul devine un element-cheie al dialogului intercultural și al incluziunii, contribuind la formarea unei societăți bazate pe respect reciproc, cooperare și deschidere către diversitate.

Rezultatele cercetării confirmă că Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău este un **pilon al educației multilingve în Republica Moldova**, prin viziunea sa modernă și deschiderea constantă către parteneriate internaționale. Instituția își consolidează rolul de **centru de excelență lingvistică și interculturală**, oferind un cadru educațional incluziv, adaptat standardelor europene și orientat spre dezvoltarea competențelor cheie pentru secolul XXI.

Prin activitatea **Catedrei de limbă și comunicare**, a **Laboratorului de Educație Multilingvă (LEM)** și a **Centrului Național de Educație Multilingvă (CNEM)**, universitatea promovează metodologia CLIL și inovația pedagogică, contribuind la formarea cadrelor didactice multilingve și la integrarea studenților alolingvi și internaționali în mediul academic moldovenesc. Aceste structuri

reprezintă exemple de bune practici care susțin dialogul între culturi și perfecționarea continuă a educației lingvistice în Republica Moldova.

În acest sens, UPSC demonstrează o **deschidere instituțională activă** spre cooperare europeană și internațională, valorificând experiențele partenerilor externi și promovând o cultură educațională bazată pe diversitate, incluziune și performanță.

În perspectivă, consolidarea educației multilingve necesită continuarea cercetării și a inovării pedagogice, precum și extinderea rețelelor de colaborare cu instituțiile academice europene. Multilingvismul rămâne, astfel, o resursă strategică pentru dezvoltarea durabilă a Republicii Moldova, o punte între culturi și o garanție a integrării sale într-un spațiu educațional și valoric comun.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BYRAM, M. From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Clevedon: Multilingual Matters. 2008. 978-1847690621 p. 272.
2. COYLE, D.; Hood, P., & Marsh, D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press., 2010. ISBN 978-0521112987
3. CISCEL, M. H. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, Vol. 11, Nr. 3-4, paginile 373-395), Uneasy Compromise: Language and Education in Moldova. IAP. 2008. 978-1593119107
4. DEARDORFF, D. K. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. Journal of Studies in International Education, 10(3), 241–266, 2006.
5. European Commission. Language Teaching and Learning in Multilingual Classrooms. Publications Office of the European Union. 2020. 978-92-76-18118-0 p.95
6. GROSJEAN, F. Parler plusieurs langues: Le monde des bilingues. Albin Michel. . (2015). 978-2226315510
7. KRAMSCH, C. Language and Culture. Oxford University Press, 1998. ISBN 978-0194372145.
8. Raport anual privind Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” (UPSC), Internaționalizarea educației. Chișinău, 2024.
9. LEM. Documente de constituire ale Laboratorului de Educație Multilingvă. UPSC, 2025.

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” (UPSC). Comunicat de presă privind lansarea Centrului Național de Educație Multilingvă. Chișinău, 2025.

ROLUL LIMBII MATERNE ȘI AL MULTILINGVISMULUI ÎN FORMAREA CONȘTIINȚEI AXIOLOGICE POSTMODERNE

THE ROLE OF THE MOTHER TONGUE AND MULTILINGUALISM IN THE FORMATION OF POSTMODERN AXIOLOGICAL AWARENESS

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

*Marcela VÎLCU, PhD,
Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: [0000-0003-4406-7058](https://orcid.org/0000-0003-4406-7058)
email: vilcu.marcela@upsc.md*

CZU: 81'242:37.017

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p22-31

Abstract: The study investigates the role of the mother tongue and multilingualism in the development of postmodern axiological consciousness, emphasizing the importance of linguistic integration in values education. The mother tongue is presented as an axiological vector, providing students with a cultural and ethical framework for understanding values and strengthening moral reflection. In the educational context, strategies are proposed that simultaneously leverage the mother tongue and foreign languages, such as translanguaging, intercultural projects, plurilingual ethical debates, comparative reading and text analysis, and the plurilingual portfolio. Additionally, various educational activities are highlighted that integrate the mother tongue and the studied foreign languages within axiological education, including the *Plurilingual Values Journal*, *Plurilingual Readings and Discussions*, *Plurilingual Ethical Debates*, *Plurilingual Ethical Narratives*, *Atlas of Universal Values*, and *Stories of Empathy*. The study concludes that the use of the mother tongue and multilingual competencies enriches axiological education and fosters a robust postmodern ethical consciousness.

Keywords: mother tongue, multilingualism, axiological consciousness, postmodernity, formation

Rezumat: Lucrarea investighează rolul limbii materne și al multilingvismului în dezvoltarea conștiinței axiologice postmoderne, accentuând importanța integrării lingvistice în educația valorilor. Limba maternă este prezentată ca vector axiologic, oferind elevilor un cadru cultural și etic pentru înțelegerea valorilor și consolidarea reflecției morale. În context didactic, sunt propuse strategii care valorifică simultan limba maternă și limbile străine, precum: translanguarea (eng. translanguaging), proiectul intercultural, *dezbaterile etice plurilingve*, *lectura comparată și analiza textelor*, *portofoliul plurilingv*. De asemenea se insistă asupra unor diverse activități educative, care valorifică simultan, în cadrul **educației axiologice**, limba maternă și limbile străine studiate, precum: Jurnalul plurilingv al valorilor, Lecturi cu discuții plurilingve, Dezbateri etice plurilingve, Narațiunea etică plurilingvă,

Atlasul valorilor universale, Povești ale empatiei etc. Studiul concluzionează că utilizarea limbii materne și a competențelor multilingve îmbogățește educația axiologică și favorizează o conștiință etică postmodernă solidă.

Cuvinte-cheie: limbă maternă, multilingvism, conștiință axiologică, postmodernitate, formare

Introducere

Formarea conștiinței axiologice reprezintă un obiectiv central al educației contemporane și al cercetărilor în domeniul științelor umaniste, întrucât aceasta definește capacitatea individului de a identifica, evalua și integra valorile morale, estetice și culturale în propria experiență personală și socială. În societatea postmodernă, caracterizată prin pluralism cultural și tendința de globalizare, educația valorică se confruntă cu provocări fără precedent, generând necesitatea identificării unor mecanisme eficiente de transmitere și consolidare a valorilor fundamentale. În acest context, **limba maternă** se afirmă nu doar ca un instrument esențial de comunicare, ci și ca un vector privilegiat al culturii și identității, având un rol decisiv în formarea și menținerea reperelor axiologice ale individului. Ea permite transmiterea valorilor tradiționale, a normelor morale și culturale, precum și a experienței literar-artistice care modelează conștiința estetică și etică a elevilor/studentilor. Prin intermediul literaturii, istoriei și al artei, limba maternă contribuie la dezvoltarea gândirii critice, la capacitatea de reflecție și la discernământul valoric, oferind un cadru stabil și coerent pentru orientarea axiologică în condițiile unei societăți caracterizate de relativism și diversitate culturală. În același timp, un rol complementar și indispensabil în formarea conștiinței axiologice postmoderne îl joacă **multilingvismul**. Studiarea și vorbirea mai multor limbi permit accesul la perspective culturale diverse, favorizează compararea și interferența valorilor și dezvoltă competențele interculturale ale indivizilor. Multilingvismul nu diminuează importanța limbii materne, ci o consolidează, oferind un cadru extins pentru dialog intercultural, dezvoltarea toleranței și adaptabilitatea axiologică într-o lume globalizată. Astfel, combinarea limbii materne cu competențele multilingvistice constituie un mecanism strategic pentru educația axiologică, în care stabilitatea identitară și flexibilitatea valorică coexistă armonios. Abordarea interdisciplinară, care îmbină lingvistica, literatura și pedagogia, devine esențială pentru analiza influenței limbii materne și a multilingvismului asupra conștiinței axiologice. Aceasta permite nu doar evidențierea rolului tradițional al limbii materne, ci și explorarea modului în care competențele multilingvistice contribuie la consolidarea unei perspective critice, flexibile și responsabile asupra valorilor morale și culturale. Studiul de față își propune să analizeze aceste relații complexe, identificând strategii și metode

didactice care să valorifice simultan limba maternă și multilingvismul în procesul de educație axiologică, și să contribuie astfel la formarea unor indivizi capabili să navigheze între tradiție și inovație, între valorile locale și cele globale. Prin urmare, această cercetare se înscrie într-un demers mai larg de revalorizare a limbii materne în context educațional postmodern și de evidențiere a beneficiilor multilingvismului în consolidarea conștiinței axiologice. Articolul propune o analiză detaliată a modului în care aceste două dimensiuni lingvistice interacționează pentru a sprijini dezvoltarea identității culturale și morale, oferind totodată perspective metodologice pentru integrarea lor eficientă în procesul educațional contemporan.

Limba maternă ca vector axiologic

Limba maternă joacă un rol fundamental în formarea conștiinței axiologice, acționând nu doar ca instrument de comunicare, ci și ca purtător al tradițiilor culturale, al normelor morale și al valorilor comunitare. În educația postmodernă, unde pluralismul valorilor și criza sensului devin realități cotidiene, limba maternă servește drept cadru stabil și coerent în care elevul/studentul poate să internaționalizeze și să interpreteze valorile care îi definesc identitatea. Din perspectiva psiholingvisticii, structura și lexicul limbii materne influențează modul în care individul conceptualizează realitatea și judecă experiențele morale. Lingvistul și antropologul american Benjamin Lee Whorf [5], cunoscut mai ales pentru teoria relativității lingvistice, împreună cu mentorul său, Edward Sapir [6] au lansat această teorie, deseori numită *ipoteza Sapir – Whorf*, și au arătat că limbajul modelează percepțiile, filtrează experiențele și contribuie la construirea unui sistem coerent de valori. Conform acestei teorii, limba nu este doar un instrument de comunicare, ci influențează modul în care percepem și înțelegem realitatea. Structurile limbii pe care o vorbim influențează și modelează în parte gândirea noastră. Astfel, limba maternă modelează din punct de vedere axiologic vorbitorii: ea transmite implicit norme sociale, reguli de conviețuire și repere culturale care ghidează comportamentul și gândirea morală a individului, funcționând ca un filtru cultural.

În educație, utilizarea limbii materne facilitează crearea unui cadru familiar și sigur, în care elevii se pot exprima liber, pot pune întrebări și pot reflecta asupra propriei experiențe axiologice. Această libertate de expresie stimulează gândirea critică și dezvoltarea competențelor morale și civice, contribuind la formarea unei conștiințe axiologice autentice, care nu este doar receptivă (individul receptează și înțelege valorile: știe ce este o valoare și o recunoaște atunci când o întâlnește), ci și reflexivă (individul analizează semnificația valorii, o raportează la situații concrete: o recunoaște și înțelege de ce ea contează), și critică (individul nu doar înțelege valorile, ci le evaluează în mod matur și le selectează pe cele cu care se identifică și pe care le consideră juste, adică poate discerne între valorile autentice și cele false)

[3]. De exemplu, studiile realizate în contextul școlilor bilingve sau multilingve [1] arată că elevii care învață în limba maternă își asumă mai ușor valorile culturale și morale ale comunității lor, demonstrând o mai mare coerență între cunoaștere, atitudine și comportament. Mai mult, limba maternă oferă elevilor un punct de ancorare în fața diversității culturale și lingvistice care domnește în școlile multilingve. În contextul postmodern, unde valorile tradiționale coexistă cu perspective alternative, capacitatea de a se raporta la propriul sistem axiologic devine esențială pentru dezvoltarea identității morale și culturale. Prin intermediul limbii materne, elevii dobândesc nu doar competențe lingvistice, ci și o „busolă axiologică” care le permite să filtreze informațiile externe, să evalueze și să înțeleagă semnificația unor valori și să dezvolte discernământul moral. În plus, limba maternă funcționează ca mediu de transmitere a patrimoniului cultural și a tradițiilor morale, inclusiv prin tezaurul folcloric, paremii, mituri și poezie. Aceste forme culturale nu doar îmbogățesc vocabularul și dezvoltă competențele lingvistice, ci îi permit elevului să experimenteze și să adopte valori precum respectul, responsabilitatea și empatia. Integrarea limbii materne în activitățile curriculare și extracurriculare – de exemplu, prin povești tradiționale, dezbateri sau proiecte interculturale – oferă un cadru practic de formare axiologică, consolidând legătura dintre limbaj, gândire și valori. Astfel, limba maternă nu poate fi considerată doar un instrument de predare, ci și un vector axiologic esențial, un mediu în care educația postmodernă se transformă într-un spațiu hermeneutic, în care elevul receptează valori și le interpretează, le analizează critic și le integrează în propria experiență de viață. Această dimensiune este deosebit de importantă în contextul educației multilingve, în cadrul căreia limba maternă servește drept reper stabil, iar limbile străine extind perspectiva axiologică și interculturală.

Strategii didactice de integrare a limbii materne și a multilingvismului în educația valorilor

În contextul globalizării accelerate și al interferenței culturilor, educația modernă este chemată să depășească granițele unei abordări strict monolingve și monoculturale. Diversitatea lingvistică și culturală a spațiului educațional contemporan impune noi paradigme pedagogice, capabile să valorifice potențialul formativ al limbii materne, dar și al competențelor multilingve. În același timp, școala rămâne un spațiu privilegiat al formării axiologice - al cultivării valorilor umane, morale, culturale și civice. Astfel, se conturează o necesitate: integrarea strategică a limbii materne și a multilingvismului în procesul de educație axiologică, prin metode didactice care să stimuleze conștiința identitară, dialogul intercultural și gândirea critică. Evident, un demers didactic care valorifică plurilingvismul și limba maternă în formarea valorilor trebuie să se fundamenteze pe câteva principii

pedagogice esențiale: a) principiul **interculturalității** (procesul educațional trebuie să creeze contexte de învățare în care diferențele lingvistice și culturale sunt percepute ca resurse, nu ca bariere; b) **principiul reflexivității** (elevul este încurajat să reflecteze asupra propriei identități lingvistice și valorice, dar și asupra perspectivelor celorlalți; c) **principiul comunicării etice** (interacțiunile lingvistice devin contexte de practicare a valorilor: respect, ascultare, empatie, responsabilitate discursivă; d) **principiul transferului competențial** (cunoștințele și abilitățile dobândite într-o limbă se transferă în alte limbi, consolidând gândirea critică și capacitatea de argumentare); e) **principiul valorizării experienței personale** (limba maternă devine un punct de plecare pentru explorarea celorlalte culturi și pentru raportarea axiologică la diversitate).

Una dintre strategiile integrative este cea a translanguagingului (translingvistică). Introdus inițial de Cen Williams [7], ca strategie didactică în contextul educației bilingve galeze-engleze, care implica folosirea „ambelor limbi ale elevului într-un mod complementar” (elevii citeau în limba galeză și răspundeau în limba engleză (sau invers), conceptul de *translanguaging* desemnează utilizarea integrată și dinamică a întregului repertoriu lingvistic al individului în procesul de învățare. În acest caz, nu este vorba doar despre alternanța codurilor lingvistice, ci despre o **practică pedagogică prin care elevii combină, negociază și construiesc sens folosind toate limbile pe care le stăpânesc, ca un singur continuum de resurse comunicative**. În contextul **educației axiologice**, translanguagingul devine o metodă didactică valoroasă pentru că permite elevilor să exprime **valori, emoții și convingeri morale** în limba care le este cea mai apropiată afectiv – limba maternă. Totodată, această strategie facilitează **compararea și negocierea valorilor** exprimate în diferite limbi și culturi, susține **recunoașterea diversității lingvistice** ca valoare educațională în sine, promovând respectul și incluziunea. Ofelia García [4] a dezvoltat teoria translanguagingului ca perspectivă socioconstructivistă asupra limbajului și identității, în care **limbile nu sunt compartimente separate**, ci resurse comunicative interconectate. Astfel, în aplicarea strategiei respective se pornește de la ideea că fiecare vorbitor plurilingv posedă un **repertoriu lingvistic unificat**, alcătuit din resurse lexicale, pragmatice și culturale provenite din mai multe limbi. Această abordare este consonantă cu teoriile lui J. Cummins [1] privind *interdependența competențelor lingvistice* – competențele dezvoltate în limba maternă sprijină învățarea limbilor secundare și invers, într-un proces de transfer cognitiv și axiologic.

În plan practic, translanguagingul poate fi implementat printr-o varietate de activități educative care valorifică simultan, în cadrul **educației axiologice**, limba maternă și limbile străine studiate, precum:

a) *Jurnalul plurilingv al valorilor*. Elevii redactează un **jurnal reflexiv** în care descriu experiențe personale legate de valori morale, alternând limbile în funcție de contextul afectiv sau cultural al fiecărei experiențe. De exemplu, pot povesti o întâmplare din opera literară sau trăită în familie în limba maternă și o situație școlară într-o altă limbă.

b) *Lecturi și discuții translingvistice*. Se caută un proverb în limba maternă care ar însuma mesajul textului literar studiat sau care ar ajuta la asimilarea unui conținut de gramatică (ex: *Cine spune adevărul nu greșește*). *Profesorul le poate propune elevilor varianta proverbului respectiv în limba străină pe care ei o studiază în școală pentru a fi analizat din perspectiva asemănărilor și diferențelor semantice (sau gramaticale); în alte cazuri elevii înșiși pot traduce proverbul*.

c) *Dezbateri etice plurilingve*. Într-o dezbateri pe teme morale, elevii pot fi încurajați să formuleze argumente în limba maternă, dar să le traducă și în limba străină pe care o studiază. Această alternanță le oferă oportunitatea de a reformula și a nuanța sensurile valorilor, fapt ce dezvoltă precizia morală și capacitatea de a fi empatic. De exemplu, un elev care vorbește româna și franceza poate observa că *adevăr* și *vérité* nu implică exact aceleași conotații culturale, el urmând să reflecteze asupra modului în care fiecare limbă codifică valorile etice.

d) *Narațiunea etică și plurilingvă*. Se propune redactarea unei **povești morale** colective, în care fiecare elev contribuie cu o parte în limba sa maternă sau într-o altă limbă cunoscută. Povestea devine un mozaic lingvistic și axiologic, exprimând solidaritatea și respectul pentru diversitate. Această activitate integrează educația morală cu cea estetică și comunicativă, punând accent pe creația colectivă și pe dialogul intercultural.

O altă metodă care poate plasa elevul în centrul activității educative, oferindu-i posibilitatea de a explora valori, identități și perspective culturale prin cooperare și reflecție, este cea a proiectului intercultural. În esență, metoda proiectului presupune organizarea procesului de învățare în jurul unei **teme complexe**, cu relevanță morală și culturală, abordată interdisciplinar și colaborativ. Conform opiniei lui John Dewey, pedagog și psiholog american, „învățarea autentică se produce atunci când elevii participă activ la construirea sensului, pornind de la experiențele lor reale” [2, p. 59]. În varianta interculturală, proiectul capătă o dimensiune suplimentară: elevii/studentii explorează valori și concepte morale din perspectiva mai multor culturi și limbi. Referitor la etapele principale ale aplicării metodei, adaptate pentru scopuri axiologice, acestea ar putea fi următoarele: a) **selectarea temei valorice și culturale, care să reflecte o valoare universală** (ex. respect, responsabilitate, libertate, diversitate culturală; b) **stabilirea obiectivelor lingvistice și morale** (se stabilesc competențele ce urmează a fi dezvoltate: exprimarea valorilor în limba

maternă și în alte limbi, empatia interculturală, argumentarea etică); c) **documentarea multilingvă** (formabilii caută informații, texte, proverbe, articole, fragmente literare în diverse limbi, pentru a descoperi modul în care valoarea este exprimată cultural); d) **cooperarea interculturală** – activități în grupuri mixte, unde elevii/studentii compară, traduc și discută sensurile descoperite, valorificând experiențele personale; e) **realizarea produsului final** (poate fi un afiș, o prezentare digitală, o expoziție, o revistă, un clip video sau un portofoliu plurilingv al valorilor); f) **reflecția axiologică** (elevii analizează ce au învățat despre valoarea studiată, despre propria identitate și despre diversitatea culturală).

Cât privește tipologia proiectelor interculturale, acestea pot fi diverse. Dintre ele menționăm următoarele:

a) *Atlasul valorilor universale* – împărțiți în echipe, elevii aleg câteva valori fundamentale – *respect, onestitate, solidaritate, responsabilitate* – și le investighează etimologic, cultural și moral în diferite limbi. Fiecare echipă prezintă rezultatele sub forma unui **atlas digital** care cuprinde definiții, expresii, citate literare și proverbe din diverse culturi;

b) *Povești ale empatiei*. Elevii colectează **povești autentice** din propria familie sau comunitate, care reflectă anumite valori (bunătatea, compasiunea, curajul etc.). Poveștile sunt redactate în limba maternă, apoi traduse în limbile străine studiate. Etapa de reflecție presupune compararea modului în care diferite limbi exprimă emoțiile morale. Rezultatul este un **volum plurilingv de narațiuni morale**, care poate fi prezentat în cadrul unui eveniment intercultural;

c) *Valori în proverbe și expresii populare*. Elevii identifică proverbe și expresii idiomatice în limba maternă și în alte limbi, pe teme morale. Se discută asemănările și diferențele dintre ele. Rezultatul poate lua forma unei **expoziții plurilingve de proverbe ilustrate**, însoțite de explicații despre contextul cultural.

d) *Dialogul valorilor*. Elevii sunt organizați la o **masă rotundă plurilingvă** în care fiecare prezintă câte o valoare considerată esențială în cultura proprie și/sau în cea a altor popoare. Discuțiile pot fi purtate alternativ în limba maternă și într-o limbă străină, cu traduceri reciproce.

În contextul strategiilor de integrare a limbii materne cu alte limbi vorbite, dezbaterile oferă un cadru excelent pentru educația morală și civică. Organizarea de **dezbateri bilingve sau plurilingve** stimulează argumentarea etică, empatia și gândirea critică. Apelând la această strategie didactică, profesorul le poate propune elevilor să dezbată teme, precum „Este toleranța o valoare universală?”, folosind alternativ limba maternă și o limbă străină. Schimbarea codului lingvistic determină o flexibilitate cognitivă și o mai bună conștientizare a relației dintre limbaj, valori și cultură. Trebuie de subliniat că metoda dezbaterii se bazează pe pedagogia dialogică

a lui P. Freire [3], în care învățarea morală nu se realizează prin transmiterea de norme, ci prin confruntarea și negocierea semnificațiilor în contexte comunicative autentice.

Lectura comparată și analiza textelor multiculturale este o altă strategie didactică, ce poate fi utilizată cu succes în vederea educației valorilor prin integrarea limbii materne și a multilingvismului. În acest caz, textele literare și culturale reprezintă un teren fertil pentru educația axiologică. Activitățile de **lectură comparată**, ca, de exemplu, analizarea motivului eroismului sau al sacrificiului în texte provenind din culturi și limbi diferite, favorizează descoperirea convergențelor valorice. Prin interpretarea textelor în limba maternă și în limbi străine, elevii dezvoltă o conștiință plurilingvă a valorilor, înțelegând cum universul moral se exprimă diferit, dar păstrează sensuri comune. Metoda respectivă poate fi extinsă și la analiza discursurilor publice sau a cântecelor populare/culte, explorând felul în care valorile sunt transmise prin expresii idiomatice și metafore culturale.

Portofoliul plurilingv (recomandat și de Consiliul Europei prin *European Language Portfolio*), ca strategie didactică, poate fi adaptat pentru educația axiologică. Elevilor li se oferă oportunitatea de a documenta experiențele lor de învățare lingvistică și interculturală și, ulterior, să reflecteze asupra valorilor implicate: respectul pentru diversitate, responsabilitatea comunicării, solidaritatea în cooperare. Acest instrument dezvoltă metacogniția și autoevaluarea etică, oferind un spațiu de reflecție personală asupra modului în care limbajul modelează valorile și relațiile interumane.

Concluzii și recomandări

Analiza rolului limbii materne și al multilingvismului în formarea conștiinței axiologice postmoderne evidențiază importanța integrării coerente a acestor competențe în educația contemporană. Studiile teoretice și exemplele de practică arată că limba maternă oferă un cadru stabil pentru interiorizarea valorilor culturale și morale, în timp ce multilingvismul extinde orizontul axiologic al elevilor, facilitând reflecția comparativă și dezvoltarea empatiei interculturale. Practicile educaționale moderne, inclusiv proiectele Erasmus+, schimburile interculturale și utilizarea platformelor digitale, precum eTwinning, demonstrează că integrarea limbii materne cu competențele multilingve creează un **spațiu hermeneutic și reflexiv**, în care elevii/studenții pot experimenta, compara și aplica valori în contexte multiple și autentice. Această abordare nu doar că dezvoltă abilități lingvistice și cognitive, ci și contribuie în mod direct la formarea conștiinței morale, a responsabilității civice și a competențelor interculturale, toate esențiale în educația postmodernă. Totuși, analiza unor eventuale riscuri sau eșecuri arată că succesul acestei integrări depinde de mai mulți factori: pregătirea cadrelor didactice, resursele

materiale, infrastructura digitală, metodologiile interdisciplinare și capacitatea elevilor de a face față pluralismului valoric. Lipsa unor politici coerente sau a suportului instituțional poate limita efectele pozitive ale multilingvismului asupra formării axiologice. Profesorii trebuie să fie nu doar mediatori de limbă, ci și facilitatori ai reflecției critice și ai dialogului intercultural, ceea ce necesită formare continuă și suport profesional adecvat.

Pornind de la aceste constatări, se pot formula câteva recomandări concrete pentru practica educațională:

a) **integrarea interdisciplinară:** limbile străine și limba maternă trebuie să fie integrate cu arta, literatura, istoria, educația civică și studiile culturale, pentru a permite elevilor să perceapă valorile în contexte complexe și autentice;

b) **proiecte experiențiale și comunitare:** implicarea elevilor în cercetarea tradițiilor locale, vizitarea muzeelor, organizarea unor festivaluri sau ateliere de creație în colaborare cu comunitatea dezvoltă competențe axiologice și civice aplicabile în lumea reală;

c) **utilizarea tehnologiilor digitale:** platformele de schimb intercultural, storytelling digital și proiectele colaborative online oferă oportunități pentru aplicarea multilingvismului și pentru reflecția asupra valorilor în contexte globale;

d) **formarea continuă a cadrelor didactice:** profesorii trebuie să dobândească competențe interdisciplinare, interculturale și reflexive pentru a ghida elevii în navigarea pluralismului valoric;

e) **evaluarea reflexivă și participativă:** evaluările nu trebuie să se concentreze doar pe competențele lingvistice, ci și pe capacitatea elevilor de a aplica valorile, de a analiza dilemele morale și de a acționa responsabil în contexte interculturale.

Așadar, limba maternă și multilingvismul nu sunt doar instrumente de comunicare, ci și vectori esențiali ai formării unei conștiințe axiologice postmoderne. Integrarea lor coerentă în educația interdisciplinară și interculturală permite elevilor să dezvolte judecată morală, empatie și competențe civice, pregătindu-i să facă față complexității lumii contemporane. Astfel, educația multilingvă devine nu doar un mijloc de comunicare a cunoștințelor, ci și un spațiu hermeneutic în care valorile culturale și morale sunt experimentate, reflectate și aplicate responsabil.

RESURSE BIBLIOGRAFICE:

1. LEE WHORF, Benjamin. Language, Thought, and Reality. Cambridge, MA: MIT Press, 2010.
2. CUMMINS, J. Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education? Disponibil online:

- https://www.researchgate.net/publication/238698400_Bilingual_Children's_Mother_Tongue_Why_Is_It_Important_for_Education
3. DEWEY J. Arta ca experiență. Disponibil online:
<https://ro.scribd.com/doc/149147837/John-Dewey-Arta-CA-Experienta>
 4. FREIRE, P. Pedagogia celor oprimați. București: Humanitas, 1997.
 5. GARCÍA, O., Li Wei Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. London: Palgrave Macmillan, 2014. Disponibil online:
https://www.researchgate.net/publication/326227505_Translanguaging_Language_Bilingualism_and_Education_by_Ofelia_Garcia_and_Li_Wei
 6. SAPIR, E. Despre limbă: o introducere în studiul vorbirii: Iași: Casa Editorială Demiurg, 2016.
 7. WILLIAMS, C. An Evaluation of Teaching and Learning Methods in the Context of Bilingual Secondary Education. University of Wales, 1994.

MULTILINGVISM ȘI INCLUZIUNE EDUCAȚIONALĂ: O PERSPECTIVĂ AXIOLOGICĂ ÎN CONTEXT MULTICULTURAL

MULTILINGUALISM AND INCLUSIVE EDUCATION: A VALUES- BASED PERSPECTIVE IN A MULTICULTURAL CONTEXT

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

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

CZU: 81'246.3:37.017

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p32-44

Rezumat: În contextul educațional al secolului XXI, definit de interdependență și pluralitate culturală, multilingvismul și incluziunea educațională devin două dintre reperele fundamentale ale unei școli moderne și democratice. Limbile, privite nu doar ca instrumente de comunicare, ci și ca purtătoare de valori și identități, oferă posibilitatea construirii unor punți autentice între culturi. Astfel, multilingvismul contribuie la formarea competențelor interculturale, la stimularea dialogului și la consolidarea coeziunii sociale. Incluziunea educațională, la rândul ei, presupune acces echitabil, participare activă și recunoașterea valorii fiecărui elev, indiferent de proveniență sau limbă maternă. Atunci când este susținută de principii axiologice clare – echitate, respect, solidaritate – educația reușește să transforme diversitatea într-o resursă și nu într-o barieră. În această viziune, școala nu este doar un loc de transmitere a cunoștințelor, ci și un spațiu de formare morală și civică, unde valorile devin fundament pentru dezvoltarea durabilă a societății.

Cuvinte-cheie: multilingvism, incluziune educațională, multiculturalitate, valori educaționale, dialog intercultural.

Abstract: In the educational landscape of the 21st century, marked by interdependence and cultural diversity, multilingualism and educational inclusion stand out as essential foundations of a democratic and forward-looking school system. Languages are not only means of communication but also bearers of values, traditions, and identities, making them powerful instruments for building genuine bridges between cultures. Multilingualism, therefore, becomes a key factor in shaping intercultural competences, encouraging dialogue, and fostering social cohesion. At the same time, educational inclusion requires equal opportunities, active participation, and the recognition of each learner's value, regardless of cultural or linguistic background. Anchored in fundamental axiological principles – equity, respect, and solidarity – education is capable of transforming diversity into a resource rather than a challenge. Within this framework, schools are called to transcend the role of simple knowledge providers and to become formative spaces where moral and civic values guide both personal growth and sustainable societal development.

Keywords: multilingualism, educational inclusion, multiculturalism, educational values, intercultural dialogue.

Introducere

Educația secolului XXI se desfășoară într-un context global marcat de interdependență, mobilitate și pluralitate culturală, procese care determină redefinirea rolului școlii și a funcțiilor sale sociale. Fenomene precum migrația internațională, expansiunea mediilor digitale și intensificarea schimburilor economice și sociale configurează un spațiu educațional complex și divers. În acest cadru, limbile nu se mai reduc la statutul de instrumente de comunicare, ci se afirmă drept purtătoare de identități și valori culturale, contribuind la consolidarea coeziunii sociale și la afirmarea dimensiunii axiologice a educației.

Actualitatea problemei

Multilingvismul, în accepțiunea actuală, depășește simpla acumulare de competențe lingvistice. El este privit ca un element constitutiv al competențelor interculturale și civice, având rol formativ în procesul de construire a unei societăți democratice și incluzive. Documente de politică educațională la nivel european, precum *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi* (2001; Volumul complementar, 2020), subliniază relevanța abordărilor plurilingve și pluriculturale, accentuând faptul că identitățile lingvistice multiple contribuie la participarea democratică și la promovarea echității educaționale.

Din perspectivă psihopedagogică, studiile lui **Jim Cummins (2009)** demonstrează că dezvoltarea competențelor bilingve și multilingve este asociată cu beneficii cognitive, sociale și academice semnificative. Susținerea limbii materne și valorizarea identităților lingvistice reprezintă, în această logică, premise esențiale ale incluziunii educaționale și condiții ale justiției educaționale. Astfel, multilingvismul nu poate fi conceput ca o dimensiune opțională, ci ca o necesitate pentru o școală care aspiră să fie echitabilă, democratică și orientată spre dezvoltare durabilă.

Incluziunea educațională depășește astăzi cadrul restrâns al integrării tradiționale și se definește ca un proces complex, orientat spre transformarea școlii într-un spațiu deschis tuturor. Conform documentelor elaborate de UNESCO (2017, 2019) și în concordanță cu **Agenda pentru Obiectivul de Dezvoltare Durabilă 4 (ODD4 – Educație de calitate)**, școala incluzivă are menirea de a asigura acces echitabil, participare deplină și valorizarea fiecărui elev, indiferent de origine etnică, limbă, statut socio-economic sau abilități individuale.

În această perspectivă, dimensiunea axiologică devine indispensabilă. Valori precum **echitatea, respectul, solidaritatea și justiția educațională** nu constituie simple orientări de principiu, ci criterii concrete prin care se măsoară capacitatea

sistemului educațional de a transforma diversitatea într-un avantaj și într-o resursă pentru comunitate. Prin promovarea acestor valori, școala depășește rolul de instituție transmisivă și se afirmă drept un cadru formativ, cu impact moral și civic, în care educația nu numai că dezvoltă competențe academice, dar contribuie și la fundamentarea unei societăți coezive și durabile.

Multilingvismul se conturează ca un concept complex, care nu se reduce la acumularea mecanică a unor cunoștințe lingvistice disparate. În literatura de specialitate, acesta este definit ca abilitatea indivizilor sau a comunităților de a utiliza mai multe limbi în contexte variate, într-o manieră funcțională, flexibilă și adaptată situațiilor de comunicare (Jean-Claude Beacco, 2005). Spre deosebire de bilingvism, care presupune stăpânirea a două limbi, multilingvismul desemnează un repertoriu mai extins, în cadrul căruia competențele lingvistice se completează și interacționează dinamic, contribuind la dezvoltarea competențelor interculturale și la consolidarea coeziunii sociale.

Consiliul Europei promovează conceptul de **competență plurilingvă și pluriculturală**, în baza căruia individul nu mai este privit ca un „vorbitor monolingv ideal” al fiecărei limbi, ci ca un utilizator capabil să mobilizeze și să integreze resurse lingvistice și culturale variate în funcție de context. Această abordare pune accent pe interconexiunea și complementaritatea competențelor lingvistice, în locul unei stăpâniri perfecte a fiecărui cod. Viziunea este consacrată în mod explicit în **Volumul complementar al CECRL (2020)**, document care situează multilingvismul în centrul educației moderne, tratându-l drept premisă fundamentală pentru formarea cetățeniei democratice și pentru dezvoltarea dialogului intercultural.

Cercetările realizate de **Jim Cummins (2000, 2009)** evidențiază faptul că dezvoltarea bilingvă și multilingvă generează beneficii cognitive considerabile, reflectate în creșterea flexibilității mentale, consolidarea gândirii critice și amplificarea capacității de rezolvare a problemelor. Totodată, competențele lingvistice multiple favorizează **transferul cognitiv** între limbi, proces care facilitează accesul la noi cunoștințe, optimizează strategiile de învățare și contribuie la îmbunătățirea performanțelor școlare.

Din perspectivă socială, multilingvismul se află într-o relație directă cu **coeziunea comunitară și incluziunea educațională**. Potrivit lui **Michael Byram (1997)**, învățarea mai multor limbi favorizează dezvoltarea **competenței interculturale**, definită prin ansamblul de cunoștințe, atitudini și abilități necesare medierii între culturi. În această logică, școala multilingvă nu se limitează la transmiterea unor cunoștințe lingvistice, ci creează cadrul pentru construirea unui **dialog autentic între culturi**, contribuind astfel la formarea unor cetățeni activi și responsabili într-o societate democratică.

La nivel european, multilingvismul este consacrat ca *valoare fundamentală* și ca *instrument esențial de integrare socială și culturală*. Documente de politică educațională precum **Carta Europeană a Limbilor Regionale sau Minoritare (1992)** și **Strategia Comisiei Europene pentru Multilingvism (2007)** confirmă dreptul fiecărui cetățean de a învăța și utiliza mai multe limbi, subliniind rolul diversității lingvistice în consolidarea coeziunii sociale. În aceeași direcție, este promovat obiectivul „**Mother tongue + 2**”, care presupune dezvoltarea competenței în limba maternă, la care se adaugă cel puțin două limbi străine, ca modalitate de a susține participarea democratică, mobilitatea și competitivitatea europeană.

Exemplele naționale din Europa confirmă diversitatea modalităților de gestionare a pluralismului lingvistic. În **Italia**, predarea limbilor minorităților – precum germana, ladina sau slovacă – este reglementată la nivel regional, devenind o componentă integrantă a identității educaționale și culturale a anumitor teritorii. În **Belgia**, organizarea educației reflectă structura federală a statului și este realizată pe baza comunităților lingvistice (franceză, flamandă și germană), ceea ce asigură respectarea și valorizarea diversității. În **Spania**, limbile regionale, între care catalana, basca și galiciană, beneficiază de statut oficial atât în educație, cât și în administrație, consolidând astfel modelul de coexistență lingvistică și culturală în cadrul unei societăți multicentrice.

Multilingvismul nu se reduce la dimensiunea strict lingvistică, ci presupune și o componentă axiologică de primă importanță. Valori precum *respectul pentru diversitate*, *solidaritatea* și *echitatea* devin indispensabile pentru gestionarea contextelor educaționale multilingve și pentru consolidarea coeziunii sociale. După cum subliniază **Claire Kramsch (2009)**, limba reprezintă un „**teritoriu simbolic**” ce poartă amprenta istoriei și a identității colective; în consecință, educația multilingvă nu poate fi concepută doar ca transmitere de coduri lingvistice, ci trebuie să fie însoțită de o reflecție critică asupra valorilor culturale și sociale pe care acestea le vehiculează.

Incluziunea educațională depășește simpla integrare a elevilor în școala obișnuită și se definește ca un proces dinamic și continuu de adaptare a sistemului educațional la diversitatea beneficiarilor săi. Aceasta presupune asigurarea accesului echitabil, a participării depline și a valorizării fiecărui elev, indiferent de particularitățile sale lingvistice, culturale, sociale sau cognitive (UNESCO, 2017). În viziunea **Consiliului Europei (2019)**, educația incluzivă constituie expresia practică a dreptului fundamental la educație, drept care nu poate fi condiționat de origine etnică, limbă, religie, statut socio-economic sau de existența unor dizabilități.

Un element esențial al educației incluzive îl reprezintă perspectiva axiologică, prin intermediul căreia valorile fundamentale – *echitatea*, *respectul*, *solidaritatea* și

justiția – se constituie în repere de orientare pentru practica educațională. În această accepțiune, incluziunea nu poate fi redusă la o simplă strategie pedagogică, ci se afirmă drept expresia unei filozofii educaționale întemeiate pe respectarea drepturilor omului și pe valorizarea demnității fiecărei persoane.

Conform **UNESCO – Global Education Monitoring Report (2019)**, școala incluzivă se caracterizează prin respectarea unor criterii fundamentale care definesc calitatea și echitatea procesului educațional:

- **Acces echitabil** – eliminarea barierelor de natură fizică, socială sau lingvistică, pentru a asigura participarea tuturor elevilor la procesul de învățare;

- **Participare activă** – implicarea efectivă a fiecărui elev în activitățile educaționale, indiferent de nivelul de pregătire, de mediul de proveniență sau de statutul socio-cultural;

- **Recunoașterea diversității** – valorizarea diferențelor individuale nu ca obstacole, ci ca resurse pedagogice ce pot contribui la dezvoltarea comunității școlare.

În acest cadru, rolul cadrelor didactice este determinant. Profesorii trebuie să dețină competențele necesare pentru a valorifica metodologii diferențiate, pentru a proiecta și implementa curricula flexibile și pentru a construi relații educaționale fundamentate pe respect reciproc și încredere. Conform cercetărilor realizate de **Tony Booth și Mel Ainscow (2002)**, incluziunea autentică nu se reduce la adaptări pedagogice punctuale, ci implică o transformare profundă a culturii școlare, prin care diversitatea devine o resursă și un principiu organizator al întregii comunități educaționale.

Incluziunea educațională este consolidată printr-un cadru normativ internațional solid, care stabilește principiile fundamentale și direcțiile de acțiune:

- **Convenția ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități (2006), art. 24**, care consacră dreptul la educație incluzivă la toate nivelurile de învățământ și subliniază obligația statelor de a asigura condiții echitabile de participare;

- **Declarația de la Salamanca (UNESCO, 1994)**, document de referință ce a consacrat principiul „școala pentru toți” și a orientat politicile educaționale spre valorificarea diversității ca resursă;

- **Obiectivul de Dezvoltare Durabilă 4 (ODD4)**, care promovează educația incluzivă, echitabilă și de calitate ca fundament al dezvoltării durabile și al participării democratice la viața socială.

În spațiul european, strategiile orientate spre promovarea incluziunii se intersectează în mod direct cu politicile dedicate diversității lingvistice și culturale. Programe precum **Erasmus+**, **eTwinning** sau **Horizon Europe** includ componente explicite menite să sprijine școlile care integrează elevi proveniți din medii

lingvistice și culturale variate, facilitând astfel accesul echitabil la educație, dialogul intercultural și dezvoltarea competențelor necesare unei societăți democratice și pluraliste.

Aplicarea principiilor axiologice în cadrul educației incluzive se reflectă printr-un set de valori fundamentale, care ghidează atât politicile educaționale, cât și practicile didactice:

- **Echitate** – diferențele dintre elevi sunt interpretate și valorificate ca resurse de învățare, nu ca deficite ce trebuie corectate;

- **Respect** – fiecare elev este recunoscut în valoarea sa intrinsecă și în dreptul de a-și afirma identitatea lingvistică și culturală;

- **Solidaritate** – accentul se deplasează spre promovarea cooperării între elevi și între comunități, ca fundament al coeziunii sociale;

- **Justiție educațională** – presupune reducerea inegalităților structurale prin politici de sprijin, menite să garanteze accesul echitabil la oportunități educaționale de calitate.

Conform evidențelor prezentate de **UNESCO (2019)**, acolo unde școlile își fundamentează practicile educaționale pe un set de valori clar definite, diversitatea este transformată din potențial obstacol într-o **resursă valoroasă pentru întreaga comunitate școlară**. În asemenea contexte, rezultatele academice se îmbunătățesc vizibil, iar coeziunea socială și incluziunea se consolidează, confirmând rolul central al dimensiunii axiologice în educația contemporană.

Multilingvismul și incluziunea educațională nu reprezintă dimensiuni distincte, ci domenii profund interconectate. Dacă multilingvismul facilitează comunicarea și înțelegerea interculturală, incluziunea furnizează cadrul axiologic și instituțional necesar pentru valorificarea acestor competențe. Într-o școală multilingvă, respectul autentic pentru diversitate nu poate fi realizat în absența unor structuri incluzive, iar, la rândul său, incluziunea veritabilă nu poate fi concepută fără recunoașterea și valorizarea limbilor și identităților lingvistice.

Numeroase cercetări evidențiază faptul că elevii care au posibilitatea de a-și exprima identitatea lingvistică în cadrul școlii obțin rezultate academice superioare și manifestă un nivel mai ridicat de motivație. Conform analizei realizate de **Jim Cummins (2009)**, recunoașterea și integrarea limbii materne în procesul educațional nu doar favorizează dezvoltarea competențelor cognitive, ci contribuie în mod decisiv la consolidarea sentimentului de apartenență și la creșterea respectului de sine. În opoziție, ignorarea sau marginalizarea limbilor minoritare este frecvent asociată cu fenomene de excludere socială și cu riscul accentuat de abandon școlar.

Un exemplu elocvent este oferit de modelul **CLIL (Content and Language Integrated Learning)**, aplicat pe scară largă în școlile europene. Prin integrarea

simultană a conținuturilor disciplinare și a învățării limbilor, CLIL creează premise pentru **acces egal la cunoaștere**, chiar și în situațiile în care limba de predare nu coincide cu limba maternă a elevilor. Rezultatele cercetărilor coordonate de **David Marsh (2002)** confirmă eficiența acestui model, evidențiind că el contribuie atât la sporirea performanțelor academice, cât și la creșterea motivației pentru învățarea limbilor străine, devenind astfel un instrument relevant pentru promovarea incluziunii educaționale.

Potrivit perspectivei formulate de **Michael Byram (1997)**, multilingvismul constituie fundamentul dezvoltării *competenței interculturale*, înțeleasă ca abilitatea de a interpreta, de a relaționa și de a media între culturi distincte. În completare, **Claire Kramsch (2009)** evidențiază faptul că limbile funcționează ca „**spații simbolice**”, în care se intersectează valori, norme și identități colective. Prin urmare, educația multilingvă depășește dimensiunea instrumentală a transmiterii codurilor lingvistice și se transformă într-un proces formativ complex, orientat spre pregătirea unor cetățeni capabili să construiască punți între comunități și să contribuie activ la dialogul intercultural.

Dimensiunea interculturală a multilingvismului acționează ca un veritabil *catalizator al incluziunii educaționale*. Elevii care își desfășoară procesul de învățare într-un mediu multilingv și pluralist manifestă o predispoziție crescută pentru dezvoltarea unor atitudini precum **empatia, toleranța și cooperarea**, valori esențiale pentru funcționarea și consolidarea unei societăți democratice.

Programele educaționale internaționale constituie exemple elocvente ale sinergiei dintre **multilingvism și incluziune**:

- **eTwinning** – platforma europeană de colaborare între școli a demonstrat că proiectele cu dimensiune multilingvă stimulează cooperarea transnațională și reduc prejudecățile, oferind elevilor oportunitatea de a interacționa și colabora dincolo de granițele lingvistice;

- **Erasmus+** – prin liniile sale de finanțare, sprijină proiecte educaționale ce îmbină dimensiunea incluzivă și multilingvă, cu un accent special pe integrarea elevilor proveniți din medii defavorizate sau cu experiență migratorie;

- **Proiectele CLIL în Spania și Italia** – implementarea predării disciplinelor precum științele sau istoria în două limbi (de exemplu, spaniolă și engleză, respectiv italiană și germană în Tirolul de Sud) a demonstrat nu doar creșterea nivelului de performanță academică, ci și deschiderea unor oportunități suplimentare pentru incluziunea elevilor aparținând minorităților lingvistice.

Pentru comunitățile caracterizate prin multiculturalism și multilingvism, interdependența dintre aceste două concepte devine esențială. O școală care promovează învățarea mai multor limbi creează, în mod implicit, condițiile necesare

pentru participarea deplină a tuturor elevilor, inclusiv a celor proveniți din minorități etnice sau din familii cu experiență migratorie. În același timp, o instituție care aplică în mod consecvent principiile educației incluzive recunoaște și valorizează *diversitatea lingvistică* nu ca pe o dificultate, ci ca pe un *patrimoniu comun*, capabil să consolideze coeziunea socială și să îmbogățească procesele educaționale.

Republica Moldova, situată la intersecția dintre spațiul estic și cel european, se distinge printr-un peisaj lingvistic și cultural de o remarcabilă diversitate. **Codul Educației al Republicii Moldova (Legea nr. 152/2014)** consacră, prin articolele sale fundamentale, principii esențiale precum *egalitatea de șanse*, *respectarea drepturilor fundamentale* și *promovarea valorilor democratice*. Totodată, cadrul legislativ reglementează statutul limbii române ca *limbă oficială a statului*, în paralel cu garantarea dreptului minorităților naționale de a-și păstra, transmite și dezvolta propria identitate lingvistică și culturală, în spiritul respectului reciproc și al coeziunii sociale.

Curriculumul Național al Republicii Moldova (2019) se bazează pe o abordare competențială, în cadrul căreia dimensiunile *interculturală* și *lingvistică* ocupă un loc central. Documentul prevede dezvoltarea competenței de comunicare în cel puțin două limbi străine, în paralel cu respectarea și valorizarea limbii materne a fiecărui elev. Această orientare reflectă în mod direct obiectivul european „**mother tongue + 2**”, consolidând atât dimensiunea formativă a educației, cât și integrarea Republicii Moldova în spațiul educațional european.

Republica Moldova se confruntă cu o serie de **provocări majore** în domeniul multilingvismului și al incluziunii educaționale, care influențează direct calitatea procesului instructiv-formativ:

- **Bilingvism și multilingvism în practică** – alături de limba română, în spațiul educațional se utilizează rusa, găgăuza, ucraineana și alte limbi ale minorităților, ceea ce generează contexte complexe de predare și învățare, cu implicații asupra elaborării strategiilor didactice și a politicilor educaționale;

- **Migrația** – creșterea numărului de elevi proveniți din familii de migranți sau reîntorși din străinătate aduce o diversitate lingvistică sporită și experiențe educaționale eterogene, necesitând adaptări curriculare și sprijin specific pentru integrare;

- **Resurse limitate** – lipsa manualelor și materialelor didactice adaptate pentru elevii minoritari, precum și insuficiența cadrelor didactice pregătite pentru o abordare interculturală constituie bariere semnificative în implementarea efectivă a unei educații incluzive și multilingve.

În pofida dificultăților existente, Republica Moldova a dezvoltat o serie de **inițiative valoroase** care demonstrează angajamentul pentru promovarea multilingvismului și a incluziunii educaționale:

- **Programe bilingve și trilingve** – în anumite regiuni, școlile organizează programe de studii în limba română și rusă, oferind simultan posibilitatea de a studia o limbă străină europeană (engleză, franceză, germană sau italiană). Această structură sprijină dezvoltarea competențelor plurilingve și contribuie la creșterea șanselor de integrare academică și profesională;

- **Proiecte Erasmus+ și eTwinning** – numeroase instituții de învățământ din Republica Moldova participă activ la proiecte europene de cooperare multilingvă, care le oferă elevilor ocazia de a colabora online cu colegi din alte țări. Aceste experiențe stimulează nu doar învățarea limbilor străine, ci și dezvoltarea competențelor interculturale și digitale;

- **Formarea cadrelor didactice** – universități precum **Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”** și **Universitatea de Stat din Moldova** oferă programe specializate în didactica limbilor străine, în metodologia CLIL și în educația interculturală, contribuind la pregătirea profesorilor pentru a răspunde nevoilor școlilor multiculturale și multilingve.

Perspectiva axiologică dobândește o relevanță deosebită în contextul Republicii Moldova, unde coexistența mai multor limbi și culturi poate genera, în anumite situații, tensiuni sociale și educaționale. Valori precum *respectul pentru diversitate, echitatea în accesul la educație* și *solidaritatea comunitară* constituie repere fundamentale pentru prevenirea segregării și pentru consolidarea unei societăți incluzive. În această direcție, politicile educaționale naționale trebuie sprijinite prin programe practice, care să includă formarea continuă a cadrelor didactice, elaborarea și utilizarea manualelor adaptate și instituirea unor mecanisme eficiente de sprijin pentru elevii proveniți din medii defavorizate sau aparținând minorităților lingvistice.

Deși multilingvismul și incluziunea educațională sunt recunoscute la nivel declarativ și normativ drept **priorități strategice**, implementarea lor efectivă întâmpină multiple dificultăți:

- **Disparități între politici și practică** – deși documentele normative (Codul Educației, Curriculumul Național, CECRL) promovează explicit educația multilingvă și incluzivă, resursele didactice și infrastructura existente nu reușesc întotdeauna să susțină realizarea acestor obiective în mod consistent;

- **Segregare lingvistică** – în anumite comunități persistă tendința de separare a elevilor în funcție de limba de predare (română, rusă sau limbile minorităților), fapt

care generează riscuri de fragmentare socială și reduce oportunitățile de interacțiune interculturală;

- **Pregătirea cadrelor didactice** – un număr semnificativ de profesori nu dețin încă formarea necesară pentru aplicarea metodelor integrate (precum CLIL) sau pentru gestionarea claselor multiculturale. Conform **rapoartelor ANACEC (2022)**, lipsa programelor de formare continuă și a resurselor metodologice adecvate constituie un obstacol major;

- **Inegalități socio-economice** – elevii din mediul rural și din comunități defavorizate au un acces limitat la programe de învățare a limbilor străine și la inițiative internaționale, ceea ce accentuează decalajele educaționale și sociale;

- **Impactul migrației** – mobilitatea externă și internă modifică structura populației școlare, aducând în sistem elevi cu trasee educaționale și experiențe lingvistice diverse, ceea ce reclamă adaptări curriculare flexibile și sprijin diferențiat.

În pofida dificultăților existente, se conturează **direcții clare de consolidare a unei educații multilingve și incluzive**, cu relevanță atât pentru Republica Moldova, cât și pentru contextul european:

1. **Digitalizarea educației** – integrarea platformelor digitale (Kahoot, Padlet, Google Classroom, Moodle) facilitează procesele de învățare colaborativă și personalizată, oferind elevilor acces la resurse multilingve și la proiecte internaționale. Programe precum **eTwinning** și **Erasmus+** demonstrează potențialul mediilor digitale de a sprijini simultan dezvoltarea multilingvă și incluziunea educațională;

2. **Extinderea modelului CLIL** – predarea disciplinelor non-lingvistice prin intermediul limbilor străine sporește motivația și competențele lingvistice ale elevilor, reducând totodată barierele dintre cei cu limbi materne diferite. Experiențele implementate în **Spania** și **Italia** pot constitui modele relevante de adaptare și inovație pentru Republica Moldova;

3. **Formarea continuă a cadrelor didactice** – universitățile pedagogice și centrele de perfecționare trebuie să includă în programele lor module specializate privind educația incluzivă, didactica multilingvismului și managementul intercultural. Investiția în pregătirea profesorilor echivalează cu o investiție directă în calitatea și sustenabilitatea sistemului educațional;

4. **Promovarea educației interculturale** – multilingvismul nu poate fi disociat de dimensiunea interculturală. Programele școlare trebuie să integreze activități dedicate educației pentru cetățenie democratică, dialogului intercultural și valorizării patrimoniului cultural al minorităților, pentru a construi o cultură a respectului reciproc;

5. Parteneriate internaționale și regionale – Republica Moldova are oportunitatea de a valorifica apartenența sa la spațiul european prin participarea activă la programe educaționale transfrontaliere. Colaborările internaționale extind resursele, stimulează schimbul de bune practici și oferă elevilor **modele concrete de incluziune și respect pentru diversitate**.

Perspectiva axiologică constituie fundamentul unei educații sustenabile și echitabile. Atunci când multilingvismul este asumat ca resursă strategică, iar incluziunea ca responsabilitate etică și socială, școala viitorului se poate construi pe valori solide de *echitate, solidaritate și respect reciproc*. În această paradigmă, diversitatea lingvistică și culturală nu mai este percepută ca o barieră, ci ca un **avantaj competitiv** și o **resursă de dezvoltare** pentru întreaga societate, capabilă să favorizeze coeziunea socială, participarea democratică și progresul durabil.

Analiza întreprinsă evidențiază faptul că *multilingvismul și incluziunea educațională* nu pot fi concepute ca dimensiuni distincte ale educației contemporane, ci ca **proces interdependente**, care se completează și se susțin reciproc. Într-un context globalizat și multicultural, limbile nu se reduc la rolul lor funcțional de instrumente de comunicare, ci se afirmă ca *vehicule ale identității, valorilor și coeziunii sociale*. În același timp, educația incluzivă furnizează cadrul **axiologic și normativ** prin intermediul căruia diversitatea lingvistică încetează să fie percepută ca o barieră și este transformată într-o *resursă de învățare, inovare și dezvoltare socială*.

Perspectivile teoretice dezvoltate de **Jim Cummins, Michael Byram și Claire Kramsch**, alături de orientările promovate prin politicile internaționale (**UNESCO, CECRL, ODD4**), converg asupra ideii că o școală modernă trebuie să fie, în același timp, multilingvă și incluzivă. Această viziune implică nu doar transmiterea de competențe lingvistice, ci și *formarea competențelor interculturale, promovarea respectului pentru diversitate și consolidarea valorilor democratice* ca fundamente ale procesului educațional. Exemplele oferite de **Italia, Belgia și Spania** demonstrează că recunoașterea și valorizarea pluralismului lingvistic contribuie semnificativ atât la *cohesiunea socială*, cât și la *creșterea calității educației*.

Pentru **Republica Moldova**, unde realitatea multilingvă reprezintă o caracteristică structurală a societății, aceste principii dobândesc o relevanță deosebită. Politicile educaționale naționale trebuie să promoveze, în egală măsură, învățarea limbii oficiale, aprofundarea limbilor străine de circulație internațională, precum și păstrarea și valorizarea limbilor minoritare. O asemenea abordare nu numai că garantează respectarea drepturilor fundamentale ale elevilor, dar contribuie și la edificarea unei societăți *incluzive, democratice și coezive*, capabile să valorifice diversitatea lingvistică și culturală ca resursă strategică pentru dezvoltare.

Concluzii generale și recomandări

Pentru viitor, se conturează câteva **direcții prioritare** care pot consolida dezvoltarea unei educații multilingve și incluzive:

- **consolidarea formării cadrelor didactice**, prin integrarea metodelor multilingve și incluzive (CLIL, educație interculturală, utilizarea mediilor digitale);

- **elaborarea și diseminarea resurselor educaționale multilingve**, care să fie accesibile și adaptate diversității lingvistice și culturale a elevilor;

- **extinderea parteneriatelor internaționale**, menite să ofere elevilor experiențe directe de învățare multilingvă și interculturală, sprijinind astfel deschiderea către valori europene și globale;

- **întărirea dimensiunii axiologice a educației**, prin care școala să își mențină rolul de spațiu de cultivare a valorilor democratice, al solidarității și al respectului pentru diversitate.

În concluzie, multilingvismul și incluziunea educațională constituie împreună fundamentul unei educații durabile, echitabile și orientate spre valori democratice. Aceste dimensiuni definesc școala secolului XXI ca un spațiu al dialogului și cooperării, în care formarea cetățenilor nu se limitează la acumularea de cunoștințe, ci include și dezvoltarea responsabilității civice și a competențelor interculturale. Prin valorizarea diversității lingvistice și culturale, educația are potențialul de a contribui la edificarea unei societăți bazate pe *respect reciproc*, *echitate* și *justiție socială*, în care fiecare individ este recunoscut și sprijinit în parcursul său formativ și social.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

În limba română

1. ALBULESCU, I. și ALBULESCU, M. Educația integrată. Teorii și aplicații. Cluj-Napoca: Eikon, 2018. 276 p. ISBN 978-606-711-635-3.
2. BOCOȘ, Mihaela. Fundamentele pedagogiei. Teorie și aplicații. Iași: Polirom, 2017. 365 p. ISBN 978-973-46-6324-5.
3. CRISTEA, Sorin. Curriculum și competențe. Ghid pentru cadre didactice. București: Didactică și Pedagogică, 2019. 224 p. ISBN 978-973-30-3665-7.
4. NEGREȚ-DOBRIDOR, Ioan. Curriculum integrat. Abordări teoretice și aplicative. București: Aramis, 2017. 215 p. ISBN 978-606-679-420-1.
5. OPREA, Crenguța. Strategii didactice interactive. București: Didactică și Pedagogică, 2018. 320 p. ISBN 978-973-30-2677-7.
6. STAN, Ciprian. Evaluarea în contextul învățământului modern. Cluj-Napoca: Eikon, 2016. 270 p. ISBN 978-606-711-485-4.

În limbi străine

7. BALBONI, Paolo Emilio. Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse. Torino: UTET, 2002. 215 p. ISBN 978-8802075654.
8. BEACCO, Jean-Claude. L'approche plurilingue et pluriculturelle dans l'enseignement des langues. Paris: Didier, 2005. 176 p. ISBN 978-2278050645.
9. BOOTH, T. și AINSLOW, M. Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Bristol: CSIE, 2002. 128 p. ISBN 978-1872001339.

10. BYRAM, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. 124 p. ISBN 978-1853593772.
11. BYRAM, M. și PARMENTER, L. *The Common European Framework of Reference: The Globalisation of Language Education Policy*. Bristol: Multilingual Matters, 2012. 256 p. ISBN 978-1847697310.
12. CULEA, Uliana. L'educazione integrata: una necessità nella formazione dei docenti per il XXI secolo. În: *Abordarea predării integrate a conținuturilor lingvistice și nonlingvistice în formarea profesorilor: Conferința științifică națională cu participare internațională*, 26 noiembrie 2024, Chișinău. Chișinău: CEP UPSC, 2025, pp. 63–70. ISBN 978-9975-48-261-5. DOI: 10.46727/c.26-11-2024.p. 63-70.
13. CULEA, Uliana. Sfide e opportunità nel promuovere il multilinguismo e le competenze interculturali. În: *Educația multiculturală, spațiu formativ pentru educația valorilor: Conferința științifică națională cu participare internațională, Ediția II*, 5–6 decembrie 2024, Chișinău: CEP UPSC, 2024, pp. 196–207. ISBN 978-9975-46-967-8.
14. CUMMINS, James. *Fundamental Psycholinguistic and Sociological Principles Underlying Educational Success for Linguistic Minority Students*. Harvard Educational Review, 2009, vol. 79, nr. 2, pp. 351–371.
15. CUMMINS, James. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000. 296 p. ISBN 978-1853596773.
16. DIADORI, P., PALERMO, M. și TRONCARELLI, D. *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni, 2015. 416 p. ISBN 978-8855700409.
17. KRAMSCH, Claire. *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press, 2009. 256 p. ISBN 978-0194421973.
18. MARSH, David. (coord.). *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Bruxelles: European Commission, 2002. 112 p. ISBN 952-442-046-6.
19. MEZZADRI, Marco. *Le lingue nell'educazione. Prospettive glottodidattiche per una società inclusiva*. Milano: FrancoAngeli, 2017. 224 p. ISBN 978-8891763441.
20. OECD. *Trends Shaping Education 2022*. Paris: OECD Publishing, 2022. 200 p. ISBN 978-9264937514.
21. SCHLEICHER, Andreas. *World Class: How to Build a 21st-Century School System*. Paris: OECD Publishing, 2018. 304 p. ISBN 978-1974712545.

Documente și politici educaționale

22. CONSILIUL EUROPEI. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. 230 p. ISBN 978-92-871-8621-8.
23. CONSILIUL EUROPEI. *Carta Europeană a limbilor regionale sau minoritare*. Strasbourg: Council of Europe, 1992. 38 p.
24. UNESCO. *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Paris: UNESCO, 2017. 68 p. ISBN 978-92-3-100222-9.
25. UNESCO. *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, Not Walls*. Paris: UNESCO, 2019. 376 p. ISBN 978-92-3-100283-0.
26. MINISTERUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA. *Codul Educației al Republicii Moldova nr. 152/2014*. Chișinău: Monitorul Oficial, 2014. 188 p.
27. MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII. *Curriculum Național*. Chișinău: MEC, 2019. 240 p.

THE ROLE OF BILINGUAL AND MULTILINGUAL EDUCATION IN SOCIETY

ROLUL EDUCAȚIEI BILINGVE ȘI MULTILINGVE ÎN SOCIETATE

*Lucia ȘCHIOPU, dr., conf. univ.,
Catedra Filologie Engleză
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Lucia ȘCHIOPU, PhD, Associate Professor,
English Philology Department
„Ion Creanga” SPU, Chisinau
ORCID: 0000-0001-8342-1385
schiopu.lucia@upsc.md*

CZU: 81'246.2/3(478)

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p45-54

Abstract: This paper explores the concepts of bilingualism and multilingualism and applies them to the language situation in the Republic of Moldova. Bilingualism refers to the ability to use two languages, while multilingualism extends to three or more languages varying according to competence, age of acquisition, and social context. The case study highlights cognitive, social, cultural, and political implications of bilingualism and multilingualism that enhance opportunities, and intercultural communication, but also generates tensions over identity, rights, and power. Moldova's language policies reveal an ongoing struggle between preserving national identity, ensuring minority rights, and navigating geopolitical orientations. This case study demonstrates how language policies in education both reflect and shape broader societal debates on bilingualism and multilingualism.

Keywords: bilingualism, multilingualism, language policy, education, identity.

Rezumat: Această lucrare explorează conceptele de bilingvism și multilingvism și le aplică situației lingvistice din Republica Moldova. Bilingvismul se referă la capacitatea de a utiliza două limbi, în timp ce multilingvismul se extinde la trei sau mai multe limbi, ambele fenomene variind în funcție de competență, vârsta de achiziție și contextul social. Studiul de caz evidențiază implicațiile cognitive, sociale, culturale și politice ale bilingvismului și multilingvismului sporind oportunitățile, și comunicarea interculturală, dar generează și tensiuni legate de identitate, drepturi și putere. Politicile lingvistice ale Moldovei reflectă o luptă continuă între conservarea identității naționale, asigurarea drepturilor minorităților și orientările geopolitice. Studiul de caz demonstrează modul în care politicile lingvistice în educație reflectă și modelează dezbaterile mai ample din societate privind bilingvismul și multilingvismul.

Cuvinte-cheie: bilingvism, multilingvism, politică lingvistică, educație, identitate.

Introduction

Using two or more languages in the process of communication is not just linguistic exchange, it is a matter of expressing identity, culture, and power. Cummins (2000) emphasizes that **language is linked to social power and** argues that **language rights and access** are essential for equality in education [5]. When we bring this perspective into the educational context, it becomes clear that bilingualism and multilingualism is not only a communicative resource but also a key factor shaping students' personalities. Some societies value bilingualism in education as a bridge between home and school, some value multilingualism as an asset or a competitive advantage, some force the learners to abandon their native language in favor of the dominant language to pressure to assimilate only one dominant language.

According to Baker, bilingualism denotes the ability of speakers to use two languages proficiently in everyday life. Baker stresses that bilingualism is not necessarily about mastering two languages perfectly, but it is about having different levels of competence in speaking, listening, reading, or writing [1].

Some societies are officially monolingual, where is spoken just one language, others are officially multilingual. Multilingualism, denotes the ability of speakers to use three or more languages in communication, it is a very common worldwide phenomenon in countries or regions where several languages are spoken in daily life.

Governments of all countries of the world make up policies that decide on which languages are officially to be taught or promoted. These policies affect how languages survive, develop or decline.

Multilingualism is when societies often have a majority language (spoken by most people, usually with more power and status) but alongside, there may be minority languages spoken by smaller groups, sometimes with less prestige. Different societies through language policies may support the continued use of a minority language in schools, media, and cultural life. Sometimes a minority group may rely on the majority language of a society making a language shift, experiencing a decline in their heritage language [1].

In multilingual environments, speakers use various languages in **different social situations** (school, home, office or street). **Diglossia** elucidates when one language is used for “high” functions like education, politics etc. and another for “low” functions like home, everyday talk.

Baker (2011) classifies bilingualism **by competence, by age, by context**. Bilingualism **by competence classifies language holders in [1]:**

- **Balanced bilinguals** are the holders of languages with roughly equal speaking ability in both linguistic codes.

- **Dominant bilinguals**, tend to rely on one language more than the other.
- Receptive bilinguals are individuals who can understand a second language but their speaking proficiency is weak.

Bilingualism by age of acquisition classifies language users in:

- **Simultaneous bilinguals**, when the holders of languages learn two languages from birth.
- **Sequential bilinguals**, when the holders of languages learn one language first, then another later.

Bilingualism by context of use classifies language holders in [5]:

- Additive bilinguals are speakers who acquire a new language without losing proficiency in their mother tongue.
- Subtractive bilinguals are individuals whose proficiency in their native language declines as they acquire a new language.

In multilingual settings, the speakers who use all their three languages effortlessly can either be balanced multilinguals, using all languages fluently, or dominant multilinguals, preferring to use just one language in the process of communication. Language acquisition can occur simultaneously or in a sequential manner, with learners acquiring additional languages gradually. In multilingualism, language acquisition may be additive, where languages reinforce one another, or subtractive, where certain languages diminish or are lost over time.

The Cognitive, Social, Cultural and Political Aspects of Multilingualism

Within this context, Krashen (1985) presents his Input Hypothesis, a central idea in second-language acquisition, revealing that language learning occurs when learners understand the language input slightly above their current level ($i+1$) [9]. The focus is on comprehensible input rather than formal grammar instruction or correction. Krashen distinguishes language acquisition as a natural, subconscious process, and language learning as a formal study with conscious assimilation of rules. He evokes practical implications for teaching, emphasizing that [9]:

1. Students need rich, meaningful language exposure.
2. Understanding messages is more important than producing perfect language.
3. Anxiety-free environments promote acquisition.

Bilingualism and the constant switch between languages strengthens memory, attention, and flexibility of thought. Research shows that bilinguals develop mentally being better at problem-solving and creative thinking skills. Though there have been highlighted concerns about delays in vocabulary, but overall bilingualism is linked with long-term intellectual benefits.

Language choices in the process of **communication of** bilinguals and multilinguals enlarges the interaction with more people across different groups. Bilinguals and multilinguals have higher **social mobility as** speaking multiple languages often gives access to better jobs and opportunities. Language skills can help minority groups integrate, but lack of support for home languages can also cause social impediments to integrate.

Political aspects of bilingualism and multilingualism are about language rights, that is whether children have the right to be educated in their mother tongue. Language power is about majority languages dominating the education, while minority languages fight for recognition. For this reason, government policies promote one language assimilation or acquisition of more than two languages leading to pluralism. Unfortunately, language choice can be tied to political ideologies leading to conflicts.

Hornberger (2003) presents a **framework for understanding biliteracy**, which is the ability to read and write in two languages. Also, she introduces the concept of “**continua of biliteracy**”, which is literacy developed within 3 domains: language contexts, content, and time [8]. Also, Hornberger (2003) focuses on **ecological perspectives**, considering **social, cultural, and political contexts** that affect language learning and literacy development [8].

Hornberger **sees language policies as multilayered norms (ecological perspective) having multiple levels**: government, district, school, classroom, and community being in constant interaction [8].

Bilingual learning is about **learning through and about both languages** to develop **full proficiency** in both languages, use both languages to **think, communicate, solve problems** and to maintain cultural, and linguistic identity. **Teachers apply bilingual learning in the classroom using both languages flexibly that is translanguaging** [6].

Translanguaging is a component part of Translanguaging Pedagogy which is the process in which bilingual or multilingual people use all their languages together to communicate, learn, and think. The focus of Translanguaging Pedagogy **is to use language as a resource**, not a barrier. Translanguaging involves employing multiple linguistic codes as a unified system in classroom settings to support comprehension, communication, and problem-solving [6], [8].

Teachers motivate students to **use all their languages to understand and express ideas**. Teachers may **split lessons** to explain segments of the content in one language, and another segments in other languages, or teach in **dual-language programs**. On the other hand, students can read in one language, exchange ideas in another, write in either language, translate, paraphrase or summarize ideas across

languages to reinforce learning. The language becomes a **learning tool**, not an impediment [6].

Dual-Language Programs organize instruction to satisfy **equally two languages** with the goal to **develop full proficiency in both languages**. It is used **collaborative/peer learning method** mixing language skills and encouraging **peer teaching, discussion, and deeper understanding**.

Teachers **encourage students to use their home language** in classroom activities to strengthen **identity and confidence** while learning. They provide **supportive tools** such as pictures, charts, gestures, or bilingual texts through scaffolded bilingual learning to help learners comprehend difficult concepts in all languages.

In the framework for understanding language acquisition, Cummins introduces two key distinction BICS - Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) involve everyday conversational fluency, usually developed within 6 months to 2 years, whereas Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) encompasses the academic language required for language acquisition in academic settings for developing vocabulary, grammar, reasoning skills, which takes between 5-7 years. Cummins' distinction reminds teachers that while students may appear fluent in everyday communication, they still need time and guidance to master the academic language necessary for learning across subjects [5].

Language Policies in Education

Bilingual education looks very different depending on the country and its language situation. In some countries, bilingual education is designed to **protect and revive minority languages, while in others is vice versa. More than that**, some countries with many immigrants, build bilingual education to **help children learn the national language**, while supporting their home language. Some multilingual countries have bilingual education as a **national policy** to equalize languages. As a rule, in some countries the state policy demands learning an international language within the bilingual education as a **practical tool** for globalization.

Baker highlights how **language policies in schools** are created and how they develop bilingualism and multilingualism [1]. School policies are **choices made by governments or institutions** about which languages are allowed, promoted, or restricted and they can be:

- **Monolingual policies when promoting only one official**, national language in teaching with the aim to unify the nation under one language with the risk to lose minority or heritage languages.

- **Bilingual education policies, when schools teach in two languages**, giving space to both the national and a minority language with the aim of language maintenance, and equal opportunities.

- **Multilingual policies, when schools work in three or more languages** with the aim to prepare students for a globalized world.

- **Immersion programs, when schools create a policy where children are taught entirely or mostly in another language** as part of their schooling with the aim to promote high proficiency in an additional language.

- **Transitional vs. maintenance policies, when within the context of transitional bilingual education** at first, the minority language is employed, but over time it is supplanted by the majority dominant language. **Maintenance policies are conducted within heritage bilingual education** to support the minority language long-term.

Genesee (2008) states that bilingual education has been shaped by migration patterns when immigrant communities want to maintain heritage languages; they target towards protecting cultural preservation efforts, political ideologies about national identity, assimilation, and minority rights. Genesee advocates that bilingual education is seen as a tool for social inclusion, linguistic diversity and cognitive development, and focuses on equity, cultural recognition, and academic achievement [7].

Coelho (2005) examines **how minority languages are learned and maintained** through bilingual education programs globally focusing on **practical strategies** for teaching minority languages, while also supporting the majority language based on the same immersion programs, dual-language programs, translanguaging etc [3].

The Case Study of Multilingual Moldova

Moldova is officially a **multilingual country**, not just bilingual, in practice the society often operates in a Romanian– Russian bilingual tone with the **state language** Romanian. The widely spoken language in cities, media, and business is **Russian, which also serves as** a strong minority, dominant language alternative. Other languages present on the territory are **Gagauz, Ukrainian, Bulgarian, Roma**, etc.

According to Baker's typology the citizens of Moldova are [1]:

1. By competence

• **Balanced bilinguals** who in urban, educated contexts use **Romanian and Russian** with almost equal proficiency.

• **Dominant bilinguals**, who are dominant in **Romanian**, the official state language, but also understand and use Russian when necessary. In regions like

Transnistria or Gagauzia, is the opposite - Russian tends to be used as dominant language, and Romanian is used when necessary.

- **Receptive bilinguals**, these are older generations, who **understand Russian** but prefer not to speak it actively. And the same phenomenon is observed in Russian-speaking communities, where many people **understand Romanian** but do not speak it fluently.

2. By age of acquisition

- **Simultaneous bilinguals**, who are children born into **mixed-language families** with Romanian-speaking and Russian-speaking parents who often acquire both languages from birth.

- **Sequential bilinguals**, who learn **Romanian at home** but acquire **Russian in kindergarten, school, or through media**, or vice versa, learn Russian at home and acquire Romanian at school.

3. By context of use there are observed

- **Additive bilinguals**, when learning Russian or English, or French etc. they add an extra language without diminishing the native language.

- **Subtractive bilinguals are speakers**, who learn a dominant language that causes a reduction in proficiency in the minority or home language. During the Soviet period, **Russian often replaced Romanian** in public life, creating subtractive bilingualism. Over that time Romanian was sometimes suppressed in schools and workplaces. There is a threat nowadays for some minority groups to lose Romanian due to dominant use of Russian. Also, another risk is for some Moldovans, who live abroad and may lose Romanian in favor of the host country's language.

4. In the multilingual context there are

- **Balanced multilinguals**, which is a smaller group of Moldovans with academic or international experience, who are using **Romanian, Russian, and a third language like English, French, German, Italian etc.** with high competence.

- **Dominant multilinguals** are speakers, who **prefer one dominant language** (usually Romanian or Russian) and use other foreign languages only in specific contexts like work, travel, school.

- **Sequential multilinguals** present in Moldova as most Moldovans acquire languages **sequentially**: Romanian first, then Russian or another language, and later a foreign language.

- **Additive multilinguals are** in trend today, because the focus is on learning English, French or German while maintaining Romanian. However, subtractive tendencies still exist, especially among emigrants who may shift completely to Italian, French, or Russian.

Most state schools use Romanian as the main language of instruction. There are **minority schools** with Russian- medium education, and Gagauz-medium education, Ukrainian- medium education, and Bulgarian- medium education. The **multilingual** educational paradigm is viewed in Romanian schools with Russian taught as a foreign/second language, plus one international language, and many children grow up switching between Romanian, International language and Russian.

Minority rights are preserved through the laws that allow schooling in minority languages, but with compulsory Romanian teaching. The laws in Moldova that guarantee minority rights through education in minority languages are:

1. Constitution of the Republic of Moldova (1994) [4, p. 24-26]

Article 10 (2): *„The Constitution of the Republic of Moldova guarantees individuals the right to preserve, develop, and express their ethnic, cultural, linguistic, and religious identity.”*

Article 13 (2): *„Protects the use and maintenance of the Russian language and other languages spoken within the country.”*

Article 35 (2–3): *„Everyone has the right to choose the language of education (2), but the official language must be studied at all levels of education (3).”*

2. Law on the Rights of Persons Belonging to National Minorities (Law no. 382/2001) [11]

Article 6 (1): *„The State guarantees the right of persons belonging to national minorities to preschool, general, vocational, higher and postgraduate education in Romanian and Russian, as well as to education in their native language (Ukrainian, Gagauz, Bulgarian, Hebrew, Yiddish, etc.).”*

Article 6 (2): *„The State facilitates this education by developing curricula, textbooks, and training teachers, including through cooperation with countries of origin of the minorities.”*

3. Law nr. 234 (2020) on the Functioning of Languages in the Territory of the Republic of Moldova [10]

Article 1 (2): *„The State creates the necessary conditions for exercising the right to education and training in the mother tongue of citizens of other nationalities living in the country.”*

4. Education Code (2014)

Article 10 (1): *„The State guarantees the development of competences in Romanian, in the languages of national minorities, and in at least two international languages.”*

Article 10 (2): *„In areas traditionally inhabited by minorities, if there is sufficient demand, the State ensures conditions for education in the minority language at the level of compulsory education.”*

Universities function mostly in Romanian, but Russian is still used informally, also in some teaching materials. The government policies mix **monolingual Romanian policies** with **multilingual realities** in classrooms and communities.

Social implications are manifested in identity division as Romanian speakers see language as a marker of national identity, while Russian speakers see it as a cultural right. Schools and policies aim to preserve Romanian language, literature, and national heritage, meanwhile there are observed strong media and cultural products in Russian that continue to shape Moldovan national identity, especially in urban areas.

There have been serious language debates on Romanian vs. “Moldovan language”- the central dichotomy to politics since independence (1991). In 2022, the Parliament officially adopted “Romanian” as the sole state language. The use of Russian remains politically sensitive, tied to Moldova’s relations with Russia and to the unresolved conflict in Transnistria.

Conclusions

Being bilingual or multilingual goes beyond language proficiency, it is the way to express identity, culture, ways of thinking and connection to the global community. Learning more than one language helps people have sharper minds, improve cognitive skills, understand others, solve problems better and build stronger connections. Schools that support different languages help students feel respected and included. When students are permitted to use their native language in school, they feel that their culture and identity are valued and it gives them more confidence and motivation to learn. Teachers who include several languages in the classroom show that all languages are important and that every student’s background matters. These schools build understanding between students from different cultures and prepares young people to live and communicate in a global world where multilingual skills are a real advantage.

In Moldova, people often use Romanian, Russian, and other languages. This makes the country rich in culture but also brings challenges. The decision to make Romanian the only state language shows the wish to unite the nation, but it is still important to protect minority languages. When education supports both the state language and other languages, students can keep their identity and learn to communicate with the world. In conclusion, multilingual education should help people value all languages as a bridge between cultures, and as a way to grow personally and socially.

BIBLIOGRAPHY:

1. BAKER, Colin. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 5th ed. Bristol: Multilingual Matters, 2011. ISBN 978-1-84769-365-1.
2. REPUBLICA MOLDOVA. Codul educației al Republicii Moldova. Legea nr. 152 din 17 iulie 2014. Monitorul Oficial al Republicii Moldova. Disponibil: <https://www.legislationline.org/documents/id/> [accesat 2025-08-27].
3. COELHO, Elizabeth. The Acquisition of Minority Languages and Bilingual Education: Lessons from Around the World. Bristol: Multilingual Matters, 2005. ISBN 978-1-85359-776-3.
4. REPUBLICA MOLDOVA. Constituția Republicii Moldova. Adoptată la 29 iulie 1994. Disponibil: <https://www.legislationline.org/documents/section/constitutions/country/52/Moldova/show> [accesat 2025-08-27].
5. CUMMINS, Jim. Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. 2nd ed. Clevedon: Multilingual Matters, 2000. ISBN 978-1-85359-472-4.
6. GARCÍA, Ofelia. Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2009. ISBN 978-1-4051-5864-4.
7. GENESEE, Fred. Bilingual Education in North America: A Historical Perspective. În: GARCÍA, Ofelia (ed.). Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2008, pp. 15–39. ISBN 978-1-4051-5864-4.
8. HORNBERGER, Nancy H. Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice. Clevedon: Multilingual Matters, 2003. ISBN 978-1-85359-658-2.
9. KRASHEN, Stephen D. The Input Hypothesis: Issues and Implications. London: Longman, 1985. ISBN 978-0-582-55929-2.
10. REPUBLICA MOLDOVA. Legea cu privire la funcționarea limbilor vorbite pe teritoriul Republicii Moldova. 2020. Disponibil: <https://rm.coe.int/16805e27e3> [accesat 2025-08-27].
11. REPUBLICA MOLDOVA. Legea cu privire la funcționarea limbilor vorbite pe teritoriul Republicii Moldova. Disponibil la: <https://rm.coe.int/16805e27e3> (Accesat la: 27 august 2025).
12. REPUBLICA MOLDOVA. Legea nr. 382 din 19 iulie 2001 privind drepturile persoanelor aparținând minorităților naționale. Disponibil: <https://www.legislationline.org/documents/id/14836> [accesat 2025-08-27].

TRAINING FUTURE TEACHERS FOR MULTICULTURAL CLASSROOMS THROUGH DEVELOPING DIALOGUE, CONFLICT RESOLUTION, AND MEDIATION SKILLS

FORMAREA VIITORILOR PROFESORI PENTRU CLASE MULTICULTURALE PRIN DEZVOLTAREA DIALOGULUI, A REZOLVĂRII CONFLICTELOR ȘI A ABILITĂȚILOR DE MEDIERE

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

*Svetlana BUREA, PhD, Associate Professor,
“Ion Creangă” SPU, Chișinău
ORCID:0000-0002-2858-383X
burea.svetlana@upsc.md*

CZU: 378.126:316.74/75

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p55-63

Abstract: In contemporary schools, classrooms have become increasingly multicultural, multilingual, and socially diverse. This shift requires future teachers to possess not only methodological competencies but also intercultural sensitivity, negotiation skills, and conflict-resolution strategies grounded in respect, empathy, and dialogue. Literature, with its emotional, symbolic, and psycholinguistic dimensions, offers significant opportunities to develop value-based reasoning and ethical behavior among pupils. This article examines how future teachers can be trained to use children's and adolescent literature as a medium for developing emotional literacy, negotiation, and moral behavior in multicultural classrooms. Drawing on psycholinguistic research on children's perception of literary values, the article proposes a pedagogical model that integrates literary text analysis, dialogic teaching, and structured reflection. Finally, the discussion outlines implications for teacher training programs in the Republic of Moldova, where cultural diversity and European integration agendas emphasize the need to prepare educators for inclusive, democratic, and culturally responsive teaching.

Key words: multiculturalism, communicative competence, negotiation, conflict resolution, literature, value development, inclusive education.

Rezumat: În școala modernă, sălile de clasă devin tot mai mult medii formative multiculturale, multilingve și social diverse. Această realitate solicită viitorilor cadre didactice nu doar competențe metodologice, ci și sensibilitate interculturală, abilități de negociere și strategii de gestionare a conflictelor, fundamentate pe respect, empatie și dialog. Literatura, prin natura ei emoțională, simbolică și prin modul în care activează mecanismele limbajului, poate deveni un element formativ în formarea modului în care elevii își construiesc valorile și își dezvoltă comportamente etice. În acest articol este analizat felul în care viitorii profesori pot fi ghidați să folosească literatura pentru copii și adolescenți ca pe un instrument de dezvoltare a sensibilității emoționale, a deprinderilor de negociere și a gândirii morale, mai ales în contexte de învățare marcate de diversitate culturală. Bazându-

ne pe studii din domeniul psiholingvisticii care arată cum percep copiii mesajele și valorile literare, propunem un model pedagogic ce îmbină lectura și analiza textului literar cu dialogul deschis și reflecția ghidată. În final, sunt discutate câteva demersuri pentru programele de formare a viitorilor profesori din Republica Moldova, unde diversitatea culturală și procesele de integrare europeană subliniază nevoia unor cadre didactice capabile să creeze un mediu educațional incluziv, democratic și sensibil la diferențele dintre elevi.

Cuvinte-cheie: multiculturalism, competență comunicativă, negociere, rezolvarea conflictelor; literature, dezvoltarea valorilor, educație incluzivă.

1. Introduction

Nowadays classrooms are characterized by increasing cultural, linguistic, and socio-economic diversity. Processes of globalization, mobility, migration, and interethnic coexistence have transformed school environments into places where multiple identities and communication styles interact actively. As James A. Banks (2016) mentions, multicultural education is not only about learning *about* diversity, but learning to *live with* diversity through dialogue, respect, and shared participation. In this context, the teacher is not merely a transmitter of subject knowledge but a *mediator of identities, values, and social interaction*, capable of promoting collaborative meaning-making among pupils.

Multiculturalism in education refers to the capacity of the school to acknowledge, include, and value different cultural experiences and worldviews within the learning process [8]. It implies recognition of the learner as a cultural and linguistic subject shaped by family, community, and historical memory. Communicative practices in multicultural classrooms demand teachers to demonstrate intercultural sensitivity, empathy, and the ability to negotiate meaning across cultural boundaries [5].

2. The Role of the Teacher in Building Inclusive Learning Processes

In the 21st century, the teacher's professional identity has expanded significantly. The teacher is expected to be a designer of inclusive learning environments, where every student feels seen, valued, and supported. This requires intentional structuring of classroom activities to ensure participation equity, respect for linguistic and cultural identities, and collaborative interaction among students from different backgrounds.

According to Gay, inclusive pedagogy is based on three core principles [6]:

1. **Participation** – all students are encouraged and enabled to contribute.
2. **Recognition** – cultural and linguistic backgrounds are validated as learning resources.
3. **Belonging** – emotional safety is prioritized as a precondition for cognitive engagement.

The teacher, therefore, becomes a facilitator of dialogue and a model of democratic communication. Nel Noddings (2013) notes that warm relationships are essential to learning: students internalize ethical attitudes when they experience empathy, fairness, and respectful listening in the classroom. Likewise, Gert Biesta (2015) emphasizes that education today must outline the *social and moral aspect of a person*, not merely the how to do or knowing the procedure, skilled individual.

A 21st-century educator must design the teaching learning process based on values meaning that students will be guided in developing:

- interpersonal responsibility and cooperation,
- opened toward cultural and linguistic differences,
- the ability to solve conflict or negotiate it without aggression,
- possess reflective thinking about personal and others values.

This ethical orientation gives the teacher a main and monitoring role in building and growing peaceful, democratic, and inclusive school cultures. In Moldova, where Romanian, Russian, Ukrainian, Bulgarian, and Gagauz cultural identities coexist, the need for teachers who show through real experience democratic, dialogic, and inclusive communication is especially important in the context of European integration. The development of negotiation-oriented communicative competence is of great importance.

3. The role of literature in value formation

Literary texts, particularly children's and young adult literature, create a narrative space where emotional experience, ethical dilemmas, and cultural values are internalized through identification with characters, narrative empathy, and symbolic imagination. Psycholinguistic research shows that children learn values not by receiving abstract definitions, but by *experiencing* them emotionally through story structure, tone, metaphor, and character perspective (Litvinov, 2018; Arzhanova, 2015). When integrated purposefully, literature becomes a pedagogical tool that supports the development of negotiation skills, conflict resolution, emotional literacy, and prosocial values.

In the *Republic of Moldova*, multiculturalism is an characteristic social reality. Romanian, Russian, Ukrainian, Gagauz, Bulgarian, and Romani communities co-exist, often within the same educational environments. The ongoing process of European integration emphasizes the development of inclusive, democratic, and intercultural competencies among future teachers, as reflected in national policies such as *Codul Educației al Republicii Moldova* (2014) and *Strategia pentru Educație Incluzivă* (2018). To respond to these priorities, teacher training programs must prepare educators who are capable of managing diversity constructively, fostering

respectful communication, and cultivating values of peace, cooperation, and interpersonal understanding.

Therefore, the integration of literature as a medium for value-based dialogue and negotiation skill development is not only pedagogically beneficial but socially necessary in Moldova's contemporary educational context.

4. Literature as a context for negotiation and conflict resolution

Children do not learn values simply by memorizing moral rules; they *feel* them and *live through* them within the emotional world of stories. A well-written literary text creates a space where language and emotion meet, allowing young readers to experience values not as abstract notions, but as part of human relationships, actions, and conflicts. The text thus functions as a bridge between the linguistic form and the child's inner experience, mediating between thought and feeling, between words and empathy.

When children encounter literature, they do much more than decode words on a page. They enter into the lives of characters, share their struggles and joys, and through that identification, begin to internalize values. As Litvinov (2018) observes, narrative empathy has a stronger formative impact on moral development than direct moral instruction, because it engages both the emotional and cognitive dimensions of understanding. The rhythm of the text, its tone, and its symbolic language stimulate emotional resonance, helping children store moral impressions in long-term memory, often without explicit awareness (Arzhanova, 2015).

Psycholinguistic studies describe this process as a dynamic interaction between linguistic input, emotional response, and cognitive interpretation. A story's tone, choice of adjectives, or sentence length can influence how a child perceives kindness, justice, or friendship. For example, short rhythmic phrases and repetition tend to reinforce feelings of safety and predictability, while metaphor and imagery create deeper emotional associations that link words to moral concepts such as fairness or courage.

- **Preschool children (3–6 years)** respond most strongly to tone, rhythm, and imagery. For them, moral categories are felt before they are understood—they sense warmth in kindness and discomfort in cruelty.

- **Early school-age children (6–10 years)** begin to associate values with concrete actions of characters: who helps, who shares, who is honest. Their understanding remains situation-based, relying on visible examples rather than abstract principles.

- **Adolescents (11–15 years)** develop the capacity for reflection and ethical reasoning. They can analyze motives, question moral ambiguity, and recognize that one action may hold different meanings depending on intention and context.

The perception of values is also closely linked to age and developmental stage.

Because each age group processes language and emotion differently, teacher preparation programs must cultivate psycholinguistic sensitivity-the ability to adapt literary discussions to children's emotional and linguistic maturity. A teacher skilled in this area knows how to choose texts that fit the learners' stage of development, how to highlight the linguistic details that carry emotional weight, and how to guide students toward interpreting values through dialogue rather than memorization.

4. Literature as a medium for developing negotiation and conflict-resolution skills

Literary texts represent one of the most accessible and effective pedagogical resources for forming negotiation skills and conflict-resolution strategies in multicultural classrooms. As is known, literature presents conflict within its narrative structure, which is why it allows learners to explore emotional reactions, reinterpret judgments, and reflect on alternative responses without personal exposure or risk. As Noddings (2013) argues, moral learning arises through *relational experience*, not through normative instruction: children learn values when they accompany characters through emotional tension, ethical dilemmas, disappointment, reconciliation, or growth. Literature thus becomes a symbolic arena in which pupils can "try out" attitudes and behaviors that they later transfer to real-life interactions.

The central pedagogical task for the teacher is to activate reflection and dialogue around these narrative conflicts, turning reading into a shared interpretive event rather than a passive reception of content. For future teachers, this requires developing skills in guiding text-based conversations, encouraging perspective-taking, and modeling constructive negotiation language. As Biesta (2015) emphasizes, the role of the teacher today is not simply to communicate knowledge, but to create conditions in which the child can learn how to *exist together with others* -to listen, to respond, to negotiate meaning.

Wonder as a pedagogical tool for empathy and perspective-taking

The novel *Wonder* by R. J. Palacio (2012) provides a particularly rich context for such work. The story of August Pullman, a boy with a facial difference who enters school for the first time, places learners directly in situations in which fear, misunderstanding, and curiosity shape social behavior. The narrative is told from multiple perspectives, which allows students to see how the same event is experienced differently depending on emotional background, prior beliefs, and interpersonal expectations.

In a classroom discussion, students do not simply retell the plot; they examine the motives underlying reactions-why one child chooses exclusion while another chooses care. Through guided dialogue, the teacher helps students articulate

emotional triggers, recognize how tone and language escalate or de-escalate conflict, and collaboratively propose alternative responses. When practiced consistently, this approach builds the foundation for empathetic negotiation, where social interaction is understood as relational, not competitive.

Classroom interactive activities

Activity 1: “Multiple Voices, One Story”

Students chose a key conflict (e.g., cafeteria bullying) and rewrite it from two characters’ perspectives. They discuss how emotional perception figures narrative interpretation.

Activity 2: “Conflict Rewind Playback”

Students act out the conflict once as it is presented in the work, then they discuss in the group and through collaboration suggest a more empathetic resolution and perform the revised version.

Skills developed: empathy-based negotiation, emotional articulation, perspective flexibility.

The story *Wonder* by R. J. Palacio is especially meaningful in Moldova’s multilingual schools, where questions of belonging and identity are deeply felt and often tied to language use.

Matilda and the ethics of authority

Roald Dahl’s *Matilda* (1988) offers another dimension: the negotiation of power and fairness in the teacher–student relationship. Miss Trunchbull represents a model of authoritarian discipline still familiar in some educational contexts, while Miss Honey embodies a relational, supportive approach to teaching. The contrast makes students to reflect on how authority is exercised and what forms of discipline contribute to dignity rather than humiliation. In dialogic discussion, learners can evaluate classroom interactions not only in terms of rules but in terms of ethical consequences.

For future teachers, this analysis is mainly significant. Moving from an *authoritarian* model of teacher identity to a *democratic and relational* one requires conscious development. By examining literary representations of authority, the student, who will be a future teacher, begins to understand how communication style, tone, and emotional presence impact the classroom climate. Slowly, negotiation becomes understood not as loss of control but as a shared construction of meaning and responsibility.

Cultural identity and reconciliation in Creangă’s stories

Ion Creangă’s *Amintiri din copilărie* offers a culturally grounded context for exploring everyday conflicts and reconciliation. The familiar settings and humorous tone reduce defensiveness, allowing children to examine emotional reactions with

openness. Scenes of jealousy, teasing, impulsivity, and forgiveness permit students to practice *expressing emotions in a culturally meaningful vocabulary*. For Moldovan learners, this is doubly important: value education is not imported but rooted in local cultural memory, making it feel authentic and lived rather than prescribed.

Through dramatization and role play, conflicts are reenacted, but in these reenactments, the teacher introduces mediation language—"I feel... when... because..."-which supports emotional literacy and respectful expression. In this way, literature becomes a bridge between emotional experience and social communication competence.

Grigore Vieru – Poems (*Abecedar, Mama, Prietenul*)

Classroom interactive activities

Activity 1: "Listening with the Heart"

Students listen to the poem read aloud and describe the emotional "color" or sensation it evokes (warm, quiet, bright, heavy).

Activity 2: "Emotion-to-Action Bridge"

Learners translate the emotion in the poem into a concrete relational action (e.g., kindness becomes helping or comforting).

Bringing Grigore Vieru's poetry into teacher education can become much more than a lesson in language or literature-it can be a way of shaping how future English teachers understand inclusion, empathy, and communication. Vieru's poems, especially *Mama* and *Prietenul*, are short, musical, and deeply human. They speak about tenderness, affection, and respect in a voice that is both simple and sincere. Because of this, they touch something familiar in every reader. For student-teachers, these poems reveal how rhythm, sound, and imagery work together to create emotional meaning. Reading them aloud-playing with tone, pace, or emphasis-helps future educators realize that language itself can carry care, connection, and a sense of belonging.

The experience of **prosodic reading**, where teachers consciously shape their voice to express emotion, goes beyond aesthetic appreciation. It becomes a practical demonstration of how voice and tone can make a classroom more welcoming. Through such exercises, teachers begin to see how inclusion is not only built through policies or lesson plans, but also through the *way* they speak and listen.

Multilingual value dialogue: The example of *Micul Prinț*

In multilingual classrooms, literature also provides a natural space for value comparison across languages. Antoine de Saint-Exupéry's *Micul Prinț* is especially effective for this purpose due to its philosophical tone and symbolic imagery. When students translate key value words — *responsibility, friendship, fragility, loyalty*-into

Romanian, Russian, Ukrainian, Gagauz, Bulgarian, or English, they engage in multilingual reflection. They observe how emotional connotations shift between languages and cultures, reinforcing the understanding that values are not abstract universals but linguistically and culturally experienced.

This practice supports the development of multilingual empathy: the awareness that another person's emotional world is shaped through the language they speak. Such awareness is essential for negotiation in diverse classrooms.

In conclusion, teachers must act as communicators and mediators who bridge languages, values, and perspectives in today's multilingual and multicultural classrooms. The study highlights how literature can serve as a meaningful tool for training future English teachers to manage diversity through empathy and dialogue. Developing linguistic awareness and negotiation skills enables educators to interpret differences not as obstacles but as opportunities for collaboration. In Moldova's multilingual context, these competences are essential for building inclusive classrooms where every learner feels heard and represented. Teacher education must therefore strengthen communicative competence as the foundation of intercultural understanding and peaceful living.

BIBLIOGRAPHY:

1. BANKS, James A. *Cultural Diversity and Education*. New York: Routledge, 2016. ISBN-1138654159
2. BIESTA, G. *The Beautiful Risk of Education*. London: Routledge, 2015. ISBN-1612050271
3. CARR, D. Moral exemplification in narrative literature and art. *Journal of Moral Education*, 48(3), 2019, pp. 358-368.
<https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1463201>
4. Codul Educației al Republicii Moldova, nr. 152/2014. *Strategia pentru Educație Incluzivă 2018–2025*, Ministerul Educației, Chișinău.
5. HOFSTEDE, Geert. *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. London: Sage, 2011.
6. GAY, G. Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum inquiry*, 43(1), 2013, pp. 48-70. <https://doi.org/10.1111/curi.12002>
7. NAVARRO, S. B., ZERVAS, P., GESA, R. F., and SAMPSON, D. G. Developing teachers' competences for designing inclusive learning experiences. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(1), 2016, pp. 17-27.
8. JONES, A. H. The discourse of language learning strategies: towards an inclusive approach. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (8), 2016, 855–870.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1115561>
9. NIETO, Sonia. *Language, Culture, and Teaching: Critical Perspectives*. New York: Routledge, 2017.
10. NODDINGS, Nel. *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press, 2013.

11. ARZANOVA, Irina. Psycholinguistics of Child Text Perception. Moscow: Nauka, 2015.
12. LITVINOV, Mikhail. Values and Language Consciousness in Childhood. Saint Petersburg: Prosveshchenie, 2018.
13. ZBIKOWSKI, J., & Collins, J. Literature as the Laboratory of the Moral Life: Building Moral Communities through Literature Study, 1994.

INTERDISCIPLINARY SYNERGIES IN MULTILINGUAL EDUCATION

SINERGII INTERDISCIPLINARE ÎN EDUCAȚIA MULTILINGVĂ

*Tatiana LAȘCU, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Tatiana LAȘCU, PhD, Associate Professor,
„Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0003-2192-490X
lascu.tatiana@upsc.md*

CZU: 37.02:81'246.3

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p64-71

Abstract: Multilingual education has emerged as an educational and societal necessity in an era of globalisation and rising linguistic diversity. The aim of this article is to analyse the junction between multilingual education and interdisciplinarity, with an emphasis on conceptual foundations, pedagogical methods, and practical applications. Multilingual education is proposed as a comprehensive method that incorporates social, cognitive, and epistemological dimensions to enhance linguistic, metacognitive and intercultural proficiency. The study discusses interdisciplinary instructional methods such as project-based learning, thematic units, inquiry-based learning, simulations, and multimodal digital activities, accentuating their importance in creating realistic, contextually relevant learning experiences. The Content and Language Integrated Learning (CLIL) paradigm is discussed as an example of how language and content may bolster each other, providing scientific, historical, geographical, and literary examples. The study substantiates that interdisciplinarity in multilingual education expands learners' cognitive agility, metalinguistic comprehension, and interpersonal abilities, qualifying them for operating in complex multidisciplinary and multilingual environments. The research asserts that interdisciplinary multilingual education is a pedagogical necessity to educate learners who are linguistically competent, intellectually adaptable, and capable of living in a globalised, multicultural world.

Keywords: multilingual education, interdisciplinarity, content and language integrated learning (CLIL), translanguaging, pedagogical practices, intercultural proficiency

Rezumat: Educația multilingvă a apărut ca o necesitate educațională și societală într-o eră a globalizării și a creșterii diversității lingvistice. Scopul acestui articol este de a analiza legătura dintre educația multilingvă și interdisciplinaritate, cu accent pe fundamente conceptuale, metode pedagogice și aplicații practice. Educația multilingvă este propusă ca o metodă cuprinzătoare care încorporează dimensiuni sociale, cognitive și epistemologice pentru a îmbunătăți competența lingvistică, metacognitivă și interculturală. Studiul prezintă metode de instruire interdisciplinară, cum ar fi învățarea bazată pe proiecte, unitățile tematice, învățarea bazată pe investigație, simulările și activitățile digitale multimodale, accentuând importanța acestora în crearea unor experiențe de învățare autentică, relevante din punct de vedere contextual. Paradigma învățării integrate a conținutului este discutată ca

un exemplu concret de aplicare a modului în care limba și conținutul se pot susține reciproc, oferind modele științifice, istorice, geografice și literare. Studiul susține că interdisciplinaritatea în educația multilingvă extinde agilitatea, înțelegerea metalingvistică și abilitățile interpersonale ale studenților, calificându-i pentru operarea în medii complexe, multidisciplinare și multilingve. Cercetarea afirmă că educația multilingvă interdisciplinară este o necesitate pedagogică pentru a educa studenții care sunt competenți din punct de vedere lingvistic, adaptabili intelectual și capabili să trăiască într-o lume globalizată și multiculturală.

Cuvinte-cheie: educație multilingvă, interdisciplinaritate, CLIL, translingvism, practici pedagogice, competență interculturală.

Introduction

Multilingualism has become an inherent characteristic and a fundamental academic tool in the context of globalisation and social mobility. Multilingual education involves the systematic incorporation of two or more languages into the teaching and learning practices of educational institutions. Its primary purpose is to recognise linguistic diversity as both an academic and societal asset. In contrast to monolingual systems, which often regard subsidiary languages as auxiliary or transitional, multilingual education emphasises the equal importance of all languages in a learner's development [6].

Fundamentally, teaching through and across languages—while promoting mental flexibility, cross-cultural awareness, and social acceptance—is what multilingual education seeks to accomplish. It enables students to maximise their linguistic abilities while developing emotional intelligence and communicative competence in a wide range of contexts. According to Beacco et al. [1], multilingual education fosters individuals who can act as liaisons across cultures, languages, and professions within a diverse society.

In multilingual education, every language is recognised as a medium of cultural identity, emotion, and heritage, ensuring that students' native tongues are fully integrated into the curriculum. This inclusion aligns with the principles of linguistic equality and educational justice. According to Cummins' notion of common underlying proficiency, multilingual education is based on the idea that knowledge and skills acquired in one language can be transferred to another [5]. Therefore, instructional practices should include translation, comparison, and translanguaging—the natural alternation between languages to create meaning—in order to build bridges across linguistic systems [8].

In multilingual education, interdisciplinary synergies refer to the synthesis of concepts, practices, and strategies from multiple fields of study to create a holistic framework for understanding and fostering multilingualism. Such interdependence is essential for addressing complex issues such as equity, linguistic diversity, and the evolving digital landscape of education. García and Wei [*ibidem*] emphasise the importance of bridging theories of language, sociocultural relevance and pedagogical

practices to ensure effective multilingual learning. The emergence of cross-curricular approaches has transformed how educators perceive language acquisition and instruction, shifting the focus from isolated linguistic competence to character development and integrative communicative proficiency.

The foundations of interdisciplinarity lie in the epistemological principles of complexity, integration, and dialogue. Klein defines interdisciplinarity as the synthesis of ideas and approaches from multiple disciplines to address multidimensional problems that cannot be resolved within the boundaries of a single field. In multilingual education, this approach combines pedagogy, linguistics, and social analysis, allowing educators to create learning environments that mirror actual communication behaviours [5].

The quintessence of this perspective is transdisciplinarity, which, according to Nicolescu [11], recognises the interconnected nature of human experience and the unity of knowledge, offering a deeper understanding of the dynamic character of multilingualism.

Multilingual education promotes a holistic approach to language learning that encompasses psychological development, cultural identity, social interaction, and digital mediation. The aim of this integration is to cultivate citizens who are multiliterate and proficient in intercultural communication, rather than merely teaching multiple languages. Bringing these components together results in an integrative multilingual curriculum that focuses on three interconnected dimensions:

- *Cognitive-linguistic dimension*: grounded in cognitive and psycholinguistic theories that explain how languages connect in the mind;
- *Sociocultural dimension*: rooted in perspectives that examine how language use is shaped by identity, power relations, and cultural mediation;
- *Epistemological-interdisciplinary dimension*: reflecting the theoretical and methodological need for cross-disciplinary convergence.

This model highlights multilingual teaching as both a practical approach and a domain of conceptual synthesis, where the interplay between culture, languages, and cognitive processes illustrates how such interconnections enhance comprehension and instruction in multilingualism.

Multilingual education flourishes where educators, linguists, and technologists work together. Interdisciplinary cooperation enables the development of curricula that reflect the complexities of real-world communication. While merging linguistic theory and educational psychology improves teaching practices based on learners' cognitive profiles, partnering with digital media specialists supports translanguaging and intercultural communication.

To ensure that learning experiences reflect the diversity of real-world communication, interdisciplinarity in multilingual education must involve collaboration across linguistics, technology, sociology, and cognitive science.

Students in multilingual environments draw upon their full range of cultural, linguistic, and cognitive resources. Therefore, to promote integrated understanding, teaching strategies should transcend disciplinary boundaries [3]. This integration links language acquisition with subject knowledge, connects language proficiency to cognitive and behavioural development, and encourages teachers to connect language objectives with disciplinary content.

As previously stated, integrating related disciplines within multilingual educational contexts requires cross-disciplinary strategies that combine knowledge, skills, and language. Project-based learning is an effective approach in which learners engage in complex, real-life tasks that draw upon both academic knowledge and linguistic competence. For instance, an urban sustainability project may involve students exploring local environmental issues in multiple languages, mapping urban areas through geographical inquiry, analysing ecological processes using scientific knowledge, and presenting their findings through digital technologies. Such projects demonstrate how interdisciplinarity fosters authentic learning experiences by intertwining subject expertise, multilingual competence and cognitive development [3].

Inquiry-based learning and thematic units offer similar opportunities. For instance, a thematic study on immigration and identity might intermix history, literature, and sociology, encouraging students to communicate across several languages. Learners study migration patterns, analyse their own experiences, and look into sociocultural implications, resulting in reflective analyses that incorporate cultural, historical and personal perspectives. Likewise, inquiry-based projects on renewable energy can provide students with access to research materials in English, French, or indigenous languages, while engaging them in physics, economics, and ethics. According to Skutnabb-Kangas [11] and Beacco et al. [1], such approaches strengthen students both linguistically and intellectually, underscoring the value of multilingual competence and the interconnectedness of knowledge.

The synergy between language and content is exemplified most clearly by the Content and Language Integrated Learning (CLIL) paradigm. This methodology promotes the teaching of subject matter in a distinct language, guaranteeing that conceptual understanding and language development take place concurrently. A CLIL-based environmental unit, for example, may study renewable energy systems in English while also examining their scientific basis, assessing economic feasibility, and evaluating broader ramifications. By using language as a medium for constructing knowledge rather than as a separate skill, CLIL fosters multidisciplinary thinking and deepens subject expertise [4].

An example of the CLIL method is the water cycle lecture given in English to B2 level upper-secondary students, during which they acquire a larger set of knowledge of hydrology, therefore enriching their subject-specific vocabulary. This practice allows them to understand the importance of the studied phenomenon in

local and global contexts by practising the second language in oral and written form. In doing so, students fulfil the aim of accumulating knowledge of the water cycle and its stages.

At the beginning of the lesson, a short animated video is presented showing the phases of the cycle and key terms such as evaporation, condensation, precipitation, infiltration, runoff, and water table. In order to maximise their understanding, students must read a passage in their native and target tongues. The teacher then asks thematic questions in English, engaging students in discussions in which the concepts of translanguaging are applied.

During the discovery phase, students draw diagrams in which they explain the causes and effects of each phase, such as the increase in evaporation during high temperatures. Learners then apply their knowledge to real-life scenarios through studying local natural hazards such as flooding or drought and writing brief descriptions in English that demonstrate how these conditions relate to the water cycle. As a result, this activity intertwines language and discipline by allowing learners to consult multilingual resources.

The learning experience culminates with group presentations, in which students show their diagrams and conclusions in English. The teacher then addresses questions such as "How does understanding the water cycle help us make environmental decisions?" to stimulate students to converse. In response, students display both subject and linguistic competence by combining scientific knowledge with multilingual dialogue. This technique successfully combines language acquisition and disciplinary comprehension, fostering intellectual engagement, logical thinking, and cross-cultural awareness. Thanks to CLIL's fundamental concepts and practical significance in multilingual education, students not only improve their understanding of scientific processes but also apply their language skills into practice.

The CLIL lesson on the water cycle exemplifies multilingual education values by integrating both language and subject matter in a practical, contextually relevant environment. In addition to being taught scientific facts about the water cycle, students enhance their fluency in English, using their native tongue to amplify their comprehension. This method reflects a fundamental idea of multilingual education: treating languages as resources instead of separate courses, encouraging learners to use their entire linguistic arsenal to understand content, explain concepts, and communicate ideas [7].

Learners whose first language is not English can be taught a CLIL lesson on the French Revolution in English, implementing linguistic growth within a historical context. While studying primary and secondary texts in English, students consult summaries in their native tongue for a better understanding. They evaluate the reasons, significant events, and implications of the Revolution, juxtaposing viewpoints from different nations. Their objective is to use English and their mother

language to negotiate meaning and clarify complicated concepts. To do so, students gather in small multilingual groups to explore issues such as the social hierarchy, revolutionary ideas and the impact of propaganda in politics. Participants simultaneously improve their historical and linguistic knowledge by creating timelines, writing essays, and delivering speeches in English. As opposed to teaching English as a separate competence, this lesson reveals the significance of multilingual education by treating languages as tools for comprehending information, increasing cognitive versatility, and promoting metalinguistic awareness [ibidem].

In a geography CLIL class on the effects of climate change, students use French as the target language to investigate local environmental issues and their global ramifications. They use meteorological data, maps, and case studies to investigate issues such as rising sea levels, catastrophic weather, and human reactions to environmental emergencies. To improve comprehension, students collaborate within multilingual teams, comparing scientific vocabulary in French to native equivalent words. Data analysis, report writing, and group presentations in French facilitate students in using disciplinary knowledge while also improving their academic and technical vocabulary in a second language. The multilingual component is essential because it encourages students to alternate between languages to express ideas, compare viewpoints, and communicate productively. It reflects the aims of multilingual education, where languages are regarded as learning and cognitive tools rather than as discrete subjects [1], [3].

A CLIL lesson in literature on comparative folk tales allows students to analyse narratives from various cultures and societies while improving their English language skills. Students read folk tales from their native languages alongside English translations, analysing themes, cultural values and character development. During guided talks, students alternate between English and their native language to clarify concepts, identify cultural references, and compare story structures. Afterward, students combine literary analysis with multilingual expression by writing analytical essays in English and presenting summaries. This method aligns with multilingual education objectives, allowing students to utilise their complete linguistic repertoire, promoting cross-cultural communication, and strengthening both content knowledge and linguistic competence [7].

Additional multidisciplinary techniques that enhance learning include simulations, role-playing, and multimodal digital projects. For instance, Model United Nations simulations encompass political science, economics and international law, whereas multilingual documentaries combine scientific study, mapping, and media production. These methods implement interdisciplinarity in real multilingual environments by encouraging teamwork, imagination, critical thinking, and cultural awareness [2].

The methodology of interdisciplinarity in multilingual pedagogy has proved to be a fruitful practice. Through content knowledge integration and emphasis on

cognitive and linguistic proficiency, students develop higher-order thinking, reflect on their knowledge acquisition and navigate cultures linguistically. CLIL substantiates that language is concurrently a medium and a resource, offering learners access to intricate disciplinary content and developing their academic language capability at the same time.

In essence, interdisciplinarity is not only an option but a well-thought-out method for strengthening complex social, linguistic and cognitive aptitudes. It allows students to analyse, comprehend, and surpass linguistic, cultural and disciplinary limits, demonstrating the effectiveness of multilingual education in modern institutions.

Conclusion

Through project-based learning, themed units, simulations, inquiry, multimodal digital tasks, and CLIL, the interdisciplinary approach offers students the chance to interact meaningfully with the material while sharpening their language, cognitive, and metacognitive skills.

CLIL demonstrates how structured, flexible learning environments may transform languages into active instruments for comprehension, interaction, analysis, and thus strengthening cognitive flexibility, content knowledge and metalinguistic awareness. CLIL fosters intercultural competence, promotes genuine, culturally relevant communication across several disciplines, including science, geography, history and literature, as well as translanguaging.

In conclusion, interdisciplinarity is a pedagogical requirement in multilingual education. Teachers instruct students to meet the cognitive, social, and linguistic constraints of a diverse and interconnected world by mobilising their entire linguistic repertoires and synthesising knowledge across fields. These approaches create multilingual education systems that are inclusive, innovative, and culturally sensitive, setting students up for success in the linguistic and social diversity of the 21st century.

BIBLIOGRAPHY:

1. BEACCO, J.-C., BYRAM, M., CAVALLI, M., COSTE, D., EGLI CUENAT, M., GOULLIER, F., and PANTHIER, J. Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education. Council of Europe, 2016. ISBN 978-92-871-8233-3.
2. BLIN, F. Technology-Enhanced Multilingual Education: Pedagogical and Social Perspectives. Routledge, 2022. ISBN: 978-0-6486653-1-1.
3. CENOZ, J., and GORTER, D. Towards a holistic approach in the study of multilingual education. In: International Journal of Multilingualism, 12(1), 1–15., 2015.
4. COYLE, D., HOOD, P., and MARSH, D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press. 2010. ISBN: 978-0-521-13021-9.

5. CUMMINGS, J. *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters. 2000. ISBN 1-85359-474-1.
6. European Commission. *Education and Training Monitor 2024*. Brussels: European Commission. 2024. ISBN 978-92-68-19017-3.
7. GARCIA, O. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell, 2009. 978-0-415-53130-6.
8. GARCIA, O., and WEI, L. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan. 2014. ISBN: 978-1-137-38575-8.
9. GARCIA, O., and LIN, A. M. Y. *Translanguaging in education*. In O. García, N. Flores, and M. Spotti (Eds.), In: *The Oxford Handbook of Language and Society*. Oxford University Press. 2017.
10. NICOLESCU, B. *Manifesto of Transdisciplinarity*. SUNY Press. 2002.
11. SKUTNAAB-KANGAS, T. *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?* Lawrence Erlbaum Associates. 2007. ISBN 9781410605191.
12. UNESCO. *Education in a Multilingual World*. UNESCO Publishing 2003.

**INTEGRAREA RESURSELOR DIGITALE MULTILINGVE
ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL UNIVERSITAR**
**INTEGRATION OF MULTILINGUAL DIGITAL RESOURCES
IN UNIVERSITY EDUCATION**

*Ion BULICANU, drd., asist. univ.,
I.P. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

*Ion BULICANU, PhD student, univ. assist.,
P.I. „Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7614-3321>
e-mail: bulicanu.ion@upsc.md*

CZU: 004.4:81’246.3

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p72-79

Abstract: The integration of multilingual digital resources in higher education is becoming increasingly important in the context of internationalization and the diversification of student needs. At the Ion Creangă State Pedagogical University of Chișinău, students are increasingly using multilingual digital tools, including AI-based platforms, automatic translation applications, and online educational resources, to better understand course materials, access international scientific literature, and support their research activities. This article examines how these tools are used in practice, drawing on experience in the field of educational information technologies to highlight the challenges and opportunities that arise and the extent to which they reflect the current level of digital and multilingual integration within the university. The analysis is grounded in concrete observations from academic and technological activities, offering a realistic picture of how students combine university-provided resources with external tools to adapt their learning processes to contemporary demands.

Keywords: Multilingual digital tools, artificial intelligence, machine translation, digital educational resources, academic internationalization, linguistic digital literacy, technological integration in higher education.

Rezumat: Integrarea resurselor digitale multilingve în învățământul universitar devine tot mai importantă în contextul internaționalizării și al diversificării nevoilor studenților. În cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, studenții utilizează tot mai frecvent instrumente digitale multilingve, inclusiv platforme bazate pe inteligență artificială, aplicații de traducere automată și resurse educaționale online, pentru a înțelege mai bine materialele de curs, pentru a accesa literatura științifică internațională și pentru a-și susține activitățile de cercetare. Acest articol explorează modul în care aceste instrumente sunt folosite în practică, din perspectiva experienței în domeniul tehnologiilor informaționale aplicate în educație, evidențiind provocările și oportunitățile care apar și măsura în care ele reflectă nivelul actual de integrare digitală și multilingvă la nivel universitar. Analiza se bazează pe observații concrete din activitatea academică și tehnologică, conturând o imagine realistă a modului în care studenții combină resursele oferite de universitate cu instrumente externe pentru a-și adapta procesul de învățare la cerințele actuale.

Cuvinte-cheie: Instrumente digitale multilingve, inteligență artificială, traducere automată, resurse educaționale digitale, internaționalizare academică, alfabetizare digitală lingvistică, integrare tehnologică în învățământul superior.

Digitalizarea accelerată a educației universitare a schimbat modul în care studenții accesează, procesează și utilizează informația. În cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, această transformare este vizibilă atât în activitățile de studiu, cât și în cele de cercetare, unde soluțiile digitale au devenit un instrument de lucru indispensabil. „Noile tehnologii de comunicare se conjugă cu alte tendințe la nivel macrosocial: comunicarea interculturală, declinul modelelor de consum, evoluția accelerată a piețelor, globalizarea, modificarea stilurilor de viață. Complexul de tendințe care indică schimbări la nivel global va influența pe viitor și viața în organizații. Provocările la adresa managerilor și comunicatorilor se leagă de capacitatea lor de a prevedea schimbările din exterior și de a introduce în mod proactiv măsuri de adaptare la schimbare.” [1] Într-un context în care o parte tot mai mare din literatura științifică relevantă este disponibilă în alte limbi, iar unele discipline sunt predate în engleză, franceză, germană și rusă, necesită consultarea surselor internaționale, studenții recurg frecvent la instrumente digitale multilingve pentru a depăși barierele lingvistice și pentru a înțelege mai ușor conținuturi complexe.

Integrarea resurselor digitale în procesul educațional este susținută și la nivel de politici naționale, unde Planul de acțiune în domeniul educației digitale 2024–2027 al Ministerului Educației și Cercetării subliniază necesitatea dezvoltării infrastructurii digitale, a competențelor TIC și a accesului la resurse educaționale moderne pentru toate instituțiile de învățământ. [2]

„Dezvoltarea capacității de a transfera cunoștințe în contexte noi nu se produce de la sine prin diversificarea contextelor, ci prin buna organizare a secvenței de învățare, plasată într-un context semnificativ.” [3] Utilizarea platformelor bazate pe inteligență artificială, a aplicațiilor de traducere automată și a resurselor educaționale globale a devenit o practică spontană și constantă. Aceste instrumente sunt folosite atât pentru ajustarea materialelor la curs, cât și pentru accesarea articolelor științifice, pregătirea lucrărilor universitare sau înțelegerea termenilor de specialitate în limbi diferite. Această tendință reflectă o nevoie reală: studenții caută modalități rapide și accesibile de a interacționa cu conținut academic multilingv, într-o universitate aflată în proces de modernizare digitală.

În același timp, modul în care aceste instrumente digitale sunt integrate în rutina de învățare oferă indicii importante despre nivelul actual de internaționalizare și despre gradul de adaptare tehnologică al instituției. Observațiile din activitatea universitară arată că studenții combină resursele disponibile în cadrul UPSC, precum

platforma Moodle și biblioteca digitală, cu instrumente externe care completează sau extind accesul la informație. Această realitate conturează un tablou relevant asupra felului în care resursele digitale multilingve influențează procesul educațional și asupra direcțiilor necesare pentru consolidarea unui mediu academic deschis, modern și conectat la spațiul internațional. [4]

Integrarea resurselor digitale multilingve în învățământul universitar poate fi înțeleasă prin analiza instrumentelor pe care studenții le utilizează în mod real pentru a interacționa cu informația în limbi diferite. Literatura de specialitate evidențiază faptul că accesul la conținuturi academice multilingve, combinat cu competențele digitale ale utilizatorilor, contribuie la creșterea calității învățării și la extinderea oportunităților educaționale.[5]

În acest cadru, instrumentele digitale precum aplicațiile de traducere automată, platformele bazate pe inteligență artificială și resursele educaționale online devin elemente importante ale ecosistemului de învățare al studenților, dar și medii de promovare a culturii digitale.

„Legătura dintre digital și cultura umană este ușor de înțeles în această eră a inovațiilor tehnologice. Comunicarea eficientă, inclusiv cea virtuală, presupune prezența atât a culturii clasice de comunicare, cât și o cultură de comunicare digitală...” [6]

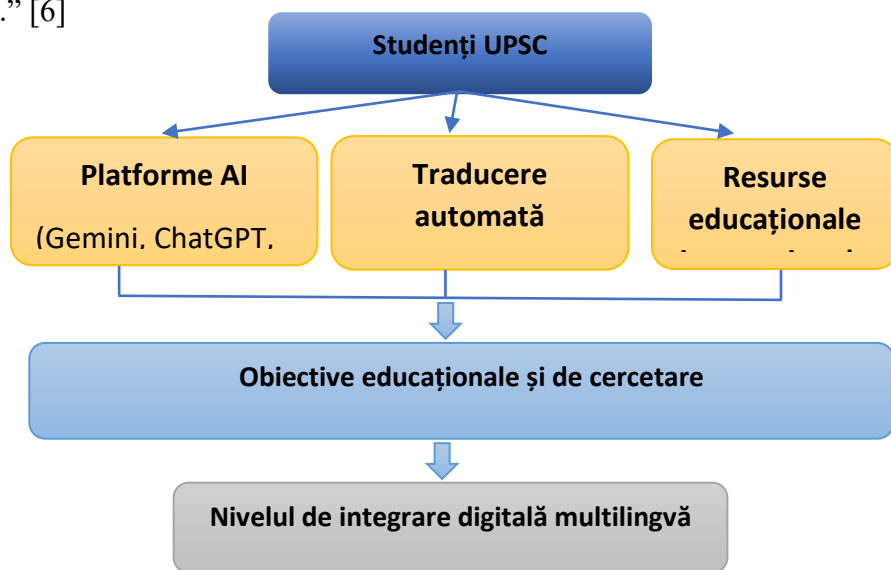


Figura 1. Model conceptual al utilizării instrumentelor digitale multilingve de către studenții UPSC

Resursele digitale multilingve includ totalitatea instrumentelor, platformelor și materialelor care facilitează accesul, procesarea și înțelegerea conținutului academic în mai multe limbi. Acestea cuprind atât soluții tehnologice avansate, precum

modelele lingvistice AI utilizate pentru clarificarea sau reformularea textelor, cât și resurse accesate pe scară largă de studenți, precum Coursera, Google Scholar, Khan Academy sau manualele digitale disponibile în engleză, rusă și alte limbi. Într-un asemenea context educațional, „profesorul trebuie să se simtă liber să răspundă noilor tehnologii critic, dar, în același timp, creativ și sub nicio formă nu poate să ignore acest aspect, dacă vrea să comunice eficient cu studenții.” [7]

Un element esențial al cadrului conceptual îl constituie traducerea automată, care permite trecerea rapidă între limbi diferite și reduce barierele de înțelegere în cazul textelor științifice sau tehnice. Instrumente precum DeepL sau Google Translate sunt utilizate pentru interpretarea articolelor internaționale, rezumarea conținutului sau adaptarea materialelor la activitățile universitare. În același timp, platformele bazate pe instrumente digitale au un rol distinct în procesul de învățare. [8]

Studenții utilizează diverse instrumente digitale pentru căutarea răspunsurilor, explicarea conceptelor, verificarea limbajului academic sau organizarea informațiilor preluate din surse externe. Utilizarea acestor instrumente nu substituie resursele universitare, ci le completează, oferind acces rapid la explicații personalizate.

Prin îmbinarea acestor componente, cadrul conceptual oferă o imagine clară asupra modului în care studenții UPSC construiesc un mediu propriu de învățare multilingv, în care resursele digitale reprezintă un sprijin constant pentru accesul la informație, dezvoltarea competențelor academice și realizarea activităților de cercetare. În același timp, creșterea volumului de informații accesibile prin intermediul acestor instrumente digitale a generat nu doar oportunități, ci și provocări. [9]

Extinderea accesului la materiale academice în mai multe limbi a facilitat procesul de studiu, însă a accentuat un fenomen persistent în mediul universitar: apariția formelor de plagiat, fie integral, fie parțial. Utilizarea excesivă sau necritică a traducerilor automate și a platformelor bazate pe inteligență artificială poate conduce la preluarea neasumată a conținuturilor, fenomen care afectează integritatea academică și calitatea lucrărilor universitare.

Metodologia acestui studiu are la bază o analiză calitativă a modului în care studenții UPSC utilizează instrumente digitale multilingve în procesul de învățare și în realizarea activităților academice. Cercetarea s-a orientat asupra materialelor și produselor educaționale generate în mod direct în cadrul programelor de studii, prin examinarea felului în care aceste instrumente se reflectă în practica reală. Au fost analizate lucrări, proiecte, portofolii și texte elaborate în contextul formărilor privind utilizarea tehnologiilor digitale în activitatea de predare-învățare-evaluare.

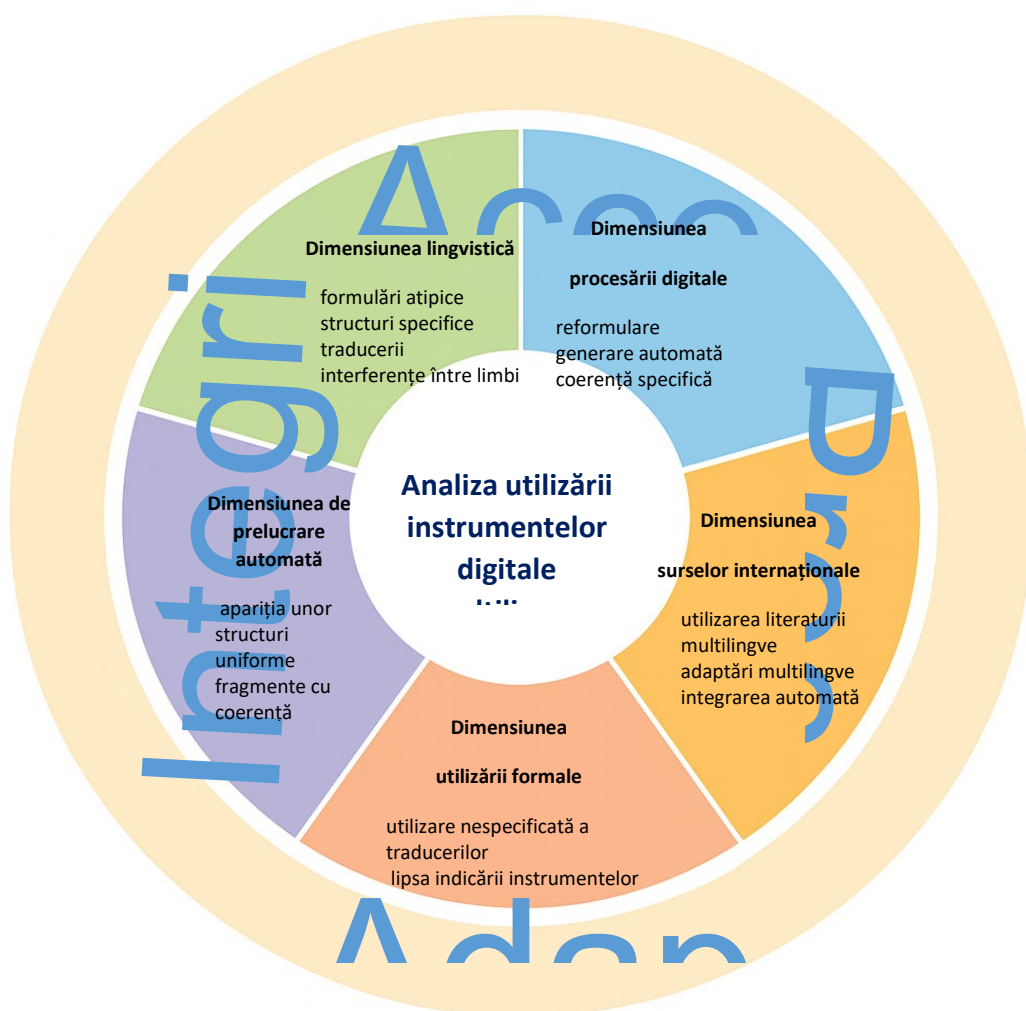


Figura 2. Dimensiunea analizei calitative privind utilizarea instrumentelor digitale multilingve

Analiza calitativă prezentată în Figura 2 oferă o sinteză a principalelor dimensiuni care caracterizează modul în care studenții utilizează instrumentele digitale multilingve. Modelul evidențiază aspectele lingvistice și digitale ale textelor, integrarea surselor internaționale și utilizarea explicită sau implicită a traducerilor și aplicațiilor bazate pe instrumente digitale. Aceste dimensiuni permit înțelegerea modului real în care resursele digitale influențează calitatea lucrărilor academice și scot în evidență atât oportunitățile, cât și riscurile asociate utilizării lor.

Accentul a fost pus pe modul de utilizare a surselor internaționale, pe structura argumentării și pe particularitățile lingvistice ale textelor, elemente care pot indica integrarea aplicațiilor de traducere automată sau a platformelor bazate pe inteligență artificială în procesul de elaborare. Prin această abordare, metodologia permite

surprinderea modului în care instrumentele digitale multilingve sunt integrate în activitățile de studiu și cercetare ale studenților, precum și a diferențelor dintre utilizarea formală a resurselor instituționale și utilizarea informală, adesea tacită, a instrumentelor externe.

Trecerea de la instrumentele digitale tradiționale la tehnologiile bazate pe inteligență artificială a schimbat semnificativ modul în care utilizatorii accesează informații în mai multe limbi. Înainte de dezvoltarea accelerată a inteligenței artificiale, accesul la conținut multilingv se realiza în principal prin motoarele de căutare, instrumentele de traducere automată și rețelele sociale. Google Search continua să domine piața mondială cu aproximativ 90% din totalul căutărilor, în timp ce Google Translate procesa zilnic peste 100 de miliarde de cuvinte, devenind una dintre cele mai utilizate resurse pentru traducerea rapidă. În aceeași perioadă, rețelele sociale au devenit canale esențiale de informare, depășind cinci miliarde de utilizatori și facilitând circulația materialelor educaționale în diverse limbi. [10]

Începând cu 2023, odată cu apariția și extinderea instrumentelor generative pe platforme de inteligență artificială, accesul la informație multilingvă a evoluat într-o direcție nouă. Rapoarte internaționale arată că tot mai multe organizații adoptă soluții AI pentru analiza, reformularea și traducerea conținutului, iar în 2025 utilizarea acestor tehnologii devine aproape generală la nivel instituțional. Spre deosebire de traducerile automate tradiționale, instrumentele actuale bazate pe AI permit o înțelegere profundă a textelor, generarea de explicații suplimentare și adaptarea conținutului academic la nivelul lingvistic al utilizatorilor.

Această transformare deschide noi oportunități pentru învățarea multilingvă, dar aduce și provocări legate de etică, originalitate și calitatea lucrărilor universitare, elemente direct relevante pentru analiza modului în care studenții UPSC utilizează resursele digitale în procesul de învățare. „Acele transformări informaționale resimțite practic „de la vlădică până la opincă” ne-au integrat, volens-nolens, într-o societate informatică. Astfel, în celeritatea aceasta informațională ne-am ales și cu o avalanșă terminologică „în trend”. Cu certitudine, „societatea informatică reprezintă o nouă etapă a civilizației umane, un nou mod de viață calitativ superior care implică folosirea intensivă a informației în toate sferele activității și existenței umane, cu un impact economic și social major”. [11] Prin urmare, analiza modului în care studenții UPSC utilizează resursele digitale multilingve oferă o imagine clară asupra felului în care tehnologiile actuale susțin procesul de învățare și influențează activitățile academice.

Rezultatele evidențiază atât beneficiile utilizării acestor instrumente pentru accesarea surselor în diferite limbi, cât și provocările legate de acuratețea traducerilor, integrarea informațiilor și menținerea integrității academice. Această perspectivă permite formularea unor concluzii și recomandări orientate spre o

utilizare responsabilă, echilibrată și eficientă a resurselor digitale în învățământul universitar.

În acest context, resursele digitale multilingve se dovedesc deja integrate în practica universitară, oferind studenților sprijin în accesarea și înțelegerea materialelor academice în diferite limbi. Traducerile automate, platformele AI și accesul la surse internaționale contribuie la diversificarea documentării și la extinderea perspectivelor de studiu. Totodată, modul variat în care aceste instrumente sunt utilizate evidențiază importanța consolidării competențelor digitale și lingvistice, pentru ca studenții să le poată valorifica în mod autonom și adecvat.

Formarea acestor competențe sprijină utilizarea corectă și coerentă a conținuturilor preluate din surse multilingve. Stabilirea unor orientări clare privind integrarea resurselor digitale în activitățile academice poate facilita o utilizare responsabilă și eficientă, contribuind atât la modernizarea procesului educațional, cât și la creșterea calității lucrărilor universitare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BÎRSAN, Svetlana, CEPRAGA, Lucia. New communication technologies: opportunities and challenges = Noile tehnologii de comunicare: oportunități și provocări. In: 30 years of economic reforms in the Republic of Moldova: economic progress via innovation and competitiveness [online]: The International Scientific Conference dedicated to the 30th Anniversary of the establishment of the Academy of Economic Studies of Moldova, September 24th-25th, 2021, Chisinau. Chișinău: ASEM, 2022, vol. 2, pp. 318-322. ISBN 978-9975-155-64-9.// <https://irek.ase.md/xmlui/handle/123456789/2034>
2. Ministerul Educației și Cercetării. Plan de acțiune în domeniul educației digitale 2024–2027. Chișinău, 2024. https://mec.gov.md/sites/default/files/document/attachments/final_plan_de_actiuni_mec_2025_.pdf
3. CEPRAGA, Lucia, GOGOI, Elena. The pedagogical dimension of the physical learning environment in the university system. In: Competitiveness and Innovation in the Knowledge Economy [online]: 26th International Scientific Conference: Conference Proceeding, September 23-24, 2022. Chișinău: ASEM, 2022, pp. 204-212. ISBN 978-9975-3590-6-1 (PDF) <https://irek.ase.md:443/xmlui/handle/123456789/2601>
4. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”. Strategia de transformare digitală a UPSC. Chișinău, 2025 https://upsc.md/wp-content/uploads/2025/05/acte_STD_UPSC_30.04.2025.pdf
5. DAVIDESCU, Elena. Perspective inovatoare ale instruirii asistate de calculator în învățământul superior. În: Studiul artelor și culturologie: istorie, teorie, practică, 2021, nr. 4 (41), p. 267–272. https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/152308

6. BÎRSAN Svetlana, CEPRAGA, Lucia. Considerente privind cultura comunicării digitale în Republica Moldova // Conferința Științifică Internațională „Competitivitatea și inovarea în economia cunoașterii”, (22-23 septembrie 2017) – Chișinău: ASEM, 2018, pp. 68-69 , E-ISBN 978-9975-75-891-8 / https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/164069
7. CEPRAGA, Lucia, BÎRSAN, Svetlana. Comunicarea didactică în era „Nativilor Digitali”. În: Competitivitate și inovare în economia cunoașterii [online]: culegere de rezumate: conf. șt. intern., 25-26 sept. 2020. Ediția a 22-a. Chișinău: ASEM, 2020, pp. 91-94. E-ISBN 978-9975-75-986-1. CEPRAGA, Lucia, BÎRSAN, Svetlana. Comunicarea didactică în era „Nativilor Digitali”. În: Competitivitate și inovare în economia cunoașterii [online]: culegere de rezumate: conf. șt. intern., 25-26 sept. 2020. Ediția a 22-a. Chișinău: ASEM, 2020, pp. 91-94. E-ISBN 978-9975-75-986-1. <https://irek.ase.md/xmlui/handle/1234567890/1033>
8. BANCUI, Doina; ARDELEAN, Ben-Oni; IVAȘCU, Larisa; FODOREAN, Daniel. Educația prin e-learning. București: Editura Academiei Oamenilor de Știință din România; Editura Tehnică, 2020. ISBN 978-606-8636-73-3. <https://aos.ro/wp-content/carti/978-606-8636-73-3-educa%C5%A3ia-prin-e-learning.pdf>
9. GROSSECK, Gabriela; CRĂCIUN, Dana (coord.). Ghid practic de resurse educaționale și digitale pentru instruire online. Timișoara: Editura Universității de Vest, 2020. ISBN 978-973-125-790-7.
10. STANFORD INSTITUTE FOR HUMAN-CENTERED AI. AI Index Report 2024. Stanford University, 2024. ISBN 978-1-734-79467-0. Disponibil la: <https://hai.stanford.edu/ai-index>
11. CEPRAGA, Lucia, BÎRSAN, Svetlana. *Considerații privind evoluția unor termeni din sistemul informațional*. Revistă de istorie a științei și studii enciclopedice „Enciclopedia”, nr. 2 (5), 2013, Institutul de Studii Enciclopedice, Chișinău, pag. 93, ISSN 1857-365X, categoria C. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Consideratii%20privind%20evolutia%20unor%20termeni%20din%20sistemul%20informational.pdf

PRINCIPLES AND APPROACHES TO MULTICULTURAL EDUCATION IN THE 21ST CENTURY

PRINCIPII ȘI ABORDĂRI ALE EDUCAȚIEI MULTICULTURALE ÎN SECOLUL XXI

*Tetiana MIERIEUTSA, lector
Universitatea Umanitară de Stat Izmail, Ucraina*

*Tetiana MIERIEUTSA, lecturer
Izmail State University of Humanities, Ukraine
ORCID: 0009-0006-2879-7025
tanylcikm@gmail.com*

CZU: 37.017:316.74

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p80-90

Abstract: In the 21st century education functions within a rapidly globalizing and culturally varied environment which requires updated approaches to teaching and learning. Multicultural education is increasingly viewed as a crucial element of contemporary pedagogy because it supports equality, respect, and constructive interaction among students from diverse cultural backgrounds. This paper investigates the main principles and methods that shape multicultural education today, emphasizing value-oriented, inclusive, and humanistic practices. Particular attention is given to the teacher's role as a facilitator of intercultural dialogue and as a mentor who encourages empathy and social unity through culturally responsive instruction. The paper also considers how processes such as globalization, digital transformation influence educational priorities and challenge long-established teaching models. A central focus is placed on the development of intercultural competence, ethical understanding, and the ability to collaborate effectively within culturally heterogeneous learning environments. Ultimately, multicultural education in the 21st century is understood not only as an instructional approach but also as a transformative framework that promotes tolerance, global awareness, and shared human ideals. This paper seeks to examine practical principles of multicultural education, existing difficulties, and real-life applications, identifying both achievements and ongoing barriers.

Keywords: multicultural education, principles, approaches, values, cultural diversity, globalization, humanism.

Rezumat:

În secolul al XXI-lea, educația funcționează într-un context profund marcat de globalizare și de diversitate culturală, fapt care impune reconsiderarea abordărilor tradiționale de predare și învățare. Educația multiculturală este tot mai frecvent recunoscută ca o componentă esențială a pedagogiei contemporane, întrucât sprijină promovarea egalității, respectului reciproc și a interacțiunii constructive între studenți proveniți din medii culturale diferite. Prezentul articol analizează principiile și abordările fundamentale care conturează educația multiculturală în context actual, cu accent pe dimensiunea axiologică,

incluzivă și umanistă a procesului educațional. O atenție deosebită este acordată rolului profesorului în calitate de facilitator al dialogului intercultural și de mentor educațional, capabil să stimuleze empatia, coeziunea socială și participarea responsabilă prin practici didactice sensibile la diversitatea culturală. Lucrarea examinează, totodată, impactul proceselor de globalizare și de transformare digitală asupra priorităților educaționale, evidențiind provocările pe care acestea le ridică pentru modelele pedagogice tradiționale. Un punct central al analizei îl reprezintă dezvoltarea competenței interculturale, a conștiinței etice și a capacității de colaborare eficientă în medii educaționale caracterizate prin eterogenitate culturală. În concluzie, educația multiculturală este conceptualizată nu doar ca o abordare didactică, ci ca un cadru transformator, orientat spre promovarea toleranței, a conștiinței globale și a valorilor umane comune. Articolul își propune să evidențieze atât principiile aplicative ale educației multiculturale, cât și dificultățile de implementare și exemplele de bună practică, identificând realizările obținute până în prezent, dar și obstacolele care persistă.

Cuvinte-cheie: educație multiculturală, principii pedagogice, incluziune educațională, valori, diversitate culturală, globalizare, umanism.

Introduction

Contemporary society is marked by globalization, greater human mobility, and rapid technological progress. Modern conditions emphasize the crucial role of education in promoting sustainable development, intercultural understanding, and global citizenship. The intensification of European integration processes highlights the importance of multicultural education as a foundation for fostering tolerance, mutual understanding, and effective intercultural interaction. In the new socio-cultural context, the issue of creating a global educational space becomes increasingly relevant, one in which the interests of individuals and the national needs of different countries can be effectively realized, while also enabling joint efforts to address vital challenges faced by human civilization as a whole. Traditional education requires alternative models aimed at transforming it into a means of both social and personal transformation, with the ultimate goal of building an unbiased, fair, and free world. As a result, there is a growing necessity to establish an educational environment that honors cultural diversity, promotes deeper cultural understanding, and encourages the development of tolerance. In this regard, the concept of multicultural education becomes a methodological foundation of education in the 21st century.

Literature Review

Numerous international researchers have thoroughly examined the role of multicultural education in shaping individual development. Among them are J. Banks [10], K. Khunduma and J. Mekuria [15], P. Gorski and other foreign scholars who propose various interpretations and approaches to this issue. Ukrainian academics have also made a significant contribution to the study of multicultural

education. This field is reflected in the works of J. Bezugla, N. Savastru, G. Shevchenko [8], O. Gold [3], L. Hepenko, L. Rybalko [7], E. Kuchmenko [6], and other national researchers. Special attention is given to the formation of intercultural competence in the studies of O. Tishchenko [9], D. Kostenko [5], and several other Ukrainian scholars. These publications form an important theoretical and practical foundation for understanding the key approaches and principles of multicultural education in the 21st century.

The term *multiculture* originates from English and refers to a social and educational environment that consists of many cultures. In this context, the prefix *multi* carries not only a quantitative meaning but emphasizes the qualitative diversity of national traditions, experiences, and cultural backgrounds. In other words, the presence of multiple ethnic groups implies the coexistence of multiple distinct cultures.

The concept of *multicultural education* includes not only the academic process but also personal growth and upbringing. The central idea is to provide equal learning opportunities for students regardless of their cultural, ethnic, or social origins [18]. According to the Cambridge Dictionary [12, p. 785], multicultural education is defined as *education aimed at promoting acceptance and understanding among students from diverse cultural backgrounds*. In the International Encyclopedia of Education, this term is defined as *an educational process in which two or more cultures are represented, differing in linguistic, ethnic, national, or racial characteristics* [16, p. 576].

In the works of many foreign scholars, there are various interpretations of the essence of multicultural education and the factors that contributed to its emergence. American scholar J. Banks is recognized as the founder of multiculturalism in education. He was the first to formulate the concept of multicultural education, defining its primary aim as the promotion of an open society in which equal opportunities are provided for all ethnic groups to fulfill their social and cultural needs [11, p. 39-43]. Moreover, Banks formulated a set of core principles of multicultural education, which remain fundamental in modern educational theory. According to the researcher, these principles include the following: multicultural education should be regarded as a continuous process rather than a one-time initiative; participants must first develop an awareness of their ethnic identity; the multicultural approach should permeate the entire educational system; each society should develop its own model of multicultural education that reflects its specific context; both teachers and parents require targeted preparation for its implementation; the process should not be limited by specific time frames; and finally, the content of educational programs should comprehensively reflect

multicultural values [10, p. 9-10]. According to J. Banks, multicultural education is built upon five fundamental dimensions:

Content Integration – this dimension refers to the nature and extent to which the teacher incorporates examples illustrating cultural and group diversity within their subject. Essentially, it involves embedding multicultural content directly into the curriculum.

Knowledge Construction Process – this reflects the teacher's role in helping students understand, investigate, and determine how biases, limitations, instructions, and guidance within the studied discipline affect perspectives on knowledge. It also encourages teachers to foster students' independence in seeking and acquiring knowledge.

Prejudice Reduction – this dimension focuses on instructional strategies and classroom activities designed to foster more positive attitudes among students toward diverse racial, ethnic, and cultural groups. Lessons and materials that provide accurate, well-researched information about various groups help students cultivate constructive intergroup relationships, especially when such lessons are intentionally structured to include positive representations of ethnic groups and consistent use of multiethnic materials.

Equity Pedagogy – this focuses on modifying teaching methods so that students' academic achievements improve regardless of their racial, ethnic, or social group membership. Such outcomes are more likely when teachers employ cooperative rather than competitive strategies.

Empowering School Culture and Social Structure – this dimension is achieved when a school's environment and organizational practices are reshaped to ensure that students from diverse racial, ethnic, and social backgrounds have equal opportunities and status within the educational setting [11, p. 87-92].

In his theoretical framework, Banks emphasizes achieving equality in education through the recognition and inclusion of cultural diversity. He argues that multicultural education contributes to reducing prejudice and strengthening social cohesion. The distinctive features of multicultural education include the implementation of integrated approaches to learning, in which academic disciplines serve as tools for developing intercultural competence. This competence involves the ability to apply various strategies for communicating with representatives of other cultures, to effectively manage intercultural conflicts and misunderstandings, and to overcome stereotypes. While these theoretical frameworks provide a solid foundation, it is essential to examine how these principles are applied in actual educational settings and what challenges may arise during implementation.

O. Tishchenko defines intercultural competence as *a dynamic, integrative, personal, and professional formation, the result of professional training that ensures the ability to carry out effective professional activity in the conditions of cultural diversity in modern society and the educational environment* [9, p. 61]. In her research, she also summarizes the pedagogical conditions for developing intercultural competence during professional training (according to S. Radul). These conditions include the culturological orientation of professional education, which provides knowledge of the cultural characteristics of one's own country and those of other nations, fosters national self-awareness, and promotes the education of future teachers as cultural bearers. Another important condition is the stimulation of intercultural communication, which involves organizing the learning process based on interaction among equal participants, enriching interpersonal communication with intercultural content, and intensifying contacts with representatives of other cultures and native speakers of foreign languages. This contributes to the development of social and personal qualities of future educators, as well as mutual assistance and cooperation. Finally, an emphasis on the intercultural aspect in students' research activities implies encouraging studies on intercultural issues, the use of foreign languages, and participation in international scientific projects [9, p. 59-60]. Therefore, the formation of intercultural competence becomes an essential component of multicultural education, reflecting its practical implementation in the process of professional teacher training and ensuring readiness for effective communication in a culturally diverse world.

V. Bolharina and I. Loshchenova define multicultural education as a system in which culture serves as a key and unifying concept. In their view, it represents a means of helping an individual progress from assimilating ethnic and national culture to realizing the shared interests of different peoples in their pursuit of peace, harmony, and progress through cultural development [2, p. 2].

According to I. Bakhov, multicultural education is *a process of purposeful and systematic formation and development of an individual's worldview, beliefs, and emotions based on the recognition of cultural diversity*. This process enriches a person's emotional and moral experience, fosters a distinctive attitude toward the surrounding world and others, and involves the internalization and reflection of essential paradigms of human existence, transforming external cultural meanings into one's inner moral and ethical world [1, p. 43]. Therefore, multicultural education can be understood not only as an educational practice but also as a holistic worldview paradigm that shapes an individual's values, attitudes, and behavior in a culturally diverse and globally interconnected world and serves not only as a pedagogical

approach but also as a social mechanism for building equality, respect, and dialogue among diverse cultural groups.

Through examining the historical context surrounding the emergence and growth of multicultural education, J. Banks highlighted several stages in its development. The first stage was the emergence and establishment of ethnic education, the essence of which lay in the educators' efforts to integrate knowledge about ethnic minorities into educational programs and to develop the theory of ethnic education. The second stage marked the struggle for the creation of multiethnic education, which aimed to provide students belonging to ethnic minorities with equal educational opportunities. The third stage, according to Banks, was associated with the growing activism of students representing ethnic minorities, who demanded the inclusion of historical and cultural knowledge about their ethnic groups in academic curricula. Finally, the fourth stage represented the formalization of multiculturalism as a distinct theoretical framework [11, p.120].

In addition, for countries seeking to integrate the concept of multicultural education into the process of professional training, the approaches proposed by the American scholar M. Gibson [13] are of particular relevance. The scholar identified five primary approaches to structuring this process, each representing a unique dimension of multicultural education and its goals:

- first, the approach of education for cultural diversity emphasizes the equalization of educational opportunities for students from different cultural backgrounds. This model seeks to ensure that every learner, regardless of origin, has access to the same quality of education;

- second, the education for tolerance approach focuses on fostering respectful and open-minded attitudes toward other cultures. Its essence lies in encouraging students to value cultural differences and to recognize the right of others to maintain their unique ethnocultural identities;

- third, education for cultural pluralism aims to preserve and promote the coexistence of multiple cultural perspectives within society. Through this approach, multicultural education becomes a means of supporting social harmony and mutual enrichment between diverse communities;

- fourth, the intercultural education approach highlights the importance of developing both tolerance and intercultural competence. According to the researcher, this stage is crucial for preparing individuals to communicate effectively and respectfully in a multicultural environment;

- fifth, the main goal of this education is to promote unity, tolerance, and mutual respect within the existing social structure. It includes all students and focuses on understanding diversity, stereotypes, and differences to foster

appreciation and empathy. Cooperative learning and conflict-resolution activities are often used to promote peaceful interaction [13, p. 56-58].

Taken together, these approaches form a comprehensive framework for understanding the goals and practices of multicultural education, demonstrating its potential to create inclusive and equitable learning environments.

Equally important is the instructional model developed by E. Said [19], which outlines the main stages of multicultural learning. These include: understanding the intercultural functions of different languages as tools of international communication; recognizing the causes and forms of historical and cultural interaction among ethnic groups; actualizing intercultural forms of communication within language and cultural communities; developing a clear understanding of the role of languages in the lives of various ethnic groups; and cultivating the ability for compensatory multilingualism in unfamiliar linguistic environments [19, p. 84].

The first word that naturally comes to mind when discussing multicultural education is tolerance. Tolerance is understood as the recognition and respect for beliefs, lifestyles, and perspectives that differ from one's own. However, as emphasized by Sonia Nieto, one of the pioneers of multicultural education, it is crucial to move beyond tolerance in both conceptualization and practice. She identifies tolerance as only the first stage in the hierarchy of multicultural development, followed by acceptance, then respect, and finally affirmation, solidarity, and critical consciousness. These stages are not isolated but interconnected and evolving, representing a continuum of personal and social growth that leads to genuine intercultural understanding. In this sense, multicultural education becomes not only an academic concept but also a moral and civic imperative, promoting social justice and equality.

According to the German scholar G. Thomas, multicultural education can only be effective when individuals develop a tolerant attitude toward representatives of other cultures and demonstrate a sincere desire to understand their system of spiritual and cultural values, integrating this understanding into their own worldview [20].

Studies by researchers such as I. Bakhov [1] and O. Hurenko [4] provide a basis for identifying the core principles that underpin multicultural education, shaping both its conceptual understanding and methodological approach. These principles highlight the human-centered focus of education and its aim to foster intercultural understanding and respect. Key principles include the principle of humanism, which nurtures morally conscious individuals guided by humanistic ideals; the principle of cultural dialogue, which facilitates mutual appreciation and learning across different cultural communities; the principle of cultural perspective, which encourages a worldview that values cultural diversity as an integral part of

modern society; and the principle of ethical and moral priority, which stresses the importance of moral guidance in the educational process. In contemporary higher education, there has been a growing emphasis on the intellectual, cultural, and professional development of students, aiming to create capable human capital while strengthening society to support economic competitiveness and higher standards of living. Fundamental values such as freedom, justice, tolerance, humanism, and mutual understanding underpin peaceful intercultural coexistence and establish a common ethical and communicative framework that promotes cooperation and respect among diverse groups. Consequently, higher education now plays a dual role: it imparts essential knowledge and professional skills while simultaneously cultivating global citizenship and fostering social cohesion in a multicultural world. These considerations point to several essential dimensions for evaluating the effectiveness of multicultural education. These include the content of education, which should represent diverse cultural narratives and social group histories; collaborative pedagogy, which encourages cooperative learning and fosters mutual respect; the overcoming of prejudice, which challenges stereotypes and negative attitudes; and the harmonization of social and educational environments, ensuring equality and inclusion for all learners regardless of nationality, religion, or social background. Moreover, assessment in multicultural education should value not only knowledge acquisition but also the development of intercultural competence, ethical awareness, and civic responsibility.

With the theoretical and competency foundations of multicultural education in place, attention must also be given to practical teaching strategies that apply these principles. One increasingly utilized method in intercultural education is the hermeneutic-based *conflict approach*. The main goal in working with students is to develop *conflict competence*, or more precisely, the ability to engage in constructive behavior in conflict situations. The methods of teaching proposed within the framework of multicultural education include self-reflection, non-hierarchical interaction, dialogic performance, the *learning circle* technique, collaborative learning, storytelling, the journey method, informal interactive discussions, and the *reflection paper* approach, among others. These methods are designed not only to enhance the learning process but also to encourage the development of empathy, open-mindedness, and critical cultural awareness. For instance, in many university courses, a widely practiced approach is the *reflection paper*, in which students summarize the author's main arguments, express their personal reflections, and present their ideas supported by textual analysis and real-life experiences. This method transforms learning into a dialogic and introspective process, bridging theory and practice while fostering intercultural sensitivity and self-awareness [17, p. 98].

Also, some universities run intercultural workshops, study-abroad programs, and online projects where students from different countries collaborate. These experiences not only broaden their cultural understanding but also give them a real sense of the wider world. Today, technology and global communication tools make it even easier for students to connect, share ideas, and see things from different perspectives, while also picking up important digital skills. Thanks to these approaches, students learn practical things such as conflict resolution, understanding others' perspectives, and working effectively together, which is incredibly valuable in our modern lives.

Furthermore, the strategy for training future professionals must ensure that they possess a comprehensive understanding of the multicultural landscape. This includes familiarity with the history, culture, and religions of different peoples, as well as the ability to recognize and interpret global trends such as globalization, urbanization, decentralization, and marginalization. Educators and students alike should cultivate an appreciation for cultural, national, and religious diversity, acknowledging the right of all communities to preserve their distinct identities.

To function effectively in today's interconnected world, professionals need to master a specialized conceptual framework for navigating cultural diversity and communicating respectfully across differences. They should also acquire practical skills to collaborate and build trust with people of various backgrounds, taking into account age, gender, and social factors.

Ultimately, the success of multicultural education depends not only on knowledge but also on the personal qualities of those who practice it. Empathy, tolerance, reflexivity, social flexibility, and adaptability are vital attributes that empower professionals to facilitate intercultural dialogue, help individuals integrate into new environments, and rebuild social connections in pluralistic societies. In this way, multicultural education becomes a powerful instrument for personal transformation and societal harmony in the 21st century.

Despite the numerous advantages and the growing adoption of multicultural education, it is important to acknowledge certain challenges and barriers that accompany its implementation. Educational institutions often face difficulties in integrating multicultural curricula due to limited resources, insufficiently trained staff, or resistance from stakeholders who may overlook the significance of intercultural variety.

Conclusion

In our increasingly interconnected world, where cultures continually intersect and societies grow more diverse, it is vital to train professionals who can work effectively across cultural boundaries. In response to the challenges faced by today's

world and the pressing need to manage cultural diversity responsibly, numerous European countries, international organizations, and unions are actively engaged in seeking new approaches to strengthening intercultural dialogue. Establishing such dialogue is impossible without the consistent implementation of multicultural education, which in the modern era has emerged as a leading concept aimed at uniting world cultures, identifying common values, and finding practical ways to realize them. According to researchers, multicultural education in contemporary conditions is intended to harmoniously combine the cultivation of national consciousness and patriotism with respect for other cultures. It should also foster the development of a well-educated individual who appreciates their nation's cultural heritage while being able to adapt to other multicultural environments.

Multicultural education should create an environment where students from national minorities can study effectively while feeling valued and respected. It plays an important role in fostering positive values by exposing learners to cultural achievements from around the world and supporting the development of a strong sense of cultural identity and respect for their own traditions. Teaching in this context needs to combine national perspectives with cross-cultural approaches, helping students gradually understand and appreciate the unique features of different cultures. Overall, multicultural education has become a key aspect of modern society, acting as a bridge that brings diverse cultures together and promotes shared human values. By doing so, it turns education into a tool for fostering understanding, cooperation, and social harmony, contributing to a more inclusive and culturally aware global community. Future studies should consider how digital technologies and modern tools can be used to strengthen intercultural skills and global awareness.

BIBLIOGRAPHY:

1. БАХОВ І. С. Тенденції розвитку полікультурної освіти у професійній підготовці фахівців Канади і США. – К.: Центр учбової літератури, 2018. 420 с.
2. БОЛГАРИНА, В., ЛОЩЕНОВА І. Культура і полікультурна освіта. Шлях освіти. – 2002. №1. С. 2-6.
3. ГОЛЬД О. Естетико-культурне виховання особистості доби мультикультуралізму: соціально-філософський аспект. Філософія освіти. 2023. 29 (1). С. 236-245. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2023-29-1-13>
4. ГУРЕНКО, О. І. Полікультурна освіта в Україні: до сутності поняття / О.І.Гуренко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету: Педагогічні науки. – 2009. №1. С.95-103
5. КОСТЕНКО Д. Формування міжкультурної компетентності студентів: реалії та виклики сучасного освітнього середовища. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Соціальна робота. 2018. 2(4). С. 20-23. <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2018/4-1/4>

6. КУЧМЕНКО, Е. М. Мультикультурне виховання – міжкультурна взаємодія людських цінностей (історіографічний огляд). Література та культура Полісся. Серія Історичні науки. 2017. Вип. 87. С. 232-242
7. РИБАЛКО, Л. С. і Гепенко Л.О. Міжкультурне виховання як складова професійної підготовки майбутніх лікарів у закладах вищої медичної освіти. Наукові записки кафедри педагогіки: збірник наукових праць Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. Харків. 2019. Вип. 44. С. 215-224. URL: <https://repo.knmu.edu.ua/handle/123456789/22996>
8. САВАСТРУ, Н. І., ШЕВЧЕНКО Г. В. і БЕЗУГЛА Я. І. Цінності і міжкультурне виховання: інтеракція між культурною різноманітністю та універсальними цінностями в сучасному освітньому середовищі. URL: <https://sciconf.com.ua/wpcontent/>
9. О.М. Педагогічні умови формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в освітньому середовищі педагогічного університету. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. 2018. Вип. 50. С. 56-71. <https://doi.org/10.34142/2312-1548.2018.50.04>
10. BANKS, James A. Multicultural Education: Foundations, Curriculum and Teaching / James A. Banks/ - University of Washington. – 384 p.
11. BANKS, James A. Multicultural Education: Issues and Perspectives. Wiley. 1989. 337 p.
12. Cambridge Dictionary of American English. Sixth Edition. Cambridge University Press, 2016. 1125 p.
13. GIBSON, Margaret A. Approaches to multicultural education i the United States: some concepts and assumptions //Anthropology and Education Quarterly – Vol. 15. – No. 1, Special Anniversary Issue: Highlights from the past, 1984. – P.94-120.
14. GORSKI, Paul C. і Gurjinder PAREKH. Supporting Critical Multicultural Teacher Educators: Transformative teaching, social justice education, and perceptions of institutional support, Intercultural Education, 2020. 31:3, 265-285, DOI: 10.1080/14675986.2020.1728497
15. HUNDUMA, C. M., Mekuria Y. S. Multicultural education and global citizenship: Literature review. Multidisciplinary Reviews, 7(10), 2024. 223 p. <https://doi.org/10.31893/multirev.2024223>
16. International Dictionary of Education. Vol.7. – Oxford, 1994. – 3963 p.
17. JONES, Elspeth і David KILLICK. Internationalisation of the curriculum. In: Jones E., Brown S. (eds) Internationalising Higher Education. – London: Routledge, 2007. P.110.
18. NIETO, Sonia і Patty BODE. Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education. Pearson. 2018. 368 p.
19. SAID, Edward W. Culture Imperialism / E.W.Said. London: Vintage Books, 1993. 260 p.
20. THOMAS, H. Interkulturelles Lernen im Shculeraustausch. – Saarbrucken u. Fort Lauderdale, 1988. P.66.

DIMENSIUNEA PSIHOPEdagogică A DEZVOLTĂRII PERSONALITĂȚII ÎN CONTEXT MULTICULTURAL

THE PSYCHOPEDAGOGICAL DIMENSION OF PERSONALITY DEVELOPMENT IN A MULTICULTURAL CONTEXT

*Nadejda OVCERENCO, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Nadejda OVCERENCO, PhD, Associate Professor,
"Ion Creangă", SPU of Chisinau
ORCID ID: 0000-0003-0048-2794
e-mal: ovcerenco.nadejda@upsc.md*

CZU: 37.015.3:316.7

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p91-99

Abstract: This article analyzes the psychological aspects of personality development in a multicultural family, a common phenomenon in contemporary multiethnic Moldova. This type of family is not a simple amalgamation of various ethnic cultures, but rather a complex interplay and interpenetration of them. The paper explores the role of educational institutions in personality development in a multicultural environment.

Keywords: multiculturalism, bilingualism, personality, bilingual family.

Rezumat: Acest articol analizează aspectele psihologice ale dezvoltării personalității într-o familie multiculturală, un fenomen frecvent întâlnit în Republica Moldova contemporană, caracterizată prin diversitate etnică. Acest tip de familie nu reprezintă o simplă îmbinare a diferitelor culturi etnice, ci mai degrabă o interacțiune complexă și o interpenetrație a acestora. Lucrarea explorează rolul instituțiilor educaționale în dezvoltarea personalității într-un mediu multicultural.

Cuvinte-cheie: multiculturalism, bilingvism, personalitate, familie bilingvă.

Realitatea modernă confruntă educația cu sarcina complexă de a crește tinerii în spiritul păcii și respectului pentru toate popoarele, de a dezvolta în tânăra generație abilitățile de a comunica și colabora cu oameni de diferite etnii, religii și grupuri sociale și de a înțelege și aprecia unicitatea altor culturi. Prin urmare, problema dezvoltării unei personalități multiculturale și a pregătirii pentru viața într-un context multinațional este extrem de relevantă și ocupă o prioritate ridicată printre provocările educației moderne. Dezvoltarea personală într-un mediu multicultural se modelează în primul rând prin activități practice, în special prin comunicarea între reprezentanții diferitelor culturi.

Multiculturalismul în educație este construirea educației pe principiile pluralismului cultural și recunoașterea valorii egalității tuturor grupurilor etnice care alcătuiesc o societate concretă. Multiculturalismul presupune inadmisibilitatea discriminării după criteriu etnie, religie, sex sau vârstă. Multiculturalismul în

educație ajută la transformarea diversității societății într-un factor benefic în dezvoltarea acesteia. Acesta asigură o mai mare adaptabilitate umană la condițiile în schimbare și îi ajută să dezvolte o viziune mai multilaterală asupra lumii. Educația globală ne permite să extindem contextul dialogului la nivel mondial.

Având în vedere subiectul pe care îl explorăm, considerăm esențial să ne concentrăm asupra interacțiunii dintre individ și mediul multicultural. Republica Moldova este un stat multiethnic. În cadrul său interacționează diverse grupuri etnice, multe dintre ele locuind în mod tradițional pe acest teritoriu de convețuire comună. Principalele și cele mai numeroase grupuri etnice din Moldova sunt românii, ucrainenii, rușii, găgăuzii, bulgarii, evreii, romii, belarușii, polonezii, germanii, armenii, azerbaidienii și lituanienii.

Diversitatea etnică o reprezintă și corpul studentesc al RM, majoritatea vorbitorilor nativi fiind români, ruși, ucraineni, găgăuzi și bulgari. Prin urmare, problema dezvoltării personalității multiculturale și dezvoltarea unor relații interetnice adecvate sunt extrem de relevante pentru Republica Moldova. Tinerii țării noastre multiculturale, la fel ca toți cetățenii săi, urmează calea integrării europene, care schimbă semnificativ mentalitatea majorității cetățenilor țării. Tinerii dintr-un mediu multicultural reprezintă un grup social care va deveni în curând participanți activi în diverse sfere ale societății. Eficacitatea programelor socio-economice, progresul țării și bunăstarea cetățenilor săi depind de modul în care aceștia își imaginează acest viitor, pe ce se concentrează și la ce aspiră astăzi.

Rezultatele cercetărilor moderne în domeniul psihopedagogiei sociale arată că nu există diferențe semnificative între orientările valorice ale tinerilor din Uniunea Europeană și cele din Republica Moldova. Acest lucru este confirmat de datele studiilor sociologice care au identificat cele mai semnificative orientări valorice ale tinerilor din Europa multiculturală și din Republica Moldova. Astfel, tinerii din Europa aveau mari așteptări în perioada de aderare la Uniunea Europeană. Aceste așteptări se bazează în mare măsură pe fundamente economice: crearea de noi locuri de muncă - 51%; o îmbunătățire a situației economice din țară - 72%; posibilitatea liberei circulații - 51%; un viitor mai bun pentru tineri în ansamblu - 61%. [5]

Dacă comparăm aceste date cu un sondaj rapid realizat în rândul studenților de la universitatea noastră, la care au participat 97 de persoane, putem găsi multe asemănări. Rezultatele sondajului au relevat că și studenții noștri speră că aderarea Republicii Moldova la Uniunea Europeană va ajuta, mai presus de toate, la rezolvarea problemelor economice. Interesant este că sunt identificate conceptele de „avuție” și „prosperitate”. De exemplu, când au fost întrebați: ce este „avuția”, au răspuns că avuția se referă la: banii care îți permit să ai libertate, să cumperi tot ce îți dorești - 87%; bunăstare materială - 83%; calitatea vieții - 78%; putere - 21%; oportunități largi de autorealizare - 69%; valori spirituale - 19%; a avea o familie fericită - 26%; liniște sufletească - 17%; sănătate - 24%; dragoste - 14%; carieră - 11%; tradiții naționale - 15%.

După cum putem observa, datele din sondajele privind tinerii din Uniunea Europeană și Moldova redau similitudini comparabile. Acest lucru sugerează că, în general, toate țările europene au un mediu foarte similar pentru dezvoltarea orientărilor valorice ale tinerilor. Experiența noastră a arătat că pentru abordarea provocărilor dezvoltării personalității multiculturale, inclusiv înțelegerea diversității culturale și a interconexiunii acestora, este necesar ca cadrele didactice să fie modele etnoculturale demne de urmat. Profesorii moderni nu sunt doar specialiști calificați, ci și persoane complete, cu o perspectivă largă și maturitate morală, capabili să își asume responsabilitatea pentru dezvoltarea valorică a tinerilor. Aceștia trebuie să abordeze provocările educației multiculturale, ținând cont în același timp de globalizarea obiectivelor comunicării interetnice, să țină cont de faptul că specificul și distinctivitatea culturii tind să se transforme în puncte comune pozitive, îmbogățind realizările civilizației.

Schimbul cultural are sens doar atunci când duce la îmbogățirea reciprocă a culturilor și, în ansamblu, îmbogățește comoara culturii mondiale. Vectorul progresului rămâne de neclintit, iar acesta este scopul și mijlocul existenței umane. Țara noastră are un potențial suficient pentru a implementa un model constructiv de comunicare multiculturală care nu necesită suprimarea caracteristicilor naționale distinctive. Poate transforma pozitiv relațiile interetnice reale și poate elimina stereotipurile etnice care împiedică comunicarea civilizată.

Un model constructiv și armonios de interacțiune multiculturală ne permite să schimbăm stereotipurile interetnice și mentalitatea cetățenilor în favoarea construirii unor relații interetnice armonioase. Diferite culturi există pentru a se uni într-un singur impuls pentru progresul uman.

Una dintre prioritățile educației multiculturale este, de asemenea, dezvoltarea unor relații adecvate într-un mediu multicultural. Relațiile multiculturale adecvate sunt înțelese ca relații care permit persoanelor alolingve să cunoască limba țării în care locuiesc, de rând cu cea proprie și să dobândească calitățile de mediator al culturilor, fără a-și pierde propria identitate culturală.

Printre modalitățile productive de a aborda această gamă de probleme în timpul studiilor universitare se numără seminarii interactive și diverse evenimente culturale și educaționale organizate la inițiativa studenților. Aceste activități permit studenților să descopere personal țară multietnică în care nu există loc pentru manifestări discriminatorii de natură etnică.

Experiența noastră arată că dezvoltarea unor relații multiculturale adecvate se bazează în mare măsură pe capacitatea inițială de a construi astfel de relații și este implementată prin mai multe tehnologii educaționale: analitice și predictive, instruire directă și consolidarea cunoștințelor. Prima abordare, cea analitică și predictivă, permite studierea modelelor de relații interetnice pe care studenții chiar din primul an de studii le au deja dezvoltate, pornindu-se de la anumite idei despre valorile grupurilor etnice, formate în familie, grădiniță, școală, comunitate. A doua abordare

este procesul de învățare directă. Pe baza principiilor conformității culturale, se utilizează un model al procesului de integrare individuală în cultură, care include anumite etape: studierea istoriei dezvoltării culturale a propriului popor; interiorizarea; asimilarea culturală; compararea propriei culturi cu cultura altor popoare; dezvoltarea unei culturi a comunicării interetnice; integrarea în cultura mondială.

Pe de o parte, un context multicultural sugerează un anumit model de personalitate sub forma unui set de caracteristici și cerințe esențiale pentru un cetățean al unei țări multiculturale. În acest context, necesitatea socială servește drept sursă de formare a orientării valorice într-un mediu multicultural. Pe de altă parte, statul are nevoie de tipuri de personalități înalt dezvoltate. Iar o astfel de personalitate poate fi formată doar prin asigurarea egalității de șanse și libera dezvoltare a cetățenilor săi - reprezentanți ai unei game largi de culturi. Dezvoltarea acestora necesită a fi realizată pe baza valorilor culturale naționale cu deschidere spre descoperirea, cunoașterea și acceptarea valorilor altor culturi. Educația prin valori și pentru valori naționale culturale este o tendință în teoria și practica pedagogică care a apărut în anii 1960 și 1980 în legătură cu răspândirea așa numitei „contraculturi” în rândul grupurilor de tineri și intelectualilor din SUA, Canada și țările Europei de Vest care se opuneau valorilor „societății de masă” și „culturii de masă” [4, p. 442].

Susținătorii educației prin valori și pentru valori naționale culturale au subliniat că scopul său principal nu este transmiterea directă a experienței valorilor culturii universale către generația tânără, ci mai degrabă dezvoltarea capacității tinerilor de a alege independent promovarea valorilor culturale naționale bazată pe acceptarea valorilor altor culturi.

În psihopedagogia socială, orientările valorice sunt privite ca un produs al socializării unui individ. Acest concept se referă la procesul de stăpânire a idealurilor sociale, morale și estetice și a cerințelor normative imuabile impuse individului ca membru al societății. Orientările valorice, conform unor cercetători, reprezintă „valori sociale împărtășite de individ”, servind drept scop în viață și principal mijloc de atingere a acestor obiective și, prin urmare, dobândind funcția celor mai importanți regulatori ai comportamentului social al individului” [7]. Orientarea valorică a unui individ formează aspectul substanțial al direcției sale și exprimă aspectul intern al atitudinii sale față de multiculturalismul țării.

Procesul de dezvoltare a orientărilor valorice la tineri într-un mediu multicultural trebuie să fie intenționat și eficient, bazându-se în mare măsură pe tradițiile păstrate ale familiei, instituțiilor de învățământ și mass-media. Interacțiunea dintre personalitate și mediul multicultural este dialectic interdependent. Prin urmare, este imposibil să studiem influența unui context multicultural asupra formării orientării valorice a personalității umane fără a defini, cel puțin în termeni generali, influența unui mediu multicultural asupra dezvoltării personalității într-o familie bilingvă.

Conceptul de bilingvism înseamnă posedarea, pe lângă limba maternă, a unei alte limbi, în limitele care asigură comunicarea cu reprezentanții unui alt grup etnic în una sau mai multe sfere de comunicare, precum și practica utilizării a două limbi într-o singură comunitate lingvistică [9]. Acest fenomen este extrem de complex și necesită un studiu interdisciplinar autonom.

În cercetarea problemelor dezvoltării personalității bilingve, studiul componentelor, condițiilor și mijloacelor de dezvoltare ale acesteia devine extrem de relevant. Formarea personalității bilingve a fost studiată de G.D. Dmitriev, U. Boos-Nünning și U. Sandfuchs ca instrument de integrare a reprezentanților unei națiuni ne titulare în mediul cultural dominant; V.E. Abidova, E.N. Matyukhina, A.I. Odinets, M.A. Timofeeva și T.A. Chikaeva au considerat educația bilingvă ca un mijloc de dezvoltare a conștiinței de sine naționale și a autoidentificării culturale. Lucrările lui L.G. Vedenina, T.B. Menskaya și A.V. Shafrikikova sunt dedicate implementării abordării bilingve în conținutul procesului educațional. Relația dintre educația multiculturală și educația bilingvă este remarcată în lucrările lui M.N. Pevzner, V.V. Safonova, Yu.A. Sorokin, A.G. Shirin, V. Kronenberg și V. Lambert [apud: 6].

Din punct de vedere științific, relevanța studierii procesului de dezvoltare a unei personalități bilingve este determinată de necesitatea identificării caracteristicilor dezvoltării competențelor bilingve. În termeni practici, această relevanță constă în necesitatea de a proiecta și implementa programe de studii care să poată servi drept mijloc de formare bilingvă a viitoarelor cadre didactice în vederea pregătirii pentru a lucra cu copii din familii bilingve.

Studierea modului în care două limbi, cu trăsăturile lor structurale diferite, sunt dobândite în copilăria timpurie ne permite să înțelegem mecanismele prin care sistemele lingvistice sunt utilizate pentru comunicare. Este la fel de important pentru noi să obținem informații despre dezvoltarea generală a proceselor cognitive; impactul bilingvismului asupra mecanismelor dezvoltării gândirii, producerii și percepției vorbirii.

Dimensiunile psihopedagogice ale dezvoltării personalității în context bilingv reflectă în primul rând specificitatea mecanismelor psihofiziologice ale vorbirii unei persoane care utilizează două sisteme lingvistice în comunicare. Psiholingvistica modernă dispune de date experimentale privind existența unui singur sistem de percepție și a două sisteme separate de producere a vorbirii la copiii bilingvi, în ambele limbi, vorbite în familia de origine. Cercetările asupra aspectului psihologic ajută la caracterizarea categoriilor și conceptelor lingvistice depuse în conștiința lingvistică a bilingvilor și la examinarea unicității consolidării, conștientizării etc.

Vîgotski L.S. a subliniat deja necesitatea de a gestiona dezvoltarea vorbirii unui copil într-un mediu bilingv, subliniind inadmisibilitatea unui amestec accidental de diferite sisteme lingvistice și a amestecării haotice a limbilor în experiența de vorbire a unui copil [2, pp. 329-337]. Oamenii de știință M.S. Ismailov [3], D. Slobin

[8] consideră că o achiziție consistentă cu privire la posedarea a două limbi este cea mai benefică pentru dezvoltarea cognitivă a unui copil de vârstă timpurie. Cu alte cuvinte, studierea unei a doua limbi ar trebui să înceapă atunci când copilul a stăpânit-o în mare parte pe prima. Până la vârsta de cinci ani, copilul ar trebui să înțeleagă, vorbind într-o limbă, cum să își realizeze intențiile comunicative prin intermediul acesteia. Toată experiența de comunicare verbală, generalizarea relațiilor dintre subiecte, generalizarea gramaticală și alte abilități pozitive dobândite în limba maternă ar trebui transferate către a doua limbă pe care o dobândește.

Realitatea de astăzi își face propriile ajustări la interpretarea acestui fenomen. Oamenii de știință ai secolului XXI cred că, în copilăria timpurie, este posibil să se predea unui copil două limbi simultan. În acest caz, limba maternă ar trebui dobândită prin intermediul unui părinte, iar a doua limbă prin intermediul celuilalt părinte. De exemplu, în familia bilingvă mama ar putea să vorbească copilului doar în limba ei maternă, iar tatăl doar în limba culturii cu care se identifică. Și ceilalți membri adulți ai familiei copilului ar trebui să aleagă cu strictețe limba de comunicare cu el. Acest lucru va asigura că dezvoltarea cognitivă a copilului nu sunt afectată, ca urmare, copii din familia bilingvă vor stăpâni ambele limbi la fel de bine fără dificultate.

Familia bilingvă în Moldova multietnică se face a fi un fenomen bine cunoscut și răspândit. Acest tip de familie nu este o simplă amalgamare a diferitelor culturi etnice, ci o interacțiune și o întrepătrundere complexă. În familiile bilingve, o limbă este de obicei dominantă. Există situații în care, atunci când soții unei familii bilingve, comunică în limba de stat, aceasta devinind dominantă pentru soțul care aparține altei culturi. Acest fenomen este perceput ca fiind „dezirabil din punct de vedere social”, deoarece o bună cunoaștere a limbii de stat contribuie adesea la succesul social, avansarea în cariera profesională.

În familia bilingvă, caracteristică pentru spațiului multicultural al țării noastre, și în prezent se mai duc discuții privitor alegerea grădiniței/școli, ca cea mai potrivită pentru copilul lor. În prezent, copiii proveniți din familii bilingve au oportunitatea reală de a studia într-una din cele două limbi - română sau a etniei cu care se identifică. Unele familii bilingve din Moldova preferă să-și trimită copiii la grădinițe/școli cu predarea în limba rusă. Și, deși copiii vorbitori de limbă rusă cresc într-un mediu bilingv ruso-român, aceștia demonstrează o slabă cunoaștere a limbii române. Acest lucru se datorează în primul rând faptului că unii copii, ce provin din familii bilingve, unde acasă se vorbește în rusă, manifestă prea puțin interes pentru învățarea limbii române. Această lipsă de motivație provine din faptul că mecanismele psihologice de dobândire a unei a doua limbi nu sunt luate în considerare. Limba română este studiată în școlile cu predare în limba rusă ca materie de studiu, și principalul motiv pentru învățarea limbii române se reduce la obținerea unei note de promovare, fără a fi conștientizate de către cetățeanul alolingvi în profunzime totalitatea avantajelor cunoașterii limbii de stat. În primul rând

cunoașterea limbii române de către alolingvi, este un mijloc de angajare în câmpul muncii și comunicare. Nevoia de comunicare și înțelegere a lumii vorbite de baștinași este cea care îl provoacă pe copil la o vârstă timpurie să învețe limba țării în care trăiește. Acest mecanism psihologic este încorporat în metoda de imersiune lingvistică, utilizată pe scară largă în Europa modernă pentru a-i învăța pe copiii limba țării lor de reședință.

În prezent, științele psihopedagogice dispun de un arsenal larg de tehnologii moderne, eficiente pentru predarea limbilor străine, bazate pe principiile psihologice ale activității cognitive și dezvoltării elevilor. Orice profesor de instruire intensivă a limbilor străine, ne va sugera că, având timpul alocat învățării limbii de stat și utilizându-l eficient, puteți obține rezultate destul de bune.

Pentru a spori gradul de motivație pentru studierea limbii române de către alolingvi, este important ca învățarea limbii de stat să fie semnificativă pentru fiecare alolingv în parte. Unicitatea, punctele forte și avantajele bilingvismului româno-rus trebuie explorate. Profesorii trebuie să-i ajute pe copii să înțeleagă că limba și cultura mediază între o persoană și realitatea multiethnică și că acestea joacă un rol vital în conturarea viziunii sale subiective despre lume. Cu cât o persoană descoperă, învață mai multă diversitate culturală, cu cât cunoaște mai multe limbi, indiferent de statutul limbii, cu atât viziunea sa despre lume este mai profundă și largă.

- Ce altceva mai putem face pentru a îmbunătăți eficacitatea achizițiilor lingvistice a copiilor din familii bilingve, unde se preferă a comunica doar în limba rusă?

Credem că situația actuală poate fi îmbunătățită simțitor prin deschiderea grădinițelor și școlilor primare bilingve. Scopul lor principal să rezide în dezvoltarea unor cetățeni ai țării armonios dezvoltați, cu identitate etnică pozitivă, capabili de autoîmplinire productivă într-un mediu multicultural, demonstrând dorința de a dezvolta nu doar propria cultura, ci și cultura țării lor de reședință, utilizând cunoștințele și abilitățile dobândite prin experiențe personale. Nevoia unor astfel de instituții de învățământ este resimțită acut în Republica Moldova. Fondarea și funcționarea acestui tip de instituții de învățământ se vor baza pe rezultatele cercetărilor privind gama de probleme legate de dezvoltarea personalității în context multicultural și pe experiența țărilor europene, precum Germania, Finlanda, etc.

Se știe că una din principiile fundamentale ale dezvoltării mentale este asimilarea de către copil a structurii activității socio-simbolice externe. Prin interacțiunile sociale și comunicarea dintre copii și adulți, formele sociale externe de comportament sunt internalizate și transformate în forme interne individuale de organizare mentală. În consecință, rezultatele studierii limbii de stat vor fi eficiente numai dacă în mediul social al adulților, în primul rând în cadrul corpului didactic al diferitelor tipuri de instituții de învățământ, există o comunicare paralelă în limba de

stat și limba minorităților ca model de comportament/forme sociale externe de comportament [apud:]

Aș dori să abordez și o altă problemă: cea a dotării instituție educaționale cu personal didactic. Analiza situației din Republica Moldova cu privire la această problemă demonstrează că formarea cadrelor didactice nu acoperă nevoia dezvoltării competențelor profesionale pentru educația și instruirea copiilor ce provin din familii bilingve. O analiză a cadrului normativ pentru formarea cadrelor didactice relevă că acesta nu conține prevederi privind specificul educației copiilor bilingvi, ceea ce este important pentru o țară cu o populație multilingvă. Înțelegem că soluționarea problemelor asociate cu transmiterea valorilor culturale naționale către generația tânără depinde de profesionalismul specialiștilor din domeniul educației. Prin urmare, este necesar să se abordeze constructiv problema formării unor cadre didactice calificate, capabile să lucreze cu copii din familii bilingve, care să posedă tehnologii educaționale moderne și cunoștințe profesionale temeinice, conexe cu antropologia psihologică și etnopedagogică.

Pentru a promova ideea dezvoltării personalității în context multicultural la nivel de educație timpurie și învățământ primar, există oportunități în sistemul de formare a personalului didactic, sistemul de perfecționare și recalificare profesională, experiența experimentală specifică, aspirațiile inovatoare ale Ministerului Educației și Cercetării, potențialul de sprijin din resurse externe și, cel mai important, cererea de schimbare în societate.

În concluzie, dezvoltarea personalității în context multicultural are propriile caracteristici unice și necesită competențe psihologice și pedagogice speciale și o înțelegere a mecanismelor care stau la baza formării unei personalități cu competență multiculturală. Relevanța problemei studiate nu poate fi comparată decât cu cea a supraviețuirii ființei umane într-un mediu social în contunută schimbare. Faptul că aceasta stare de lucruri a devenit o problemă, ce necesită a fi soluționată, vorbește despre aceeași discrepantă fundamentală dintre teorie și practică în educație. Acest articol este o încercare de a umple această lacună.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ВИШНЕВСКАЯ, Г.М. Билингвизм и его аспекты. Учеб. пособие. Иваново, 1997. 97 с.
2. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. Собр. соч. в 6 томах. Т.3. М., 1983. с. 329-337.
3. ИСМАИЛОВ М.С. Грамматические способы выражения пространственных отношений при двуязычии: Автореф. дис. канд. филол. наук. М.: АН СССР, 1988.
4. МИЖЕРИКОВ В.А. Словарь - справочник по педагогике. М.: ТЦ Сфера, 2004.
5. OVCIERENCO, N. Билингвальная семья в условиях мультилингвизма Молдовы. În: Научный журнал «Вестник Российского университета Дружбы Народов», Серия: Вопросы образования: Языки и специальность, Тематический выпуск:

Современные тенденции развития билингвального образования, Россия, Москва, 2016, №5, стр.83-89. ISSN 23 12-8011

6. ПЕВЗНЕР, М.Н. Билингвальное образование в контексте мирового опыта (на примере Германии). Монография. Новгород: НовГУ, 1999. 96 с.
7. Психология. Словарь. М.: Прогресс, 1990, с 442.
8. СЛОБИН Д., Грин Дж. Психоллингвистика. М.: Прогресс, 1976.
9. Словарь социолингвистических терминов. М.: Российская академия наук. Институт языкознания. Ответственный редактор: доктор филологических наук В.Ю. Михальченко, 2006.

DINCOLO DE STEREOTIPURI. EDUCAȚIA PENTRU DIVERSITATE CA PILON AL COEZIUNII SOCIALE ÎN REPUBLICA MOLDOVA

BEYOND STEREOTYPES: EDUCATION FOR DIVERSITY AS A PILLAR OF SOCIAL COHESION IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA

*Lucia SAVA, dr. conf. univ.,
Catedra de Istorie și Științe Sociale,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC)*

*Lucia SAVA, PhD, Associate Professor,
Department of History and Social Sciences,
„Ion Creanga” SPU of Chisinau
Email: sava.lucia@upsc.md
ORCID: [0000-0001-5295-2343](https://orcid.org/0000-0001-5295-2343)*

CZU: 37.01:316.42(478)

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p100-114

Rezumat: Studiul abordează problematica stereotipurilor în contextul integrării Republicii Moldova în Uniunea Europeană și evidențiază rolul *Educației pentru diversitate*, ca instrument de coeziune socială și de modernizare a sistemului educațional. Persistența stereotipurilor culturale, etnice și sociale în spațiul dintre Prut și Nistru constituie un obstacol pentru coeziunea socială și evidențiază, totodată, necesitatea unor politici educaționale orientate spre incluziune, echitate și reducerea discriminării. La nivelul Uniunii Europene, promovarea echității, coeziunii sociale și cetățeniei active reprezintă obiective strategice esențiale ale cooperării educaționale și profesionale, menite să asigure accesul egal la oportunități și să contribuie la formarea unei societăți incluzive, capabile să valorifice diversitatea și să pregătească cetățeni responsabili, implicați în consolidarea proiectului european. În contextul integrării europene, analiza cadrului normativ național relevă direcții ferme de reformă educațională, axate pe modernizarea curriculei, digitalizare, internaționalizare și stimularea cetățeniei active. *Educația pentru diversitate*, ca parte a *Noilor educații*, se intersectează cu idealurile europene privind echitatea, solidaritatea și democrația, contribuind la formarea unor cetățeni responsabili și toleranți. Introducerea acestora în sistemul de învățământ poate contribui la transformarea societății moldovenești, orientând-o spre valorile europene și spre o dezvoltare durabilă, diversă și incluzivă.

Cuvinte-cheie: diversitate, stereotipuri, educație pentru diversitate, valori europene, societate incluzivă.

Abstract: The study addresses the issue of stereotypes in the context of the Republic of Moldova's integration into the European Union and highlights the role of *Education for Diversity* as an instrument of social cohesion and modernization of the educational system. The persistence of cultural, ethnic, and social stereotypes in the space between the Prut and the Dniester constitutes an obstacle to social cohesion and, at the same time, underscores the need for educational policies oriented toward inclusion, equity, and the reduction of

discrimination. At the level of the European Union, the promotion of equity, social cohesion, and active citizenship represents essential strategic objectives of educational and professional cooperation, aimed at ensuring equal access to opportunities and contributing to the development of an inclusive society, capable of valuing diversity and preparing responsible citizens engaged in consolidating the European project. In the context of European integration, the analysis of the national normative framework reveals firm directions of educational reform, focused on curriculum modernization, digitalization, internationalization, and the stimulation of active citizenship. *Education for Diversity*, as part of the *New Educations*, intersects with European ideals of equity, solidarity, and democracy, contributing to the formation of responsible and tolerant citizens. Its introduction into the educational system can foster the transformation of Moldovan society, guiding it toward European values and toward sustainable, diverse, and inclusive development.

Keywords: diversity, stereotypes, education for diversity, european values, inclusive society.

Introducere

Republica Moldova se află într-un spațiu de intersecție geopolitică, culturală și socială complexă, unde orientările identitare sunt marcate de tensiuni între moștenirea estică și aspirațiile occidentale. Procesul de reconstrucție a conștiinței istorice s-a suprapus de-a lungul timpului cu emanciparea democratică și națională, dar rezultatul nu a fost o clarificare deplină a apartenenței identitare. Dilemele persistă: între Vest și Est, între Uniunea Europeană și Rusia, între toleranță și persecuție, între democrație și autoritarism. Aceste opțiuni contradictorii reflectă nu doar diversitatea culturală, ci și fragilitatea unui stat aflat în căutarea unei coeziuni sociale durabile și a unei integrări europene autentice.

Discursurile identitare din Republica Moldova rămân în continuare profund fragmentate, atât în rândul populației majoritare, cât și printre grupurile etnice, culturale, sociale minoritare, care continuă să oscileze între duble definiții ale propriei apartenențe. Aceste dileme nu pot fi reduse la simple conflicte lingvistice sau culturale, ci își au rădăcinile adânci în istorie, în traumele și rupturile politice ale secolelor trecute, consolidate prin stereotipuri și prejudecăți și prin tradiționalismul societății noastre. În consecință, discursul identitar rămâne un teren de dispută și de divizare la nivel de societate, dar și un potențial catalizator pentru redefinirea coeziunii sociale și a orientării democratice a țării.

Odată cu asumarea obiectivului strategic de integrare europeană și cu adoptarea *Programului Național de Aderare la Uniunea Europeană pentru perioada 2025–2029* [13], Republica Moldova își repoziționează direcțiile de dezvoltare și își ajustează acțiunile pentru a asigura compatibilitatea legislației interne cu acquis-ul comunitar. Această orientare nu reprezintă doar un exercițiu tehnic de armonizare juridică, ci un proces complex de modernizare instituțională și de fundamentare a

statului de drept, în cadrul căruia politicile sociale și culturale devin piloni esențiali ai procesului de integrare, având rolul de a consolida coeziunea socială și de a promova identitatea pluralistă a țării.

În acest context amplu, marcat de pluralitate identitară și de transformări profunde la nivel de societate, *Educația pentru diversitate* devine o direcție strategică din *Noile educații*, care urmează a fi integrată în sistemul de învățământ pentru formarea viitoarelor generații în spiritul libertății, diversității și al democrației, dar și un pilon strategic de consolidare a coeziunii sociale, capabil să depășească barierele și stereotipurile mentale și să construiască solidaritate în cadrul comunităților.

Scopul cercetării este de a analiza modul în care *Educația pentru diversitate*, ca direcție emergentă în domeniul educațional, poate contribui la depășirea stereotipurilor etnice, lingvistice, culturale și sociale din Republica Moldova și de a evidenția rolul acesteia în consolidarea coeziunii sociale. Studiul urmărește să demonstreze că promovarea unei identități pluraliste prin politici educaționale și practici educaționale favorizează integrarea democratică și europeană a societății moldovenești.

Definirea conceptelor. Metodologia de cercetare

Studiul se focusează pe analiza și interpretarea conceptelor-cheie privind stereotipurile, fundamentate științific de-a lungul timpului, cât și pe documentele de politici sociale, culturale elaborate atât la nivel european, cât și național, în contextul procesului de aderare a Republicii Moldova la Uniunea Europeană. Acestea sunt corelate cu necesitățile și perspectivele educaționale actuale, având ca obiectiv promovarea și consolidarea conceptului de *Educație pentru diversitate*, ca instrument de coeziune socială.

Privite în ansamblu, *stereotipurile* constituie o reprezentare distorsionată, o opinie preconcepută, acceptată și promovată fără fundamentare riguroasă cu privire la un grup uman, etnic, cultural, social etc., care influențează negativ percepțiile colective și relațiile interpersonale la nivel de societate. Ele reduc complexitatea realității la formule simplificate, generează discriminare și excludere, și pot deveni obstacole majore în procesul de construire a unei societăți democratice, incluzive și solide.

Termenul de *stereotip social* a fost utilizat pentru prima dată de cercetătorul american Walter Lippmann în lucrarea *Public Opinion (Opinia Publică)*, publicată în anul 1922. Autorul subliniază că oamenii nu reacționează la realitatea obiectivă, ci la o „pseudo-realitate” construită din imagini, stereotipuri și reprezentări mediatice [1]. Această idee a devenit fundamentală pentru studiile despre mass-media și democrație. Cercetătorul introduce conceptul de *stereotip* ca mecanism cognitiv prin

care oamenii simplifică realitatea complexă, considerând că, deși utile pentru orientare, stereotipurile distorsionează percepția și pot alimenta prejudecăți sociale și politice.

Ulterior, cercetările sale au fost completate cu alte definiții și interpretări date stereotipurilor sociale de către Gordon Allport, Henri Tajfel, Susan Fiske sau David Hamilton. Acestea sunt înțelese ca *scheme cognitive simplificate* prin care indivizii și grupurile își construiesc reprezentările despre realitatea socială. În această perspectivă, stereotipurile funcționează ca mecanisme de reducere a complexității lumii reale, transformând diversitatea în imagini standardizate și ușor de utilizat în procesele de gândire și comunicare. Totodată, din punct de vedere psihologic, stereotipurile facilitează simplificarea, organizarea și susținerea informațiilor necesare individului pentru orientarea în mediul social. Din punct de vedere social, ele permit anticiparea comportamentelor și poziționărilor grupurilor, oferind totodată justificări pentru acțiuni și atitudini în raport cu normele colective. De ex., în lucrarea ***The Nature of Prejudice (Natura prejudecăților, 1954)***, cercetătorul Gordon Allport definește stereotipurile ca *credințe rigide și simplificate* despre un grup, care persistă chiar și în fața informațiilor contrare. Pentru Allport, stereotipurile sunt instrumente cognitive, dar și surse de prejudecată [10, p. 6-9]. Fondatorul teoriei identității sociale, Henri Tajfel considera în anii '70 ai secolului trecut, că stereotipurile sunt procese de categorisire socială, prin care indivizii simplifică realitatea și își definesc apartenența la un grup. Ele sunt legate direct de dinamica identitară utilizată în construcția paradigmei „noi” versus „ei”. Referindu-se la *identitatea socială*, autorul consideră că o parte esențială a conceptului de sine provine din apartenența la grupuri (naționalitate, religie, clasă socială). Astfel, individul nu se definește doar prin trăsături personale, ci și prin statutul și imaginea grupului din care face parte. În continuare, autorul susține că grupurile sunt evaluate prin comparație cu altele. Pentru a menține o imagine pozitivă despre sine, indivizii caută să perceapă grupul propriu ca superior. Procesul de comparație socială devine astfel esențial, întrucât prin raportarea la alte grupuri individul își evaluează valoarea de sine. Dacă rezultatul comparației este favorabil, acesta dobândește un sentiment de satisfacție și stimă de sine, ceea ce îl motivează să conserve și să amplifice superioritatea grupului propriu. În schimb, dacă identitatea socială este percepută ca negativă, individul resimte disconfort și caută modalități de schimbare pentru a-și îmbunătăți imaginea de sine. Această dinamică explică apariția prejudecăților și a conflictelor intergrup. [17]. Teoria sa este utilă astăzi pentru explicarea percepțiilor referitoare la intergrupurile și la comportamentele de mobilitate socială în Europa.

În anii '90 ai secolului trecut, cercetătorii Susan Fiske [7,8] și David Hamilton [11] au dezvoltat *Modelul conținutului stereotipurilor (denumit SCM - **Stereotype***

Content Model), arătând că stereotipurile se organizează în jurul a două dimensiuni fundamentale: *căldură* (percepția intențiilor altora) și *competență* (percepția capacității lor). Această abordare oferă o schemă mai concretă și predictivă a modului în care stereotipurile funcționează. Astfel, grupurile percepute ca având *statut social înalt* sunt asociate cu *competență*, în timp ce grupurile percepute ca fiind în *competiție pentru resurse* sunt asociate cu *lipsa de căldură*. Pornind de la aceste idei, autorii dezvoltă câteva tipuri de stereotipuri mixte:

Tabel 1. Tipuri de stereotipuri sociale conform modelului SCM

Stereotipuri	Trăsături	Rezultate, impact social
Paternaliste	<i>căldură ridicată, competență scăzută</i>	generează emoții de <i>milă</i> (ex. persoane vârstnice)
Invidioase	<i>competență ridicată, căldură scăzută</i>	generează <i>invidie</i> sau <i>resentiment</i> (ex. minorități percepute ca reușite economic)
Admirative	<i>căldură ridicată, competență ridicată</i>	generează <i>admirație</i> (ex. grupuri dominante sau aliate)
Disprețuitoare	<i>căldură scăzută, competență scăzută</i>	generează <i>dispreț</i> sau <i>contempt</i> (ex. grupuri marginalizate)

Sursa: Susan T. Fiske, *Stereotype Content: Warmth and Competence Endure*, p. 67-68.

Prin urmare, Fiske și Hamilton au demonstrat că stereotipurile nu sunt arbitrare, ci urmează o logică sistematică bazată pe percepția de căldură și competență, ceea ce le face predictibile și utile pentru analiza conflictelor sociale și a coeziunii comunitare. *Modelul conținutului stereotipurilor*, creat de autori, este folosit pentru a explica relațiile intergrup în societăți multiculturale și contribuie la înțelegerea dinamicii discriminării și a modului în care stereotipurile influențează politicile sociale în diferite societăți.

Pe de altă parte, cercetarea noastră își fundamentează demersul pe o analiză integrată, de tip cantitativ și calitativ, a politicilor elaborate de instituțiile europene în domeniul diversității și incluziunii. De ex., Consiliul European promovează *Strategia pentru diversitate și incluziune 2030*, în cadrul căreia adoptă o abordare intersectorială a diversității și o abordare integrată a incluziunii [6].

Această abordare permite nu doar inventarierea cadrului normativ și a documentelor programatice, ci și evaluarea impactului lor asupra coeziunii sociale și asupra proceselor educaționale. Prin combinarea metodelor statistice cu interpretarea critică a discursurilor instituționale, studiul urmărește să evidențieze modul în care principiile europene privind diversitatea se reflectă în practici concrete și cum pot fi adaptate la specificul Republicii Moldova.

Astfel, analiza politicilor europene nu este privită ca un exercițiu descriptiv, ci ca un proces de problematizare a raportului dintre standardele comunitare și realitățile naționale. Cercetarea scoate în evidență atât oportunitățile pe care le oferă integrarea acestor politici - consolidarea incluziunii, reducerea stereotipurilor, promovarea unei identități pluraliste, cât și provocările legate de implementarea lor într-un context marcat de tensiuni identitare și culturale. În acest fel, studiul demonstrează relevanța educației pentru diversitate ca instrument strategic de armonizare între valorile europene și dinamica socială internă.

Nu în ultimul rând, cercetarea se fundamentează pe o abordare comparativă, care pune în paralel cadrul normativ al Uniunii Europene cu cel existent în Republica Moldova. Această perspectivă comparativă urmărește să evidențieze convergențele și divergențele dintre cele două sisteme, modul în care principiile europene privind diversitatea și incluziunea sunt transpuse sau adaptate în contextul național, precum și gradul de compatibilitate al politicilor moldovenești cu standardele comunitare europene.

În acest fel, cercetarea scoate în evidență dinamica procesului de integrare europeană, demonstrând că educația pentru diversitate și politicile de incluziune nu reprezintă doar exigențe externe, ci și necesități interne pentru consolidarea coeziunii sociale.

Stereotipurile ca obstacol în consolidarea unei societăți incluzive în Republica Moldova

Studiile recente, realizate de Fundația Est-Europeană între anii 2021-2025, prezintă câteva idei importante despre fragmentarea comunităților din Republica Moldova. Astfel, în opinia autorilor:

- *Stereotipurile etnice și lingvistice* au fost folosite în discursul public și politic pentru a accentua diferențele dintre grupuri, ceea ce a dus la consolidarea diviziunilor sociale.
- Aceste stereotipuri au alimentat *conflicte identitare* între majoritatea româno/moldovenească și minoritățile rusofone, ucrainene sau găgăuze, amplificând tensiunile istorice.
- *Polarizarea politică* s-a intensificat prin exploatarea acestor stereotipuri în campanii electorale și în dezbateri publice, ceea ce a redus capacitatea societății de a construi un consens democratic.
- Studiile subliniază că stereotipurile nu sunt doar prejudecăți individuale, ci *instrumente de manipulare politică*, utilizate pentru a mobiliza sau diviza electoratul [9].

În altă lucrare publicată recent în spațiul nostru, *Formarea și consolidarea coeziunii sociale în Republica Moldova în contextul apropierii de Uniunea*

Europeană: Vol.1. Studiu sociologic, cercetătorii consideră coeziunea socială un fenomen multidimensional, care depinde de diverse contexte și perspective sociale, un fenomen prin urmare greu de măsurat și de analizat cu ajutorul unui singur aparat categorial. Bunăstarea socială, capitalul social și mobilitatea socială sunt considerate dimensiuni de bază în majoritatea cercetărilor despre coeziune socială, în special în cele realizate de OECD, Consiliul Europei și Comisia Europeană [12, p. 5-35].

Așadar, analizând lucrările de referință, am putut constata, că stereotipurile culturale, etnice și sociale, prezente în Republica Moldova, reflectă tensiuni istorice și realități contemporane. Ele influențează percepțiile colective, relațiile intercomunitare și coeziunea socială, dar pot fi depășite prin educație, politici incluzive și dialog intercultural.

După cum am putut remarca, există mai multe tipuri de stereotipuri în societatea noastră: de gen, profesionale, religioase, culturale sau etnice, fiecare având un impact diferit asupra modului în care indivizii se percep și interacționează între ei la nivel de societate. Totuși, în continuare ne vom referi la trei categorii esențiale: culturale, etnice și sociale, care, prin diversitatea lor, contribuie la configurarea și consolidarea unei societăți democratice și pot fi înlăturate prin *Educația pentru diversitate*.

Stereotipurile culturale țin de percepția dualistă a societății Vest-Est (UE-Rusia) și nu se limitează doar la dimensiunea geopolitică despre „orientarea pro-rusă” versus „orientarea pro-europeană”, ci se extind asupra modului în care cetățenii percep identitatea națională și apartenența la spații de valori diferite. Această polarizare generează adesea tensiuni simbolice între modernitate și tradiție, între deschiderea spre globalizare și conservarea specificului local, pornind de la ideea, că valorile europene sunt „străine” sau că tradițiile locale sunt „învechite”. În consecință, stereotipurile devin instrumente prin care se conturează „tabere” ideologice, influențând atât discursul public, cât și comportamentele sociale cotidiene.

Pe de altă parte, aceste stereotipuri culturale pot fi privite și ca un catalizator al dezbaterii democratice, întrucât obligă societatea să-și redefinească poziția față de valori, norme și modele externe. În măsura în care sunt gestionate prin dialog și educație interculturală, ele pot stimula reflecția critică și maturizarea civică. Totuși, atunci când sunt exploatate politic sau mediatizate unilateral, stereotipurile riscă să accentueze fragmentarea socială și să limiteze capacitatea comunităților de a construi un proiect comun de dezvoltare.

Stereotipurile etnice sunt printre cele mai persistente de-a lungul timpului în spațiul dintre Prut și Nistru. Potrivit *Etnobarometrului Moldova 2020*, comunitățile etnice din Republica Moldova sunt diverse, incluzând majoritatea

moldovenilor/românilor, dar și grupuri semnificative de ucraineni, ruși, găgăuzi, bulgari și romi, fiecare cu propriile tradiții, valori și identități culturale, care contribuie la complexitatea și pluralismul social al țării. Conform studiului menționat, există o legătură strânsă între factorul etnic și relația percepută cu statele înrudite din motive istorice și culturale. Astfel, majoritatea grupurilor etnice, cu excepția românilor, simt legături speciale cu Rusia. Găgăuzii, la rândul lor, consideră Turcia drept statul care le este cel mai aproape cultural. Relația dintre afinitatea culturală a minorităților naționale față de alte state și loialitatea față de statul în care își au reședința este complexă. Toate minoritățile naționale simt legături culturale strânse cu un număr de state și nu doar cu un singur stat, ceea ce ar putea fi interpretat ca normalizare a identităților multiple. Acest lucru este un factor pozitiv în vederea gestionării diversității în Republica Moldova [2, p. 37].

La nivel de societate, comunitățile române, ruse, ucrainene, găgăuze și bulgare sunt adesea percepute prin etichete simplificatoare: românii – „majoritari, dar intoleranți față de minorități”, rușii – „dominatori cultural și lingvistic”, găgăuzii – „izolați și tradiționaliști”, ucrainenii – „muncitori, dar marginalizați”, iar bulgarii – „conservatori și retrași” [2].

Aceste etichete, deși aparent descriptive, reduc complexitatea reală a interacțiunilor sociale și culturale, alimentând prejudecăți și bariere în comunicarea interetnică. Persistența lor este explicată prin transmiterea intergenerațională, prin discursul politic și mediatic, dar și prin lipsa unor politici educaționale coerente de promovare a diversității în sistemul educațional și la nivel de societate. În același timp, stereotipurile etnice pot fi depășite prin inițiative interculturale, prin dialog comunitar și prin valorizarea contribuțiilor fiecărei etnii la patrimoniul comun, ceea ce ar permite consolidarea unei societăți democratice și incluzive.

Stereotipurile sociale se reflectă în modul în care este perceput statutul economic și profesional al indivizilor. În combinație cu stereotipurile etnice, acestea generează inegalități și forme de discriminare, vizibile atât în procesul de angajare, cât și în accesul la servicii educaționale și medicale. Conform *Etnobarometrului Moldova 2020*, principalii trei factori de discriminare la locul de muncă sunt limba, corupția și statutul socio-economic. Limba a fost invocată cu precădere de comunitățile ruse și ucrainene, în timp ce corupția a fost menționată mai frecvent de moldoveni. Statutul socio-economic rămâne o barieră semnificativă pentru majoritatea grupurilor etnice, iar în cazul populației rome, criteriul etnic se evidențiază ca fiind cel mai puternic factor discriminatoriu. [2, p. 32].

Aceste stereotipuri contribuie la polarizare socială și la limitarea mobilității sociale, întrucât accentuează diferențele dintre grupuri și reduc oportunitățile de integrare. Ele consolidează bariere invizibile între comunități, generând percepții de

superioritate sau inferioritate și perpetuând inegalități structurale. În acest fel, stereotipurile nu doar afectează relațiile interpersonale, ci și influențează accesul la resurse, la poziții profesionale și la participarea civică, diminuând potențialul unei societăți de a se dezvolta pe principii de echitate și incluziune.

Educația pentru diversitate în contextul idealului de integrare europeană

Promovarea echității, consolidarea coeziunii sociale și stimularea cetățeniei active constituie obiective strategice fundamentale ale cooperării în domeniul educației și formării profesionale la nivelul Uniunii Europene, întrucât acestea nu doar asigură acces egal la oportunități educaționale și profesionale pentru toți cetățenii, indiferent de origine sau statut socio-economic, ci contribuie și la dezvoltarea unei societăți incluzive, capabile să valorifice diversitatea culturală, să reducă disparitățile regionale și să formeze indivizi responsabili, implicați în viața democratică și în consolidarea proiectului european.

Încă în perioada anilor 2015-2018, Comisia Europeană și-a prezentat viziunea privind crearea spațiului european al educației de calitate, incluzive, valorile comune pentru asigurarea coeziunii și mobilității sociale și pentru crearea unei societăți echitabile [3], iar Consiliul European a formulat recomandări pentru promovarea valorilor comune, a educației favorabile incluziunii și a dimensiunii europene în domeniul predării[5]. Documentul susține consolidarea coeziunii sociale, combaterea xenofobiei, a radicalizării, a naționalismului care instigă la dezbinare și a răspândirii știrilor false. În acest sens, sunt propuse următoarele măsuri:

- Promovarea valorilor comune în toate etapele educației;
- Favorizarea educației incluzive;
- Încurajarea unei dimensiuni europene în materie de predare, consolidând, în același timp, competențele administrațiilor naționale în domeniu;
- Facilitarea accesului cadrelor didactice și a instituțiilor de învățământ la o gamă largă de sprijin. [5]

Totodată, prin *Strategia pentru diversitate și incluziune 2030*, Consiliul European recunoaște interacțiunea dintre mai mulți parametri ai diversității și își propune:

- să promoveze echilibrul de gen;
- să devină o organizație pe deplin favorabilă incluziunii persoanelor cu dizabilități;
- să sprijine persoanele LGBTI+;
- să consolideze diversitatea etnică;
- să atragă o mai mare diversitate socioeconomică;
- să promoveze colaborarea intergenerațională [6].

Pentru a integra diversitatea și incluziunea pe scară mai largă, UE își propune să dezvolte o strategie coerentă care să combine informarea transparentă, optimizarea condițiilor de muncă și cultivarea unei culturi a respectului. Diversificarea activităților de comunicare are rolul de a evidenția angajamentul față de valori incluzive, în timp ce îmbunătățirea mediului profesional sprijină fiecare angajat în atingerea potențialului său. Totodată, accentul pus pe starea de bine și pe unitatea colectivă contribuie la consolidarea unui sentiment autentic de apartenență, ceea ce permite statelor europene să funcționeze ca un spațiu deschis, echitabil și orientat spre coeziune socială.

Republica Moldova, aflată la intersecția dintre tradițiile locale și aspirațiile europene, își aliniază treptat politicile educaționale și sociale la idealurile Uniunii Europene, în conformitate cu *Strategia națională de dezvoltare „Moldova Europeană 2030”*, aprobată de Parlamentul Republicii Moldova în anul 2022, promovând echitatea, coeziunea socială și cetățenia activă ca fundamente ale unei societăți democratice și incluzive.

Pe plan social, aderarea la Uniunea Europeană presupune adaptarea instituțiilor și serviciilor publice la standardele europene, cu accent pe incluziune, reducerea inegalităților sociale și protecția grupurilor vulnerabile. În conformitate cu *Programul național de aderare a Republicii Moldova la Uniunea Europeană pentru anii 2025-2029*, politicile sociale sunt orientate spre crearea unui cadru legislativ și instituțional care să sprijine solidaritatea și să reducă fragmentarea comunităților (Capitolul 19 din **CLUSTERUL III: COMPETITIVITATE ȘI CREȘTERE INCLUZIVĂ**, vizează între altele: *Pilonul european al drepturilor sociale, Dialog social, Protecția socială și incluziunea socială, Fondul social european, Nediscriminare în politica socială și ocupațională, Egalitate între femei și bărbați în politica socială și ocupațională*). În acest sens, coeziunea socială este privită ca un indicator fundamental al maturității democratice și al capacității Republicii Moldova de a se integra în spațiul european [13].

Pe plan cultural, integrarea europeană aduce, de asemenea, oportunități majore. Politica culturală, adesea marginalizată în trecut, cunoaște o transformare vizibilă și durabilă: finanțarea proiectelor culturale, promovarea patrimoniului național și cooperarea internațională în domeniul culturii, valorilor spirituale devin priorități naționale. Astfel, cultura nu mai este percepută doar ca un domeniu de expresie artistică, ci ca un instrument strategic de consolidare a diversității și coeziunii sociale.

În ansamblu, politicile sociale și culturale dezvoltate de Republica Moldova în contextul aderării la Uniunea Europeană reflectă o dublă perspectivă: pe de o parte, asigură modernizarea instituțională și legislativă pentru a răspunde cerințelor

europene; pe de altă parte, contribuie la valorizarea diversității culturale și sociale ca resursă de integrare și consolidare a identității colective. Acest proces complicat și durabil nu este lipsit de provocări, dar oferă Republicii Moldova șansa de a se afirma ca un stat democratic, inclusiv și rezilient în cadrul Uniunii Europene.

În ceea ce privește politicile educaționale de integrare a Republicii Moldova în Uniunea Europeană, acestea sunt incluse în mai multe acte normative naționale. De exemplu, *Strategia de dezvoltare „Educația 2030”* și *Programul de implementare a acesteia pentru anii 2023-2025*, aprobate de Guvernul Republicii Moldova în 2023, stabilesc faptul, că sistemul educațional trebuie să fie aliniat la standardele europene de calitate, prin modernizarea curriculei, promovarea competențelor cheie și consolidarea mecanismelor de evaluare și acreditare. Documentul subliniază importanța dezvoltării capitalului uman, ca premisă pentru integrarea economică și socială în spațiul european [14]. De asemenea, *Strategia* prevede extinderea accesului la programe internaționale, precum Erasmus+, Horizon Europe și alte inițiative educaționale și de cercetare, pentru a facilita mobilitatea academică și schimbul de bune practici. În acest sens, Republica Moldova își propune să creeze parteneriate durabile cu universități și centre de formare din statele membre ale Uniunii Europene, consolidând astfel dimensiunea europeană a educației.

Un alt obiectiv major îl constituie promovarea incluziunii sociale și a echității în educație, prin reducerea disparităților regionale și sprijinirea grupurilor vulnerabile. Accentul se pune pe integrarea minorităților etnice și lingvistice, pe asigurarea accesului egal la resurse educaționale și pe dezvoltarea unei culturi a diversității, în conformitate cu valorile europene.

Nu în ultimul rând, *Strategia „Educația 2030”* evidențiază digitalizarea și inovarea ca direcții prioritare, prin introducerea platformelor moderne de învățare, formarea cadrelor didactice în utilizarea tehnologiilor educaționale și crearea unor centre de excelență conectate la rețelele europene. Aceste măsuri sunt menite să pregătească Republica Moldova pentru integrarea deplină în spațiul educațional european și să contribuie la consolidarea unei societăți democratice, incluzive și competitive.

În anul 2025, Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova a elaborat și a propus pentru discuții și aprobare *CONCEPTUL Programului de implementare a Strategiei de Dezvoltare „Educația 2030” pentru anii 2026-2030*. Documentul afirmă necesitatea dezvoltării unui sistem educațional rezilient, capabil să facă față șocurilor de natură socială, demografică, economică, ecologică sau sanitară, prin consolidarea, în cadrul învățământului formal, nonformal și informal, a competențelor individuale care permit adaptarea și reacția eficientă la astfel de perturbări [4, p. 3].

Printre obiective stabilite pentru următoarea perioadă, figurează: promovarea educației de calitate, incluziunii și echității; îmbunătățirea infrastructurii școlare și a procesului de predare-învățare, inclusiv prin digitalizare; creșterea atractivității profesiei didactice prin sprijin social, financiar și perfecționarea formării lor; diversificarea formării continue pentru adulți și crearea centrelor de educație nonformală, cu implicarea partenerilor privați, creșterea eficienței cercetării, invențiilor și inovării, alinierea la standardele europene. Între altele, *obiectivul de dezvoltare durabilă 4.7* statuează, că toți elevii/studenții vor obține cunoștințe și competențe, inclusiv transformativă, necesare pentru promovarea dezvoltării durabile și a stilurilor de viață durabile, protecției mediului, modului sănătos de viață, drepturilor omului, egalității de gen, culturii păcii și nonviolentei, cetățeniei globale și aprecierii diversității culturale, precum și a contribuției culturii la dezvoltarea durabilă [4, p. 8].

Prin urmare, integrarea conceptelor din *Educația pentru diversitate* în sistemul educațional din Republica Moldova ar reprezenta un pas esențial pentru compatibilizarea obiectivelor naționale cu cele europene în domeniu. Aceasta ar permite formarea unor generații capabile să recunoască și să valorifice pluralismul cultural, lingvistic și social, reducând tensiunile și barierele care fragmentează comunitățile. Într-un context marcat de polarizare politică și de diferențe identitare, *Educația pentru diversitate* devine un instrument de reconciliere și de construire a unui spațiu comun de înțelegere.

Impactul acestei abordări se reflectă nu doar la nivelul relațiilor interpersonale, ci și în dinamica socială mai largă. Prin cultivarea respectului reciproc și a toleranței, se diminuează riscul excluderilor sociale și se creează premisele pentru participarea echitabilă a tuturor grupurilor la viața comunitară. *Educația pentru diversitate* poate contribui la dezvoltarea unei societăți democratice și reziliente, în care diferențele nu mai sunt percepute ca obstacole, ci ca resurse pentru progres și inovare.

În plus, introducerea acestei dimensiuni educaționale favorizează mobilitatea socială, prin eliminarea stereotipurilor și a discriminării care limitează accesul la oportunități. Elevii și studenții formați într-un asemenea cadru vor fi mai pregătiți să participe activ la viața civică și să construiască punți de colaborare între comunități diverse. În acest fel, *Educația pentru diversitate* devine un catalizator al integrării europene și al dezvoltării durabile. Așadar, în cadrul paradigmei *Noilor educații*, diversitatea este privită ca resursă pentru dialog intercultural, cooperare internațională și formarea unei cetățenii globale. *Educația pentru diversitate* nu se limitează la recunoașterea diferențelor etnice sau culturale, ci este un principiu transversal, care se extinde la acceptarea pluralismului global, se regăsește în educația pentru pace, pentru drepturile omului, pentru sănătate, pentru mediu și

pentru cetățenie globală. Ea asigură, în egală măsură, sustenabilitatea proceselor educaționale, deoarece promovează interculturalitatea, echitatea și coeziunea, reducând astfel inegalitățile, iar prin componenta socială și civică accentuată de elementele cetățeniei active, devine un instrument de coeziune socială.

Prin urmare, *Educația pentru diversitate* înseamnă formarea unor noi generații capabile să trăiască într-o societate pluralistă, democratică și interconectată, unde diferențele nu sunt bariere, ci resurse pentru dezvoltare și coeziune.

Concluzii. Analiza subiectelor abordate evidențiază faptul că *Educația pentru diversitate* nu este doar un concept teoretic, ci un instrument practic de consolidare a coeziunii sociale și de pregătire a Republicii Moldova pentru integrarea în Uniunea Europeană. Prin recunoașterea pluralismului cultural și social, sistemul educațional poate deveni un catalizator al incluziunii și al participării democratice, unde *diversitatea nu este o problemă de gestionat, ci o resursă de consolidat*.

Persistența stereotipurilor culturale, etnice și sociale în spațiul dintre Prut și Nistru demonstrează necesitatea unor politici educaționale orientate spre reducerea discriminării și promovarea echității. Aceste stereotipuri, alimentate de percepții simplificatoare și de lipsa dialogului intercultural, contribuie la polarizare și la limitarea mobilității sociale. Introducerea *Educației pentru diversitate* în sistemul de învățământ poate diminua aceste bariere, favorizând respectul reciproc și integrarea comunitară.

Documentele strategice naționale, corelate cu cele europene, stabilesc direcții clare pentru modernizarea sistemului educațional: alinierea la standardele europene, digitalizarea, internaționalizarea și incluziunea socială. Aceste politici sunt fundamentale pentru integrarea Republicii Moldova în spațiul educațional european și pentru crearea unui sistem rezilient, capabil să răspundă provocărilor contemporane.

Nu în ultimul rând, *Educația pentru diversitate*, integrată în paradigma *Noilor educații*, se suprapune cu idealurile europene fundamentale, precum: echitatea, coeziunea socială și cetățenia activă și poate contribui la formarea unor cetățeni responsabili, toleranți și implicați în viața comunității. Prin această abordare, educația nu este doar un domeniu de reformă, ci un motor al orientării societății moldovenești spre direcția valorilor europene ale incluziunii, solidarității și democrației.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ARNOLD-FORSTER, Tom. Walter Lippmann and Public Opinion. American Journalism, 40(1), 2023, 51–79.
<https://doi.org/10.1080/08821127.2022.2161665>.
2. CENTRUL DE ANALIZE ȘI INVESTIGAȚII SOCIOLOGICE, POLITOLOGICE ȘI PSIHOLOGICE. ETNOBAROMETRU MOLDOVA - 2020. Chișinău, 2020. Disponibil:
https://mecc.gov.md/sites/default/files/_etnobarometru_moldova_2020_ro_0.pdf
3. COMISIA EUROPEANĂ. Comunicare a Comisiei către Parlamentul European, Consiliu, Comitetul Economic și Social European și Comitetul Regiunilor: Construirea unei Europe mai puternice: rolul politicilor în domeniul tineretului, educației și culturii, Bruxelles, 2018. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0268>
4. CONCEPTUL Programului de implementare a Strategiei de Dezvoltare „Educația 2030” pentru anii 2026-2030 elaborat de Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova în anul 2025.
Disponibil: https://mec.gov.md/sites/default/files/conceptul_prog_2026-2030_implementare_strategia_educatie_2030.pdf
5. CONSILIUL EUROPEAN. Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018 privind promovarea valorilor comune, a educației favorabile incluziunii și a dimensiunii europene a predării, 2018. Disponibil: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01))
6. COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. Diversity and Inclusion Strategy 2030. Disponibil: https://www.consilium.europa.eu/media/2crnca2i/202412769_pdf_qc0124013enn_002.pdf
7. FISKE, Susan T. Social cognition and social perception. Annual Review of Psychology, no. 44, 1993, pp. 155-194.
8. FISKE, Susan T. Stereotype Content: Warmth and Competence Endure. Current Directions in Psychological Science, Vol. 27, Issue 2, April 2018, pp. 67-73.
9. FUNDAȚIA EST-EUROPEANĂ MOLDOVA. Acceptarea socială în 2024: Cum stă Moldova în fața diversității? Ianuarie, 2025. Disponibil: https://eef.md/media/files/posts/Cpd_distanta-sociala_2024_74027588.pdf
10. Gordon W. Allport. The Nature of Prejudice, Cambridge, Massachusetts, 1954-1955. Disponibil: <https://ia601500.us.archive.org/17/items/in.ernet.dli.2015.188638/2015.188638.The-Nature-Of-Prejudice.pdf>
11. HAMILTON, David L. and T.K. Trailer. Stereotypes and Stereotyping: An Overview of the Cognitive Approach. In Prejudice, Discrimination, and Racism, edited by J.F. Dovidio and S.L. Gaertner. Boston: Academic Press, 1986.
12. MALCOCI L., MOCANU V. Metodologia cercetării coeziunii sociale în Republica Moldova. În: Formarea și consolidarea coeziunii sociale în Republica Moldova în contextul apropierii de Uniunea Europeană: Vol.1. Studiu sociologic, Chișinău: (IS FEP „Tipografia Centrală”), 2021, pp. 5-35.
13. Programul național de aderare a republicii moldova la uniunea europeană pentru anii 2025-2029, aprobat prin Hotărârea Guvernului Republicii Moldova Nr. 306 din 28.05.2025. Disponibil:
https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=148720&lang=ro

- 14.Strategia de dezvoltare „educația 2030” și Programul de implementare a acesteia pentru anii 2023-2025, aprobate prin Hotărârea Guvernului Republicii Moldova Nr. 114 din 07.03.2023. Disponibil:
https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=136600&lang=ro
- 15.Strategia națională de dezvoltare „moldova europeană 2030”, aprobată de Parlamentul Republicii Moldova, Legea Nr. 315 din 17.11.2022. Disponibil:
https://old.cancelaria.gov.md/sites/default/files/l_315_2022_snd_moldova_european_a_2030_adoptat_publicata.pdf
- 16.ȘANDRU, Codrina. Cercetarea atributelor și atitudinilor identitare ale românilor. Revista Română de Sociologie, serie nouă, anul XXIII, nr. 3-4, București, 2012, p. 219-235.
- 17.TAJFEL, Henri. Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations. London: Academic Press, 1978.

**L'ANALYSE DE DISCOURS EN INTERACTION
DANS LE CONTEXTE BI/PLURILINGUE**

**DISCOURSE ANALYSIS IN INTERACTION
IN A BI-/PLURILINGUAL CONTEXT**

**ANALIZA DISCURSULUI ÎN INTERACȚIUNE
ÎN CONTEXTE BI-/PLURILINGV**

*Angela SOLCAN dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Anastasia SAVA, dr., lect.univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Angela SOLCAN, PhD, Associate Professor,
„Ion Creangă” SPU of Chișinău
ORCID: 0000-0002-7906-145X
solcan.angela@upsc.md
Anastasia SAVA, PhD, univ.lectr.,
„Ion Creangă” SPU of Chișinău
ORCID: 0000-0002-0471-8648
sava.anastasia@upsc.md*

CZU: 81'42:81'246.2/3

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p115-122

Rezumat: Analiza discursului în contexte interacționale, în special în contexte bilingve și multilingve, examinează modul în care vorbitorii utilizează mai multe limbi pentru a-și construi expresia orală și a gestiona schimburile comunicative, evidențiază strategiile discursive, schimbarea codului și fenomenele de mediere lingvistică. Acest domeniu explorează modul în care identitățile lingvistice și culturale se intersectează în comunicare. Atenția este concentrată pe negocierea sensurilor și co-construcția discursului. Interacțiunile bilingve dezvăluie dinamici de putere, incluziune și excluziune. În cele din urmă, această abordare contribuie la înțelegerea complexității cognitive și sociale a multilingvismului în situații de comunicare din lumea reală.

Cuvinte-cheie: discurs, bilingv, multilingv, identitate lingvistică/culturală, situații de comunicare.

Abstract: Discourse analysis in interactional contexts, especially in bilingual and multilingual contexts, examines how speakers use multiple languages to construct their oral expression and manage communicative exchanges, highlights discursive strategies, code-change, and linguistic mediation phenomena. This field explores how linguistic and cultural identities intersect in communication. Attention is focused on the negotiation of meanings and the co-construction of discourse. Bilingual interactions reveal dynamics of power,

inclusion, and exclusion. Ultimately, this approach contributes to understanding the cognitive and social complexity of multilingualism in real-world communication situations.

Keywords: discourse, bilingual, multilingual, linguistic/cultural identity, communication situations.

L'analyse des discours en interaction dans un contexte bi/plurilingue représente un domaine de recherche crucial pour saisir la complexité des échanges communicatifs dans des milieux où cohabitent plusieurs langues. Elle a pour objectif de montrer comment les interlocuteurs utilisent, échangent et associent différentes ressources linguistiques et culturelles pour construire le sens durant l'interaction [14, pp. 269-292]. Cette méthode souligne des phénomènes tels que le code-switching, le translanguaging, la reformulation, la traduction implicite ou la médiation linguistique, qui illustrent tous une compétence plurilingue adaptable et adaptée au contexte [7].

Outre la description linguistique, cette étude examine la dimension pragmatique, interactionnelle et identitaire du discours. Dans les interactions plurilingues, la sélection des langues ou des niveaux de langue n'est jamais innocente : elle fait référence à des positions sociales, à des dynamiques de pouvoir ou à des stratégies discursives de rapprochement et de distinction [12, pp. 120-123]. Le discours se transforme donc en un lieu de négociation identitaire, de reconnaissance ou de légitimation linguistique, où les acteurs redéfinissent continuellement leurs rôles, leurs identités et leurs intentions de communication.

Dans les sociétés modernes, influencées par la mondialisation, la mobilité et la diversité des langues, les interactions multilingues représentent un phénomène habituel. Elles apparaissent dans les sphères éducatives, institutionnelles, professionnelles ou médiatiques, où les parlants utilisent diverses langues pour interpréter le sens et façonner leurs identités [Ibidem].

L'analyse de discours en interaction dans un cadre bi/plurilingue cherche à dépeindre ces pratiques linguistiques élaborées et à saisir comment les langues se mêlent dans la communication concrète.

Selon Goffman, l'échange verbal constitue un type d'"ordre social local", où la langue sert de moyen de coordination et d'affirmation de soi. Dans ce contexte, le plurilinguisme n'est pas un chaos linguistique, mais plutôt une ressource pour le discours et l'identité [14].

Dans le secteur de la didactique des langues, l'examen du discours plurilingue en interaction aide à comprendre les stratégies des apprenants quand ils utilisent leurs répertoires plurilingues pour acquérir, saisir ou co-construire des connaissances [15, pp. 3-11]. Cette vision s'aligne avec les méthodes intégrées comme le CLIL/EMILE et s'intègre dans une approche écologique de la classe de langue, où le plurilinguisme

est perçu comme un atout cognitif et culturel plutôt que comme un obstacle à l'apprentissage.

Finalement, l'analyse des discours en interaction bi/plurilingue propose un cadre théorique et méthodologique adéquat pour comprendre la dimension sociale et dynamique du langage. Elle éclaire les mécanismes de création de sens, d'identités et de relations intersubjectives à travers une diversité de pratiques langagières. Ce domaine d'étude aide donc à mieux saisir l'importance du langage dans la médiation entre cultures, l'éducation inclusive et la préparation à une citoyenneté multilingue.

La notion d'analyse du discours est apparue en 1952 aux Etats-Unis sous l'appellation *Discourse analysis* (Harris) dont on a fait une traduction «analyse du discours» et la notion s'est largement développée dans les années 60.

Aujourd'hui, quand on parle d'analyse du discours on ne peut plus ignorer que cette étiquette recouvre dans le monde entier des travaux d'inspirations très différentes. On a beau multiplier les synthèses, les présentations, les mises au point, l'analyse du discours reste extrêmement diversifiée.

Pour nous, l'analyse du discours n'est pas seulement venue combler un manque dans la linguistique du système, comme si à Saussure (Cours de linguistique générale), Roman Jakobson - Ecole de Prague (Eléments de linguistique générale) on avait ajouté Bakhtine à une linguistique de « langue » une linguistique de la « parole ». Certes, elle a un lien privilégié avec les sciences du langage, dont elle relève, du moins dans la conception qui prévaut communément, et particulièrement en France, mais son développement implique non seulement une extension de la linguistique, mais aussi une reconfiguration de l'ensemble du savoir. On notera d'ailleurs que ses grands inspirateurs des années 60 ne sont que pour une part des linguistes. Avec Harris, nous retrouverons Halliday et son modèle de linguistique fonctionnelle systémique qui trouvera sa suite dans trois courants dominants :

- L'Ecole de Birmingham (Sinclair et Coulthard)
- L'Ecole de Genève avec Eddy Roulet et son modèle fonctionnel
- Jean-Michel Adam et la linguistique textuelle en France

On y trouve aussi des anthropologues comme Hymes. Ce dernier publie en 1962 un article intitulé « The ethnography of speaking » où il postule : « La parole est un processus de communication à étudier dans son contexte social à la manière des ethnographes (...). Une communauté linguistique se définit non pas par une compétence linguistique idéale mais par une compétence communicative qui associe les ressources verbales de cette communauté et les règles d'interaction et de communication. » De ce postulat naîtra tout un courant qui se reconnaîtra dans l'ethnographie de la communication.

A l'heure de « l'email » et de la mobilité des chercheurs, les découpages

géographiques et intellectuels traditionnels doivent composer avec des réseaux d'affinités scientifiques qui modifient profondément les lignes de partage épistémologique.

Ainsi cette pluralité dans les approches scientifiques a transformé la notion «analyse du discours» en «analyse de discours». Elle s'exprime par la diversité des genres de textes abordés dans leurs contextes : conversations, entretiens, débats, consultations, interrogatoires, articles de presse. Lorsque vous procédez à l'analyse de méthodes d'apprentissage de langues étrangères, pour nous le français, vous retrouvez cette diversité de textes et de discours.

L'analyse de discours en interaction n'est pas une notion nouvelle. Déjà, au début du XVIII^e Jonathan Swift écrivait : « j'ai observé peu de sujets aussi évidents que la conversation ; et, vraiment, j'en connais peu d'aussi difficiles à traiter comme il faudrait, ni sur lesquels il y aurait tant à dire. »

Cette dimension est réservée aux interactionnistes et en particulier à ceux spécialisés dans l'analyse conversationnelle. Petit rappel : jusque dans les années 60, la linguistique ne laissait que peu d'espace aux autres dimensions du langage que la dimension textuelle. Pourtant Jakobson voyait, dans la langue, l'interlocution qualifiée d'échange entre un émetteur et un récepteur, comme objet d'étude essentielle. En France, il faudra attendre les travaux de Kerbrat-Orecchioni [10] qui fait une excellente synthèse des courants américains, pour que les universitaires s'intéressent à ce champ de l'analyse de discours s'exprimant essentiellement en milieu naturel : les échanges dans une boulangerie, les guides de musées ou les chauffeurs de taxis.

Le discours en interaction a comme point de repère deux principes:

- Fonder l'analyse sur des données authentiques;

Si l'on veut savoir comment les choses se passent vraiment dans les interactions quotidiennes, le seul moyen fiable consiste à enregistrer des échanges se déroulant entre personnes réelles dans des situations réelles, puis à les transcrire de la façon la plus fidèle possible, le corpus étant constitué à la fois par l'enregistrement (auquel il faut sans cesse revenir) et par sa transcription, artefact indispensable pour pouvoir procéder commodément à l'analyse.

Il n'est évidemment pas interdit de recourir, à titre de complément, à d'autres types de données, et en particulier aux dialogues fictionnels (roman, théâtre, et mieux encore cinéma, où le dialogue se réalise sous forme orale), qui peuvent fournir des indications relativement précises et donc précieuses sur certains types de phénomènes (formes de l'adresse, formulation des actes de langage, fonctionnement des rituels et de la politesse, déroulement de certaines activités conversationnelles comme la dispute ou la confidence...) mais à condition de ne jamais oublier que « la

carte n'est pas le territoire », c'est-à-dire que ces *simulations* que nous offrent les constructions fictionnelles, même lorsqu'elles se veulent « réalistes », sont toujours considérablement simplifiées et stylisées par rapport à ce qui s'observe dans la réalité.

Quant à la méthode, souvent pratiquée en pragmatique contrastive, des questionnaires et des *tests d'évaluation*, consistant de différents types de discours, comme par exemple à demander à des informateurs comment ils saluent, remercient, s'excusent ou complimentent avec telle ou telle personne dans telle ou telle situation. Cette méthode permet aussi d'obtenir certaines indications utiles.

- Autant que possible prendre en compte la totalité du matériel sémiotique ainsi que tous les éléments pertinents du contexte.

Les interactions orales sont *multicanales* et *plurisémotiques* insistant sur le rôle que peut jouer l'accompagnement *paraverbal* (vocal et prosodique) et *non verbal* (mimo-gestualité, laquelle n'est accessible à l'analyste que s'il dispose d'un enregistrement vidéo) du matériel proprement *verbal* produit dans l'interaction.

On doit ici mentionner davantage la notion de contexte, dont le traitement est l'objet de vifs débats entre les différents courants de l'interactionnisme.

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue en groupe, les participants effectuent des échanges verbaux, construisant ensemble un dialogue oral dans le but d'apprendre ou d'enseigner la langue cible. Les interlocuteurs n'ont pas le même statut et sont confrontés aux *autres* à un moment de l'interaction.

Ils ne sont pas dans la même position par rapport au savoir, à l'objet à transmettre. L'un est compétent et l'autre doit apprendre. C'est là un élément essentiel du *contrat didactique* qui régit les échanges et attribue aux interlocuteurs un « rôle conversationnel » différencié : d'un côté le rôle conversationnel enseignant, de l'autre celui d'apprenant. Mais, le groupe d'apprenants n'est pas homogène, l'enseignement d'une langue étrangère au sein d'une classe se présente comme une forme dialoguée, c'est-à-dire une suite d'échanges verbaux constitués par une alternance de tours de parole des co-actants. La particularité de ce dialogue - parce qu'il s'effectue dans une situation explicitement didactique - est qu'il met en contact des participants dont le statut est différent.

L'étude du discours dans des contextes où plusieurs langues coexistent, permet de comprendre comment les locuteurs combinent leurs ressources linguistiques pour construire le sens, organiser la conversation et gérer leur identité sociale [11, p. 114]. Cette approche se décline en plusieurs dimensions interconnectées :

Sur le plan **linguistique**, l'attention se porte sur le choix des mots, les structures grammaticales, l'usage des marqueurs discursifs et les alternances de codes. Par exemple, dans un cours de français langue étrangère, un étudiant peut ponctuer sa

phrase française par un mot anglais lorsqu'il ne trouve pas le terme exact (« Je n'ai pas compris, can you repeat, s'il vous plaît ? »). Selon Androutsopoulos [1], ces passages d'une langue à l'autre sont des stratégies conscientes qui facilitent la communication et reflètent des compétences plurilingues.

La **dimension interactionnelle** s'intéresse à la manière dont les participants prennent la parole, se relaient et clarifient leurs propos [8, p. 86]. Dans un débat en classe bilingue, un étudiant peut reformuler une question posée en français dans sa langue maternelle pour vérifier sa compréhension avant de répondre, ce qui contribue à la fluidité et à l'efficacité de l'échange.

La **dimension socioculturelle** explore l'influence des normes sociales, des attentes culturelles et des rapports de pouvoir dans la production du discours [16]. Par exemple, un étudiant choisira parfois l'anglais pour s'exprimer dans un groupe multinational afin que tous puissent participer, illustrant comment les choix linguistiques sont liés à l'identité et au contexte social.

Enfin, dans un **cadre éducatif**, l'analyse du discours plurilingue offre des indications pratiques pour l'enseignement des langues. Elle montre comment enseignants et étudiants peuvent mobiliser différentes langues pour atteindre des objectifs d'apprentissage et développer des compétences intégrées [9]. Par exemple, un professeur peut demander aux étudiants de résumer un texte en français, puis de discuter en espagnol ou en anglais pour comparer les nuances et enrichir la compréhension interculturelle. Ces pratiques renforcent non seulement les compétences linguistiques mais aussi la collaboration et l'inclusion dans la classe.

Ainsi, l'analyse du discours interactionnel dans les contextes bi/plurilingues constitue un outil précieux pour comprendre la complexité des échanges linguistiques et soutenir le développement des compétences plurilingues des apprenants.

Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues [6] la qualification plurilingue et pluriculturelle autorise un individu à profiter de tout son bagage linguistique et culturel pour communiquer d'une manière efficace dans diverses circonstances.

Dans l'échange, cette aptitude se manifeste par :

- une tâche pratique, liée à l'adaptation de l'allocation selon le cadre et l'auditoire;
- une fonction identitaire qui témoigne d'une appartenance multiple [11],
- une fonction métalinguistique, soutenant la réexpression et la médiation [15, pp. 3-11];
- une fonction sociale, soulignant la camaraderie ou la plaisanterie [Ibidem].

Les recherches de Mondada [14, pp. 269-292] au sujet des échanges multilingues en ambiance de travail montrent que la sélection linguistique est souvent conditionnée par le cadre d'échange présent et par la «négociation immédiate du sens». Dans une salle de classe bilingue, par exemple, le professeur modifie de langue pour faciliter la compréhension ou mettre en relief l'éventail plurilingue des apprenants [5].

En guise de conclusion, l'analyse de discours en interaction dans le contexte bi/plurilingue met en lumière la richesse et la complexité des pratiques langagières dans les sociétés globalisées. En considérant le plurilinguisme comme une ressource interactionnelle et non comme un obstacle, cette approche renouvelle notre compréhension de la communication humaine. Elle montre que parler plusieurs langues, c'est aussi savoir gérer la co-présence de mondes symboliques, culturels et sociaux différents [11]. Loin de fragmenter la communication, le plurilinguisme renforce la capacité à négocier le sens, à faire preuve d'empathie et à co-construire des identités partagées. Ainsi, l'analyse de discours plurilingue, à la croisée de la linguistique, de la sociologie et de la didactique, contribue à repenser la formation linguistique et la recherche en communication à l'ère de la diversité linguistique et culturelle.

BIBLIOGRAPHIE:

1. ANDROUTSOPOULOS, Jannis. Networked multilingualism: Some language practices on Facebook and their implications. *International Journal of Bilingualism*. 2015, vol. 19, nr. 2, pp. 185–205. DOI: 10.1177/1367006913489198.
2. BRONCKART, Jean-Paul. *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionnisme sociodiscursif*. Limoges: Éditions Lambert-Lucas, 2022. 288 p. ISBN 978-2-35935-266-5.
3. BYRAM, Michael. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. 136 p. ISBN 978-1-85359-378-9.
4. CAILLAT, Danielle și Béatrice VÉRINE. *Manuel d'analyse du discours: perspectives contemporaines*. Paris: De Boeck, 2024. 204 p. ISBN 978-2-8073-6055-6.
5. CAUSA, Mariella și Marisa CAVALLI. *Didactique intégrée des langues et approches plurielles*. Paris: Didier, 2014.
6. CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe, 2001.
7. COSTE, Daniel; MOORE, Danièle și Geneviève ZARATE. *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1997. ISBN 978-92-871-3259-8.
8. GAJO, Laurent. *Enseignement bilingue et pluralité linguistique: perspectives didactiques*. Paris: Didier, 2014.
9. HORNBERGER, Nancy H. *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

- 10.KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. Le discours en interactions. Paris: Armand Colin, 2005. 373 p. ISBN 978-2-200-26513-7.
- 11.KRAMSCH, Claire. The multilingual subject. Oxford: Oxford University Press, 2009. 244 p. ISBN 978-0-19-442478-3.
- 12.LÜDI, Georges și Bernard PY. Être bilingue. Berne: Peter Lang, 2013. 223 p. ISBN 978-3-0343-1440-4.
- 13.MAINGUENEAU, Dominique. Discours et analyse du discours – Une introduction. Paris: Armand Colin, 2021. 224 p. ISBN 978-2-200-63171-0.
- 14.MONDADA, Lorenza. Temporalité, séquentialité et multimodalité dans l’organisation de l’interaction. Cahiers de linguistique française. 2004, nr. 26, pp. 269–292. ISSN 1661-3171.
- 15.MOORE, Danièle și Laurent GAJO. Introduction: Français et plurilinguismes. *Le français aujourd’hui*. 2009, nr. 165(2), pp. 3–11. ISBN 978-2-200-92573-4.
- 16.TRAVERSO, Véronique. L’analyse des conversations. Paris: Armand Colin, 2016. 195 p. ISBN 978-2-7080-1460-2.

L'ISTRUZIONE INCLUSIVA IN UN CONTESTO MULTICULTURALE

INCLUSIVE EDUCATION IN A MULTICULTURAL CONTEXT

EDUCAȚIA INCLUSIVĂ ÎN CONTEXTUL MULTICULTURAL

Lorella FRANCARLI,

lector, Universitatea din Trieste, Italia

Lorella FRANCARLI,

university lecturer, University of Trieste, Italy

ORCID: 2021800303498

lorella.francarli@gmail.com

CZU: 378.013:811.133.1+316.7

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p123-128

Riassunto: Il presente contributo esplora i principi e le pratiche dell'istruzione inclusiva in un contesto accademico multiculturale, partendo dall'esperienza dell'autrice come lettrice di lingua e cultura italiana presso l'Università Pedagogica di Stato "Ion Creangă" di Chisinau, nella Repubblica di Moldova. L'articolo analizza il concetto di inclusione come valore etico e civile, volto a garantire pari opportunità di accesso, partecipazione e apprendimento per tutti gli studenti. Vengono evidenziati il ruolo della competenza interculturale, della pedagogia costruttivista e della giustizia educativa come basi di una didattica realmente inclusiva. Particolare attenzione è riservata all'insegnamento delle lingue come spazio privilegiato di dialogo interculturale e di partecipazione democratica. Attraverso esempi concreti di attività e progetti formativi, il contributo mostra come la lingua italiana possa diventare uno strumento di integrazione, riflessione identitaria e coesione sociale. In conclusione, l'istruzione inclusiva viene presentata come un processo dinamico e trasformativo che promuove empatia, cooperazione e cittadinanza globale nell'ambito dell'istruzione superiore.

Parole chiave: istruzione inclusiva, competenza interculturale, didattica delle lingue, multiculturalità accademica, lingua italiana L2, cittadinanza globale.

Abstract: This paper explores the principles and practices of inclusive education within a multicultural academic environment, drawing on the author's experience as a lecturer in Italian language and culture at the Ion Creangă State Pedagogical University in Chisinau, Republic of Moldova. It examines the concept of inclusion as an ethical and civic value aimed at ensuring equal access, participation, and learning for all students. The discussion highlights the importance of intercultural competence, constructivist pedagogy, and educational justice as foundations of inclusive teaching. Special attention is given to language education as a space for intercultural dialogue and democratic participation. Through concrete classroom examples and project-based activities, the paper illustrates how the Italian language can become a tool for integration, identity reflection, and social cohesion. Ultimately, inclusive education is presented as a dynamic, transformative process

that promotes empathy, cooperation, and the development of global citizenship within higher education.

Keywords: inclusive education, intercultural competence, language teaching, academic multiculturalism, Italian as a second language (Italian L2), global citizenship.

Rezumat: Prezentul studiu examinează principiile și practicile educației incluzive într-un context academic multicultural, având drept punct de plecare experiența autoarei ca lector de limbă și cultură italiană la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova. Lucrarea abordează incluziunea ca valoare etică și civică fundamentală, menită să asigure acces echitabil, participare activă și învățare semnificativă pentru toți studenții. Sunt evidențiate rolul competenței interculturale, al pedagogiei constructiviste și al justiției educaționale ca fundamente ale unei didactici autentice și incluzive. O atenție deosebită este acordată predării limbilor străine, cu accent pe limba italiană, concepută ca spațiu privilegiat al dialogului intercultural și al participării democratice. Prin exemple concrete de activități didactice și proiecte formative, articolul ilustrează modul în care limba italiană poate deveni un instrument de integrare, reflecție identitară și coeziune socială. În concluzie, educația incluzivă este conturată ca un proces dinamic și transformator, capabil să promoveze empatia, cooperarea și formarea cetățeniei globale în cadrul învățământului superior.

Cuvinte-cheie: educație incluzivă, competență interculturală, didactica limbilor străine, multiculturalism academic, limba italiană L2, cetățenie globală.

L'istruzione inclusiva rappresenta oggi una delle sfide e, al contempo, una delle opportunità più significative per i sistemi educativi di tutto il mondo. In un'epoca caratterizzata da mobilità internazionale, migrazioni, pluralità linguistica e culturale, la scuola e l'università si trovano a essere luoghi d'incontro e di confronto tra diversità. L'inclusione, intesa non solo come accoglienza ma come reale partecipazione di tutti, implica la costruzione di un ambiente educativo equo, rispettoso e sensibile alle differenze individuali. In questo quadro, l'insegnamento delle lingue e delle culture straniere svolge un ruolo centrale: è infatti uno strumento privilegiato per promuovere il dialogo interculturale e la comprensione reciproca. Nel presente elaborato intendo riflettere sul significato e sulle pratiche dell'istruzione inclusiva in un contesto multiculturale, facendo riferimento alla mia esperienza come lettrice universitaria di lingua e cultura italiana presso l'Università Pedagogica di Stato "Ion Creangă" di Chisinau, nella Repubblica di Moldova. Tale esperienza, maturata in un ambiente accademico dinamico e caratterizzato da grande eterogeneità linguistica e culturale, ha permesso di osservare da vicino come l'inclusione possa tradursi in azione didattica concreta, e come la lingua italiana possa diventare uno spazio di incontro e di condivisione.

Il significato dell'istruzione inclusiva

L'istruzione inclusiva rappresenta oggi uno dei principi cardine delle politiche educative a livello internazionale e costituisce un pilastro fondamentale per la costruzione di una società democratica e giusta. Essa si fonda sull'idea che ogni persona ha diritto a un'educazione di qualità, capace di rispondere ai suoi bisogni, valorizzare le sue potenzialità e promuovere la piena partecipazione alla vita sociale e culturale della comunità. L'inclusione, dunque, non è semplicemente una pratica pedagogica, ma un valore etico e civile, che coinvolge l'intera istituzione scolastica e universitaria. A differenza del concetto di integrazione, che implica l'inserimento di individui "diversi" all'interno di un sistema già strutturato, l'inclusione si propone di trasformare il sistema stesso affinché diventi flessibile, accogliente e capace di adattarsi alle esigenze di tutti. Come affermano Booth e Ainscow (2011) nell'*Index for Inclusion*, l'obiettivo non è quello di "inserire" gli studenti in un ambiente prestabilito, ma di "ricostruire" l'ambiente educativo in modo da garantire a ciascuno le condizioni per apprendere, partecipare e sentirsi parte di una comunità. In quest'ottica, l'inclusione educativa si basa su tre dimensioni principali:

1. **Accesso** – tutti devono poter accedere ai percorsi formativi senza barriere fisiche, linguistiche o sociali;
2. **Partecipazione** – ogni studente deve essere coinvolto attivamente nel processo di apprendimento;
3. **Apprendimento** – l'insegnamento deve essere personalizzato e significativo per ciascun individuo.

L'UNESCO (2017), nel documento *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*, sottolinea che l'inclusione è un processo continuo, non un risultato statico. Essa richiede una costante riflessione sulle pratiche didattiche, sui curricoli e sull'organizzazione scolastica, in modo da eliminare progressivamente tutte le forme di esclusione e discriminazione. In un contesto multiculturale, l'istruzione inclusiva assume un significato ancora più profondo, poiché deve affrontare non solo le differenze individuali, ma anche quelle culturali, linguistiche e religiose. La presenza di studenti provenienti da ambienti diversi impone al docente di sviluppare una competenza interculturale, ossia la capacità di comprendere e gestire la diversità come valore educativo. L'inclusione, in questo senso, si intreccia con l'educazione interculturale: entrambe mirano a creare ambienti di apprendimento democratici, in cui il dialogo tra culture diventi occasione di crescita e di arricchimento reciproco. Dal punto di vista pedagogico, l'istruzione inclusiva si colloca all'interno di un paradigma costruttivista e socio-relazionale, che considera l'apprendimento come il risultato di interazioni sociali e culturali. Seguendo la prospettiva vygotkiana, il sapere non è trasmesso unilateralmente, ma costruito insieme attraverso il

linguaggio, la collaborazione e la partecipazione. In questo contesto, il ruolo dell'insegnante non è più quello di "trasmettere conoscenze", ma di facilitare processi di apprendimento personalizzati, favorendo la collaborazione e l'autonomia. Un aspetto fondamentale dell'inclusione è anche la giustizia educativa. Come sottolinea Martha Nussbaum (2012) nel suo approccio delle capacità (capabilities approach), una società giusta è quella che garantisce a ciascuno la possibilità effettiva di sviluppare le proprie capacità umane fondamentali. L'istruzione, pertanto, non deve limitarsi a fornire contenuti, ma deve creare le condizioni perché ogni persona possa esprimere il proprio potenziale e partecipare pienamente alla vita collettiva. L'educazione inclusiva promuove inoltre la cittadinanza attiva e globale: gli studenti imparano non solo a rispettare le differenze, ma anche a riconoscere le ingiustizie e a contribuire alla costruzione di comunità solidali. In questo senso, la scuola e l'università diventano laboratori di democrazia, dove si esercitano valori come l'empatia, la cooperazione, la responsabilità e il rispetto reciproco. Nel mio lavoro di docente universitaria di lingua e cultura italiana, ho sperimentato quanto questi principi possano tradursi concretamente nella pratica educativa. L'inclusione si manifesta, per esempio, nel modo in cui si accoglie uno studente che parla una lingua diversa, nel modo in cui si riconoscono le sue difficoltà e si valorizzano i suoi talenti, o ancora nel modo in cui si costruisce una comunità di apprendimento in cui ciascuno si senta parte integrante del gruppo. Ogni scelta didattica — dal tipo di testo proposto alla metodologia adottata — può contribuire a rendere il percorso formativo più o meno inclusivo. In conclusione, l'istruzione inclusiva non è soltanto un obiettivo da raggiungere, ma un processo dinamico e collettivo, che richiede impegno, riflessione e apertura al cambiamento. Essa invita docenti e studenti a riconsiderare continuamente il significato stesso di "educazione", intesa non come uniformità, ma come ricchezza di differenze, unite da un comune desiderio di crescita e di conoscenza condivisa

Il contesto multiculturale e la didattica delle lingue

L'Università Pedagogica di Stato "Ion Creangă" di Chisinau rappresenta un ambiente profondamente multiculturale. Gli studenti che frequentano i corsi di lingua e cultura italiana provengono da regioni e contesti linguistici differenti: alcuni hanno il rumeno come lingua madre, altri parlano russo o ucraino; molti conoscono l'inglese o il francese come lingue straniere. Questa pluralità linguistica costituisce una ricchezza, ma anche una sfida, poiché ogni studente porta con sé un proprio bagaglio culturale e un proprio modo di apprendere. L'insegnamento dell'italiano in un tale contesto non può limitarsi alla trasmissione di regole grammaticali o lessicali: deve diventare un'esperienza di comunicazione interculturale. Attraverso la lingua italiana, gli studenti scoprono non solo un nuovo codice linguistico, ma anche un

modo diverso di vedere il mondo, di esprimere emozioni e valori, di interagire con l'altro. Per rendere inclusiva questa esperienza, è necessario costruire ponti tra le culture. Nelle lezioni ho sempre cercato di partire dalle conoscenze pregresse degli studenti, valorizzando le loro lingue e tradizioni come punto di partenza per comprendere quella italiana. L'approccio contrastivo (tra italiano e rumeno, tra italiano e russo, ecc.) si rivela particolarmente utile per evidenziare somiglianze e differenze, promuovendo al tempo stesso consapevolezza linguistica e rispetto per la diversità.

Strategie inclusive nella pratica didattica

L'adozione di una prospettiva inclusiva implica un ripensamento delle metodologie tradizionali. Nella mia attività di lettrice universitaria, ho adottato strategie finalizzate a favorire la partecipazione di tutti gli studenti, indipendentemente dal livello linguistico di partenza o dal contesto socioculturale. Tra le pratiche più efficaci posso citare:

- **l'apprendimento cooperativo**, che valorizza il lavoro di gruppo e la collaborazione tra studenti con competenze diverse;
- **la didattica per progetti**, che permette di integrare competenze linguistiche, culturali e digitali;
- **l'uso di materiali autentici**, come articoli di giornale, video, canzoni e testi letterari, che stimolano la motivazione e favoriscono un approccio comunicativo;
- **la valutazione formativa**, basata su osservazioni continue, feedback individualizzati e momenti di autovalutazione.

Un esempio significativo è stato lo svolgimento di un progetto interculturale intitolato "L'Italia vista dai giovani moldavi", in cui gli studenti hanno realizzato brevi presentazioni multimediali sul proprio modo di percepire la cultura italiana, mettendo in dialogo la loro identità con quella appresa. Questo tipo di attività non solo rafforza le competenze linguistiche, ma contribuisce a costruire empatia e comprensione interculturale.

La lingua italiana come strumento di inclusione e dialogo interculturale

La lingua italiana, con la sua forte dimensione culturale e artistica, si presta in modo naturale a essere veicolo di valori universali: bellezza, espressione, dialogo, rispetto per la tradizione e apertura all'innovazione. Nel contesto moldavo, essa suscita particolare interesse perché rappresenta non solo un'opportunità formativa, ma anche una finestra sull'Europa mediterranea, su una società percepita come accogliente e creativa. Nel corso degli anni, ho osservato come l'apprendimento dell'italiano favorisca nei giovani studenti una maggiore consapevolezza della propria identità linguistica e culturale. Studiare un'altra lingua li spinge a riflettere sulle proprie radici, a confrontarsi con l'alterità e a superare stereotipi. Questo

processo di apertura è il cuore dell'inclusione: quando lo studente sente che la propria voce è ascoltata e rispettata, è più motivato a partecipare e a costruire insieme agli altri un percorso di apprendimento condiviso.

L'università come comunità inclusiva

L'Università Pedagogica di Stato "Ion Creangă" promuove attivamente la dimensione interculturale dell'insegnamento. I corsi di lingua straniera sono spazi privilegiati di dialogo tra culture, in cui la diversità non è percepita come ostacolo ma come risorsa. In tale ambiente, il docente assume il ruolo di mediatore culturale, capace di facilitare la comunicazione e di creare un clima di fiducia e collaborazione. Nel mio lavoro, ho cercato di costruire un'aula "inclusiva", dove ogni studente potesse sentirsi accolto, valorizzato e libero di esprimersi. Ciò ha richiesto non solo attenzione ai bisogni individuali, ma anche sensibilità interculturale, empatia e capacità di ascolto. Le attività di gruppo, i dialoghi interculturali e i momenti di riflessione collettiva hanno contribuito a consolidare un senso di appartenenza e a sviluppare competenze trasversali fondamentali per una società globalizzata.

Riflessioni conclusive

L'esperienza di insegnamento della lingua e cultura italiana in un contesto multiculturale come quello moldavo ha confermato quanto l'istruzione inclusiva sia non solo un dovere etico, ma anche una straordinaria opportunità di crescita personale e professionale. Ogni studente, con la sua storia, le sue aspettative e le sue difficoltà, arricchisce l'ambiente educativo. Il compito del docente è riconoscere e valorizzare tale diversità, trasformandola in risorsa per tutti. Promuovere l'inclusione significa costruire una scuola e un'università capaci di educare cittadini consapevoli, aperti e solidali, in grado di dialogare con culture diverse e di contribuire alla costruzione di una società più giusta. La lingua italiana, in questa prospettiva, diventa non solo oggetto di studio, ma strumento di integrazione e di umanità condivisa.

BIBLIOGRAFIE:

1. BOOTH, Tony și Mel AINSWORTH. Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011. ISBN 978-1-872001-68-5.
2. COONAN, Carmel Mary. La lingua straniera veicolare. Torino: UTET, 2002
3. D'ALESSIO, Simona. Inclusive Education in Italy: A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica. Rotterdam: Sense Publishers, 2011. ISBN 978-88-02-05685-4.
4. MEZZADRI, Marco. Valutare le competenze linguistiche. Torino: Loescher, 2015. ISBN 978-88-201-5447-3.
5. NUSSBAUM, Martha C. Creating Capabilities: The Human Development Approach. Harvard University Press, 2012. ISBN 978-0-674-05054-9.
6. UNESCO. A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education. Paris: UNESCO Publishing, 2012. ISBN 978-92-3-100002-7.
7. ZANONI, Alessandra. Didattica inclusiva e interculturalità nella scuola multiculturale. Milano: FrancoAngeli, 2020. ISBN 978-88-917-3364-9.

LA DIMENSION AXIOLOGIQUE DE L'ÉDUCATION LINGUISTIQUE: ATTITUDES ET VALEURS DANS LA PERSPECTIVE DU CECRL

THE AXIOLOGICAL DIMENSION OF LANGUAGE EDUCATION: ATTITUDES AND VALUES IN THE PERSPECTIVE OF THE CEFR

DIMENSIUNEA AXIOLOGICĂ A EDUCAȚIEI LINGVISTICE: ATITUDINI ȘI VALORI ÎN PERSPECTIVA CECRL

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

*Natalia AVORNICESĂ, PhD, Associate Professor,
“Ion Creangă” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-7451-079X
avornicesa.natalia@upsc.md*

CZU: 37.015/.017:81'27

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p129-134

Abstract: In today's postmodern context, marked by cultural plurality and the relativization of values, language education can no longer be confined to the transmission of purely linguistic skills. The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) underscores the axiological dimension of language learning by emphasizing the role of attitudes, beliefs, and values that support the development of intercultural competence. Learning a foreign language thus becomes a space for reflection on the self and the Other, fostering dispositions such as openness, tolerance, empathy, and the capacity to question one's own cultural references. Drawing on an analysis of the CEFR descriptors and its Companion Volume (2018), this article examines how the framework envisions the formation of an “intercultural personality” through the cultivation of valued attitudes and the acknowledgment of axiological diversity.

Keywords: language education, axiological dimension, cultural references.

Rezumat: În contextul postmodern actual, marcat de pluralitatea culturală și de relativizarea valorilor, educația lingvistică nu mai poate fi limitată la transmiterea exclusivă a competențelor lingvistice. Cadrul european comun de referință pentru limbi (CECRL) subliniază dimensiunea axiologică a învățării limbilor, evidențiind rolul atitudinilor, convingerilor și valorilor care sprijină dezvoltarea competenței interculturale. Învățarea unei limbi străine devine astfel un spațiu de reflecție asupra sinelui și a celuilalt, favorizând dispoziții precum deschiderea, toleranța, empatia și capacitatea de a-și relativiza propriile repere culturale. Pornind de la analiza descriptorilor CECRL și a Volumului său complementar (2018), acest articol analizează modul în care cadrul concepe formarea unei „personalități interculturale” prin cultivarea atitudinilor valorizate și recunoașterea diversității axiologice.

Cuvinte cheie: dimensiune axiologică, competență interculturală, atitudini și valori, învățarea limbilor străine.

L'enseignement d'une langue étrangère ne se réduit pas à la transmission de connaissances linguistiques : il implique nécessairement une dimension culturelle. Celle-ci, longtemps considérée comme un simple complément à l'apprentissage grammatical et lexical, occupe aujourd'hui une place centrale dans les approches didactiques contemporaines. Apprendre une langue étrangère, c'est aussi apprendre à comprendre et à respecter d'autres systèmes de valeurs, d'autres visions du monde.

Dans ce contexte, les valeurs telles que la tolérance, l'empathie et l'ouverture deviennent des composantes essentielles de la compétence communicative. Elles permettent aux apprenants de mieux interpréter les comportements et les messages des locuteurs natifs. Le développement de ces attitudes contribue à la formation d'une identité interculturelle capable d'entrer en dialogue avec d'autres cultures tout en préservant sa propre singularité. Ainsi, la dimension culturelle ne se limite pas à un enrichissement de la compétence linguistique : elle en constitue une condition indispensable, favorisant une compréhension plus profonde et plus authentique de la langue. Cette conception rejoint l'idée selon laquelle la langue ne constitue pas une fin en soi, mais un moyen d'accès à l'altérité. Comme le souligne Florent Windmüller, «La langue est un moyen d'apprentissage qui tend vers une autre chose : la communication avec les membres d'une culture étrangère. Mais plus que l'objectif formatif et fonctionnel, l'apprentissage d'une langue poursuit aujourd'hui, et plus que dans le passé, un objectif humaniste : l'intercompréhension entre les différentes cultures» [3, p. 23].

Dans le prolongement de cette réflexion, il convient de préciser la signification du syntagme *dimension axiologique* dans le contexte de la didactique des langues étrangères. Cette dimension renvoie à l'ensemble des valeurs morales, sociales et culturelles de la société cible, valeurs qui s'entrelacent intimement avec les composantes linguistiques de l'apprentissage. En intégrant cette dimension axiologique, l'enseignement d'une langue étrangère favorise non seulement le développement des compétences communicatives, mais aussi la formation d'une personnalité interculturelle capable d'apprendre, de comprendre et de mettre en pratique les valeurs de l'autre culture tout en conservant sa propre identité.

Cette orientation axiologique et interculturelle de l'enseignement des langues trouve un appui institutionnel dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Conçu pour harmoniser l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues en Europe, le CECRL intègre en effet une conception de la compétence communicative qui dépasse la simple maîtrise linguistique pour englober les dimensions culturelle, sociale et éthique de la communication.

Dans cette perspective, la tâche, telle qu'elle est conçue dans l'approche actionnelle du CECRL, intègre pleinement la dimension axiologique de

l'apprentissage. En effet, « Tout type de tâche requiert que soit activé un ensemble de compétences générales appropriées telles que la connaissance et l'expérience du monde, le savoir socioculturel (sur le mode de vie dans la communauté cible et les différences essentielles entre les pratiques, les valeurs et les croyances dans cette communauté et dans celle de l'apprenant), des aptitudes d'apprentissage et des aptitudes et savoir-faire pratiques de la vie quotidienne » [1, p. 122].

Ce passage illustre clairement que l'exécution d'une tâche communicative ne se réduit pas à la mobilisation de compétences linguistiques. Elle implique également la prise en compte des valeurs, croyances et représentations propres aux communautés en interaction. Ainsi, l'apprentissage d'une langue étrangère devient un espace de rencontre interculturelle, où l'apprenant est amené à réfléchir sur ses propres référents culturels tout en développant une attitude d'ouverture et de médiation.

Cette conception rejoint les orientations du *Volume complémentaire* du CECRL (2018), qui approfondit la notion de médiation et insiste sur la place centrale des dimensions éthique et sociale dans la compétence plurilingue et pluriculturelle. Les notions précédemment exposées trouvent leur concrétisation dans les échelles du CECRL, qui permettent d'évaluer de manière détaillée la progression des apprenants dans les différentes dimensions de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Ces échelles sont organisées par niveaux de maîtrise (A1–C2) et par types de compétence. Elles offrent non seulement des descripteurs de performance linguistique, mais également des indicateurs précis de la maturité interculturelle et axiologique de l'apprenant. Chaque échelle traduit ainsi le passage progressif : d'une simple prise de conscience des différences culturelles (niveaux A1–A2); à la capacité de réflexion et de relativisation des valeurs (niveau B1); puis à une interprétation analytique et critique des pratiques et valeurs (niveaux B2–C1); pour culminer dans une médiation interculturelle complète, où l'apprenant ajuste ses comportements et discours de manière éthique et contextuelle (niveau C2).

L'échelle *Adéquation sociolinguistique* [2, p. 144] illustre la dimension axiologique de la langue, c'est-à-dire l'intégration des valeurs, attitudes et comportements éthiques et culturels dans la communication. Elle souligne que l'usage linguistique s'accompagne d'un rapport éthique à autrui, fondé sur le respect des différences, la tolérance, l'ouverture et l'adaptabilité aux registres et valeurs implicites. L'axiologie du CECRL s'enracine ainsi dans une éthique de la communication : comprendre, respecter et ajuster son discours selon les contextes et interlocuteurs. La progression axiologique se décline ainsi: **A1–A2**: socialisation de base; **B1**: conscience interculturelle; **B2**: ajustement conscient; **C1–C2**: médiation interculturelle et éthique de la nuance. Cette approche conçoit la langue non

seulement comme un outil de communication, mais comme un vecteur de valeurs visant à former un citoyen interculturel, empathique et respectueux de la diversité.

L'échelle *Exploiter un répertoire pluriculturel* [2, p. 167] du CECRL illustre directement la dimension axiologique, c'est-à-dire la progression des valeurs et attitudes de l'apprenant. Elle décrit un passage de la reconnaissance passive à l'analyse critique et l'ajustement subtil. Pour les niveaux débutants (A1–A2) il s'agit de la reconnaissance des différences – l'apprenant prend conscience que différents systèmes de valeurs et codes existent (pratiques quotidiennes, perception du message, différences de communication). Le niveau B1 comprend la conscience axiologique explicite – l'apprenant peut expliquer comment ses propres valeurs influencent sa perception des autres et relativiser les jugements de valeur. Vers le niveau B2 l'apprenant évalue et discute des pratiques et points de vue en tenant compte des valeurs implicites et des préjugés, y compris dans les médias, ce qui signifie une analyse critique. L'interprétation, le débat nuancé et la médiation axiologique complète sont caractéristiques pour les niveaux avancés C1 et C2.

L'échelle *Établir un espace pluriculturel* [2, p. 129] met l'accent sur la médiation interculturelle active et la création d'un espace partagé où la communication entre interlocuteurs de cultures différentes devient possible et efficace. Elle dépasse la simple utilisation d'un répertoire pluriculturel en plaçant l'apprenant dans un rôle de médiateur, responsable de favoriser la compréhension mutuelle et la coopération. Trois axes principaux se dégagent:

- reconnaissance et traitement de l'altérité: identifier ressemblances et différences culturelles pour s'appuyer sur des caractéristiques connues ou nouvelles;
- création d'un environnement interactif positif: établir un espace commun neutre et fiable, où les participants peuvent communiquer sans malentendus et surmonter les conflits potentiels liés aux divergences culturelles;
- compétences médiatrices clés : questionner et promouvoir la compréhension des normes et points de vue culturels ; faire preuve de sensibilité et de respect envers les différences socioculturelles et sociolinguistiques ; anticiper, gérer et résoudre les malentendus interculturels.

En résumé, cette échelle illustre la dimension axiologique la plus avancée du CECRL : l'apprenant devient non seulement conscient des différences culturelles, mais capable de gérer activement les interactions interculturelles en adoptant une posture éthique, respectueuse et médiatrice.

Dans la didactique des langues, la dimension axiologique est consolidée par le recours à des documents authentiques, conformément aux recommandations et aux principes énoncés par le CECRL. Pour ce qui suit, il est impératif d'identifier

quelques exemples de pratiques pédagogiques qui peuvent être porteuses de valeurs interculturelles et contribuer à la formation du sujet éthique et réflexif:

- La correspondance virtuelle interculturelle : réciprocité et responsabilité, les échanges entre apprenants de cultures différentes (via courriel, visioconférence ou plateforme collaborative) créent un espace de communication authentique.

- Le carnet de voyage interculturel : ouverture et relativisme culturel, cette activité invite les apprenants à consigner leurs observations et réflexions sur les différences culturelles rencontrées dans les interactions ou dans les supports étudiés.

- La lecture d'œuvres francophones : reconnaissance de la pluralité, l'étude d'œuvres issues de diverses aires francophones expose les apprenants à des visions du monde contrastées.

- L'atelier de théâtre interculturel : empathie et tolérance, les apprenants mettent en scène des situations de malentendus interculturels (politesse, hiérarchie, temporalité).

- La semaine interculturelle : éthique du partage et hospitalité, organisation d'un événement où chaque étudiant présente un élément symbolique de sa culture (gastronomie, musique, littérature).

- Le projet « Presse du monde francophone » : pluralité des points de vue et esprit critique, comparaison de la couverture médiatique d'un même événement dans plusieurs journaux francophones.

- L'étude de cas de malentendus culturels : conscience critique et médiation, analyse de situations réelles de choc culturel, suivie d'un débat sur les valeurs en jeu.

Ces activités illustrent la manière dont la dimension axiologique s'intègre dans la didactique interculturelle des langues. Elles permettent de dépasser une approche purement cognitive pour viser une formation éthique de la personne. L'apprenant devient un acteur social conscient de ses propres valeurs et capable d'interagir avec respect, discernement et sens des responsabilités dans la diversité culturelle.

Dans la perspective de la didactique interculturelle contemporaine, l'enseignant ne peut plus être envisagé comme un simple transmetteur de savoirs linguistiques ou culturels ; il se constitue en acteur axiologique, en médiateur de sens et de valeurs, dont la posture éducative et relationnelle participe activement à la formation éthique de l'apprenant. Ainsi, en tant que modèle axiologique, l'enseignant contribue à la formation d'un sujet interculturel capable de conjuguer compétence linguistique, conscience critique et sens moral. En tant que facilitateur, il transforme l'acte pédagogique en un espace de médiation éthique, où se négocient non seulement des savoirs linguistiques, mais aussi des valeurs de coexistence, de solidarité et de respect de la pluralité.

Les réflexions développées dans cet article mettent en évidence une problématique majeure en didactique du FLE: l'évaluation des attitudes et des valeurs. Bien que ces dimensions soient reconnues comme essentielles pour le développement de la compétence interculturelle, elles restent encore peu explorées et insuffisamment valorisées dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation actuelles. Cette lacune ouvre ainsi des perspectives intéressantes pour de futures recherches, visant à formaliser des outils et des critères permettant de mesurer et de promouvoir la maturité axiologique des apprenants.

L'analyse présentée souligne que l'enseignement des langues étrangères ne peut se réduire à la maîtrise linguistique: il implique nécessairement une dimension axiologique et interculturelle. Les valeurs, attitudes et comportements éthiques font partie intégrante de la compétence communicative et permettent à l'apprenant de développer une identité interculturelle, capable de dialoguer avec d'autres cultures tout en préservant sa propre singularité.

Les échelles du CECRL (*Adéquation sociolinguistique, Exploiter un répertoire pluriculturel, Établir un espace pluriculturel*) montrent que la progression axiologique des apprenants évolue de la prise de conscience des différences culturelles à la médiation interculturelle active et éthique, en passant par la réflexion critique et l'ajustement conscient des comportements. Cette approche illustre que la langue est un vecteur de valeurs et d'attitudes, et non un simple outil de communication. En définitive, la prise en compte de la dimension axiologique permet de concevoir l'enseignement des langues comme un processus éthique et humaniste, contribuant à former des citoyens interculturels capables de comprendre, respecter et dialoguer avec la diversité culturelle dans un esprit de tolérance, d'ouverture et de médiation.

BIBLIOGRAPHIE:

1. CONSEIL DE L'EUROPE. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. www.coe.int/lang-cecr, 2018.
2. CONSEIL DE L'EUROPE, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>, 2001.
3. WINDMÜLLER, Françoise. Français langue étrangère (FLE): L'approche culturelle et interculturelle, Paris, Belin, 2011, 160 p. ISBN 978-2-7011-5675-6
4. ZARATE, Geneviève. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Didier, 1993, 128 p. ISBN 978-2-278-00732-3.

DIE FÖRDERUNG DES MONOLOGISCHEN SPRECHENS

THE PROMOTION OF MONOLOGIC SPEAKING

*Iuliana TIOSA, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Iuliana TIOSA, PhD, Associate Professor,
„Ion Creangă” SPU of Chișinău
ORCID: 0000-0002-4817-8305
e-mail: tiosa.iuliana@upsc.md*

CZU: 811.112.2:37.016

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p135-141

Rezumat: Acest articol analizează competența de a comunica monologat la lecția de limbă germană. Lucrarea prezintă definițiile cele mai relevante și încearcă să ofere un răspuns la următoarele întrebări: Ce înseamnă competența de a vorbi monologat?, Care sunt provocările legate de vorbirea monologată la lecția de limbă străină?, Ce loc ocupă acest fenomen în CECRL (Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi)?, Ce activități dezvoltă cel mai bine comunicarea monologată? În articol sunt incluse sfaturi și idei interesante pentru toți cei interesați de acest subiect, care pot fi aplicate cu succes la lecțiile de limbă străină.

Cuvinte-cheie: competența de a comunica monologat, însărcinări productive pentru comunicarea monologată, lecția de limbă străină.

Abstract: This article analyzes the competence of monologic communication in the German language lesson. The paper presents the most relevant definitions and attempts to offer an answer to the following questions: What does the competence of monologic speaking mean? What are the challenges related to monologic speaking in the foreign language lesson? What place does this phenomenon hold in the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages)? Which activities best develop monologic communication? The article includes tips and interesting ideas for all those interested in this subject, which can be successfully applied in foreign language lessons.

Key-words: monologic communication competence, productive tasks for monologic communication, foreign language lesson.

Sprechen steht im Mittelpunkt eines Fremdsprachenunterrichts und ist das Hauptziel beim Erlernen einer Fremdsprache gemäß GER. Obwohl die modernen Lehrwerke und die gut ausgebildeten Lehrkräfte viel Wert darauf stellen, viel Zeit und andere Ressourcen investieren, bleibt die kommunikative Kompetenz die schwierigste Fertigkeit nicht nur in den Schulen und an den Universitäten, sondern auch in den Sprachkursen. Der vorliegende Artikel befasst sich mit der Frage, was monologisches Sprechen im Fremdsprachenunterricht bedeutet.

Beginnen möchte ich mit der Definition des Sprechens im Fremdsprachenunterricht. Dazu gibt es in der wissenschaftlichen Literatur

tatsächlich viele Definitionen, aber relevant finde ich die Definition von Krumm [3, vgl. S. 316], weil das eine detaillierte und strukturierte Definition der Sprechfertigkeit ist und beleuchtet ihre komplexen Herausforderungen, insbesondere beim Fremdsprachenlernen. Der Autor identifiziert das Sprechen als eine von vier sprachlichen Fertigkeiten neben Hören, Lesen und Schreiben und verweist im Weiteren auf den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen, der die Fertigkeit in zwei wesentliche Unterbereiche unterteilt: 1) Zusammenhängendes Sprechen (Monolog, Präsentation etc.) und 2) Interaktives Sprechen (Teilnahme an Gesprächen, Dialog). Diese Unterscheidung ist fundamental, da sie zeigt, dass Sprechen sowohl die Produktion längerer Äußerungen als auch die dynamische Reaktion im Dialog umfasst. Krumm listet auch vier zentrale Merkmale des Sprechens auf, die das Wesen der mündlichen Kommunikation beschreiben: a) Kontextabhängigkeit: Mündliche Äußerungen sind stark von der Situation, den Gesprächspartnern und dem Ort abhängig; b) Ungeplanter Charakter: Im Gegensatz zum Schreiben ist Sprechen oft spontan, die Texte entstehen im Moment (*real-time*) und c) Dynamische und vergängliche Form: Mündliche Kommunikation ist flüchtig, nicht permanent fixiert und ändert sich ständig im Fluss des Gesprächs. Die Definition betont auch die soziale und interaktive Funktion des Sprechens, die drei Aspekte betont. Der erste Aspekt ist die zwischenmenschliche Interaktion, in der das Sprechen der zentrale "Baustein" für soziale Interaktion sei. Der zweite Aspekt bezieht sich auf Beziehungsarbeit, die dem Aufbau und der Pflege menschlicher Beziehungen dient. Und der letzte Aspekt hebt die Perspektive hervor, dass Sprechen mehr als nur Grammatik sei, es sei ein Werkzeug für soziales Handeln.

Welche Herausforderungen im Fremdspracherwerb sind aus diesem Zitat zu bemerken, wenn das Sprechen so komplex ist? Die Lernenden müssen eine Vielzahl von Zielen gleichzeitig verfolgen. Hier geht es um Spontanität und Kreativität: Die Lernenden sollten in der Lage sein spontan zu reagieren, improvisieren. Korrektheit, was Grammatik und Wortschatz angeht, spielt auch eine wichtige Rolle. Und nicht zuletzt die angemessene Aussprache und Sprechweise sollten stimmen, sowie die kulturellen und pragmatischen Elemente. Ein anderes Problem ist die Zeit und das Tempo. Beim Sprechen muss das Gehirn gleichzeitig auf Wortfindung, Grammatik, Kontext, soziale Angemessenheit und Aussprache achten – und das in hohem Tempo. Eine bewusste (explizite) Kontrolle ist unter diesen Bedingungen schlicht nicht möglich [vgl. 1]. Das weitere Problem, das bei Lernenden oft vorkommt, ist die Notwendigkeit des impliziten Wissens. Um spontan und flüssig sprechen zu können, müssen die Regeln und Strukturen der Sprache automatisiert sein. Das intuitive, unbewusste Wissen (implizites Wissen) muss das explizite, bewusste Wissen (Grammatikregeln) dominieren. Die Sprechfertigkeit muss nicht nur als eine

technische Fähigkeit, sondern als ein komplexes Zusammenspiel aus linguistischen, pragmatischen und sozialen Anforderungen, das in Echtzeit bewältigt werden muss. Es macht deutlich, dass die größte Herausforderung im Fremdsprachenunterricht nicht die Vermittlung expliziter Regeln, sondern die Förderung des impliziten Wissens und der Automatisierung ist, damit Lernende spontan und kulturell angemessen interagieren können.

Im Weiteren beabsichtige ich, die Verbindung zwischen GER und der oben genannten Definition zu erklären. Zur Umsetzung der kommunikativen Absicht braucht der Sprachverwendende/Lernende eine spezifisch bezogene kommunikative Kompetenz, die im engen Sinne aus linguistischen Kompetenzen, soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen besteht. Linguistische Kompetenzen beziehen sich hauptsächlich auf lexikalische Kompetenz, grammatische, semantische und phonologische Kompetenz. Soziolinguistische Kompetenzen beschreiben den Sprachgebrauch und befassen sich mit sprachlicher Kennzeichnung sozialer Beziehungen; Höflichkeitskonventionen; Redewendungen; Aussprüchen; Zitaten und sprichwörtlichen Redensarten; Registerunterschieden; Dialekt und Akzent. Die pragmatischen Kompetenzen umfassen in diesem Sinne Diskurskompetenz, funktionale Kompetenz und Schemakompetenz [6, siehe auch 109-130].

Im GER wird der Monolog meistens als zusammenhängendes monologisches Sprechen vorgestellt. Auf dem Niveau A2 [6, S. 43] kann der Lernende z. B. in einfachen Worten sagen, wie es ihm/ihr geht; kann ausführlich über alltägliche Aspekte des eigenen Lebensbereichs berichten. Im GER werden auch Beispielskalen zur Verfügung dafür gestellt: Erfahrungen beschreiben, Argumentieren, öffentliche Ankündigungen, Durchsagen machen, vor Publikum sprechen.

Im Gegensatz zum Dialog liegt der Fokus hier auf der Übermittlung eines kohärenten Inhalts durch einen einzelnen Sprecher. Monologe dienen typischerweise dazu, Wissen, Berichte, Argumentationen oder Erzählungen zu vermitteln, bei denen der Fokus auf dem Inhalt und seiner logischen Verknüpfung liegt. Beispiele sind Vorträge, Reden, schriftliche Texte (obwohl der Fokus auf dem Sprechen liegt) oder auch längere Erklärungen. Es gibt zwei Hauptquellen für die im Monolog weitergegebenen Informationen: 1) Übernommene Informationen von anderen Quellen. Dies kann Wissen aus Büchern, Lehrmaterial, Berichten, Nachrichten oder Gesprächen sein, das der Sprecher nun reproduziert oder synthetisiert und weitergibt. Der Sprecher fungiert hier primär als Vermittler von bereits bestehendem Wissen. 2) Selbst produzierte Informationen sind das Ergebnis einer Auseinandersetzung mit der außersprachlichen Umwelt, das die reale Welt, Erfahrungen, Beobachtungen, gedankliche Prozesse, Reflexionen und Interaktionen umfasst. Der Kommunikator

produziert die Information selbst (z. B. eine eigene Analyse, eine Schlussfolgerung, eine neue Idee, eine subjektive Beobachtung), indem er diese Auseinandersetzung sprachlich formuliert. Dies unterstreicht die kreative und kognitive Leistung des Sprechers, der neues Wissen oder eine neue Perspektive generiert. Zusammenfassend kann man sagen, dass monologisches Sprechen sowohl ein Instrument der Wissensvermittlung und -speicherung als auch ein Medium der Erkenntnisgewinnung und -äußerung ist.

Für den Fremdsprachenunterricht ist auch die Meinung von Dusemund-Brackhahn wichtig: Bei den monologischen Sprechsituationen handele es sich um eine ohne Kommunikationspartner gehaltene Rede (z.B. Erzählung, Bericht, Präsentation), die aber natürlich auch eine Zielgruppe habe. Monologisches Sprechen würde den Lernenden meistens schwerer als dialogisches fallen, deswegen lohnt es sich, schon vom Anfang an kleine Monologe zu üben wie z. B. eine kleine Präsentation über die Heimatstadt [2, S. 143].

Beim monologischen Sprechen findet kein unmittelbarer Sprecherwechsel im Gegensatz zum Dialog statt und die Rede wird nicht durch direkte, spontane Reaktionen des Partners unterbrochen oder gesteuert. Der Sprecher behält die Kontrolle über den Redebeitrag. Obwohl kein direkter Partner interagiert, ist monologisches Sprechen nicht sinnlos, es ist funktional und richtet sich an ein Publikum (Hörer oder Leser). Dies ist entscheidend: Es handelt sich um adressiertes Sprechen. Die Zielgruppe beeinflusst die Auswahl der Inhalte, den Sprachstil, die Struktur und die Komplexität der Rede (z.B. eine Präsentation für Fachkollegen vs. für Laien). Monologisches Sprechen bedeutet erhöhte Schwierigkeit für Lernende. Die Gründe für diese Schwierigkeit sind die kognitive Last, weil im Monolog der Sprecher allein die gesamte Strukturierung, Kohärenz, Inhaltsproduktion und sprachliche Korrektheit über einen längeren Zeitraum aufrechterhalten muss. Mangel an Interaktion ist auch ein weiteres Problem. Im Dialog helfen Rückfragen, Bestätigungen oder nonverbale Signale des Partners dem Sprecher bei der Themenführung und der Reparatur von Fehlern. Im Monolog fehlt diese Spontan-Korrektur und Unterstützung. Außerdem erfordern Monologe eine höhere Fähigkeit zur Vorausplanung (mindestens kurzfristig) und zum Beibehalten des roten Fadens. Um die Lernenden auf die Komplexität des Monologs vorzubereiten, sollte das Training frühzeitig und gestuft beginnen. Der Vorschlag "eine kleine Präsentation über die Heimatstadt" zu üben, dient als perfektes Beispiel für einen kontrollierbaren, persönlichen und thematisch zugänglichen Übungsmonolog.

Im Weiteren möchte ich auf die Meinung von Kroemer und Hantschel [4, S. 16] eingehen. Sie betonen die Tatsache, dass beim Sprechen sowohl dialogisches, als auch monologisches Sprechen sehr wichtig sei. Im Unterricht sollte man mit

verschiedenen Dialogen beginnen, aber je höher das Sprachniveau wird, desto wichtiger wird auch das monologische Sprechen. Die Wissenschaftler schlagen deshalb vor, ab dem Niveau A2 in Kurzreferaten ihre Herkunftsländer, Hobbys oder ein aktuelles Thema zu präsentieren und dabei diese Referate mit Bild- und Tonmaterial oder anderen mitgebrachten Dingen zu unterstützen. Auch kleine Buchpräsentationen seien möglich. Das monologische Sprechen sei auch eine gute Vorbereitung auf den Beruf, z.B. bei einem Bewerbungsgespräch über eigene Erfahrungen sprechen.

Beim monologischen Sprechen geht es um freies Sprechen. Der Lernende hat den Monolog nach eigenen Prinzipien, Gedanken, Inhaltspunkten gestaltet. In diesem Fall legen wir Wert in erster Linie auf den logisch zusammenhängenden Inhalt und achten daher weniger auf grammatische Korrektheit: Satzbau, Konjugation, Deklination. Weil ich fest davon überzeugt bin, dass Fehler beim Lernen total wichtig sind und weil wir aus eigenen Fehlern am effektivsten lernen können, bin ich der Meinung, dass wir beim monologischen Sprechen später, nach dem schon präsentierten Monolog die Fehler bearbeiten sollten. Am besten wäre es, wenn die Lehrkraft die Fehler individuell aufschreibt und als Hausaufgabe zur Korrektur dem Lernenden gibt.

Die Einstellung der Didaktikerin Schatz [5, siehe S. 132-147] ist besonders wichtig, weil wir bei ihr viele interessante Tipps für die Gestaltung des monologischen Sprechens finden können. Die Wissenschaftlerin hält zuerst den Aspekt *Satzbau* beim monologischen Sprechen für sehr wichtig. In der Fremdsprache sollten Gedanken, Erzählungen, Wünsche und vieles mehr bewusst geübt werden. Für längere Erzählungen sollte man gezieltes Üben von Referenzen (Personalpronomen, Possessivartikel und Possessivpronomen, Demonstrativartikel und Demonstrativpronomen, Adverbien, Lokaladverbien), von Konjunktionen (und, aber, denn) und Subjunktionen (weil, wenn, dass, ob, bevor) sowie Textgliederung (erstens, zweitens, drittens, zuerst, später, am Anfang, dann) üben. Diese Textelemente würden den Sprechenden helfen, Mitteilungen zu strukturieren, das heißt, in eine bestimmte Ordnung zu bringen und Zusammenhänge deutlich zu machen. Ein weiterer Aspekt beim monologischen Sprechen ist Erzählen auf der Grundlage von Stichpunkten. Besonders in frühen Lernstadien ist es wichtig, den Lernenden als Hilfe Stichpunkte zu geben und sie aus diesem „Wortsalat“ eine Geschichte „basteln“ zu lassen. Voraussetzung dafür sei natürlich, dass eine Geschichte auch eine inhaltliche und eine sprachliche Kohärenz aufweisen muss: Die Gedanken müssten strukturiert und die einzelnen Sätze müssten durch Referenzen und Konjunktionen/Subjunktionen verbunden werden. Zuerst wäre es empfohlen, diese Stichwortgeschichten schriftlich zu fixieren und so wird auch das

Schreiben geübt. Eine weitere Idee besteht in Erstellen von Wortgeländern. Die Schüler sollten aus einem vorgegebenen Text die wichtigsten Stichpunkte herausarbeiten und danach die Geschichte neu erzählen. Darüber hinaus würden Strategien geübt, wie man Wichtiges von Unwichtigem unterscheidet. Das kann linear geschehen oder grafisch dargestellt werden. Bei der Kontrolle sollte der Lehrer auf strukturierte Rede Wert legen, nicht auf fehlerlos sprechen. Deswegen sollten die Lehrer nur auf Strukturierungsfehler achten. Ein anderer Vorschlag wären Geschichten, die zu Ende erzählt sein müssen. Geschichten mit offenem Ende weiterzuerzählen, eignen sich dazu und es muss mindestens eine oder mehrere Stellen geben, die eine überraschende Wendung ermöglichen, an denen die Geschichte sich in verschiedene Richtungen weiterentwickeln könnte. Dadurch können wir Phantasie und Erzählfreude der Lernenden wecken. Es entstehen ganz unterschiedliche Geschichten und die Spannung steigt, wenn die Geschichten erzählt oder vorgelesen und miteinander verglichen werden. Die nächste Idee ist Perspektivenwechsel. Leute erzählen gern interessante Geschichten aus dem eigenen Blickwinkel. Didaktisch könnte man diese natürliche Situation nutzen. Mit Übungen zum Perspektivenwechsel bewegen sich die Lernenden bereits sehr nahe an Rollenspielen. Sie brauchen dazu die nötigen Diskursmittel sowie Assoziations- und Empathiefähigkeit. Interessant sind auch Geschichten zu Bildern, weil die Bilder im Fremdsprachenunterricht eine große Rolle spielen. Im Mittelpunkt stehen der unmittelbare Eindruck, die spontane Äußerung und das Gespräch über unterschiedliches Wahrnehmen.

Und nun möchte ich auf monologische Aktivitäten im Unterricht eingehen. Diese monologischen Aktivitäten sollten sich darauf konzentrieren: dem Lernenden Raum geben, fließend, zusammenhängend und strukturiert zu sprechen. Diese Aktivitäten trainieren das Sprechen am Stück und reduzieren Hemmungen, da die Angst vor ständigen Korrekturen oder Unterbrechungen geringer ist. Sie fördern außerdem die Fähigkeit, Gedanken logisch zu ordnen und einen klaren Aufbau (Einleitung, Hauptteil, Schluss) zu verwenden, stärken das Selbstbewusstsein beim freien Sprechen vor einer Gruppe, bereiten die Schüler auf formelle Kommunikationssituationen wie Vorträge, Beschreibungen und Präsentationen vor. Aber die monologischen Aktivitäten haben auch irgendwelche Nachteile, wie z. B. die fehlende Interaktion, Angst vor dem Vortrag, hoher Zeitaufwand. Daher eignen sich gut für das Trainieren des monologischen Sprechens spielerische oder kurze Übungen, wie z. B. Kurzbeschreibung, kurze Präsentationen und Vorträge, mündliche Zusammenfassungen, Mini-Monologe, Bildbeschreibungen, Bildergeschichten, Rollenspiel-Monologe, über Erlebnisse berichten, Gegenstände beschreiben, Gedanken ausdrücken. Um den Lernenden zu helfen, ihre Angst zu

überwinden und gut zu sprechen, ist es wichtig, sprachliche Gerüste anzubieten. Dazu gehören: Nützliche Redewendungen und Satzanfänge (z. B. "Zuerst möchte ich...", "Ein weiterer wichtiger Punkt ist...", "Abschließend kann man sagen..."); Wortfelder und Vokabular zum Thema. Monologische Aufgaben beziehen sich auf Situationen, in denen ein Lernender allein spricht, ohne direkte Unterbrechung durch andere. Dies ist ein wichtiger Bestandteil der Sprechkompetenz, da es die Fähigkeit fördert, längere, strukturierte Gedanken zu äußern.

Als Zusammenfassung möchte ich noch einmal betonen, dass monologisches Sprechen extrem wichtig im Fremdsprachenunterricht ist, aber manchmal unterschätzt bei der Kommunikationsförderung. Das ist die Fähigkeit, eine Rede zu halten, die geplant, kohärent und strukturiert ist. Durch monologisches Sprechen kann der Lernende beweisen, dass er seine Ideen, Inhaltspunkte gestalten kann, dass er grammatische und lexikalische Phänomene beherrscht. Das monologische Sprechen bereitet besonders gut die Lernenden auf reale Lebenssituationen vor. Monolog ist komplexer und schwerer als Dialog, weil der Lernende allein den Inhalt strukturiert. Er denkt selbst an Einleitung, Hauptteil, Schluß. Der Inhalt muss von Anfang an bis zum Ende klar, ausdrücklich, sinnvoll, mit entsprechenden Pausen vorgestellt werden. Das monologische Sprechen ist noch deswegen problematisch, weil es vor dem Publikum zu sprechen angstbesetzt ist, weil das viel Vorbereitungszeit in Anspruch nimmt und weil das schwer einzuschätzen ist. Das regelmäßige Üben des monologischen Sprechens kann Probleme, Ängste, Hemmungen abschaffen und die sprachliche Ausdrucksfähigkeit des Lernenden verbessern.

BIBLIOGRAPHIE:

1. BOLTON, S. u.a. Mündlich: mündliche Produktion und Interaktion Deutsch: Illustration der Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens. DVD mit Begleitheft. Berlin: Langenscheidt, 2008. ISBN 3126065171.
2. DUSEMUND-BRACKHAHN, C. Sprechen im DaZ-Unterricht. In KAUFMANN, S., ZEHNDER, E., VANDERHEIDEN, E., FRANK, W. Fortbildung für Kursleitende. Deutsch als Zweitsprache. Band 2 Didaktik, Methodik. Ismaning: Max Hueber Verlag, 2013. ISBN 978-3-19-111751-1.
3. FRITZ, T. In BARKOWSKI, H., KRUMM, H.J. Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Narr Francke, 2010. ISBN 978-3-7720-8322-8.
4. KROEMER, S., HANTSCHHEL, H-J. Sprechen. In DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik – Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Klett, 2003. ISBN 978-3-12-675309-8.
5. SCHATZ, H. Fertigkeit Sprechen. Fernstudieneinheit 20. München: Langenscheidt, 2006. ISBN 978-3-468-49655-4.
6. TRIM, J., NORTH, B., COSTE, D. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München: Langenscheidt KG, 2001. ISBN 3-468-49469-6

**PÉDAGOGIE LUDIQUE ET MANUEL NUMÉRIQUE : NOUVELLES
VOIES POUR L'ENSEIGNEMENT PRÉCOCE DES LANGUES
ÉTRANGÈRES**

**PEDAGOGIA LUDICĂ ȘI MANUALUL DIGITAL: NOI DIRECȚII
PENTRU PREDAREA TIMPURIE A LIMBILOR STRĂINE**

**PLAYFUL PEDAGOGY AND THE DIGITAL TEXTBOOK:
EMERGING APPROACHES TO EARLY FOREIGN LANGUAGE
TEACHING**

*Ana BULAT-GUZUN, dr., conf. univ.,
UPSC „Ion Creangă” din Chișinău*

*Ana BULAT-GUZUN, PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID 0000-0002-4882-5744
bulat-guzun.ana@upsc.md*

CZU: 373.025:81'243:004.9

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p142-150

Abstract: Early foreign language teaching should become a key priority in contemporary pedagogy, in response to globalization and the digital transformation of education. Based on theories of cognitive and affective child development, this stage of learning capitalizes on natural curiosity, brain plasticity, and play-based motivation. The article explores the specific characteristics of language teaching at the preschool level, emphasizing the role of play as a fundamental mediator between experience and language construction.

It then examines the integration of digital technologies in early language education, in relation to the learning habits of the current generation of children—children who have been living in a digital environment since birth. Finally, the study discusses the principles of designing a digital textbook that could be used in teaching foreign languages to young children and that combines multimodality, interactivity, and creativity. Such an approach aims to create a harmonious balance between play, technology, and human mediation in early foreign language teaching.

Keywords: playful pedagogy, early language learning, foreign languages, digital textbook.

Rezumat: Predarea timpurie a limbilor străine ar trebui să devină o prioritate esențială în pedagogia contemporană, ca răspuns la globalizare și la transformarea digitală a educației. Fundamentată pe teoriile dezvoltării cognitive și afective a copilului, această etapă de învățare valorifică curiozitatea naturală, plasticitatea cerebrală și motivația bazată pe joc. Articolul explorează caracteristicile specifice ale predării limbilor la nivel preșcolar, subliniind rolul jocului ca mediere fundamentală între experiență și construcția limbajului.

De asemenea, sunt analizate modalitățile de integrare a tehnologiilor digitale în procesul de învățare timpurie, în concordanță cu obiceiurile de învățare ale generației actuale de copii – copii care trăiesc într-un mediu digital încă de la naștere. În final, studiul discută principiile de concepere a unui manual digital care ar putea fi folosit în predarea limbilor străine copiilor mici și care combină multifuncționalitatea, interactivitatea și creativitatea. O asemenea abordare urmărește să creeze un echilibru armonios între joc, tehnologie și mediere umană în predarea timpurie a limbilor străine.

Cuvinte-cheie: pedagogie ludică, învățare timpurie a limbilor, limbi străine, manual digital.

Introduction

Dans un contexte éducatif en pleine évolution, marqué par la mondialisation, la mobilité et la communication numérique, la maîtrise de plusieurs langues constitue désormais une compétence essentielle pour le citoyen du XXI^e siècle [6]. L'apprentissage des langues étrangères ne relève plus seulement d'un simple objectif scolaire, mais d'une nécessité à la fois sociale, cognitive et culturelle.

En République de Moldavie, l'enseignement des langues étrangères au niveau préscolaire demeure cependant limité. Il se développe principalement dans les établissements privés, où l'anglais occupe une place prédominante. Quelques initiatives publiques émergent néanmoins, parmi lesquelles le projet pilote « Soutenir l'attractivité de la langue française par des actions éducatives dans les institutions d'éducation préscolaire et dans les classes primaires bilingues francophones », mis en œuvre par l'Ambassade de France et l'Alliance Française de Moldavie, implémenté pendant l'année 2024-2025. Ce programme a permis l'introduction du français dans certaines écoles maternelles publiques, démontrant la faisabilité et la pertinence d'un tel enseignement dès le plus jeune âge.

Ces expériences, encore isolées, soulignent la nécessité d'une généralisation progressive de l'apprentissage des langues dans le système public, afin d'assurer une équité linguistique et éducative entre tous les enfants. L'enseignement précoce des langues ne se limite pas à l'acquisition d'un code linguistique : il engage la sensibilité, la mémoire, la créativité et la curiosité du jeune apprenant.

Toutefois, son efficacité dépend largement des approches pédagogiques et des supports didactiques mobilisés. L'intégration du jeu comme principe d'apprentissage, et plus récemment des technologies numériques, ouvre de nouvelles perspectives pour une pédagogie adaptée à la génération actuelle d'enfants, familiers des écrans et de l'interactivité.

L'objectif de cet article est d'analyser les conditions d'un enseignement précoce réussi à l'ère numérique : en examinant d'abord l'importance de l'apprentissage des langues dès la petite enfance, puis les spécificités cognitives et

méthodologiques de ce public, avant d'explorer les potentialités offertes par les technologies et la conception d'un manuel numérique intégré.

Importance stratégique de l'apprentissage des langues étrangères dès le plus jeune âge

Les politiques linguistiques contemporaines valorisent la diversité linguistique comme facteur d'inclusion, de cohésion et de développement cognitif [3, p. 9-10]. Apprendre une langue étrangère très tôt, c'est apprendre à comprendre la différence, à écouter l'autre, à penser autrement. Dans cette optique, l'enseignement précoce constitue non seulement une initiation linguistique, mais aussi une éducation interculturelle [7, p. 15], fondée sur la tolérance et la curiosité.

Dans le contexte européen, cette orientation s'inscrit dans les recommandations du Conseil de l'Europe en faveur du plurilinguisme et de l'intercompréhension [6]. L'introduction des langues étrangères dès la maternelle vise à développer des attitudes positives envers la communication et la diversité culturelle, plutôt qu'à atteindre une compétence linguistique complète.

Fondements neurocognitifs de l'apprentissage précoce des langues

Les recherches en neurosciences montrent depuis plusieurs décennies que les premières années de la vie constituent une phase d'activité cérébrale particulièrement intense. Le jeune enfant bénéficie à ce stade d'une plasticité neuronale remarquable, qui rend son cerveau extrêmement réceptif aux sons, aux rythmes et aux structures phonologiques des langues [5]. Entre trois et sept ans, cette sensibilité atteint un sommet : il s'agit d'une période durant laquelle l'imprégnation linguistique se fait presque naturellement, par exposition et imitation, un peu à la manière du processus d'acquisition de la langue maternelle.

Il est aujourd'hui largement admis que l'acquisition d'une ou de plusieurs langues étrangères, avec un niveau potentiellement proche de celui d'un locuteur natif, demeure possible au sein de fenêtres développementales dites « sensibles » [7, p. 11]. On distingue généralement plusieurs étapes :

- entre 0 et 3 ans, la prononciation peut atteindre une qualité quasi native et les habiletés langagières se développent avec une rapidité impressionnante;
- entre 4 et 8 ans, la maîtrise phonétique reste excellente et les progrès linguistiques notables, même si l'activation des zones cérébrales associées au traitement linguistique exige déjà davantage d'effort cognitif.

Une fois ces premières phases dépassées, l'enfant — ou l'adolescent — entre dans une période sensible plus large, approximativement située entre 8 et 22 ans. Durant cette étape, il conserve de réelles potentialités neurocognitives permettant un apprentissage linguistique solide. Toutefois, il devient progressivement plus difficile d'atteindre un niveau comparable à celui d'un natif.

Un accent étranger tend à se fixer, dans une mesure variable selon les individus, et le développement des structures morpho-syntaxiques reste possible, mais au prix d'un investissement cognitif plus important. Quant au lexique, son acquisition demeure généralement fluide, sauf pour les mots appartenant aux classes ouvertes, qui nécessitent une exposition prolongée, contextualisée et riche en variations.

En somme, tout porte à croire que le jeune enfant apprend sans effort conscient : il écoute, imite, joue, répète — et c'est à travers ces expériences quotidiennes que se structurent l'attention, la mémoire à long terme et les automatismes. Profiter de cette flexibilité cognitive en introduisant une langue étrangère dès le plus jeune âge revient donc à poser les bases d'une compétence linguistique durable, mais aussi à soutenir l'émergence de capacités métalinguistiques utiles pour les apprentissages futurs.

Dimension affective et ludique de l'apprentissage précoce des langues

L'enfant n'apprend pas dans l'abstraction : il apprend en agissant, en manipulant, en imaginant et, surtout, en éprouvant des émotions. Le jeu constitue à ce titre un moteur puissant, capable de transformer une activité apparemment simple en une expérience riche de sens. Dans le cadre préscolaire, le plaisir joue un rôle déterminant : il engage l'enfant, renforce sa motivation et crée un environnement propice à la communication. Le jeu devient ainsi une passerelle entre l'expression personnelle, l'exploration symbolique et l'apprentissage linguistique.

Dans le champ de la didactique des langues destinées aux jeunes enfants, la notion de méthodologie ludique est fréquemment évoquée. Cette approche confère au jeu une fonction stratégique, non seulement pour l'acquisition d'habiletés linguistiques, mais également pour le développement cognitif, relationnel et culturel de l'enfant [apud 7]. Elle repose sur une vision globale du développement, dans laquelle les objectifs linguistiques s'articulent étroitement avec des finalités éducatives plus vastes.

La méthodologie ludique peut être envisagée comme une traduction concrète de l'approche formative, à la condition de respecter les mécanismes naturels d'acquisition linguistique propres à l'enfant [7, p. 48]. Pour être réellement efficace, un contact précoce avec la langue étrangère devrait donc :

a. s'appuyer sur les stratégies d'acquisition implicite déjà mobilisées pour la langue maternelle ;

b. proposer des parcours d'apprentissage qui intègrent la langue étrangère dans des expériences authentiques, de sorte que les automatismes se construisent progressivement, sans contrainte excessive ;

c. mettre en avant l'usage opératoire de la langue — par exemple à travers la création d'un jeu, l'invention d'une chanson ou la réalisation d'activités d'exploration menées en langue étrangère ;

d. favoriser le développement neurosensoriel de l'enfant en multipliant les activités impliquant sons, images, gestes et manipulations variées.

Dans cette perspective, les outils numériques constituent aujourd'hui un prolongement naturel de la méthodologie ludique. Ils permettent de diversifier les canaux sensoriels, de multiplier les contextes d'exposition et de renouveler les formes d'interaction entre l'enfant, la langue et le monde. En cela, ils s'inscrivent dans la continuité des principes décrits ci-dessus tout en ouvrant la voie à de nouvelles modalités pédagogiques.

Intégration des technologies numériques dans l'enseignement précoce des langues

La diversité des supports pédagogiques constitue depuis longtemps un atout essentiel dans l'enseignement précoce des langues. Dans la pratique quotidienne, l'enseignant est amené à combiner des ressources très variées : des objets concrets — ou *realia* — tels que marionnettes, masques ou matériel artistique, mais aussi des supports plus traditionnels comme les albums illustrés, les jeux éducatifs ou les premiers manuels adaptés aux jeunes enfants [8, p. 49].

À cette panoplie viennent s'ajouter les médias contemporains : vidéos courtes, contes animés, programmes télévisés destinés à la petite enfance, sites éducatifs — autant de ressources qui facilitent la multimodalité et qui permettent à l'enfant de rencontrer la langue dans des situations diversifiées, sensorielles et culturellement riches.

Les enfants nés après 2025, souvent désignés sous le nom de génération Bêta, grandissent dans un environnement où l'écran tactile, l'image animée et l'interactivité font partie du quotidien. Leur manière d'explorer le monde est différente : plus visuelle, plus immédiate, parfois plus fragmentée, mais aussi extraordinairement curieuse. Face à cette réalité, l'école n'a plus vraiment le choix : elle doit apprendre non seulement à accepter cette présence du numérique, mais aussi à la canaliser en une ressource éducative pertinente.

Le véritable défi n'est donc pas de « numériser » l'enseignement — une approche qui risquerait d'être superficielle — mais de repenser la classe comme un espace de médiation où technologie et relation humaine se complètent. Le numérique peut soutenir la curiosité de l'enfant, renforcer son implication et diversifier les expériences d'apprentissage, à condition d'être utilisé avec mesure et discernement. L'enjeu consiste à préserver l'équilibre entre exploration libre et accompagnement pédagogique.

Il apparaît également que les outils numériques offrent des possibilités que les supports traditionnels ne peuvent pas toujours garantir. Applications éducatives, vidéos interactives, plateformes de jeux linguistiques ou histoires animées — autant de dispositifs qui stimulent simultanément la perception auditive et visuelle. Ils renforcent la motivation, favorisent la mémorisation par action et permettent une différenciation pédagogique plus fine.

La multimodalité — sons, images, gestes, mouvements — correspond par ailleurs au mode naturel d'apprentissage du jeune enfant. L'interactivité constitue un avantage supplémentaire : l'apprenant agit, tente, échoue parfois, recommence et reçoit un retour immédiat. Ce cycle d'essais et d'erreurs nourrit l'engagement et consolide les apprentissages. Aujourd'hui, ces principes se trouvent au cœur des approches contemporaines de la didactique des langues étrangères à visée ludique et inclusive.

Il importe enfin de mentionner que la variété des supports peut être pensée à la lumière de la théorie des intelligences multiples formulée par Howard Gardner [9]. En mettant en évidence la pluralité des formes d'intelligence — linguistique, logique, kinesthésique, musicale, interpersonnelle, intrapersonnelle, spatiale, etc. — cette théorie invite les enseignants à diversifier encore davantage leurs approches. Le jeu, l'art, le mouvement, et même certains outils technologiques s'intègrent naturellement dans cette perspective, car ils sollicitent différents canaux cognitifs et permettent à chaque enfant de mobiliser ses forces propres.

Vers un manuel numérique pour l'enseignement précoce des langues

Le manuel numérique ne se limite plus à une simple fonction de support : il devient un environnement d'apprentissage global, modulable et interactif. Conçu selon une logique de scénarisation, il permet de combiner activités linguistiques, jeux, vidéos et ressources culturelles. L'enfant y progresse à travers des parcours narratifs, ce qui renforce la cohérence et le sens des apprentissages.

Un manuel numérique destiné aux enfants d'âge préscolaire devrait répondre à plusieurs exigences :

- adéquation au développement cognitif et affectif (simplicité, clarté, répétition);
- équilibre entre ludique et cognitif, pour que le jeu demeure porteur de sens;
- sécurité numérique: protection des données, contrôle du temps d'écran;
- esthétique douce et cohérente, propice à la concentration et au plaisir.

Un modèle de manuel numérique pour l'enseignement précoce pourrait s'organiser en unités thématiques, chacune comprenant :

- une vidéo d'introduction avec narration et musique douce;

- un ensemble de mini-jeux lexicaux et phonologiques;
- une chanson interactive;
- une activité de création (dessin, collage virtuel, jeu d'imitation).

L'enseignant pourrait adapter la progression, enregistrer la voix de l'enfant, ou ajouter ses propres consignes. Ainsi, le manuel devient un espace collaboratif et non un instrument figé.

L'activité menée dans le cadre du projet de recherche institutionnel «Numérisation du processus de formation initiale des enseignants pour garantir une approche pédagogique efficace, dans le contexte des exigences du marché du travail», code 040102, Priorités stratégiques IV: Défis sociétaux, Orientation stratégique: Valorisation du capital humain et social (**„Digitalizarea procesului de formare inițială a cadrelor didactice pentru asigurarea unui demers didactic eficient, în contextul solicitărilor pieței muncii”, cod 040102, Priorități strategice IV: Provocări societale, Direcția strategică: Valorificarea capitalului uman și social**), pour la période 2024-2027, nous a permis de développer une génération des manuels scolaires au format numérique à partir des manuels traditionnels. Les manuels numériques conçus par les chercheurs participant au projet sont développés à l'aide du logiciel Delphi 10.4, qui offre la possibilité de créer une version interactive du manuel à partir de son format PDF initial [2]. Toute la procédure de création des activités numériques interactives est déjà bien détaillée dans d'autres publications [1, 2], il n'est pas nécessaire de reprendre ici l'ensemble de cette procédure.

Cette version de manuel numérique, potentiellement conçue par l'enseignant lui-même, lui permet de personnaliser son enseignement à son gré, à condition qu'il ait des compétences pédagogiques solides avec une maîtrise approfondie des principes de la didactique des langues, car l'enseignement des langues à un jeune public requiert des enseignants hautement qualifiés [8, p. 50].

L'introduction du manuel numérique dans l'enseignement des langues étrangères ne relève plus d'une simple option méthodologique, mais d'une évolution devenue inévitable. Cette transition nécessite une réflexion approfondie et un accompagnement pédagogique adapté. Il ne s'agit pas de remplacer les pratiques traditionnelles, mais de les enrichir par des outils interactifs capables de soutenir la curiosité, la créativité et l'autonomie des apprenants. L'enjeu n'est donc plus de se demander si le numérique a sa place dans la classe de langue, mais comment l'intégrer intelligemment, dès les premières étapes de la scolarité, afin de répondre aux réalités d'une génération déjà connectée au monde digital.

Conclusions

L'enseignement précoce des langues étrangères apparaît aujourd'hui comme l'un des domaines où l'innovation pédagogique se manifeste de façon particulièrement dynamique. L'association entre pédagogie ludique et outils numériques offre aux jeunes enfants un accès plus spontané, plus sensoriel et souvent plus motivant à la diversité linguistique.

La génération actuelle – immergée dès les premiers mois dans un environnement d'images, d'écrans et d'interactions numériques – appelle des approches capables de conjuguer le jeu, la créativité et une médiation technologique réfléchie. Dans cette perspective, le manuel numérique de conception intégrée constitue une réponse intéressante : il peut devenir un espace d'apprentissage vivant, souple et évolutif, où l'enfant explore la langue tout en développant confiance en soi, curiosité et plaisir de communiquer.

Bien entendu, la réussite d'un tel dispositif repose en grande partie sur la préparation et l'accompagnement des enseignants. Concevoir ou utiliser des outils numériques adaptés au jeune public ne s'improvise pas : cela exige une formation rigoureuse, à la fois sur le plan didactique et sur le plan technique. C'est pourquoi la formation initiale et continue des enseignants, de même que l'élaboration de ressources professionnelles fiables, doivent être considérées comme des priorités.

En définitive, l'avenir de l'enseignement précoce des langues se dessine dans un équilibre subtil entre humanité, jeu et technologie. Le numérique ne remplace ni l'interaction humaine, ni l'attention au rythme individuel de chaque enfant ; il les prolonge, les soutient et, lorsque son usage est pertinent, les enrichit. Cette complémentarité ouvre la voie à des pratiques pédagogiques renouvelées, capables de répondre aux besoins d'une génération qui grandit déjà dans un monde profondément transformé par le digital.

BIBLIOGRAPHIE:

1. BALMUȘ, Nicolae, CHIRIAC, Tatiana, SIRGHI, Olga și BULAT-GUZUN, Ana. MDIR Constructor: Ghid metodologic. Chișinău: CEP UPSC, 2023. 95 p. ISBN 978-9975-46-819-0.
2. BULAT-GUZUN Ana și Nicolae BALMUȘ. Activități d'apprentissage précoce du FLE intégrées dans le manuel numérique. In: Abordarea predării integrate a conținuturilor lingvistice și nonlingvistice în formarea profesorilor, Conferința Națională cu Participare Internațională. UPSC, 2025, pp. 28-40. ISBN 978-9975-48-261-5.
3. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe/Paris: Éditions Didier, 2001. 196 p. ISBN 978-227805075-3.

4. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Conseil de l'Europe: 2018. 254 p.
5. Commission Européenne. Les grands principes pédagogiques sur lesquels se fonde l'enseignement des langues aux très jeunes apprenants. Résultats de la recherche, bonne pratique et principes essentiels, 2006.
6. Conseil de l'Union Européenne. Recommandation relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, 2018. Disponible : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content>.
7. DALOISO, Mirco. L'enseignement précoce des langues étrangères. Italie: Guerra Edizioni, 2007. 62 p. ISBN 978-88-557-0069-6.
8. DENISOT, Henri. Enseignement précoce : sept constats pour répondre aux besoins des enfants: In: Synergie Pologne, pp. 48-50, 2005.
9. GARDNER, Howard. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Ed: Basic Books, 2011, 528 p. ISBN 9780465024339.

**INTELIGENȚA ARTIFICIALĂ ÎN SERVICIUL EDUCAȚIEI
MULTILINGVE: PREDAREA LIMBII ITALIENE ÎN MEDIUL ȘCOLAR**
**ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE SERVICE OF MULTILINGUAL
EDUCATION: TEACHING THE ITALIAN LANGUAGE IN THE SCHOOL
ENVIRONMENT**

*Veronica BOLDUMA, asist.univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
profesor de limbă italiană gradul II,
IPLT „Ion Creangă” din Chișinău*

*Veronica BOLDUMA, university assistant,
UPS “Ion Creanga” of Chisinau
IPLT „Ion Creangă” of Chisinau
ORCID 0000-0002-2306-4627
bolduma.veronica@upsc.md*

CZU: 373.016:811.131.1+004.8

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p151-158

Abstract: Artificial intelligence is revolutionizing various sectors, and education is no exception. In the educational context, AI is defined as the set of technologies that allow a machine to act by simulating cognitive functions associated with the human mind, such as learning, reasoning, and self-correction. Applied in education, AI has the potential to transform traditional teaching methods, which are extremely closed and uniform for all students, promoting a more personalized and dynamic learning experience. AI also improves the ability to assess the learning process, by introducing automated tools for analyzing assignments and providing immediate feedback to students. Teachers benefit from these technologies, using them to identify patterns in student data and personalize teaching programs.

Keywords: artificial intelligence, artifacts, modern methods, language teaching, linguistic models, etc.

Rezumat: Inteligența artificială revoluționează diverse sectoare, iar educația nu face o excepție. În contextul educațional, IA este definită ca setul de tehnologii care permit unei mașini să acționeze prin simularea funcțiilor cognitive asociate cu mintea umană, cum ar fi învățarea, raționamentul și autocorectarea. Aplicată în educație, IA are potențialul de a transforma metodele tradiționale de predare, care sunt extrem de închise și uniforme pentru toți elevii, promovând o experiență de învățare mai personalizată și dinamică. IA îmbunătățește, de asemenea, capacitatea de evaluare a procesului de învățare, prin introducerea unor instrumente automate de analiză a temelor și prin furnizarea de feedback

imediat elevilor. Profesorii beneficia de aceste tehnologii, folosindu-le pentru a identifica tipare în datele despre elevi și a personaliza programele de predare.

Cuvinte cheie: inteligența artificială, artefacte, metode moderne, didactica limbilor, modele lingvistice, etc.

În ultimii ani, inteligența artificială (IA) a devenit una dintre cele mai revoluționare tehnologii și a avut un impact major asupra diverselor sectoare, aducând mai multe schimbări foarte importante și în educație. Când vorbim despre IA în contextul educației școlare, ne referim adesea la un set de instrumente capabile să aibă un impact semnificativ asupra predării și învățării, cum ar fi tutorii digitali și sistemele inteligente de învățare. Aceste instrumente nu numai că promit o predare mai rapidă și mai eficientă, dar își propun și să creeze oportunități de învățare accesibile tuturor elevilor prin dezvoltarea unui plan de studiu personalizat, bazat pe nevoile și performanța fiecărui elev.

Utilizarea celor mai inovatoare tehnologii în școli nu este nimic nou, dar posibila implementare a IA reprezintă un punct de cotitură față de instrumentele din trecut. Spre deosebire de sistemele tradiționale de e-learning, care nu implică interacțiune reală cu materialele, ci mai degrabă le fac accesibile, aplicațiile bazate pe IA sunt capabile să modifice conținutul și metodele de predare pe baza răspunsurilor elevilor la materiale. Acest concept de învățare adaptivă se numără printre cele mai promițătoare inovații din domeniul educației, având potențialul de a îmbunătăți eficacitatea predării la nivel mondial prin alinierea tuturor elevilor. Cu toate acestea, utilizarea inteligenței artificiale ridică, de asemenea, o serie de îndoieli și provocări morale cu privire la aplicarea sa. În special, apar îngrijorări cu privire la confidențialitatea elevilor și la securitatea datelor furnizate acestor modele lingvistice mari, deoarece sistemele bazate pe IA necesită o cantitate mare de informații personale pentru a funcționa eficient și fără probleme. Alte întrebări privind rolul profesorilor într-un context în care unele dintre funcțiile lor tradiționale ar putea fi automatizate și riscul ca IA să amplifice inegalitățile existente: școlile cu resurse limitate ar putea să nu aibă acces la astfel de tehnologii, agravând astfel decalajul educațional existent.

În contextul educațional, IA este definită ca setul de tehnologii care permit unei mașini să acționeze prin simularea funcțiilor cognitive asociate cu mintea umană, cum ar fi învățarea, raționamentul și autocorectarea (cum ar fi modelul GPT-4o) [2, p. 27]. Aplicată în educație, IA are potențialul de a transforma metodele tradiționale de predare, care sunt extrem de închise și uniforme pentru toți elevii, promovând o experiență de învățare mai personalizată și dinamică.

Un exemplu al acestei transformări poate fi observat în sistemele de învățare adaptivă, care utilizează algoritmi pentru a monitoriza periodic progresul fiecărui

elev și pentru a ajusta conținutul sau abordarea predării în baza nevoilor lor, ceea ce face ca procesul să fie mai individualizat. Alte aplicații includ tutori inteligenți, care simulează interacțiunea cu un profesor, oferind suport individual elevilor în timp real. Acești tutori se pot adapta la ritmul de învățare al elevilor, oferind explicații suplimentare dacă este necesar sau provocări mai complexe, după cum este necesar.

Utilizarea inteligenței artificiale în educație, însă, nu se limitează la eficiență: ea reprezintă o provocare etică și socială, în special în ceea ce privește accesul echitabil la aceste tehnologii, protejarea vieții private a elevilor și potențiala dependență de mașini pentru evaluarea abilităților umane în contextul educațional contemporan.

Artefactele tehnologice sunt cu siguranță instrumente utile, dar sunt și adevărați mediatori în procesele de învățare. Aceste artefacte capătă o dimensiune și mai largă atunci când sunt examinate în contextul educației, deoarece nu se limitează doar la simplificarea activităților sau la îmbunătățirea eficienței, ci influențează profund modul în care elevii interacționează cu cunoștințele și cu ceilalți elevi. Vigotsky, unul dintre principalii cercetători ai dezvoltării cognitive, a subliniat importanța artefactelor ca instrumente care mediază relația dintre individ și mediu. Pentru el, aceste artefacte nu erau doar obiecte fizice, ci includeau și simboluri, limbaje, sisteme numerice: pe scurt, tot ceea ce oamenii folosesc pentru a înțelege și a da sens lumii. Aplicând acest concept la situația actuală, putem considera tehnologiile educaționale, și în special pe cele bazate pe inteligență artificială, ca o formă avansată a acestor artefacte, capabile să îmbunătățească învățarea umană [1, p. 145].

Astăzi, artefactele tehnologice bazate pe inteligență artificială nu mai sunt doar instrumente pasive, ci participă activ la procesul educațional. Luați în considerare, de exemplu, un tutor inteligent: nu este doar un program care oferă răspunsuri, ci un sistem care poate îmbunătăți și învăța din interacțiunile cu studenții, adaptându-și explicațiile și oferind exerciții personalizate. Acest tip de mediere nu este doar cognitivă, ci și socială și culturală, deoarece ne permite să răspundem nevoilor studenților din medii și culturi diverse și cu stiluri unice de învățare.

Pentru a înțelege cât mai bine utilitatea IA în învățarea limbilor străine, este util să înțelegem metodele de învățare utilizate astăzi, cum ar fi modelul ***Flipped Classroom, Dual-Modal Input*** și toate derivatele și sistemele sale bazate pe repetiție spațiată (SRS), pentru a înțelege cum diferă acestea de abordarea tradițională și ce rezultate oferă.

După cum a subliniat Joseph P. Vitta, modelul clasei inversate oferă rezultate mai bune decât clasa tradițională, îmbunătățind performanța elevilor. Metoda inversează procesul educațional: elevii își fac temele și pregătesc materialul înainte

de a veni la curs, iar timpul de curs este dedicat în schimb practicii, discuțiilor și altor activități de nivel înalt pentru consolidarea învățării. Eficacitatea metodei se bazează pe optimizarea timpului petrecut în clasă și a câștigat recent popularitate. Comparativ cu lecțiile tradiționale, aceasta încurajează elevii să dezvolte niveluri cognitive mai ridicate, în special „nivelurile cognitive superioare ale taxonomiei, unde are loc aplicarea cunoștințelor și dezvoltarea abilităților” [Ibidem, p. 76]. Conform taxonomiei lui Bloom, aceste niveluri superioare includ aplicarea, analiza, evaluarea și crearea, adică utilizarea cunoștințelor pentru a rezolva probleme mai complexe. Această metodă are și provocări, cum ar fi faptul că elevii începători au dificultăți în înțelegerea materialului din clasa inversată și nu este ideală deoarece nu au oportunitatea de a cere clarificări în timp real. În plus, nu este foarte practică, deoarece necesită multă planificare din partea profesorului .

Dual-Modal Input. Informațiile audio-vizuale sunt extrem de importante și eficiente pentru învățarea și reținerea vocabularului. Cercetătorii Chun și Plass, Ramezanali și Faez și alții au demonstrat potențialul inputului multimedia în învățarea vocabularului. În conformitate cu teoria cognitivă a învățării multimedia, integrarea inputului verbal și vizual este mai eficientă decât utilizarea exclusivă a inputului verbal sau vizual.

Teoria se bazează pe trei ipoteze fundamentale despre modul în care oamenii procesează informațiile:

1. **Ipoteza canalului dual:** Oamenii au canale separate pentru procesarea informațiilor vizuale și auditive, cum ar fi un canal pentru cuvintele rostite și un canal pentru imagini. Acest lucru este în concordanță cu teoria codării duale a lui Paivio,

2. **Ipoteza capacității limitate:** Oamenii au o capacitate limitată de a procesa și reține informații în orice moment.

3. **Ipoteza procesării active:** Pentru a învăța, trebuie să fii implicat activ în procesele cognitive; nu este suficient să primești informații în mod pasiv [4, p. 214].

Pentru a îmbunătăți învățarea vocabularului, diverse studii indică foarte frecvent utilizarea **audio + animație + subtitrări**, de obicei legate de stimularea canalelor vizuale și auditive. Acest lucru permite crearea de reprezentări multiple ale cunoștințelor și integrarea acestora în memoria pe termen lung. De asemenea, ajută la menținerea atenției elevilor facilitând procesarea profundă a informațiilor.

Modul **text + imagine** este, de asemenea, util și reduce riscul de supraîncărcare cognitivă în comparație cu modul audio. Modul **audio + animație**, de exemplu, le permite elevilor să construiască reprezentări multimedia ale vocabularului și să le integreze în memoria lor. Animațiile, fiind vii și captivante, cresc interesul pentru materialul de studiu. În cele din urmă, modul **audio+ subtitrări** facilitează

înțelegerea și extragerea informațiilor cheie, datorită suportului vizual oferit de subtitrări.

Integrarea Inteligenței Artificiale în domeniul educației generează un interes tot mai mare oferind noi oportunități pentru a încuraja creativitatea și personalizarea în învățării lingvistice. Ea a demonstrat capacitatea de a genera texte lingvistice originale și chiar de a imita stilul unor autori umani celebri. Datorită progreselor recente în modelele lingvistice bazate pe rețele neuronale, algoritmi de inteligență artificială sunt capabili să producă poezii, povești, articole și multe altele, care adesea surprind prin calitatea și originalitatea lor. Această capacitate de a genera un limbaj asemănător celui uman deschide noi posibilități pentru exprimarea și comunicarea creativă. Aplicațiile practice ale inteligenței artificiale (IA) în creativitatea lingvistică sunt numeroase și variate. De exemplu, algoritmi de generare de text pot fi utilizați pentru producția automată de conținut multimedia, pentru crearea de asistenți virtuali cu capacități conversaționale avansate și chiar pentru procesarea limbajului natural în domeniul artistic. În plus, IA poate fi utilizată pentru a asista în procesul creativ de scriere a unui text, oferind sugestii, inspirație și feedback. Rețelele neuronale artificiale, în special modelele lingvistice bazate pe instrumente, cum ar fi GPT (Generative Pre-trained Transformer), s-au dovedit incredibil de capabile să genereze texte creative. Aceste modele sunt antrenate pe cantități masive de text, învățând modelele statistice și structurile lingvistice prezente în datele de antrenament. Acest lucru le permite să producă texte coerente și persuasive într-o gamă largă de stiluri și subiecte [3, p. 45].

Unul dintre principalele avantaje ale inteligenței artificiale este capacitatea sa de a personaliza învățarea în funcție de nevoile individuale ale fiecărui elev. Sistemele bazate pe inteligență artificială pot analiza punctele forte și punctele slabe și pot crea trasee de învățare personalizate. De asemenea, pot crea experiențe de învățare imersive, medii virtuale care simulează conversații și situații din viața reală, creând condițiile pentru exersarea abilităților lingvistice într-un mediu sigur și antrenant. Datorită inteligenței artificiale, putem beneficia de tutori virtuali capabili să ne ghideze prin conversații simulate, jocuri de rol și activități interactive, folosind sisteme capabile să recunoască vocea, să răspundă în timp real și chiar să evalueze pronunția și gramatica, oferind feedback imediat și personalizat. În plus, inteligența artificială poate analiza cantități uriașe de date lingvistice pentru a identifica modele și tendințe, ajutând elevii să înțeleagă mai bine modul în care limbile sunt folosite în lumea reală și cum pot fi combinate diferite expresii. Această abordare bazată pe date ne permite să creăm experiențe de învățare mai bogate, mai contextualizate și mai inovatoare printr-o abordare ludică. Aceste contexte comunicative încurajează producția de limbaj, atât orală, cât și scrisă, și stimulează creativitatea lingvistică.

Avantajele utilizării chatboților conversaționali pentru exersarea limbii sunt semnificative. În primul rând, aceștia oferă utilizatorilor un mediu pentru a exersa vorbirea și scrierea fără presiune și fără frica de judecată sau jenă. Pot corecta erori, pot sugera modalități mai bune de exprimare și chiar pot gestiona subiecte complexe, făcând practica mai captivantă și mai puțin intimidantă. Există chatboți bazați pe inteligență artificială care spun povești și se angajează în dialog cu utilizatorii, permițându-le să exerseze limba într-un context narativ sau să își folosească imaginația și creativitatea pentru a-și imagina contexte noi. Utilizatorii pot interacționa cu personajele, pot cere clarificări și pot învăța vocabular nou în mod natural. Printre exemple se numără ELSA Speak and SayHi, Replika și ChatGPT, care pot crea conversații cu vorbitori nativi în timp real; software de recunoaștere vocală, cum ar fi Dragon NaturallySpeaking și Google Speech-to-Text, care pot oferi, de asemenea, un sprijin valoros pentru îmbunătățirea pronunției și a ascultării; și italki, o platformă online pentru conversații în timp real. Inteligența artificială, prin recunoașterea vorbirii, poate analiza pronunția elevilor în timp real, comparând-o cu cea a vorbitorilor nativi și oferind sugestii de îmbunătățire și feedback. Datorită aplicațiilor care oferă traducere și subtitrări în timp real, este posibil să vizionezi videoclipuri într-o limbă străină cu subtitrări generate de inteligența artificială, ceea ce poate ajuta la o mai bună înțelegere a contextului și pronunției cuvintelor. Instrumentele de traducere includ Google Translate și DeepL Translate, care oferă traduceri precise și naturale; Aivia poate traduce audio și subtitrări în timp real prin tehnologii de recunoaștere vocală și traducere automată. Alte instrumente includ: Memrise, care folosește jocuri și fișe pentru a învăța cuvinte noi și a construi propoziții; Copilot, un asistent virtual integrat în sistemele de operare actuale și diverse aplicații, care folosește inteligența artificială generativă pentru a sprijini utilizatorul; Kahoot!, care permite crearea de jocuri personalizate pentru învățare distractivă; Preply, care oferă rapoarte detaliate despre progresul elevilor, folosind activități, instrumente și conținut captivant pentru a stimula învățarea; GoStudent VR, care oferă o experiență captivantă de învățare a limbilor străine prin medii virtuale care imită locuri reale; Duolingo și Babbel, care personalizează învățarea și creează experiențe de învățare captivante și motivante.

Inteligența artificială (IA) poate crea povești interactive în care utilizatorii trebuie să facă alegeri sau să răspundă la întrebări pentru a progresa în poveste sau să creeze atât imagini, cât și text, să reinventeze poveștile și, pe scurt, să combine diferite elemente ale limbii ca piesele unui puzzle. Acest tip de învățare bazată pe jocuri încurajează imersiunea lingvistică și gândirea critică.

Instrumente precum Scratch permit integrarea IA în crearea de povești digitale, oferind căi de învățare captivante.

Învățarea creativă a limbilor străine cu ajutorul IA deschide ușa către o lume a posibilităților, unde tehnologia nu este doar un instrument de învățare, ci un companion de călătorie pentru a descoperi noi culturi în legătură cu oameni din întreaga lume [6, p. 234].

În ciuda progreselor semnificative, utilizarea inteligenței artificiale prezintă, de asemenea, o serie de provocări și limitări în domeniul lingvisticii și nu numai. Una dintre principalele provocări este producerea de elemente scrise și orale caracterizate prin originalitate, profunzime emoțională și înțelegere conceptuală, și nu doar prin imitarea exemplelor furnizate în datele de antrenament, care uneori conțin prejudecăți ce generează conținut discriminatoriu sau ofensator. În plus, există riscul ca IA să producă texte incoerente sau lipsite de sens, lipsite de înțelegerea intuitivă a lumii și a experiențelor umane care caracterizează creativitatea lingvistică umană. Lipsa de conștientizare și intenționalitate. Inteligența Artificială nu înțelege întotdeauna ambiguitățile vocabularului, nuanțele lingvistice, comunicarea nonverbală și trăsăturile suprasegmentale ale unei limbi.

Implementarea asistenților educaționali virtuali reprezintă o oportunitate semnificativă de a îmbunătăți experiența de învățare pentru profesori. Printre acestea se numără reducerea volumului de muncă: sarcinile repetitive, cum ar fi răspunsul la întrebări recurente sau oferirea de feedback de bază la teme, pot fi gestionate de asistenții virtuali, eliberând profesorii să se concentreze asupra sarcinilor mai complexe. Asistenții educaționali pot, de asemenea, colecta date detaliate despre progresul elevilor și pot monitoriza aceste date, oferind instrumente utile pentru o analiză aprofundată a performanței, identificând punctele forte și punctele slabe ale fiecărui elev. În cele din urmă, aceste instrumente pot fi utilizate pentru a suplimenta predarea tradițională prin furnizarea de activități de consolidare sau practici personalizate care îmbogățesc munca în clasă și, de asemenea, ajută la reînnoirea atenției în timpul lecțiilor.

Privind spre viitor, inteligența artificială (IA) este menită să joace un rol din ce în ce mai central în educația lingvistică. Odată cu evoluțiile tehnologice suplimentare, instrumentele bazate pe IA vor deveni și mai sofisticate, făcând învățarea limbilor străine mai accesibilă, personalizată și eficientă.

➤ **Inovații tehnologice:** Vom continua să vedem îmbunătățiri ale IA care vor face instrumentele de învățare a limbilor străine și mai eficiente.

➤ **Integrare mai largă:** IA va fi probabil adoptată pe scară mai largă în sălile de clasă tradiționale și online.

➤ **Concentrare pe umanizare:** Dezvoltatorii de IA lucrează pentru a face tehnologiile lor mai „umane”, integrând înțelegerea emoțională și socială [5, p. 95].

Inteligența Artificială a avut deja un impact semnificativ asupra învățării limbilor străine, iar acest impact este așteptat să crească în timp. Cu măsurile de precauție corecte și o implementare atentă, IA nu numai că poate îmbunătăți eficiența educației lingvistice, dar o poate face și mai echitabilă și accesibilă la nivel global.

În concluzie, integrarea inteligenței artificiale în învățarea limbilor străine nu numai că permite noi posibilități în ceea ce privește personalizarea, flexibilitatea, eficiența și eficacitatea, dar pune și sub semnul întrebării abordarea tradițională a predării, punând bazele unui model educațional mai dinamic și centrat pe elev. Această teză a demonstrat că sinergia dintre inovația tehnologică și metodologiile pedagogice consolidate poate contribui la o învățare a limbilor străine din ce în ce mai eficientă și mai captivantă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. CUOMO, S.; RANIERI, M.; BIAGINI, G. Scuola e Intelligenza Artificiale. Percorsi di alfabetizzazione critica. Carocci, 2024.
2. FLORIDI, L., DURANTE, M. Etica dell'intelligenza artificiale: Sviluppi, opportunità, sfide, 2022.
3. GARDNER, R. C. Motivation and second language acquisition [Conference presentation]. Seminario Sobre Plurilingüismo: Las Aportaciones Del Centro Europeo de Lenguas Modernas de Graz, Universidad de Alcalá, Spain, 2007
4. HOLMES, W., Bialik, M., Fadel, C. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Center for Curriculum Redesign, 2019.
5. MILMAN, N. B. The flipped classroom strategy: What is it and how can it best be used? Distance Learning, 2012.
6. MORI, Y., OMORI, M.; SATO, K. The impact of flipped online Kanji instruction on written vocabulary learning for introductory and intermediate Japanese language students. Foreign Language Annals, 2016.

DISCURSIVE COMPETENCE AS A COMPONENT OF MULTICULTURAL EDUCATION

COMPETENȚA DISCURSIVĂ - COMPONENTĂ A EDUCAȚIEI MULTICULTURALE

*Galyna OLENIKOVA, dr., conf. univ.,
Universitatea Umanitară de Stat Ismail*

*Galyna OLENIKOVA, PhD, Associate Professor,
Izmail State University of Humanities
[ORCID: 0000-0002-5483-1964](https://orcid.org/0000-0002-5483-1964)
olenikova12112@gmail.com*

CZU: 37.091.3:81'243:316.7

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p159-164

Abstract: The development of modern society and the global challenges facing humanity require a rethinking of communication processes, interaction processes, and the achievement of effective solutions. In this context, intercultural communication plays a leading role, which in turn is defined as systematic interaction between individuals or groups representing different cultural systems, the ability to communicate effectively and appropriately with representatives of other cultures, and interpret and respond to communicative situations involving subjects from different linguistic and cultural systems. One of the components of communicative competence is its connection with discursive competence, which in turn serves as a connecting element in the process of constructing, understanding, and interpreting discourses (texts, statements) within the context of specific speech activities and communicative tasks.

Discursive competence and intercultural communicative competence are closely related and complementary in the education system, particularly in foreign language teaching and preparation for intercultural interaction. If an educational program aims to successfully develop intercultural communication among students, it cannot ignore discursive competence-the ability to construct and understand discourses and adapt to different discursive models. Contemporary research confirms that technologies such as online interaction and videoconferencing, personal experience, reflection, and active forms of learning (projects, telecommunications) contribute to the effective use of both competencies in the educational process.

Keywords: intercultural communicative competence, discursive competence, communication.

Rezumat: Dezvoltarea societății contemporane și provocările globale cu care se confruntă umanitatea impun o reconfigurare a proceselor de comunicare și de interacțiune, precum și identificarea unor soluții eficiente. În acest context, comunicarea interculturală dobândește un rol central, fiind definită ca interacțiune sistematică între indivizi sau grupuri care aparțin unor sisteme culturale diferite, precum și ca abilitatea de a comunica eficient și

adecvat cu reprezentanți ai altor culturi, de a interpreta și de a răspunde situațiilor comunicative ce implică participanți proveniți din sisteme lingvistice și culturale diverse.

Una dintre componentele fundamentale ale competenței comunicative este competența discursivă, care funcționează ca element de legătură în procesele de construire, înțelegere și interpretare a discursurilor (texte și enunțuri), în cadrul unor activități de vorbire și sarcini comunicative specifice. Competența discursivă și competența comunicativă interculturală sunt strâns intercorelate și complementare în cadrul sistemului educațional, în special în domeniul predării limbilor străine și al pregătirii pentru interacțiunea interculturală. Un program educațional orientat spre dezvoltarea eficientă a comunicării interculturale nu poate ignora competența discursivă, înțeleasă ca abilitatea de a construi și de a înțelege discursuri și de a se adapta la modele discursive diverse. Cercetările contemporane confirmă faptul că utilizarea tehnologiilor educaționale digitale, precum interacțiunea online și videoconferințele, alături de experiența personală, reflecție și formele active de învățare (proiecte, activități bazate pe telecomunicații), contribuie semnificativ la valorificarea eficientă a ambelor tipuri de competențe în procesul educațional.

Cuvinte-cheie: competență comunicativă interculturală, competență discursivă, comunicare.

The development of modern globalized society has led to intercultural interaction becoming a permanent feature of professional, academic, and social communication. In the context of intensive migration, international educational programs, and digital forms of learning, the ability to interact effectively with representatives of other cultures has become a key aspect of successful socialization. Therefore, issues related to the formation of discursive and intercultural competencies occupy a central place in contemporary humanities and pedagogical research. This work emphasizes that the development of these competencies is impossible without a deep understanding of the peculiarities of communicative and cultural behavior, as well as without the ability to adapt one's own statements and thoughts to the norms and rules of another culture.

Contemporary research in teaching methodology shows that intercultural competence is viewed as the result of a long and multi-layered process of socialisation, which encompasses the intellectual, emotional and behavioural development of the individual. According to M. Byram's concept (Byram, 1997), intercultural competence encompasses knowledge of cultural systems, the ability to critically reflect on culture, the capacity to interpret and compare phenomena, and the skills to interact effectively with representatives of other cultures.

Michael Byram's model of intercultural communicative competence (ICC) includes four key components: knowledge (savoirs), skills (savoir-faire), attitudes (savoir-être), and critical cultural awareness. All key components of this theory are reflected in the following picture. Knowledge creates a cognitive basis for understanding the differences and similarities between cultures. Without this, a

person is unable to correctly interpret communicative situations. Skills allow a person to adequately 'translate' elements of one culture into the concepts of another, ensuring mutual understanding. Attitudes determine a person's willingness to engage in intercultural communication spontaneously, accepting the other partner as an equal. Critical cultural awareness enables a person to reject blind acceptance of cultural norms, leading to the formation of their own meaningfulness, to define and take their position in intercultural dialogue.

The scholar emphasises that the formation of intercultural competence occurs not only through the study of foreign languages, but also through extensive experience of intercultural communication, which allows a person to understand the behavioural characteristics of others and recognise their own cultural limitations. This highlights the importance of the reflective aspect of this competence.

The concept of cultural otherness plays a key role in intercultural communication. It describes how a culture or social group forms an image of the "*Other*" - someone who is different from them, who is 'on the other side' of cultural boundaries. By contrasting themselves with this "*Other*", people affirm and highlight their own identity and distinctive features, which are decisive factors in communication.

French scholar Simone de Beauvoir was one of the first to propose the modern systematic use of this term. In her work "*The Second Sex*" (1949), she analyses the process of creating the image of the "*Other*" using the example of the position of women in a patriarchal society, where men are seen as the "*Absolute*" and women are defined as their opposite. An opposition is created between the Self and the Other, where communicative differences are starkly demonstrated.

Nowadays, the term "*Otherness*" is actively used to study racial differences, gender and sexual norms, national self-identification, media representations, and religious differences. In the field of intercultural communication, this concept occupies a key place: it describes the perception of another person or social group as something different, alien, outside the usual framework and belonging to a 'different world.' The concept of otherness allows us to understand how representatives of different cultures evaluate each other and what psychological and social mechanisms can lead to misunderstanding, tension or, conversely, productive and harmonious interaction.

From this, we can conclude that the concept of otherness allows us to gain a deeper understanding of the nature of cultural barriers that arise between representatives of different nations. This concept helps us understand why misunderstandings often arise in intercultural communication, why people may avoid interacting with those who are different from them, and why ethnocentric

perceptions arise, in which one's own culture is perceived as central and other cultures as secondary. Very often, when we encounter another person who is “too different” from us, we tend to misinterpret their behavior, perceive their actions as inappropriate or offensive, and, as a result, exclude such individuals from the communicative space.

It can be concluded that this concept enables us to understand the phenomenon of “The Other” not only as a bearer of a different culture, but also as a subject whose norms, values, and communication strategies may differ radically from those to which we are accustomed. As noted by Zander, Butler, and Mockaitis (2018), the perception of cultural difference influences the communication process at the level of expectations and interpretations, forming patterns of perception of the interlocutor that can contribute either to mutual understanding or to the emergence of conflicts. In other words, recognition of cultural differences is not only a theoretical concept but also a practical condition for successful interaction.

Discursive competence in this context serves as a mechanism that enables a person to express their thoughts accurately and effectively in an intercultural setting. It implies mastery of the genre, as well as pragmatic and strategic organization of speech. Research by Ryshina-Pankova (2018) demonstrates that successful intercultural communication relies on a set of discursive strategies, including clarification, reformulation, renegotiation of meaning, the use of polite strategies to mitigate disagreements, and confirmation of understanding. These strategies enable speakers from different cultures to structure their communication in a way that minimizes misunderstandings arising from differences in discursive models.

Contemporary research emphasises that the development of discursive competence contributes to an increase in the level of intercultural readiness for interaction. For example, in the tele-collaborative projects studied by Gutiérrez-Santiuste and Ritacco Real (2023), learners encounter real-life intercultural communication situations where they need to adapt their speech behaviour depending on their partner's response. Such projects create a learning environment that simulates real communication challenges, allowing students to master the skills of discursive adaptation in intercultural situations.

Ukrainian studies also emphasise the key role of discursive competence in the structure of intercultural education. Thus, N. V. Gorobchenko (2020) considers discursive competence to be an important component of foreign language communicative competence, associated with the ability to construct one's own discourse in accordance with the goals, tasks and conditions of communication in an intercultural context.

The works of O. Gladka (2021) and T. Maslova emphasise that the formation of discursive competence should be based on the analysis of authentic texts, the mastery of various genres of discourse, and the modelling of professionally oriented communication situations, which contribute to the understanding of culturally specific communication strategies.

This approach enables students to recognize elements of discourse that are shaped by cultural norms and values, and to adjust their own speech behavior in intercultural interactions.

An important aspect is the use of comparative analysis, a method that allows us to identify differences in argumentation structures, models of politeness, and ways of expressing one's position. For example, in some cultures, directness is considered the norm for interaction, while in others, indirectness, softening, and implicit forms of expressing one's intentions are preferred. O. Ilie (2019) points out that misunderstandings of differences in pragmatics and discursive norms can lead to communication conflicts, even in situations of friendly interaction. Therefore, the training of future specialists in intercultural communication should include an analysis of typical communication errors arising from cultural differences.

The impact of digitalisation on the development of intercultural and discursive competences deserves special attention. Modern online platforms create conditions for frequent and diverse contacts between representatives of different cultures. According to H. Xu (2025) notes that digital communication poses new demands on discursive strategies, including the need to interpret non-verbally limited texts, the ability to read the context of a message, and the capacity to account for cultural differences in online behavioral norms. These features require the expansion of traditional teaching methods to include the analysis of digital discourse, online dialogues, comments, and video conferences.

Thus, the formation of discursive and intercultural competences is a complex, multi-level process. An effective educational model should include a cognitive component (knowledge of cultures and languages), an operational component (discursive strategies), and a reflective component (understanding the cultural conditioning of behaviour). As analysis of Ukrainian and foreign studies shows, the most effective methods are those that integrate real intercultural experience, project work, telecollaboration, the study of authentic texts, and the development of critical discourse analysis skills. Only such a holistic model can ensure the successful development of students' ability to communicate effectively across cultures.

BIBLIOGRAPHY:

1. BYRAM, Michael. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Multilingual Matters, 1997.
2. GUTIÉRREZ-SANTIUSTE, Esther și María RITACCO REAL. Intercultural communicative competence in higher education through telecollaboration: Typology and development. *Journal of Intercultural Communication Research*, 52(1), 1–18., 2023. ISSN 1747-5759. <https://doi.org/10.1080/17475759.2022.2146648>.
3. ILIE, Oana. The intercultural competence: Developing effective intercultural communication skills. *Studies in Social Sciences and Humanities*, 5(1), 25–34, 2019. Disponibil: <https://www.researchgate.net/publication/333396240> [accesat 2025-02-06].
4. HLADKA, Olena M. Diskursyvnyi pidkhid u navchanni mizhkulturnoi komunikatsii. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka*, (2), 45–52, 2021. ISSN 2071-2722.
5. HOROBCHENKO, Nataliia V. Formuvannia diskursyvnoi kompetentnosti studentiv u protsesi vyvchennia inozemnoi movy. *Inozemni movy*, (3), 15–22, 2020. ISSN 1811-5047.
6. PASICHNYK, Olha S. Mizhkulturna komunikatsiia yak skladova profesiinoi pidhotovky maibutnikh filolohiv. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, (7), 120–128, 2022. ISSN 2308-4855.
7. OBERSTE-BERGHAUS, Julia. The role of teaching foreign languages in developing intercultural competence. *LUMEN Proceedings*, 15(2), 78–91., 2024. <https://doi.org/10.18662/lumproc/brsh2024/08>
8. RYSHINA-PANKOVA, Marianna. Discourse moves and intercultural communicative competence in telecollaborative chats. *Language Learning & Technology*, 22(1), 218–239, 2018. Disponibil: <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/items/1ca1838a-0342-4f92-b273-0c5c105b9560> [accesat 2025-02-06].
9. BEAUVOIR, Simone de. *The Second Sex*. Vintage Classics, 2015. ISBN 978-0-099-59161-7.
10. XU, Hong. A comprehensive review of intercultural communicative competence: State of the field and future directions. *Journal of Intercultural Studies*, 46(1), 1–23., 2025. ISSN 0725-6868. <https://doi.org/10.1080/07256868.2024.1998823>
11. ZANDER, Lena., BUTLER, Christina și Audra I. MOCKAITIS. Advancing otherness and othering of the cultural Other during intercultural encounters in cross-cultural management research. *Cross-Cultural & Strategic Management*, 25(3), 430–446, 2018. ISSN 2059-5794. Disponibil: <https://www.researchgate.net/publication/327256929>. [accesat 2025-02-06].

REIMAGINING LANGUAGE ASSESSMENT: INTEGRATING TECHNOLOGY, PEDAGOGY AND LEARNER-CENTERED INNOVATION

IDEI INOVATOARE ÎN EVALUAREA ȘI FEEDBACKUL LIMBII STRĂINE

Lilia PORUBIN, dr. lect. univ.

Universitatea Tehnică din Moldova

Svetlana CATERENCIUC, dr., conf. univ.,

Universitatea Tehnică din Moldova

Ala JECHIU, lect. asist,

Universitatea Tehnică din Moldova

Lilia PORUBIN, PhD, lecturer,

Technical University of Moldova

ORCID: 0000-0003-3601-9013

email: lilyporubin@gmail.com

Svetlana CATERENCIUC, PhD, Associate Professor,

Technical University of Moldova

Ala JECHIU, assistant lecturer,

Technical University of Moldova

ORCID: 0000-0002-4598-0394

ala.jechiu@lm.utm.md

CZU: 37.026:81'243

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p165-173

Abstract: Recent advances in technology, pedagogy, and applied linguistics have transformed traditional approaches to language assessment and feedback. This article explores innovative ideas that aim to make language evaluation more dynamic, learner-centered, and authentic. It examines emerging methods such as adaptive computer-based testing, multimodal assessment, and the use of artificial intelligence to provide personalized, real-time feedback. The integration of formative and summative assessment practices is also discussed, emphasizing continuous feedback loops that support language development rather than merely measuring proficiency. Additionally, the article highlights the role of learner autonomy, peer feedback, and digital portfolios in promoting reflective learning and engagement. By synthesizing recent research and classroom innovations, this paper proposes a framework for reimagining language assessment as an ongoing, interactive process that empowers learners and enhances linguistic competence in diverse educational contexts.

Keywords: Language Assessment Innovation, Formative Feedback, Technology-Enhanced Assessment, Learner-Centered Evaluation, Artificial Intelligence in Language Learning.

Rezumat: Progresele recente în tehnologie, pedagogie și lingvistică aplicată au transformat abordările tradiționale ale evaluării și feedback-ului în domeniul limbilor. Acest articol explorează idei inovatoare care urmăresc să facă evaluarea limbilor mai dinamică, centrată pe cursant și autentică. Sunt examinate metode emergente, precum testarea adaptivă asistată de calculator, evaluarea multimodală și utilizarea inteligenței artificiale pentru a oferi feedback personalizat, în timp real. De asemenea, se discută integrarea practicilor de evaluare formativă și sumativă, subliniind importanța buclor continue de feedback care susțin dezvoltarea limbajului, în loc să se limiteze la măsurarea competenței. În plus, articolul evidențiază rolul autonomiei cursantului, al feedback-ului între colegi și al portofoliilor digitale în promovarea învățării reflexive și a implicării active. Prin sinteza cercetărilor recente și a inovațiilor din sălile de clasă, această lucrare propune un cadru pentru reimaginarea evaluării limbilor ca proces continuu și interactiv, care împuternicește cursanții și sporește competența lingvistică în contexte educaționale diverse.

Cuvinte cheie: inovație, feedback formativ, evaluare asistată de tehnologie, evaluare centrată pe student, inteligența artificială

Introduction

Language assessment has long been shaped by high-stakes, standardized instruments intended to yield reliable measures of proficiency at specific points in time. While such assessments remain essential for purposes of certification and accountability, their limitations in fostering and informing learning have become increasingly evident. Recent developments in both scholarship and technology have catalyzed a paradigm shift toward a more dynamic and learner-centered conception of assessment—one that views evaluation as a continuous process providing timely, actionable insights to learners and educators alike. This approach emphasizes the generation of authentic evidence of communicative competence across diverse contexts rather than static snapshots of ability. The present paper synthesizes contemporary advances in technology, pedagogy, and applied linguistics that enable this reconceptualization—focusing in particular on adaptive testing, multimodal and performance-based assessment, and AI-mediated feedback—and proposes a practical framework for reimagining language assessment across formal and informal educational settings.

Theoretical and Practical Rationale for Reimagining Assessment

Two overarching developments underpin the need to reconceptualize assessment design. The first concerns shifts in pedagogical theory, particularly the growing influence of constructivist, sociocultural, and communicative approaches to language learning. These paradigms foreground learning as a socially situated, interactional process and prioritize communicative competence over the mastery of discrete, decontextualized skills. Research on formative assessment further underscores the value of targeted, ongoing feedback and learner self-monitoring,

which have been shown to promote significant learning gains and increased engagement [3, p. 25].

The second development involves the rapid advancement of digital technologies—from computerized adaptive testing (CAT) to multimodal authoring platforms and artificial intelligence (AI)–driven systems—which have made new forms of assessment feasible and scalable. Such technologies afford opportunities for personalization, multimodal task design (e.g., integrating speech, text, and video), and near-real-time feedback, thereby aligning assessment more closely with pedagogical intent and learners’ communicative objectives. When implemented judiciously, these innovations can strengthen both measurement validity and formative support. However, they also raise critical questions regarding ethics, fairness, and equity that must be addressed through thoughtful policy and practice.

Taken together, these theoretical and technological developments call for a coherent framework that integrates assessment, pedagogy, and technology in mutually reinforcing ways. Such a framework must move beyond the dichotomy of summative versus formative assessment to encompass a continuum of practices that capture learning-in-progress while maintaining rigor and validity. Central to this reimagined model is the alignment of assessment design with principles of authenticity, adaptivity, and learner agency—ensuring that assessment not only measures communicative competence but actively contributes to its development. The following section outlines a conceptual and practical framework that operationalizes these principles, illustrating how adaptive technologies, multimodal tasks, and AI-mediated feedback can be leveraged to create more equitable, responsive, and pedagogically meaningful forms of language assessment.

Computerized adaptive testing (CAT) employs item response theory (IRT) algorithms to dynamically select test items that correspond to a learner’s estimated proficiency level. This adaptive mechanism enhances measurement efficiency by delivering shorter assessments without compromising reliability or accuracy. Recent applications in language assessment—including large-scale national initiatives and institutional implementations—highlight CAT’s capacity to reduce testing duration while preserving score precision [2, p. 136]. Moreover, adaptive testing environments offer expanded possibilities for diagnostic insight by targeting the learner’s ability range and revealing consistent patterns of strength and weakness.

Despite these advantages, CAT systems were originally conceived for summative evaluation rather than formative use. When reoriented toward learning support, careful design is required to ensure that adaptive mechanisms facilitate pedagogically meaningful interactions. For instance, item-selection algorithms can be modified to incorporate scaffolding sequences, provide immediate explanatory

feedback, or generate branching remedial pathways—features consistent with formative assessment principles. Emerging research on hybrid CAT models that embed formative elements demonstrates encouraging results for both measurement accuracy and learning outcomes. Nonetheless, further controlled investigations are necessary to determine the magnitude of these effects within authentic classroom settings.

Recent advances in artificial intelligence—particularly in natural language processing (NLP) and machine learning—have significantly expanded the capacity to automate scoring and feedback for productive language skills such as writing and speaking. Established systems like ETS’s *e-rater* have long provided automated scoring and analytic feedback for written performance. However, newer AI technologies, including large language models (LLMs) and other generative systems, now enable more sophisticated feedback generation, simulation of learner output, and even interactive conversational practice for oral communication.

The potential advantages of such systems are considerable: they offer scalability, rapid feedback turnaround, and opportunities for personalized feedback targeting specific linguistic or discourse-level features. Emerging empirical research (2024–2025) has begun to investigate the pedagogical impact of AI-mediated feedback, revealing mixed but generally promising outcomes, particularly when AI tools are integrated with teacher mediation [1, p. 53]. Nevertheless, notable limitations persist. AI systems can misclassify learner errors, produce explanations that appear credible but are inaccurate, and exhibit biases derived from training data that disadvantage certain language varieties or rhetorical conventions.

In addition, the widespread accessibility of generative AI raises immediate concerns for academic integrity, assessment design, and the interpretation of learner performance. In response, many institutions are revisiting assessment policies and integrity frameworks rather than relying solely on unreliable AI-detection mechanisms (e.g., TEQSA guidance; recent policy reports). Consequently, current best practice conceptualizes AI as an assistive tool that complements rather than replaces human expertise. Hybrid models—combining automated analytics with teacher interpretation and human feedback—present the most defensible approach to ensuring both pedagogical soundness and assessment validity.

Taken together, developments in adaptive testing, multimodal assessment, and AI-mediated feedback illustrate a clear shift toward more dynamic, data-informed, and learner-centered approaches to language assessment. Yet realizing the full potential of these innovations requires an integrative framework that connects technological capabilities with sound pedagogical and theoretical foundations. Such a framework must balance precision with authenticity, automation with human

judgment, and innovation with ethical and equitable practice. The following section outlines a comprehensive model for reimagining language assessment—one that situates emerging technologies within a principled pedagogical architecture designed to support learning, uphold validity, and promote communicative competence across diverse educational contexts.

Contemporary communication increasingly integrates multiple semiotic resources—text, speech, image, gesture, and digital interaction—to construct meaning. Multimodal assessment frameworks acknowledge this reality by evaluating learners’ communicative competence across diverse modes of expression and composition [4, p. 29]. Tasks such as digital storytelling, video-based presentations, and collaborative multimedia projects can elicit complex, integrated skills that single-modality tests are unable to capture. In doing so, they align assessment practices with the authentic communicative demands of academic, professional, and digital environments.

Implementing multimodal assessment, however, requires reconceptualizing traditional scoring and interpretive frameworks. New rubrics and analytic models are needed to articulate criteria related to coherence across modes, multimodal rhetorical strategy, and audience awareness. Recent scholarship has advanced theory-informed rubrics designed to enhance both the validity and reliability of teacher judgments, while promoting transparency in evaluative criteria. Digital portfolios complement these approaches by enabling learners to curate a longitudinal record of multimodal artifacts—such as audio recordings, video narratives, and annotated texts—that collectively evidence growth, reflection, and communicative competence over time.

While multimodal and authentic assessment approaches expand the scope of what can be evaluated, emerging advances in artificial intelligence offer new possibilities for *how* assessment and feedback can be delivered. The integration of AI-driven analytics and natural language processing tools enables more immediate, individualized responses to learner performance across modalities. These developments suggest a shift from static evaluation toward continuous, data-informed interaction, in which feedback itself becomes an integral part of the learning process.

A key challenge in language assessment lies in balancing the formative advantages of continuous feedback with the accountability demands of summative evaluation. Recent research highlights the value of hybrid assessment architectures, in which frequent, low-stakes formative tasks inform larger summative judgments while simultaneously promoting learner development [3, p. 90]. Digital platforms can facilitate these continuous feedback loops, providing analytics dashboards,

automated progress reports, and teacher annotations that make learning trajectories transparent to both students and instructors.

In practice, course design can incorporate aligned task matrices, combining micro-assessments that deliver targeted formative feedback with performance-based tasks that accumulate as evidence for summative decisions. E-portfolios are particularly effective in this context, allowing assessors to triangulate automated scores, peer evaluations, teacher judgments, and artifacts of authentic work. This integrated approach not only strengthens validity claims regarding both learning and proficiency but also foregrounds learner agency, positioning students as active participants in their own assessment processes.

Learner autonomy is a cornerstone of effective formative assessment: when students are able to monitor, evaluate, and regulate their own learning, outcomes tend to be deeper and more enduring. Developing feedback literacy—learners' capacity to interpret, evaluate, and act on feedback—is especially critical in digital and AI-enhanced learning environments. Peer feedback represents a pedagogically powerful and cost-effective approach; meta-analyses and reviews of online peer review in ESL/EFL contexts indicate improvements in writing performance, critical thinking, and learner engagement when structured peer evaluation is implemented [5, p. 25].

Effective peer feedback design requires careful scaffolding. Students benefit from training in rubric use and commenting protocols, guided exchanges that prioritize higher-order concerns such as organization and rhetorical strategy alongside surface-level errors, and integration of peer input with teacher moderation. Reflection exercises—including learning journals, guided prompts, and portfolio annotations—help learners translate feedback into actionable revision strategies, fostering self-regulated learning. Digital platforms can further support these practices by prompting revisions, tracking responses to feedback, and maintaining iterative drafts, thereby enhancing both the visibility and utility of the learning process.

While technological innovations enable more dynamic and personalized assessment, they also introduce important ethical and equity challenges. AI-driven systems may replicate demographic or linguistic biases embedded in their training data, and automated scoring tools can privilege certain language registers while disadvantaging legitimate alternative varieties. Issues of data privacy, informed consent, and secure storage of learner artifacts are non-negotiable. Additionally, disparities in access to advanced technological platforms risk widening existing inequities in assessment opportunities across institutions.

Policy measures should emphasize transparency regarding algorithmic design, rigorous validation of automated scoring systems—particularly when used for high-stakes decisions—and clear institutional guidelines on acceptable AI use. Professional development is essential to equip educators with the skills to interpret analytics, identify misuse, and integrate technology while maintaining pedagogical responsibility. Recent higher education policy discussions advocate moving beyond detection-focused integrity approaches toward designing assessments that are inherently authentic and less susceptible to misuse of generative technologies.

Effective implementation requires sustained institutional investment in infrastructure, faculty training, and ongoing validation research. Cross-institutional collaboration can further enhance fairness and validity by supporting shared item banks, standardized rubrics, and comparative studies, thereby accelerating best practices while minimizing the influence of local idiosyncrasies.

To strengthen the empirical foundations of dynamic, learner-centered assessment models, several research priorities warrant attention:

1. **Efficacy of Hybrid Systems:** Conduct controlled trials comparing courses that integrate AI-augmented formative feedback with teacher mediation versus traditional feedback models. Preliminary studies from 2024–2025 show promise but remain heterogeneous, underscoring the need for larger, more systematic investigations.

2. **Validity and Fairness of Automated Scores:** Examine algorithmic performance across nonnative and diverse language varieties to detect potential biases and develop mitigation strategies.

3. **Design Patterns for Multimodal Rubrics:** Investigate rubric reliability and teacher training protocols in multimodal assessment to establish best practices for consistent evaluation.

4. **Longitudinal Impact of Feedback Literacy:** Study whether explicit training in feedback interpretation fosters sustained self-regulated learning and transfer across contexts.

5. **Policy Responses to Generative AI:** Analyze institutional case studies where assessments are redesigned—such as through secure oral tasks or AI-positive policies—to evaluate system-level outcomes. Recent regulatory commentary and institutional reports highlight the rapid evolution of this landscape.

Practical Recommendations for Researchers and Practitioners

1. **Prioritize Validity:** For adaptive testing, AI scoring, or multimodal tasks, clearly document intended interpretations and decisions and collect supporting validity evidence.

2. **Adopt Hybrid Feedback Models:** Combine automated, near-real-time feedback with teacher or peer reflection sessions, using analytics to guide targeted instructional interventions.

3. **Invest in Portfolio Practices:** Design e-portfolios with structured prompts and reflective exercises aligned to assessment criteria, enabling triangulation of evidence for summative judgments.

4. **Train Students and Teachers:** Implement feedback literacy programs for learners and professional development for educators on interpreting AI outputs and multimodal rubrics.

5. **Ensure Governance and Ethics:** Develop policies addressing data privacy, acceptable AI use, and transparency in automated scoring; require vendors to disclose algorithmic features and validation evidence for high-stakes applications.

This framework conceptualizes language assessment as a continuous, integrated, learner-centered ecosystem rather than a discrete evaluative event. It rests on three interrelated dimensions—**pedagogical alignment**, **technological mediation**, and **ethical governance**—which collectively ensure assessments are educationally meaningful and socially responsible.

1. Pedagogical Alignment

Assessment should extend rather than separate from teaching and learning, aligning with communicative, sociocultural, and constructivist principles. Tasks should reflect the cognitive, linguistic, and pragmatic demands of authentic communication, allowing learners to demonstrate skills in context. Formative cycles of feedback, reflection, and goal-setting should be embedded within assessment routines to promote deep learning and metacognitive growth.

2. Technological Mediation

Technologies such as adaptive testing platforms, multimodal environments, and AI-driven analytics should enhance personalization, scalability, and immediacy. Beyond efficiency, technology can provide richer, more contextualized insights into learner performance. Adaptive algorithms can calibrate task difficulty, multimodal platforms can capture integrated skill sets, and AI systems can offer real-time, individualized feedback to support iterative improvement. All technological interventions must be transparent, interpretable, and pedagogically justified.

3. Ethical Governance and Equity

Dynamic assessment must consider the ethical, social, and policy implications of technology integration. Concerns include fairness, data privacy, algorithmic bias, and accessibility. Institutions should implement accountability frameworks incorporating human oversight, bias auditing, and learner consent mechanisms.

Equity must remain central: innovations that benefit some learners should not marginalize others due to linguistic or technological disparities.

Together, these dimensions provide a principled foundation for designing adaptive, authentic, and ethically grounded assessment systems. By framing assessment as a dynamic, evidence-generating process mediated by technology and anchored in pedagogy, this framework positions language assessment as a tool for learning rather than a static record of achievement. It invites ongoing collaboration across applied linguistics, educational technology, and policy research to ensure innovations align with human development and communicative competence.

Conclusions

Language assessment is at a critical juncture. Advances in adaptive testing, multimodal assessment, and AI-mediated feedback allow for its reconceptualization as a continuous, interactive process that empowers learners and mirrors authentic communication. Realizing this potential requires vigilance regarding validity, fairness, and pedagogical alignment: AI and automated tools should complement, not replace, human judgment; multimodal tasks must be supported by reliable rubrics; and learners must be equipped to act on feedback. Through coordinated research, policy initiatives, and professional development, dynamic assessment can evolve from a technological ideal into practical, equitable practice across diverse educational contexts.

BIBLIOGRAPHY:

1. ALSHEHRI, A. The role of AI-mediated feedback in EFL writing: A comparative study. *Language Learning & Technology*, 28(1), 45-62, 205. ISSN 1094-3501. DOI: <https://doi.org/10.1234/llt.2025.28.1.45>
2. AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. *Publication Manual of the American Psychological Association*. 7th ed. Washington, DC: American Psychological Association, 2020. ISBN 978-1-4338-3216-1.
3. BLACK, Paul și Dylan Wiliam. *Inside the black box: raising standards through classroom assessment* (2nd ed.). Granada Learning, 1998. ISBN 978-0708713815.
4. JEWITT, Carey. *Technology, literacy and learning: A multimodal approach*. Routledge, 2008. ISBN 978-0415478830.
5. WILIAM, Dylan. *Embedded formative assessment*. Bloomington, MN: Solution Tree Press, 2011. ISBN 978-1-934009-30-7.

EVALUAREA COMPETENȚEI DE COMPREHENSIUNE ORALĂ ÎN LIMBA ROMÂNĂ ÎN PROCESUL CERTIFICĂRII LINGVISTICE A ELEVILOR DE LICEU

ASSESSING ORAL COMPREHENSION COMPETENCE IN ROMANIAN WITHIN THE LINGUISTIC CERTIFICATION PROCESS OF HIGH SCHOOL STUDENTS

*Angela POPOVICI dr., lect. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Angela POPOVICI, PhD, Associate Professor,
„Ion Creanga” SPU of Chisinau,
ORCID: 0009-0002-0535-6455
anghelinapopovici@gmail.com*

CZU: 373.5.091:811.135.1

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p174-186

Abstract: The implementation of communication competency certification in the Romanian language represents a significant milestone in aligning the educational system with European language assessment standards. This form of certification provides pre-university students with the opportunity to achieve the highest score on the baccalaureate examination and, for the first time, introduces a comprehensive model for the integrated assessment of receptive and productive skills. The article examines the evaluative dimension of listening comprehension, highlighting the specific challenges that may arise during the oral comprehension test. The analysis is based on a reflective and constructive approach to current educational policies, emphasizing the necessity of systematic and continuous listening skills development throughout the entire schooling process. The research findings and conclusions support the view that cultivating listening competence is a fundamental element in forming proficient speakers capable of communicating effectively and authentically in Romanian across diverse social, cultural, and academic contexts.

Keywords: listening comprehension, language certification, assessment.

Rezumat: Implementarea **certificării competențelor de comunicare în limba română** reprezintă un moment semnificativ în procesul de aliniere a sistemului educațional la standardele europene de evaluare lingvistică. Această formă de certificare oferă elevilor din instituțiile de învățământ preuniversitar posibilitatea de a obține nota maximă la examenul de bacalaureat și introduce, pentru prima dată, un model complex de evaluare integrată a competențelor receptivă și productivă. Articolul examinează dimensiunea evaluativă a **competenței de înțelegere orală**, evidențiind dificultățile specifice care pot fi întâlnite în cadrul probei de comprehensiune orală. Analiza se fundamentează pe o abordare reflexivă și constructivă a politicilor educaționale actuale, argumentând necesitatea formării sistematice și continue a competenței de ascultare pe parcursul întregii școlarități. Rezultatele și concluziile cercetării susțin ideea că dezvoltarea competenței de ascultare

constituie un element fundamental în formarea unor vorbitori competenți, capabili să comunice eficient și autentic în limba română, în contexte sociale, culturale și academice diverse.

Cuvinte-cheie: comprehensiune orală, certificare lingvistică, evaluare.

Introducere

În contextul transformărilor educaționale actuale și al diversității lingvistice tot mai accentuate din Republica Moldova, competența de comunicare în mai multe limbi reprezintă o condiție esențială pentru integrarea socială, academică și profesională. În acest cadru plurilingv, dezvoltarea competențelor de comunicare în limba română devine un obiectiv strategic al sistemului educațional, orientat spre incluziune, echitate și participare activă. Adoptarea Hotărârii Guvernului nr. 476 din 30 iulie 2025 [9] privind certificarea competențelor de comunicare în limba română marchează un pas important în procesul de modernizare și aliniere a educației lingvistice din Republica Moldova la standardele europene de evaluare. Noul cadru de certificare, elaborat în conformitate cu descriptorii Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL) [4], instituie un examen complex, structurat pe patru domenii fundamentale ale competenței lingvistice: ascultare, citire, scriere și vorbire. Această abordare reprezintă o schimbare de paradigmă, oferind un model de evaluare integrat și echilibrat între competențele receptive și cele productive, spre deosebire de formatul tradițional, centrat preponderent pe exprimarea scrisă.

Pentru elevii care studiază limba română ca limbă nematernă, certificarea competențelor lingvistice oferă oportunitatea de a-și valida cunoștințele și abilitățile într-un cadru standardizat, echitabil și recunoscut internațional. În acest proces, *rolul cadrului didactic* este esențial, constituind o investiție simultană în reușita elevilor și în consolidarea prestigiului profesional al profesorului de limba română, chemat să gestioneze eficient dimensiunile formative și evaluative ale învățării.

Un aspect deosebit de relevant al noii forme de certificare îl constituie *evaluarea competenței de înțelegere orală*, componentă adesea subevaluată în procesul educațional, deși reprezintă baza dezvoltării tuturor celorlalte competențe lingvistice. După cum remarcă Larry Vandergrift, „înțelegerea ascultării se află în centrul învățării limbii, dar este cea mai puțin înțeleasă și mai puțin cercetată abilitate” [13, pp. 191-210]. Această perspectivă confirmă necesitatea aprofundării modului în care ascultarea și comprehensiunea orală sunt formate și evaluate în contextul educațional actual.

În vederea investigării acestei problematici, prezentul articol își propune să analizeze particularitățile evaluării competenței de înțelegere orală în cadrul procesului de certificare lingvistică a elevilor de liceu. Studiul se fundamentează pe

analiza cadrului normativ și conceptual al evaluării, pe examinarea procesului de ascultare și comprehensiune, pe identificarea dimensiunilor, provocărilor și relevanței evaluării competenței de ascultare, precum și pe explorarea rolului profesorului de limba română în formarea și evaluarea acestei competențe în procesul didactic.

De asemenea, cercetarea integrează un sondaj aplicat profesorilor de limba română, conceput pentru a identifica principalele dificultăți întâmpinate în procesul de formare și evaluare a competenței de ascultare la elevi, în contextul pregătirii acestora pentru certificarea lingvistică. Prin această abordare, studiul își propune să contribuie la consolidarea fundamentului teoretic și metodologic al evaluării competenței de înțelegere orală, oferind totodată repere practice pentru optimizarea procesului de predare-învățare și pentru pregătirea eficientă a elevilor în vederea certificării competențelor lingvistice la limba română ca limbă maternă.

Cadrul normativ și conceptual al evaluării competenței de înțelegere orală

Evaluarea competenței de înțelegere orală în cadrul certificării lingvistice a elevilor de liceu se fundamentează pe un ansamblu normativ și conceptual coerent, aflat la intersecția reglementărilor naționale și a standardelor internaționale de evaluare a limbilor.

Cadrul național. Baza legislativă este constituită de **Codul educației al Republicii Moldova nr. 152/2014 [3]**, care stabilește principiile generale privind formarea competențelor lingvistice și asigurarea calității învățământului, și de **Hotărârea Guvernului nr. 476/2025 [9]**, care reglementează procesul de **certificare a competențelor de comunicare în limba română**. Actul normativ menționat definește domeniile de evaluare (ascultare, citire, scriere și vorbire), principiile de organizare a examenului și criteriile de apreciere a performanțelor elevilor.

Conform **Regulamentului privind certificarea competențelor** (art. 4, pct. 9.1), **proba de audiere** constă în ascultarea unei înregistrări o singură dată, urmată de identificarea răspunsurilor corecte. Acest format pune accentul pe **ascultarea activă**, pe **înțelegerea globală și specifică** a mesajului oral și pe **capacitatea de reacție rapidă** la stimuli auditivi autentici.

Cadrul european. La nivel internațional, procesul de certificare se aliniază **Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL)**, care oferă un sistem unitar de descriere a competențelor lingvistice. Conform CECRL [4, p. 32], la **nivelul B2**, nivelul-țintă al învățământului liceal, elevul trebuie:

- să înțeleagă discursuri și prelegeri lungi și să poată urmări argumentări complexe pe teme familiare;
- să înțeleagă majoritatea programelor de știri și de actualități televizate;

- să înțeleagă majoritatea filmelor în care este folosit un limbaj standard.

Acești descriptori oferă repere măsurabile pentru proiectarea și evaluarea sarcinilor de ascultare, stabilind criterii clare privind **nivelul de complexitate, gradul de familiaritate al temelor și autenticitatea contextului de comunicare.**

Cadrul curricular național. În Republica Moldova, obiectivele de formare a competenței de ascultare sunt definite prin **Curriculumul disciplinar la limba română (Ordin MEC nr. 906/2019) [5]**. Pentru nivelul liceal, descriptorii relevanți pentru receptarea mesajelor orale includ:

- Receptarea sensului global al unui discurs oral în interacțiuni verbale sau transmisiuni audio-video;
- Recunoașterea informațiilor specifice din mesaje sau discursuri complexe pe teme de interes personal;
- Ascultarea activă a diferitelor mesaje în situații reale de comunicare;
- Distingerea sensului principal al unei conversații cotidiene între vorbitori nativi.

Acești descriptori vizează o **competență funcțională**, orientată spre înțelegerea sensului și participarea activă la schimbul comunicativ.

Anexa nr. 1 a Regulamentului HG nr. 476/2025 definește descriptorii specifici nivelului B2 pentru competența de înțelegere orală, care includ:

- identificarea semnificației globale a mesajelor audiate, audiovizuale și multimedia;
- extragerea informațiilor relevante pentru îndeplinirea unei sarcini;
- perceperea organizării logice a mesajelor și structurilor discursive;
- ascultarea activă a mesajelor de complexitate medie, în comunicarea directă sau mediată tehnologic;
- manifestarea deschiderii socioculturale față de varietatea registrelor și situațiilor de comunicare.

Acești descriptori extind perspectiva curriculară, introducând **dimensiunea interpretativă și componenta socioculturală** a înțelegerii orale, ceea ce contribuie la formarea unei competențe comunicative autentice.

Armonizarea cadrului național și european. O analiză comparativă a descriptorilor din **CECRL, curriculumul liceal și Regulamentul de certificare** arată, în general, o **coerență conceptuală și funcțională** între documente. Toate vizează dezvoltarea capacității de a înțelege mesaje autentice, de a interpreta intențiile comunicative și de a utiliza strategii de ascultare adaptate contextului. Totuși, se pot observa **diferențe de accent**:

- Curriculumul pune accent pe **formarea treptată a competenței**, în context didactic și interactiv;

- CECRL oferă o **viziune globală și standardizată**, orientată spre performanță și autonomie lingvistică;

- Regulamentul de certificare se concentrează pe **măsurarea rezultatelor finale**, prin sarcini specifice de evaluare standardizată.

Aceste diferențe nu reflectă contradicții, ci o **complementaritate de abordări**: curriculumul asigură procesul de formare, CECRL oferă cadrul de referință, iar regulamentul definește mecanismele de validare a competenței. Într-un spirit constructiv, este important ca procesul didactic să asigure **continuitatea dintre formare și evaluare**, astfel încât elevii să perceapă certificarea ca pe o **etapă firească de confirmare a competenței dobândite**.

În acest context, evaluarea competenței de înțelegere orală presupune **implicarea elevilor în activități comunicative autentice**, analiza proceselor de receptare și aplicarea strategiilor de ascultare activă. Totodată, se menține necesitatea consolidării acestei competențe prin resurse audio autentice, prin formarea continuă a cadrelor didactice și prin valorificarea contextului multilingv ca resursă educațională.

Astfel, certificarea lingvistică B2 oferă un **cadru unitar și standardizat** de evaluare a competențelor receptive și productive, asigurând coerența între politicile educaționale naționale și cele europene. Ea confirmă **rolul central al comprehensiunii orale** în comunicarea autentică și sprijină dezvoltarea elevilor ca vorbitori competenți, capabili să interacționeze eficient și nuanțat în limba română, în contexte sociale, academice și profesionale variate.

Ascultarea și înțelegerea orală: proces și comprehensiune

Receptarea mesajului oral reprezintă una dintre competențele fundamentale ale comunicării, indispensabilă atât în interacțiunile cotidiene, cât și în cele profesionale, fiind strâns legată de producerea mesajului oral. În această perspectivă, cercetătoarea Platon subliniază că „fără a subestima necesitatea stăpânirii celorlalte competențe, competența de receptare, respectiv cea de producere orală, sunt cruciale. Evaluarea acestora nu este decât o confirmare a capacității elevului de a interacționa și de a funcționa eficient în viața de zi cu zi, profesională, socială și personală” [10, p. 61]. Importanța acestei competențe justifică analiza detaliată a proceselor cognitive implicate în ascultare și comprehensiune, esențiale pentru înțelegerea modului în care elevul construiește sensul mesajului oral.

Înțelegerea orală implică un proces complex de decodare, selecție, anticipare și interpretare. Elevul nu este un receptor pasiv, ci un participant activ, care identifică semnalele fonetice, stabilește sensuri contextuale, face inferențe și integrează informațiile în memoria de lucru. După cum subliniază Buck G. [2, pp. 1-2], ascultarea nu se reduce la o simplă decodare a sunetelor, ci constituie un proces

interactiv în care ascultătorul construiește sensul pornind de la informațiile auditive și cunoștințele anterioare. Prin urmare, evaluarea acestei competențe trebuie să reflecte nu doar rezultatul final, ci și mecanismele cognitive care contribuie la comprehensiune.

Din perspectiva didactică, este esențial să distingem între ascultare ca proces cognitiv și înțelegerea orală ca abilitate de comprehensiune. Această distincție terminologică și metodologică are implicații directe asupra proiectării activităților de predare și evaluare, precum și asupra elaborării instrumentelor de certificare lingvistică.

Ascultarea (listening competence) este un proces cognitiv activ, prin care individul recepționează și interpretează semnale auditive pentru a construi sensuri, implicând atenție selectivă, recunoașterea fonemelor, segmentarea propozițiilor și integrarea informațiilor în contextul situațional și cultural [1, pp. 247-249]. Ea constituie mecanismul de decodare a mesajului, fundamentul comprehensiunii efective.

Înțelegerea orală (listening comprehension) desemnează capacitatea de a interpreta și valorifica informația recepționată prin ascultare. Aceasta presupune identificarea ideilor principale și a detaliilor relevante, înțelegerea relațiilor logice dintre informații și integrarea mesajului în cadrul de cunoștințe al elevului [6, pp. 20-28]. Evaluarea înțelegerii orale nu se limitează la percepția auditivă, ci măsoară nivelul de comprehensiune, adică ceea ce elevul înțelege efectiv din textul auzit.

Lingvistul Vandergrift L. [13, pp. 191–210] subliniază, în analiza sa asupra noilor direcții de cercetare privind comprehensiunea auditivă în limbile străine, distincția esențială dintre *ascultarea ca proces cognitiv activ*, implicând mecanisme de decodare, anticipare și integrare a sensului, și *înțelegerea orală ca produs final* al acestui proces, care reflectă nivelul de comprehensiune și capacitatea de reacție adecvată la mesajul receptat.

Din perspectiva evaluativă, ascultarea poate fi considerată o competență procesuală, implicând mecanisme cognitive și perceptive, în timp ce înțelegerea orală reprezintă competența evaluabilă, orientată spre produs, reflectând gradul de comprehensiune și capacitatea de a interacționa eficient în situații reale de comunicare [8, pp. 188-213]. Această relație proces-produs poate fi reprezentată schematic (Fig.1.), evidențiind interdependența dintre mecanismele cognitive activ implicate în ascultare și rezultatul evaluabil al înțelegerii orale.

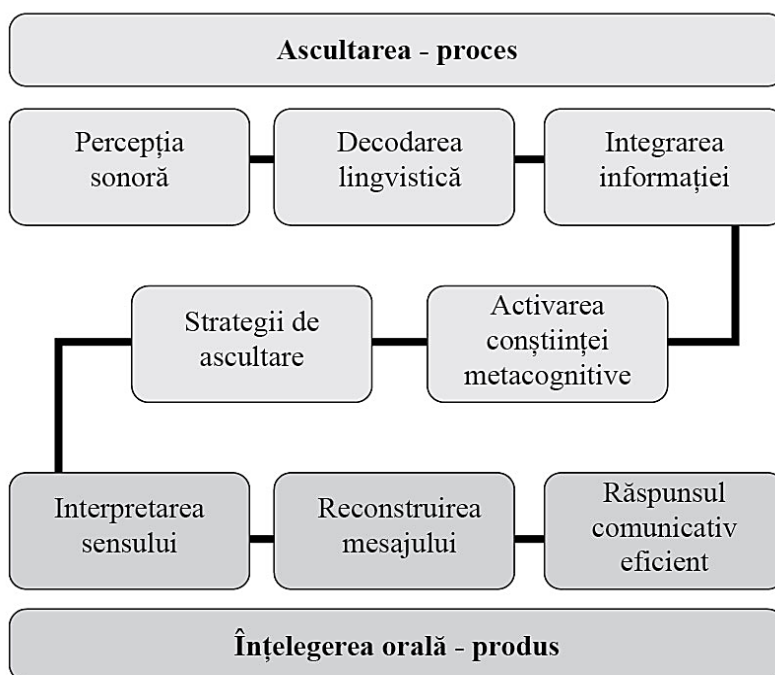


Figura 1. Relația dintre ascultare și înțelegerea orală în procesul comunicativ
(adaptare după Goh, 2008; Vandergrift, 2007)

Din perspectivă didactică și evaluativă, se poate observa că *ascultarea* implică o serie de etape interdependente: **percepția sonoră, decodarea lingvistică, integrarea informației, activarea conștiinței metacognitive și aplicarea strategiilor de ascultare**. Aceste componente reflectă complexitatea proceselor interne care permit elevului să construiască sensul mesajului auditiv și să gestioneze informația în mod activ.

În contrast, ***înțelegerea orală*** reprezintă manifestarea externă și evaluabilă a acestui proces, concentrându-se asupra a trei dimensiuni: **interpretarea sensului, reconstruirea mesajului și producerea unui răspuns comunicativ eficient**. Această distincție subliniază faptul că, înțelegerea orală este dependentă de mecanismele cognitive complexe implicate în ascultare, iar evaluarea competenței se face asupra produsului final, vizibil și măsurabil.

În contextul certificării lingvistice B2, evaluarea competenței de înțelegere orală presupune selectarea de texte autentice în limba română, stabilirea nivelului de dificultate adecvat liceenilor, integrarea competențelor în Curriculumul național și luarea în considerare a contextului multilingv. Astfel, certificarea B2 nu introduce principii noi, ci aplică într-un cadru standardizat și adaptat contextului național

principiile internaționale de evaluare, combinând aspectele procesuale ale ascultării cu cele de produs ale comprehensiunii, oferind o imagine fidelă a competențelor reale ale elevilor. Această perspectivă integrată constituie fundamentul analizei dimensiunilor, provocărilor și relevanței evaluării competenței de ascultare în cadrul certificării lingvistice B2.

Evaluarea comprehensiunii vorbirii orale: dimensiune, provocări, relevanță

Evaluarea comprehensiunii vorbirii orale în cadrul certificării lingvistice B2, conform HG nr. 476/2025 (pct. 9.1 și Anexa 1), presupune ascultarea unei înregistrări o singură dată și identificarea răspunsurilor corecte pe baza mesajului recepționat. *Dimensiunea* evaluării integrează atât procesul, cât și produsul ascultării și se concentrează pe comprehensiunea rezultată, respectiv identificarea ideilor principale și a detaliilor relevante, perceperea coerenței și a organizării logice a mesajului, precum și integrarea informațiilor din surse multiple.

Proba de înțelegere orală generează *provocări* specifice: presiunea cognitivă de a procesa informația imediat, necesitatea de concentrare și anticipare, gestionarea mesajelor complexe sau cu mai multe surse de informație, aplicarea strategiilor de comprehensiune globală și selectivă și adaptarea la diversitatea tipurilor de texte autentice – informative, dialogate, narrative, argumentative sau multimedia. Înțelegerea mesajului oral poate fi influențată și de dificultăți fonetice și lexicale, precum absența granițelor între sunete și cuvinte, fonemele necunoscute, accentele și ritmul vorbirii [11, pp. 51–53]. Fără o practică sistematică a ascultării active, aceste provocări pot dezavantaja elevii, chiar și în condițiile unei bune stăpâniri a gramaticii și vocabularului [13, p. 200; 7, pp. 285-310]. Succesul depinde de implicarea activă a elevului și de mobilizarea atenției, memoriei și imaginației pentru a construi sensul mesajului. **Exersarea sistematică a ascultării** trebuie să vizeze recepția auditivă, memoria de scurtă durată, vorbirea interioară și prognozarea sensurilor – precum și expunerea la limba din surse multiple: vocea profesorului, înregistrări audio, programe radio și TV [12, pp. 3-7].

Relevanța evaluării constă în capacitatea acesteia de a reflecta situații reale de comunicare și de a măsura dacă elevii pot utiliza eficient limba în contexte autentice. Testele B2 urmăresc astfel să ofere o imagine fidelă asupra competenței funcționale a elevului, integrând atât aspectele cognitive, cât și cele practice ale comprehensiunii orale.

Pentru a evidenția modul de manifestare a competenței de înțelegere orală în cadrul certificării lingvistice B2, Tabelul 1 sintetizează descriptorii specifici (conform Anexei 1 a Regulamentului HG nr. 476/2025), formele de manifestare a competenței, tipurile de contexte de ascultare și orientările metodologice corespunzătoare procesului de formare și evaluare.

Tabelul 1. Repere metodologice ale evaluării comprehensiunii orale B2

Descriptor	Manifestarea competenței	Contexte de ascultare	Orientări metodologice
Identificarea semnificației globale a mesajelor audiate, audiovizuale și multimedia în diverse contexte sociocomunicaționale.	Elevul trebuie să surprindă ideea centrală, tema sau scopul comunicării, fără a se pierde în detalii secundare.	Știri radio, reportaje TV, prezentări, interviuri sau clipuri informative online.	Încurajarea ascultării active și a sintezei informațiilor; concentrarea pe întrebarea <i>despre ce este mesajul?</i> și nu pe fiecare cuvânt în parte.
Desprinderea unor informații relevante din mesaje/textele audiate, în scopul îndeplinirii unei sarcini de lucru.	Elevul trebuie să selecteze detaliile importante care permit rezolvarea unei sarcini concrete, cum ar fi completarea unui tabel, alegerea răspunsurilor corecte sau rezumarea unui mesaj.	Dialoguri în contexte funcționale și cotidiene (ex. rezervări, orientări, instrucțiuni), explicații audio, anunțuri.	Identificarea cuvintelor-cheie, concentrarea asupra elementelor esențiale, filtrarea detaliilor secundare pentru a facilita comprehensiunea și realizarea sarcinilor asociate mesajului.
Perceperea organizării logice a unor mesaje/texte audiate.	Elevul recunoaște structura discursului, ordinea ideilor, legăturile între fraze și segmente.	Prezentări, dezbateri, narațiuni sau expuneri argumentate.	Organizarea logică a informațiilor și recunoașterea semnalelor discursului (ex. „în primul rând”, „totuși”, „în concluzie”), precum și identificarea structurilor

			problemă– soluție.
Ascultarea activă a mesajelor, de complexitate medie, în comunicarea directă sau intermediată de suporturi tehnice.	Elevul trebuie să fie concentrat, să proceseze mesajul în timp real și să aplice strategii de înțelegere globală și selectivă.	Conversații telefonice, tutoriale, interviuri video, conferințe scurte.	Exersarea continuă a ascultării cu o singură audiere, prognozarea conținutului și menținerea atenției asupra ideilor principale.
Manifestarea deschiderii socioculturale pentru receptarea mesajelor orale în varii interacțiuni verbale.	Elevul recunoaște diferențele culturale și adaptările lingvistice între registre formale, informale, academice sau mediile multimedia.	Mesaje interculturale, dialoguri informale, materiale audio din contexte sociale diverse.	Dezvoltarea sensibilității culturale, interpretarea intenției vorbitorului și recunoașterea variațiilor de stil și ton.

Analiza descriptorilor evidențiază faptul că evaluarea comprehensiunii orale presupune implicarea activă a elevului în procese de selecție, interpretare și reflecție asupra sensului. Aplicarea acestor repere metodologice depinde esențial de rolul profesorului, care acționează ca mediator între cerințele evaluării și formarea competenței reale de ascultare și înțelegere. În ansamblu, descriptorii conturează dimensiunile, provocările și relevanța evaluării competenței de înțelegere orală, subliniind necesitatea unei abordări integrate, în care ascultarea activă este concepută ca proces cognitiv, comprehensiunea ca produs, iar capacitatea elevului de a reacționa eficient devine indicatorul performanței comunicative autentice.

Rolul profesorului în dezvoltarea și evaluarea competenței de înțelegere orală în procesul didactic

Profesorul de Limba și literatura română joacă un rol central în orientarea elevilor către certificarea competențelor lingvistice, acționând ca mediator între cerințele evaluării standardizate și practicile pedagogice din clasă. Succesul evaluării

depinde de intervenția activă a profesorului, care modelează procesul de învățare și dezvoltă strategii eficiente de ascultare activă și comprehensiune orală.

Analiza răspunsurilor cadrelor didactice relevă un tablou preocupant al nivelului de pregătire al elevilor pentru proba de ascultare unică. Majoritatea profesorilor semnalează că elevii întâmpină dificultăți semnificative în captarea mesajului dintr-o singură audiere, pierzând informații esențiale și neputând urmări firul logic al textului. Această problemă este accentuată în cazul materialelor cu ritm rapid sau cu accente și intonații diferite de cele cu care elevii sunt obișnuiți. Vocabularul necunoscut, structurile complexe și lipsa experienței în gestionarea mesajelor autentice contribuie la dificultatea înțelegerii globale și selective. O parte dintre elevi manifestă blocaje în procesarea informației în timp real și se pierd în detalii irelevante, ceea ce afectează capacitatea de a răspunde corect la sarcinile de evaluare.

Un studiu de caz desfășurat pe un eșantion de 20 de profesori din diferite regiuni ale țării a confirmat aceste dificultăți și a identificat principalele provocări: ritmul rapid al vorbirii, vocabularul necunoscut, structurile complexe și dificultatea de a reține și selecta informațiile esențiale dintr-o singură audiere. În baza acestor observații, s-au conturat nevoile cadrelor didactice și oportunitățile de intervenție pedagogică.

Recomandări pentru profesori, rezultate din studiul de caz:

- Încurajarea ascultării active și a prognozării sensului înainte și în timpul audierii.
- Selectarea de materiale autentice și variate (interviuri, reportaje, dialoguri literare, materiale audio didactice), adaptate nivelului elevilor.
- Crearea de exerciții structurate care să dezvolte comprehensiunea globală, selectivă și detaliată a mesajului.
- Instruirea elevilor în utilizarea strategiilor de memorie, prin identificarea cuvintelor-cheie și a relațiilor logice din text, care sprijină dezvoltarea capacității de comprehensiune și a proceselor cognitive implicate în înțelegerea orală și scrisă.
- Promovarea feedback-ului constructiv și a discuțiilor post-audiere pentru clarificarea mesajelor complexe.
- Facilitarea schimbului de bune practici între cadre didactice și utilizarea resurselor autentice în mod sistematic.
- Asigurarea accesului la materiale audio variate și autentice, care să reflecte diversitatea limbii vorbite și să familiarizeze elevii cu diferite ritmuri, accente și intonații.

Activitățile considerate eficiente de cadrele didactice includ ascultarea de materiale autentice, exerciții de comprehensiune cu feedback imediat și activități interactive post-audiere. Totuși, aceste metode sunt aplicate inegal, iar accesul la materiale autentice adecvate nivelului B2 este adesea limitat. Sprijinul necesar profesorilor include ghiduri practice cu exemple concrete de sarcini, schimb de bune practici între cadre didactice și instruire metodologică axată pe strategiile de ascultare activă.

Prin intervenții pedagogice susținute și prin aplicarea unor strategii adaptate nivelului elevilor, dezvoltarea competenței de ascultare poate deveni un proces eficient și motivant. Deși provocările sunt atât de ordin cognitiv (procesarea mesajului în timp real), cât și lingvistic (vocabulary, pronunție, ritm), acestea pot fi depășite printr-un mediu educațional stimulat și prin implicarea activă a profesorilor, care ghidează elevii spre atingerea nivelului de performanță cerut de certificarea B2.

Concluzii. Dezvoltarea competenței de ascultare și înțelegere reprezintă un pilon esențial al educației lingvistice, reflectând capacitatea elevilor de a integra informația auditivă în comunicarea reală și de a utiliza limbajul în contexte autentice. Succesul acestei componente depinde de reconceptualizarea ascultării ca proces activ de învățare și de integrarea sa într-un demers instructiv sistematic, orientat spre dezvoltarea atenției, a memoriei auditive și a strategiilor de comprehensiune încă din învățământul primar. Într-o perspectivă mai largă, evaluarea competenței de înțelegere orală devine un instrument de calibrare a sistemului educațional, reflectând maturitatea acestuia în promovarea unei educații incluzive, multilingve și orientate spre aplicarea practică a limbii.

Noua viziune de evaluare a competențelor impune, implicit, o redefinire a culturii evaluării în predarea limbii române ca limbă nematernă, orientând activitatea profesorilor de la acumularea de cunoștințe lingvistice spre dezvoltarea competențelor de receptare auditivă. Astfel, ascultarea activă devine o competență transversală, esențială pentru performanța evaluativă și pentru integrarea eficientă a elevilor în contexte autentice de comunicare, academice și profesionale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BROWN, H. D. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. Longman, 2001. ISBN: 0-13-612711-8
2. BUCK, G. Assessing Listening. Cambridge University Press, 2001. ISBN 978-0-511-73295-9
3. Codul Educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17 iulie 2014, publicat în Monitorul

Oficial nr. 319–324 din 24.10.2014, intrat în vigoare la 23.11.2014.

4. Consiliul Europei. Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare. Volumul complement (CECRL), 2020. ISBN 9975-78-259-0
5. Curriculum disciplinar la Limba și literatura română, clasele X–XII (Ordin nr. 906 din 17.07.2019). Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. ISBN 978-9975-3437-2-5.
6. FIELD, J. Listening in the Language Classroom. Cambridge University Press, 2008. ISBN: 9780511575945
7. GOH, C. M. Instructional listening practice and strategy use. În Listening in the language classroom. Cambridge University Press, 2008. ISBN 978-0-521-685702
8. GOH, C.M. Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice, and research implications. RELC Journal, 39 (2), 2008.
9. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 476 din 30.07.2025, privind certificarea competențelor de comunicare în limba română. Publicat: 21.08.2025 în Monitorul Oficial nr. 441-444, art. 517.
10. PLATON, E. (coord.) ș.a. Procesul de evaluare a limbii române ca limbă nematernă (RLNM) la ciclul liceal. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2011. ISBN 978-606-17-0077-6
11. POPOVICI, A. Teoria formării competenței de audiere. Lingvistică didactică și metodică. Chișinău: U.P.S. „Ion Creangă”, Tipografia „Garomont-Studio”, 2014. ISBN 978-9975-115-46-9
12. POPOVICI, A. Ascultăm și vorbim românește. Ghid pentru profesori. Chișinău: Tipografia „Garomont-Studio”, 2025. ISBN 978-9975-3693-6-7
13. VANDERGRIFT, L. Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. Language Teaching, 40 (3), 2007.

**DIFFICULTÉS D'ACQUISITION DES VERBES DE MOUVEMENT EN
FRANÇAIS CHEZ LES LOCUTEURS NATIFS ROUMAINS ET RUSSES :
APPROCHE CONTRASTIVE ET TYPOLOGIQUE AVEC IMPLICATIONS
DIDACTIQUES**

**DIFFICULTIES IN THE ACQUISITION OF FRENCH MOTION VERBS BY
NATIVE ROMANIAN AND RUSSIAN SPEAKERS: A CONTRASTIVE-
TYPOLOGICAL APPROACH WITH DIDACTIC IMPLICATIONS**

**DIFICULTĂȚI ÎN ACHIZIȚIA VERBELOR DE MIȘCARE DIN LIMBA
FRANCEZĂ LA VORBITORII NATIVI DE ROMÂNĂ ȘI RUSĂ: O
ABORDARE CONTRASTIV-TIPOLOGICĂ CU IMPLICAȚII DIDACTICE**

*Natalia CELPAN-PATIC, dr, lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Natalia CELPAN-PATIC, PhD, university lecturer,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-7266-6336
celpan.patic.natalia@upsc.md*

CZU: 81'243:811.133.1=135.1=161.1

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p187-197

Abstract: This paper presents a contrastive-typological analysis of motion verb constructions in French, Romanian, and Russian from an applied perspective, aiming to identify the main difficulties encountered by native Romanian and Russian speakers in learning French as a foreign language (FLE). The research is based on L. Talmy's (2000) typological distinction between verb-framed languages (e.g., French) and satellite-framed languages (e.g., Romanian and Russian), which has significant implications for the teaching and learning of semantic-syntactic structures expressing motion. The study analyses the primary types of lexical and syntactic errors observed in the written production of intermediate-level (A2-B1-B2) Romanian- and Russian-speaking learners, offering both linguistic and pedagogical interpretations. Finally, methodological proposals are presented for differentiated teaching and explicit instruction of these structures in the context of FLE.

Keywords: contrastive analysis, difficulties in teaching French (FLE), linguistic interference, motion verbs, verb-framing/satellite-framing.

Rezumat: Acest articol propune o analiză contrastiv-tipologică a structurilor cu verbe de mișcare în limbile franceză, română și rusă, dintr-o perspectivă aplicată, cu scopul de a identifica principalele dificultăți întâmpinate de vorbitorii de română și rusă în procesul de învățare a limbii franceze ca limbă străină (FLE). Cercetarea se bazează pe distincția tipologică propusă de L. Talmy (2000) între limbile de tip „verb-framing” (ex: franceza) și cele „satellite-framing” (ex: româna și rusa), cu implicații semnificative pentru procesul de predare-învățare a structurilor semantico-sintactice care exprimă mișcarea.

Studiul propune o analiză a principalelor tipuri de erori lexicale și sintactice observate în producția scrisă a cursanților românofoni și rusofoni de nivel intermediar (A2-B1-B2), oferind o interpretare lingvistică și didactică a acestora. În final, sunt prezentate propuneri metodologice pentru predarea diferențiată și explicitarea acestor structuri în contextul predării limbii franceze ca limbă străină.

Cuvinte-cheie: analiză contrastivă, dificultăți în predarea limbii franceze (FLE), interferență lingvistică, verbe de mișcare, limbi centrate pe verb/ limbi centrate pe satelit.

Préliminaires

Le mouvement dans l'espace et son expression verbale constituent un universel linguistique, dont la manifestation varie selon les langues. L'importance communicative des verbes de mouvement est fondamentale. De ce fait, ils sont incontournables à toutes les étapes de l'apprentissage linguistique.

Le mouvement est défini par le dictionnaire *Larousse* comme un « déplacement d'un corps, changement de position dans l'espace » [12]. D'un point de vue typologique, la chercheuse B. Lamiroy [11] distingue trois catégories de verbes de mouvement, présentant des traits distincts (Figure 1) :

- *les verbes de direction* (Vdi), impliquant la localisation dans l'espace (par exemple *entrer* ou *sortir*) ;
- *les verbes de déplacement* (Vd), en relevant la progression dans l'espace (comme dans *courir* ou *marcher*) ;
- *les verbes de mouvement corporel* (Vmc), qui supposent un changement de posture ou d'état corporel (par exemple *se pencher* ou *se lever*).

L'étude de ces verbes est indispensable dans l'enseignement des langues, car ils se rapportent aux actions de la vie quotidienne.

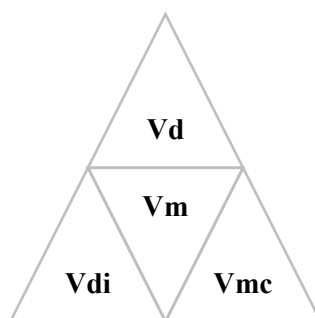


Figure 1. Typologie des verbes de mouvement d'une langue

À la charnière du XXe et du XXIe siècle, en s'inspirant du CECRL, la didactique des langues promouvait des méthodes actives, fondées sur l'approche authentique et centrées sur l'apprenant.

On avait l'impression que cette voie était parfaite pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et qu'elle apporterait d'excellents résultats.

Cela est vrai dans un contexte authentique, assurément, mais tous les apprenants ne se trouvent pas dans une telle situation ; de plus, ils n'ont pas tous le même rythme ou ne sont pas confrontés aux mêmes difficultés. Certains apprenants progressent sans subir l'influence de leur langue maternelle, tandis que d'autres, en revanche, recourent à la traduction de constructions issues de celle-ci. C'est ainsi qu'apparaissent les interférences linguistiques, phénomène étudié dans le cadre de l'analyse contrastive [6, p. 204]. « Concrètement, cela se traduit par l'apparition de nouveaux mots (éventuellement adaptés à la prononciation spécifique de la langue cible), de nouvelles tournures de phrase et/ou par la traduction littérale d'expressions idiomatiques (calques). » [10, p. 94].

Sous l'influence du structuralisme saussurien, bloomfieldien et du générativisme chomskien, la didactique des langues a commencé à se fonder sur l'idée de système dans l'acquisition d'une langue étrangère. On postule ainsi que, par la transformation des phrases à l'infini, les apprenants peuvent atteindre le niveau de performance après celui de compétence. Cependant, ce contact entre les langues connues et étudiées engendre des situations d'erreur.

Afin de proposer des pistes de remédiation efficaces, il est nécessaire de recourir à la méthode contrastive en didactique des langues. Cette approche assure une interdisciplinarité, impliquant la didactique, la linguistique et la psychologie de l'apprenant. (Dans ce dernier volet, l'enseignant doit également prendre en compte la motivation de l'élève et son encouragement).

Le processus de communication en classe représente donc le résultat de l'unité de ces trois facteurs essentiels [9, p. 12], dont il convient de tenir compte (Figure 2) :

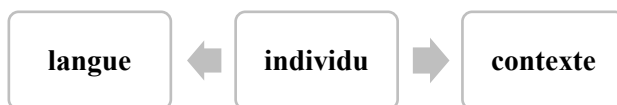


Figure 2 : Les facteurs du processus de communication

Quant aux verbes de mouvement, ils constituent un groupe qui présente des similarités, mais également des divergences, en roumain, en français et en russe. Cette situation engendre des difficultés lors de leur assimilation lexicale et contextuelle par les apprenants francophones issus de ces deux aires linguistiques.

Par conséquent, cette étude vise à mettre en lumière les contrastes structurels et sémantiques qui existent entre le français, d'une part, et le roumain et le russe, d'autre part, dans la manière d'exprimer le mouvement. L'objectif est également d'identifier précisément les obstacles que ces différences linguistiques peuvent engendrer dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE). La présente recherche se propose d'atteindre les objectifs suivants :

- l'identification des différences typologiques entre les verbes de mouvement des trois langues étudiées ;
- l'observation des difficultés rencontrées par les étudiants roumains et russes lors de l'acquisition des structures impliquant les verbes de mouvement en FLE ;
- la proposition de solutions didactiques basées sur la contrastivité [5, p. 175] et la conscience linguistique.

Les questions de recherche formulées sont les suivantes :

1. Quels types d'interférences linguistiques se manifestent le plus souvent chez les locuteurs roumanophones et russophones lorsqu'ils utilisent les verbes de mouvement en français ?
2. De quelle manière l'intégration d'activités didactiques contrastives permet-elle de prévenir ou de corriger efficacement ces interférences ?

L'étude s'appuie sur une approche méthodologique rigoureuse, combinant une analyse contrastive et l'examen systématique des erreurs relevées dans les corpus suivants :

- traductions réalisées par les étudiants(e)s (du roumain/russe vers le français, et inversement) [4, p. 246],
- productions écrites (dissertations, essais, etc.) et tests de Français Langue Étrangère (FLE) correspondant aux niveaux B1 et B2,
- exercices appliqués en classe, notamment les activités de complétion et de restructuration de phrases.

Le corpus d'analyse ayant servi de base à l'étude était composé de 30 étudiant(e)s inscrits dans les parcours francophones — principalement les spécialités anglais–français et français–anglais — comprenant des locuteurs roumanophones ainsi que quelques locuteurs russophones. Il incluait également un ensemble de phrases contrastives contenant des verbes de mouvement, élaborées spécifiquement pour évaluer la maîtrise et l'usage adéquat de ces verbes en français, ainsi que dix productions écrites dans lesquelles les étudiant(e)s mobilisaient des structures exprimant le mouvement.

Il convient néanmoins de souligner plusieurs limites méthodologiques de cette recherche.

- Taille réduite de l'échantillon : le nombre restreint de participant(e)s limite la portée des généralisations possibles.
- Homogénéité du niveau linguistique : la concentration des étudiant(e)s aux niveaux A2–B1–B2 restreint l'observation des phénomènes propres aux apprenant(e)s débutants ou avancés.
- Absence de corpus oral : l'analyse reposant exclusivement sur des productions écrites, les interférences phonologiques et les erreurs spécifiques à l'expression orale n'ont pas pu être prises en compte ; elles feront l'objet d'une étude ultérieure.

La typologie de l'expression du mouvement : un cadre linguistique et cognitif

La typologie de l'expression du mouvement constitue un cadre d'analyse à la fois linguistique et cognitif, permettant d'examiner la manière dont les langues structurent et conceptualisent les événements de déplacement.

Les recherches sur l'expression linguistique du mouvement constituent aujourd'hui un champ d'étude particulièrement fécond et solidement établi en linguistique moderne. Il est bien reconnu que les langues ne diffèrent pas seulement dans leurs règles grammaticales, mais aussi dans la manière dont elles encodent les événements de mouvement [7, p. 137].

Cette approche théorique repose principalement sur les travaux novateurs menés par des chercheurs tels que L. Talmy, D. Stosic et D. Slobin, dont les publications ont jalonné l'évolution du domaine depuis les années 1975.

De manière générale, les langues du monde se distinguent par leur façon d'exprimer le mouvement.

Les *langues satellites* (langues-S) : des langues telles que l'anglais (groupe germanique) intègrent le mode de l'action (la manière dont on se déplace : *courir*, *marcher*) dans le verbe principal. La trajectoire (le chemin parcouru) est, quant à elle, exprimée par un élément secondaire, appelé *satellite*.

Les *langues verbales* (langues-V) : à l'inverse, des langues romanes telles que le français ou le roumain lexicalisent la trajectoire (le chemin) à l'intérieur du verbe principal (ex. : *entrer*, *sortir*). Le mode de l'action est alors soit omis, soit exprimé par un constituant distinct, généralement un satellite [8, p. 81].

La typologie des verbes de mouvement, à la fois complexe et multidimensionnelle, impliquant syntaxe, sémantique et lexique, a été formalisée par le linguiste cognitif renommé Leonard Talmy (Université d'État de Buffalo, New York). Pionnier dans ce domaine, Talmy a mis en évidence la relation profonde entre les structures sémantiques et formelles des langues.

Selon sa classification, l'événement de mouvement se divise en trois composantes fondamentales [14] :

1. **le mouvement** (l'action de déplacement) ;
2. **la trajectoire** (le *path* : la direction du déplacement, ex. : *entrer*, *sortir*) ;
3. **la modalité** (la *manner* : le type de mouvement spécifique, ex. : *courir*, *glisser*, *ramper*).

Talmy définit le *satellite* comme un constituant grammatical qui inclut divers éléments accompagnant le verbe principal (préfixes verbaux, compléments, adverbes, prépositions, etc.) [14, p. 59].

Il est crucial de noter que cette classification n'est pas rigide. Talmy lui-même a reconnu que chaque type de langue peut posséder des structures spécifiques à l'autre catégorie. Par exemple, les langues satellites peuvent avoir des verbes de trajectoire,

et inversement, les langues verbales (comme le roumain) disposent de verbes exprimant la modalité (*a alerga, a zbura*). Ces systèmes plus complexes peuvent être considérés comme des **langues équipollentes** (*equipollently-framed languages*) [13, p. 109].

Essentiellement, les deux types de langues expriment la trajectoire, mais les langues romanes le font au niveau du verbe principal, tandis que les langues germaniques le font au niveau du satellite. On peut souligner que : « Les langues germaniques permettent une description plus détaillée de la trajectoire et mettent davantage en évidence les spécificités du mode que ne le font les langues romanes. En revanche, les langues romanes décrivent plus minutieusement la localisation des personnes et des objets. » (notre trad.) [8, p. 83], pour plus de détails, se reporter au Tableau 1.

Tableau 1. Typologie des langues d'après L. Talmy et D. Stosic [7, p. 138]

Langues verbales	Langues satellites	Langues équipollentes
Verbe ▼ <i>trajectoire</i> Satellite (gérondif, adverb préposition) ▼ <i>modalité</i>	Verbe ▼ <i>modalité</i> Satellite (gérondif, adverb préposition) ▼ <i>trajectoire</i>	Verbe ▼ <i>trajectoire</i> , <i>modalité</i> Satellite (gérondif, adverb préposition) ▼ <i>trajectoire</i> , <i>modalité</i>
<i>Roumain, français, espagnol, italien, coréen, turc, arabe etc.</i>	<i>Anglais, allemand, russe, chinois etc.</i>	<i>Persan, russe, roumain, français etc.</i>
Exemple: <i>El a ieșit din casă alergând.</i> <i>Il est sorti de la maison en courant.</i> <i>El trece râul înot (înotând).</i> <i>Il traverse la rivière à la nage.</i>	Exemple: <i>Он выбежал из дома.</i> <i>Джон переплыл реку.</i> <i>He ran out of the house.</i> <i>He swims across the river.</i>	Exemple: <i>Ne-am întors în oraș. / Noua</i> <i>sommes rentrés en ville. / Мы</i> <i>вернулись в город.</i>

En matière d'expression du mouvement, les langues se distinguent par leur approche typologique. D'un côté, les langues romanes (comme le français, le roumain, l'italien ou l'espagnol) tendent à privilégier l'encodage du trajet par le verbe principal. De l'autre, les langues germaniques (tel que l'anglais) recourent majoritairement aux satellites pour exprimer cette information.

Cette différence fondamentale se traduit par une priorité sémantique inversée:

- les locuteurs de langues germaniques – la **manière** du déplacement dans la signification lexicale du verbe (*to stroll, to hike, to rush*).
- les locuteurs de langues romanes, quant à eux, - le **trajet** (*aller, venir, entrer*) dans la sémantique verbale, reléguant la manière de se déplacer à un rôle complémentaire, ou en l'omettant totalement.

Selon la typologie de **D. Slobin**, ces divergences dans l'organisation linguistique du mouvement ont un impact direct sur la conceptualisation et, par conséquent, sur les défis de la traduction interlinguistique. Par exemple, une expression comme *a zbura la Paris* (en roumain) ou *лететь в Париж* (en russe), qui utilise un verbe de manière (*voler, s'envoler*), ne peut être rendue littéralement en français par un verbe équivalent s'il s'agit d'un déplacement ordinaire. Le français privilégiera un verbe de trajet orienté, tel que « *aller à Paris* ». On constate donc que les traducteurs substituent fréquemment un verbe de trajectoire à un verbe de manière afin de respecter la typologie de la langue cible [7, p. 139].

En didactique des langues comme dans la communication courante, la pertinence contextuelle est primordiale. Lorsque la manière de mouvement ou le trajet précis ne sont pas essentiels à la compréhension, ils peuvent être omis. L'objectif premier demeure la transmission efficace du message, ce qui rend la précision lexicogrammaticale absolue secondaire face à l'exigence communicative.

Analyse des erreurs en contexte didactique du FLE

« Chacun a le droit d'apprendre à son propre rythme et de prendre son temps... Chacun a le droit de bénéficier d'une aide didactique différenciée au cours de ses apprentissages. » [15, p. 84].

Dans le cadre de cette recherche, nous avons mis en lumière les distinctions structurelles et sémantiques dans l'expression du mouvement entre le français, le roumain et le russe, ainsi qu'à identifier les défis que ces divergences soulèvent en didactique du français langue étrangère.

L'étude s'articule autour d'une approche double, combinant une analyse contrastive (AC) et une analyse des erreurs (AE). Le corpus de données analysé est issu de contextes d'apprentissage variés et se compose des éléments suivants :

- a) **traductions bilatérales** : les travaux de traduction réalisés par les étudiants, couvrant les paires de langues roumain/français et russe/français. Cette source permet de cibler directement le transfert interlinguistique ;
- b) **productions écrites évaluées** : les essais et écrits tirés des évaluations formelles de français langue étrangères (tests et épreuves), ciblant les niveaux de compétence A2, B1 à B2. Ces données révèlent l'intégration des structures en situation de production semi-contrôlée ;
- c) **activités formatives ciblées** : des exercices de complétion et de restructuration de phrases effectués en classe. Ce corpus permet d'examiner les schémas d'erreur récurrents sur des points linguistiques spécifiques, dans un cadre didactique plus guidé.

En conséquence, notre démarche s'est articulée autour de la recherche de réponses à deux questions fondamentales. : 1. *Quels types d'interférences linguistiques se manifestent le plus fréquemment dans l'usage des verbes de mouvement en français chez les locuteurs roumanophones et russophones ?* 2. *De*

quelle manière ces interférences peuvent-elles être prévenues ou corrigées efficacement par des activités didactiques contrastives ?

Les éléments examinés dans l'étude portaient notamment sur un ensemble de verbes de mouvement fréquemment employés — *aller, venir, entrer, sortir, monter, descendre, partir, arriver* — associés à divers compléments. Ces combinaisons incluaient, entre autres, l'usage de prépositions (*à, de, dans*), d'adverbes (*loin, dehors*) ainsi que de syntagmes exprimant la manière du déplacement (*en courant, à pied, etc.*).

Dans les langues à cadrage satellite, la possibilité de combiner les verbes avec des particules (par exemple, *a coborî jos, выйти наружу*) permet une plus grande finesse sémantique, mais peut engendrer des redondances perçues comme des erreurs dans des langues comme le français.

De ce point de vue, l'apprentissage d'une langue étrangère par des locuteurs roumains ou russophones peut générer [2, p. 116]:

- **un transfert négatif** : l'application de structures de la L1 à la L2 (par exemple, il *a sorti dehors** – conjugaison incorrecte).
- **une surgénéralisation** : l'utilisation excessive des verbes *aller, venir, sortir* sans prépositions adéquates.
- **une ambiguïté sémantique** : la confusion entre *monter* et *descendre* selon le contexte spatial ou métaphorique.

En synthétisant les résultats de la recherche, nous présentons dans le tableau ci-dessous, la nature des interférences (transferts négatifs) des verbes de mouvement en français pour les locuteurs roumanophones et russophones.

Tableau 2. Synthèse des principales erreurs interférentielles

Nr.	Type d'erreur	Exemple L2	Cause	L1
1.	Calque verbale	- <i>Il est sorti.</i> *	Influence de la L1 sur la L2	roumain français
2.	Interférence Syntaxique	- <i>Je vais maison.</i> *	Omission prépositionnelle	roumain français
3.	Mauvaise sélection verbale	<i>Il est arrivé dans le bus.</i> *	Surextension sémantique	roumain français
4.	Pléonasme lexicale	<i>Elle est montée en haut.</i> *	Transfert de la redondance (pléonastique)	roumain français
5.	Transfert typologique	<i>Voler avec l'avion.</i> *	Priorité à l'encodage de la manière	roumain

Les données du tableau révèlent que, bien que typologiquement différentes, les langues source roumaine et russe (L1) génèrent des interférences qui s'opposent à la logique française d'expression du mouvement (L2), qui intègre la manière dans le verbe de trajet.

À partir des observations issues de l'analyse contrastive, nous avons cherché des stratégies et des activités pédagogiques de remédiation visant à faciliter l'acquisition correcte des verbes de mouvement dans l'enseignement du français (voir le Tableau 3).

Tableau 3. Activités pédagogiques à approche contrastive intégrée

Nr.	Activités proposées	Descriptions	Niveaux
1.	Traductions (thèmes) commentées	Les élèves traduisent des phrases de leur langue maternelle vers le français et expliquent le choix du verbe et de la préposition.	A2-B1-B2
2.	Analyse des erreurs	Des exemples erronés produits par d'autres élèves sont fournis ; la tâche consiste à identifier et à corriger les erreurs.	
3.	Triangulation trilingue (analyse comparative trilingue)	La même structure est comparée en roumain, en russe et en français, avec l'identification des points critiques.	
4.	Reformulation visuelle	Utiliser des images ou des vidéos pour créer des descriptions de mouvements en français.	
5.	Évaluation formative par la correction explicite des erreurs de contraste.	Découverte des erreurs en contraste et application des exercices de remédiation.	

Ainsi, pour une recherche ou un module universitaire portant sur les verbes de mouvement, les objectifs spécifiques pourraient être les suivants :

- **Analyser les divergences typologiques** : identifier les différences structurelles et sémantiques entre le français (langue centrée sur le verbe), le roumain (langue romane flexible) et le russe (langue à satellite) dans l'encodage du mouvement ;
- **Développer l'analyse contrastive** : appliquer les théories linguistiques pertinentes, pour examiner les erreurs et comprendre les mécanismes d'interférence ;
- **Renforcer la pensée critique** : favoriser les compétences métalinguistiques des étudiants en les incitant à analyser et à déconstruire les structures de leur langue maternelle et de la L2 ;
- **Concevoir des outils didactiques** : élaborer des activités pédagogiques contrastives ciblées, visant à prévenir et à corriger les transferts négatifs liés à l'usage des verbes de mouvement.

Conclusion

En généralisant les constatations sur les interférences linguistiques, la méthode contrastive s'affirme comme un outil didactique fondamental. Elle offre la capacité

non seulement de prédire et de décrire les erreurs découlant de l'influence de la L1 sur la L2, mais surtout de les expliquer et de les corriger [6, p. 205].

Les erreurs sont inévitables dans l'apprentissage du FLE, car elles constituent un vecteur d'apprentissage; l'objectif de l'enseignement est d'éviter leur pérennisation. Une grammaire préventive, loin d'abolir les classifications traditionnelles, vise à renforcer la cohérence linguistique en identifiant et en neutralisant les obstacles spécifiques aux apprenants. La didactique moderne doit donc recenser et classer rigoureusement les difficultés d'expression (telles que l'encodage du mouvement, de la localisation, ou de la distance) afin de proposer des solutions linguistiques précises [1].

Une intervention didactique efficace repose sur l'explication des points problématiques. Lorsque les étudiants comprennent la source de leurs erreurs, ils peuvent développer leur capacité d'auto-correction, s'appuyant sur l'analyse comparative.

Il est toutefois contre-productif de corriger chaque erreur : une surcharge de rétroaction peut démotiver et entraver l'apprentissage. La stratégie la plus efficace consiste à cibler les erreurs les plus fréquentes ou celles qui nuisent significativement à la compréhension, puis à fournir une rétroaction constructive et sélective [2, p. 116 ; 1]. La prévention, notamment par des discussions métalinguistiques en début de cours, est un moyen puissant de réduire les interférences morphosyntaxiques, ces dernières devant devenir un matériel pédagogique central pour consolider les savoirs antérieurs.

L'étude a démontré de manière concluante que les divergences typologiques (entre le roumain, le russe et le français) influencent significativement l'usage des verbes de mouvement en FLE. Le transfert direct des structures de la L1 engendre des erreurs systématiques telles que la redondance lexicale, l'omission prépositionnelle ou l'emploi inapproprié des verbes (confusion manière/trajet), etc.

L'application ciblée de la méthode contrastive et l'intégration d'activités métalinguistiques sont des leviers essentiels pour rendre ces difficultés conscientes et les traiter [3, p. 380]. Cette approche fournit un cadre pédagogique flexible et pertinent pour les contextes universitaires multilingues.

Finalement, elle positionne la linguistique théorique (et notamment la typologie) comme un outil indispensable de formation et de perfectionnement professionnel pour les futurs enseignants et traducteurs, assurant un lien étroit entre la théorie et la pratique anticipative.

BIBLIOGRAPHIE :

1. ASTOLFI, J.-P. L'erreur, un outil pour enseigner. Paris : ESF Editeur, 1997.
2. CELPAN-PATIC, N. Analiza contrastivă versus analiza erorilor. În : Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului : 75 de ani de la fondare: Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS "I. Creangă"

- [în 2 vol.]/coord.șt.: Racu Igor; col. red.: Perjan Carolina [et al.].- Ch.: S.n., 2015 (Tipogr. UPS "I. Creangă"). Vol.2.-2015. Pp.114-119. ISBN 978-9975-46-240-2.
3. CELPAN-PATIC, N. L'utilisation de la méthode contrastive en classe de FLE hétérogène (le cas des structures verbales). În: Știință și educație: noi abordări și perspective. Materialele conferinței științifice internaționale, 21-22 martie 2024. Seria XXVI. Volumul 3. Științe umaniste. Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău. Chișinău: CEP UPSC, 2024, pp. 378-387. ISBN 978-9975-46-943-2. ISBN 978-9975-46-946-3.
 4. CELPAN-PATIC, N. La traduction pédagogique en classe de grammaire comme outil de remédiation. În: Știință și educație: noi abordări și perspective : Materialele conferinței științifice internaționale, 24-25 martie 2023, Seria 25. Volumul 3 : Științe umanistice și arte. Științe exacte și ale naturii. Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău. Chișinău : CEP UPSC, 2023, pp. 242-249. ISBN 978-9975-46-773-5. ISBN 978-9975-46-787-2.
 5. CELPAN-PATIC, N. L'enseignement des verbes de mouvement en approche contrastive. În: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. 2022, pp. 175-182. ISBN 978-9975-46-654-7.
 6. CELPAN-PATIC, N. Les interférences morphosyntaxiques: le cas des verbes de mouvement. În: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. 2021, pp. 203-209. ISBN 978-9975-46-559-5. ISBN 978-9975-46-561-8.
 7. CELPAN-PATIC, N. Statutul tipologic al limbilor (română, franceză, rusă) din perspectiva structurilor cu verbele mișcării. În: Dimensiuni onto-lingvistice și curriculare ale evoluției limbii franceze contemporane. 2022. p. 135-143. ISBN 978-9975-159-72-2.
 8. CINCILEI, C., BODEAN-VOZIAN, O. Conceptualizarea noțiunii de mișcare în limbile engleză și română. În: Intertext, nr.1/2 (25/26). Chișinău: ULIM, 2013. p. 80-85. ISSN 1857-3711.
 9. DOCA, Gh. Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère : applications au domaine franco-roumain. [S. l.]: Publications de la Sorbonne, 1981. 256 p. ISBN 978-2-85944-034-3.
 10. DRAGAN, E. Interférences linguistiques roumaines/françaises. În: Intertext 1-2. Chișinău: Ulim, 2011, 94-100. ISSN 1857-3711.
 11. LAMIROY, B. Les verbes de mouvement en français et en espagnol. Étude comparée de leurs infinitives. Amsterdam: J. Benjamins, 1983. 309 p. ISBN 9789027231215.
 12. Larousse, Dictionnaire en ligne. Mouvement. [citât 12.11.2025]. Disponibil : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/mouvement/53021>.
 13. STOSIC, D. La notion de « manière » dans la sémantique de l'espace. În : Langages. 2009. Vol. 175, n° 3, p. 103-121. [online] <https://doi.org/10.3917/lang.175.0103> [citât 31.05. 2022].
 14. TALMY, L. Lexicalization Patterns: Semantic Structure in Lexical Forms. În: Language Typology and Syntactic Description 3: Grammatical Categories and the Lexicon. T. Shopen (ed.), Cambridge: Cambridge University Press, 1985, pp. 57-149.
 15. THERER, J. « Déclaration des droits de l'apprenant ». [online]. În : Education-Formation, numéro spécial „Confluences”, Université de Liège - L.E.M., n°232, sept-dec 1993, pp. 83-85. [citât 15.11.2025]. Disponibil: <http://www.lem.ulg.ac.be/droitsapprenant.htm>

**EMPOWERING STUDENT-CENTRED LEARNING THROUGH
PEDAGOGICAL INNOVATION AND DIGITALISATION**

**PROMOVAREA ÎNVĂȚĂRII CENTRATE PE STUDENT PRIN INOVAȚIE
PEDAGOGICĂ ȘI DIGITALIZARE**

*Oxana GOLUBOVSKI, dr., conf. univ.,
UPS "Ion Creangă" din Chișinău*

*Oxana GOLUBOVSKI, PhD, Associate Professor,
SPU „Ion Creangă” of Chisinau
ORCID ID: 0000-0003-4759-171X
e-mail: golubovschi.oxana@upsc.md*

CZU: 378.147.111:004.9

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p198-204

Abstract: This paper examines how educational creativity and digitalisation contribute to empowering student-centred learning in contemporary education. The focus is on the shift from conventional teacher-led instruction to tactics that prioritise learner autonomy, collaboration, and critical thinking. Instructors can create interactive, personalised, and inclusive educational environments by combining digital technologies and innovative teaching strategies. The discussion focuses on practical approaches such as personalised learning platforms, project-based tasks, and online collaboration tools. The paper also considers challenges of teachers' digital readiness, while emphasising the transformative power of innovative technology in fostering student engagement, motivation, and continuous education skills.

Keywords: Student-centred learning, Pedagogical innovation, Digitalisation, Learner engagement, Higher education

Rezumat: Această lucrare își propune să analizeze modul în care inovațiile pedagogice și digitalizarea susțin dezvoltarea învățării centrate pe student în contextul educațional contemporan. Studiul evidențiază trecerea de la metodele tradiționale de predare, axate pe profesor, către abordări care promovează autonomia elevului, colaborarea și gândirea critică. Prin integrarea tehnologiilor digitale cu strategii didactice inovatoare, cadrele didactice pot crea medii de învățare interactive, personalizate și incluzive. Lucrarea prezintă și exemple practice, precum platformele de învățare adaptivă, sarcinile bazate pe proiecte și instrumentele de colaborare online. De asemenea, sunt analizate provocările existente, cum ar fi lipsa competențelor digitale sau pregătirea insuficientă a profesorilor, evidențiind în același timp potențialul transformator al digitalizării în creșterea implicării studenților, a motivației și în dezvoltarea competențelor pentru învățarea pe tot parcursul vieții.

Cuvinte-cheie: Învățare centrată pe student, Inovație pedagogică, Digitalizare, Implicarea studentului, Învățământ superior

Introduction

In present-day higher education, there is a growing concentration on student-centred learning (SCL) as an organising principle for promoting involvement, critical thinking, and learner autonomy. The combination of pedagogical innovation and

digital tools is critical in transforming standard teacher-led instruction into more engaging and personalised learning experiences. This study investigates the concepts, challenges, and practical strategies for implementing SCL in higher education, with a focus on digitalisation, collaborative learning, and learner autonomy. Approaches that put students at the centre of the learning process are gradually replacing traditional lecture-based models, in which instructors primarily impart knowledge and students passively absorb it [1, p. 21]. Active engagement, learner autonomy, teamwork, and critical thinking are the main goals of student-centred learning (SCL), which pushes teachers to use cutting-edge teaching strategies and digital tools [2, p. 47]. Digitalisation and pedagogical innovation can improve SCL and raise the standard of higher education as a whole.

Moldova is currently committed to student-centred, digital education. The backbone infrastructure is provided by national strategies and government initiatives (MLearn, e-admissions, digital transformation documents); teacher training, curriculum reform, and inclusive access are supported by international partners (EU/Erasmus+, UNICEF, GPE, UNDP, etc.). Although there has been noticeable progress since 2020, significant gaps remain, including uneven teacher preparation, disparities in educational opportunities in rural areas, and a lack of classroom renovations for active learning [10].

National digital evolution and education strategies (2022–2030): In line with larger European initiatives, Moldova has implemented a Digital Transformation Strategy that prioritises education to modernise public services and digital capabilities. This creates a favourable legislative environment for the systemic digitalisation of education [10].

Quality assurance, learning outcomes, and modernisation are supported by sector initiatives and reforms in higher education (MHEP and associated program documents), which make room for student-centred approaches in postsecondary education [11].

Current situation in Moldova on *Digital platforms and infrastructure*:

The government e-learning platform, MLearn, was introduced in 2020 and serves as the foundation for blended and remote learning, enabling the delivery of courses and interactive materials for both professional and general education. It serves as the foundation for numerous digital initiatives in teacher preparation programs and schools [12].

New digital offerings for higher education: In 2024, the Ministry introduced eadmitere.gov.md (online admissions), demonstrating advancements in digital administrative functions and the possibility of integrating learner data for upcoming student-centred analytics [13].

Moldova has entered a dynamic phase of educational change in recent years, characterised by an increasing focus on teacher professional development as a driver of pedagogical innovation. A teacher's role as a facilitator and creator of interactive

educational opportunities is gradually taking the place of the traditional perception of them as knowledge transmitters. This change reflects broader global trends in general and higher education, but in Moldova, it becomes especially important in light of student-centred reform and digitalization. One of the main pillars of modernisation is education, according to the national strategy for digitization (2022–2030), which encourages educators to use technology as a pedagogical tool that fosters critical thinking, engagement, and collaboration rather than just as a means of delivery.

For instance, DigiProf (2025) — ongoing professional development: The Ministry, in collaboration with UNICEF and other stakeholders, initiated the DigiProf program to teach educators how to incorporate technology into the classroom in accordance with DigCompEdu standards. This is a significant step toward developing one's ability to use technology meaningfully rather than just for the sake of using it [14].

Or, Pilots and on-the-ground training: Regional programs supported by UNICEF, UNDP, and the EU have trained teachers in student-centred, creative strategies (e.g., workshops in Cahul and Ungheni, Jan 2024), emphasising both pedagogical methods and tools [14].

Another important step is *Higher education and curriculum reform*, Erasmus+ and CBHE initiatives: Several Erasmus+ initiatives (such as RE-GRAD and other CBHEs) seek to update curricula, implement inclusive and digital teaching methods, and assist colleges in transitioning to competency-based, student-centred learning. These initiatives provide Moldovan HEIs with international standards, resources, and expertise.

Strengths: Moldova's advantageous position:

Education is part of an apparent national strategy and political consensus (Digital Transformation 2022–2030).

The time and expense of implementing digital learning are decreased by the existence of governmental digital platforms (MLearn, e-admissions).

Electronic Governance - active international assistance (UNICEF, GPE, UNDP, EU/Erasmus+), funding for inclusive projects, pilot projects, and teacher training [10].

Moldova's Risks and Challenges (what's impeding progress):

- Digital divide and infrastructure gaps: The equitable implementation of student-centred, tech-enabled learning is hampered by rural and underprivileged communities' continued lack of connectivity and device access. (This is acknowledged in several program records and investment overviews, but there are still persistent gaps.)

- Teacher readiness and workload: Although there are CPD programs (DigiProf, EU/UNICEF trainings), it is still very difficult to scale high-quality

instructional innovations across hundreds of thousands of teachers. To redesign instructional materials for active learning, many teachers require ongoing coaching and classroom-level support [14].

- **Assessment and curriculum mismatch:** Unless assessment techniques are updated to align with student-centred objectives, standard exam-oriented evaluation and curriculum structures may discourage pupil independence and project-based work. This is being addressed by MHE reforms, but change is happening gradually [12].

- **Sustainability and funding:** Donor-driven pilots are effective, but in order to prevent fragmentation, long-term funding and institutionalization (at the district and school levels) are required.

In this context, the Ministry of Education and Research's DigiProf program, which was started in collaboration with UNICEF, marks a significant advancement in professional capacity building. The initiative, which is in line with the European DigCompEdu framework, aims to improve teachers' pedagogical and digital competencies through ongoing professional development. Teachers can create interactive learning environments that encourage student autonomy and creativity through workshops, mentoring activities, and blended training sessions. Additionally, international partnerships funded by UNICEF-UNDP regional programs and Erasmus+ Capacity Building in Higher Education (CBHE) projects have encouraged the sharing of best practices in inclusive classroom management, digital pedagogy, and innovative teaching [13].

Despite the fact that these initiatives clearly indicate a shift toward student-centred education, difficulties still exist. Due in large part to time constraints, infrastructure limitations, or the lack of ongoing pedagogical support, many educators still find it difficult to integrate recently learned digital skills into regular classroom practice. Additionally, the pace of change is slowed by the fact that current curricula and evaluation models frequently continue to be in line with teacher-led instruction. However, the rise of online training centres like MLearn, professional learning communities, and the slow institutionalisation of competency-based methods indicate that Moldova's educational system is changing in the direction of an innovative and reflective practice culture. The possibilities for developing truly interactive and inclusive educational settings keep growing as educators are given the freedom to get creative with technological resources and learner-oriented approaches.

After this close analysis of the current situation, challenges and outcomes, we would like to present some practical suggestions and observations that can help enhance the quality of education in our country. to start with is definitely:

Principles of Student-Centred Learning

SCL is founded on several key principles, including:

- **Active Engagement:** Students actively participate in class discussions, take ownership of their education, and help to create new knowledge.

- **Autonomy and Choice:** In terms of subjects, learning pathways, and evaluation techniques, students have choices.

- **Collaborative Learning:** A focus on collaboration and communication fosters the growth of problem-solving and communication abilities.

- **Personalisation:** Teaching methods are modified to meet the needs and learning preferences of each student [3, p. 68].

By following these guidelines, teachers can create classrooms where students are inspired, involved, and ready for lifelong learning.

Role of Pedagogical Innovation

To support SCL, pedagogical innovation is crucial. Active learning, project-based learning, flipped classrooms, and problem-solving activities are some of the strategies that improve student engagement, deepen comprehension, and allow them to apply theoretical knowledge in real-world situations [4, p. 75]. For instance, using case studies in an enterprise course encourages critical thinking and independent learning by simulating real-world decisions.

Digitalisation as an Enabler

Digital technologies have a lot of potential to help SCL. Personalised and adaptable learning experiences are made possible by educational management systems, interactive applications, virtual classrooms, and multimedia tools [5, p. 89]. Additionally, feedback is made easier by digital tools, which let students track their development and modify their tactics. The necessity for balanced integration is highlighted by the fact that an excessive reliance on technology without didactic guidance can result in cognitive exhaustion and disengagement [6, p. 94].

For instance, Professor Ionescu assigns group projects and discussion boards using an online platform. Students create an engaging, interactive atmosphere for learning by submitting multimedia presentations, getting feedback from their peers, and having access to additional resources.

Challenges in Implementation

Despite its advantages, there are several difficulties in putting SCL into practice through innovation and digitalisation:

- **Faculty Preparedness:** To effectively use new technologies and implement student-centred methods, educators require training.

- **Infrastructure Limitations:** Implementation may be hampered by a lack of technical assistance or digital resources.

- **Assessment Adaptation:** Conventional assessment techniques might not be consistent with SCL principles.

- **Resistance to Change:** Both teachers and students may be reluctant to abandon traditional teaching methods [7, p. 103].

Strategies for Effective Implementation

The following tactics can increase SCL initiatives' efficacy:

1. **Professional Development:** Teachers who receive ongoing training are better equipped to use innovative pedagogy, digital literacy, and active learning.
2. **Collaborative Networks:** Interdisciplinary cooperation and peer mentoring promote idea sharing and lessen isolation [8, p. 59].
3. **Structured Digital Integration:** By combining both asynchronous and synchronous tools, one can prevent digital fatigue while maintaining engagement.
4. **Flexible Assessment:** Student autonomy is supported by the use of formative, individual, and project-based assessments.
5. **Institutional Support:** Faculty participation is encouraged by policies that support smaller class sizes, digital tool access, and acknowledgement of pedagogical innovation [9, p. 62].

Long-Term Perspective

SCL empowerment is a continuous endeavour. Teachers need to take a long-term approach, understanding that changing culture in the classroom necessitates ongoing experimentation, introspection, and adaptation. Innovative approaches may be difficult to implement at first, but over time, iterative assessment and improvement produce better learning results [3, p. 70].

Recommendations

- Create curricula that incorporate project-based, collaborative, and active learning.
- Instead of just delivering content, strategically use digital tools to improve learning.
- Encourage students to choose their own routes to education and assessments.
- Boost faculty competencies through training, workshops, and peer assistance.
- Continue to assess SCL results and improve instructional strategies.

Personal Insight

One practical class a week is devoted to project-based teamwork in my classes. Students may meditate on their learning experiences, present their findings, and get feedback using digital tools. This approach shows how pedagogy and technology can be successfully integrated while promoting autonomy and engagement.

Conclusion

Both innovative pedagogy and careful digital integration are necessary to advance student-centred learning in higher education. Universities can produce capable and driven graduates by emphasising active engagement, teamwork, and learner autonomy. Faculty development, institutional support, and a sustained

dedication to innovative teaching are essential for success. Higher education institutions can develop inclusive, dynamic, and resilient learning environments that equip students for the challenges of the twenty-first century by embracing SCL.

BIBLIOGRAPHY:

1. BROWN, G., & ADAMS, R. *Active Learning in Higher Education*. London: Routledge, 2018. 312 p. ISBN: 978-1138499261.
2. BIGGS, J., & TANG, C. *Teaching for Quality Learning at University*. 4th ed. Maidenhead: McGraw-Hill, 2011. 456 p. ISBN: 978-0335242759.
3. PRITCHARD, A. *Ways of Learning*. London: Routledge, 2017. 234 p. ISBN: 978-1138935084.
4. MORRISON, D., & NORTON, P. *Flipped Learning and Innovation in Higher Education*. New York: Springer, 2020. 289 p. ISBN: 978-3030482971.
5. SALMON, G. *E-tivities: The Key to Active Online Learning*. London: Routledge, 2013. 198 p. ISBN: 978-0415679451.
6. SELWYN, N. *Education and Technology: Key Issues and Debates*. 3rd ed. London: Bloomsbury, 2016. 320 p. ISBN: 978-1472521152.
7. KERR, R. & ROBINSON, M. *Digital Learning in Higher Education: Challenges and Opportunities*. London: Palgrave Macmillan, 2019. 245 p. ISBN: 978-3030141371.
8. HENDERSON, M., & THOMPSON, C. *Collaborative Learning in Higher Education: A Handbook*. Oxford: Oxford University Press, 2016. 276 p. ISBN: 978-0198735141.
9. WINEFIELD, A., et al. *Supporting Teaching Innovation: Policies and Practices in Universities*. Sydney: UNSW Press, 2015. 310 p. ISBN: 978-1742233270.
10. https://mded.gov.md/wp-content/uploads/2023/11/STD_EN.pdf?utm_source=chatgpt.com
11. <https://www.edu.gov.md/en/archive?title=&created=&status=1&order=title&sort=asc&page=411>
12. https://egov.md/ro/content/platforma-de-invatare-la-distanta-e-learning?utm_source=chatgpt.com
13. https://utm.md/en/blog/2024/07/15/160390/?utm_source=chatgpt.com
14. https://www.unicef.org/moldova/en/press-releases/ninety-teachers-cahul-and-ungheni-attend-program-strengthening-innovative-student?utm_source=chatgpt.com
15. https://invest.gov.md/wp-content/uploads/2024/06/11-06-ICT%202024.pdf?utm_source=chatgpt.com

DEZVOLTAREA COMPETENȚEI ECOLOGICE ÎN FORMAREA PROFESORILOR DE LIMBA ENGLEZĂ PRIN CLIL ȘI PEDAGOGIA VERDE

FOSTERING ENVIRONMENTAL LITERACY IN ENGLISH TEACHER EDUCATION THROUGH CLIL AND GREEN PEDAGOGY

Lilia HERȚA, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Oxana POSTICA, prof. de limbă engleză,
gradul didactic I, IPLT "Traian"

Lilia HERȚA, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID ID: 0000-0001-7976-5556

herta.lilia@upsc.md

Oxana POSTICA, Teacher of English,
First Didactic Degree PITL "Traian"

CZU: 378.126:811.111

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p205-214

Abstract: This study explores how integrating *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) with *Green Education* principles in English language teacher education can enhance environmental awareness, pedagogical motivation, and professional identity. Conducted with 36 pre-service teachers from Ion Creangă State Pedagogical University of Chișinău, the research employed a mixed-method, quasi-experimental design based on a six-week CLIL module. The findings demonstrate that even a short, well-structured module can transform teacher education into a reflective and action-oriented process, integrating linguistic competence with sustainability values. The study proposes the *CLIL-for-Sustainability* model as a bridge between language and environmental education, preparing responsible and empathetic teachers capable of inspiring change.

Keywords: CLIL, Green Education, sustainability, teacher training, environmental awareness, professional identity, reflective pedagogy

Rezumat: Studiul investighează modul în care integrarea principiilor *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) și ale *Educației Verzi* în formarea inițială a profesorilor de limba engleză poate dezvolta conștientizarea ecologică, motivația pedagogică și identitatea profesională. Cercetarea, realizată cu un grup de 36 de studenți de la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, a utilizat un design mixt, cvasi-experimental, bazat pe un modul CLIL de șase săptămâni. Rezultatele demonstrează că un modul scurt, dar bine structurat, poate transforma procesul de formare a profesorilor într-o experiență reflexivă și acționabilă, care unește competențele lingvistice cu valorile sustenabilității. Studiul propune modelul *CLIL-for-Sustainability* ca o punte între educația lingvistică și cea ecologică, capabilă să formeze profesori responsabili și empatici, pregătiți să inspire schimbare.

Cuvinte-cheie: CLIL, educație verde, sustenabilitate, formarea profesorilor, conștientizare ecologică, identitate profesională, pedagogie reflexivă

Integrarea sustenabilității în învățământul superior a devenit o preocupare globală centrală, strâns legată de Obiectivele de Dezvoltare Durabilă ale Națiunilor Unite, în special ODD 4 (Educație de calitate) și ODD 13 (Acțiune climatică). În domeniul formării profesorilor de limba engleză (ELTE), sustenabilitatea funcționează atât ca o responsabilitate morală, cât și ca o direcție pedagogică: prin intermediul temelor de mediu, predarea limbii poate cultiva gândirea critică, competența interculturală și implicarea civică [4, pp.23-25]. Cu toate acestea, includerea elementelor de educație ecologică în programele ELTE rămâne sporadică și inegală.

Primii susținători, precum Cates, au subliniat importanța păcii, a drepturilor omului și a responsabilității față de mediu în educația globală, în timp ce cadrele ulterioare au integrat sustenabilitatea prin intermediul Educației pentru Dezvoltare Durabilă (ESD). Între timp, modelul CLIL (Content and Language Integrated Learning) — care integrează conținutul, comunicarea, gândirea și cultura — oferă o abordare ideală pentru introducerea problemelor de mediu în predarea limbii. Studii recente arată că temele legate de sustenabilitate oferă contexte autentice și motivante pentru învățarea limbii engleze [3, p.72].

Totuși, dovezile empirice privind modul în care modulele de sustenabilitate bazate pe CLIL influențează conștiința ecologică și identitatea pedagogică a viitorilor profesori de engleză sunt încă limitate. Acest studiu abordează această lacună, analizând dacă un modul CLIL scurt și structurat, axat pe teme precum schimbările climatice, eco-turismul și reciclarea, poate îmbunătăți conștientizarea ecologică și disponibilitatea de a integra sustenabilitatea în procesul de predare.

Bazat pe cadrul celor 4C al lui Coyle, modulul combină materiale autentice, proiecte multimodale și sarcini reflexive care stimulează gândirea critică, colaborarea și creativitatea — competențe esențiale pentru educația secolului XXI [5, p.168]. Studiul își propune:

1. să proiecteze și să implementeze un modul CLIL care integrează sustenabilitatea în formarea profesorilor de engleză;
2. să măsoare schimbările în nivelul de conștientizare ecologică printr-o analiză mixtă; și
3. să identifice trăsăturile sarcinilor CLIL care promovează responsabilitatea ecologică și dezvoltarea profesională.

Această cercetare contribuie la eco-pedagogie prin extinderea teoriei CLIL către alfabetizarea ecologică, oferind dovezi empirice privind creșterea gradului de conștientizare și propunând un model reproductibil pentru integrarea sustenabilității în formarea profesorilor de limba engleză [12, p.79].

Studiul a urmat principiile transparenței, validității și replicabilității pentru a asigura fiabilitatea și transferabilitatea rezultatelor în contexte similare de formare a profesorilor de limba engleză.

Un design cvasi-experimental cu metodă mixtă a combinat instrumente cantitative și calitative pentru a surprinde atât rezultatele măsurabile, cât și experiențele trăite ale participanților. Această abordare a echilibrat acuratețea statistică cu autenticitatea pedagogică [1, p.11]. Intervenția — un modul de sustenabilitate bazat pe CLIL, desfășurat pe parcursul a șase săptămâni — a fost implementată într-un singur grup experimental. Testele aplicate înainte și după intervenție au măsurat schimbările în nivelul de conștientizare ecologică, atitudini și intenții comportamentale, în timp ce observațiile, jurnalele reflexive și interviurile semi-structurate au explorat motivația în dezvoltare și identitatea profesională a participanților.

Treizeci și șase de viitori profesori de limba engleză (28 de femei, 8 bărbați), cu vârste între 20 și 23 de ani, au participat voluntar. Toți erau studenți în anul al treilea la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău și aveau pregătire anterioară în metodologia predării limbii engleze, dar fără experiență în domeniul educației pentru sustenabilitate. Participanții au fost selectați în mod intenționat pentru gradul lor de conștientizare pedagogică în formare și deschidere către inovație. A fost obținută aprobarea etică și consimțământul informat, asigurând confidențialitatea și respectarea standardelor instituționale de cercetare.

Toate sesiunile s-au desfășurat într-o sală multimedia, echipată pentru utilizarea resurselor online autentice, precum *BBC Earth*, *National Geographic Learning* și rapoartele de sustenabilitate ale *The Guardian*.

Modulul CLIL a fost integrat în cadrul cursului regulat *Metodologia predării limbii engleze* și a fost conceput conform cadrului celor 4C propus de Coyle — *Content, Communication, Cognition, and Culture* — adaptat la *Content, Communication, Cognition, and Community* pentru a sublinia responsabilitatea ecologică și socială. Secvența a durat șase săptămâni, cu câte două sesiuni de 90 de minute pe săptămână, fiecare dedicată unei teme de sustenabilitate relevante atât în context global, cât și local [5, p.94].

Tabelul 1. Structura modului CLIL

Săptămâna	Tema	Activitate principală	Accentul învățării	Rezultat așteptat
1	Sustenabilitatea și alegerile cotidiene	Vocabular și discuții despre amprenta ecologică	Conștientizarea impactului personal	Auto-reflecție asupra obiceiurilor zilnice

Săptămâna	Tema	Activitate principală	Accentul învățării	Rezultat așteptat
2	Schimbările climatice și discursul mediatic	Lectură critică și identificarea părții de text de presă	Alfabetizare critică	Recunoașterea perspectivelor și a biasurilor
3	Eco-turismul și identitatea locală	Crearea de materiale turistice bazate pe proiecte	Conștientizare interculturală și ecologică	Colaborare și creativitate
4	Deșeurile și reciclarea	Interpretare de date și redactare persuasivă	Rezolvare de probleme prin argumentare	Dezvoltarea abilităților retorice
5	Orașe verzi și inovație	Dezbateri de grup și crearea de infografice	Comunicare multimodală	Integrarea competențelor digitale
6	Reflecție proiectare lecții	Elaborarea mini-lecțiilor CLIL pe teme verzi	Transfer pedagogic	Aplicarea practicilor sustenabile de predare

Modulul a integrat resurse autentice în limba engleză pentru a menține realismul lingvistic și relevanța tematică. Fiecare sesiune a urmat un ciclu didactic în trei faze:

1. **Faza de input** – expunerea la materiale autentice și înțelegerea ghidată;
2. **Faza de focalizare pe limbă** – sprijinirea achiziției lexicului și structurilor gramaticale esențiale;
3. **Faza de output** – producerea colaborativă prin dezbateri, proiecte sau activități de micro-predare.

Această structură a încurajat comunicarea, gândirea critică și creativitatea, fiind aliniată competențelor secolului XXI.

Au fost utilizate patru instrumente complementare pentru a evalua impactul modulului:

1. **Chestionarul de Conștientizare Ecologică (EAQ)** — un instrument de 20 de itemi, bazat pe scala Likert în cinci puncte, adaptat din Pe’er, Goldman & Yavetz,

care a măsurat cunoștințele, atitudinile și intențiile comportamentale. Fiabilitatea a fost ridicată (α Cronbach = 0,87). EAQ a fost aplicat înainte și după intervenție (Săptămânile 0 și 6).

2. Lista de Observație — o rubrică de 10 itemi creată pentru acest studiu, care a evaluat implicarea, colaborarea și utilizarea vocabularului de mediu. Două persoane independente au observat șase sesiuni, obținând o concordanță interevaluatori de 90%.

3. Jurnalele Reflexive — participanții au redactat săptămânal reflecții de 150–200 de cuvinte, în care au documentat idei, emoții și schimbări de perspectivă, conform modelului de practică reflexivă propus de Farrell.

4. Interviu Semi-Structurate — realizate cu zece studenți selectați aleatoriu după finalizarea modului, interviurile (20–30 de minute) au explorat motivația, fezabilitatea și aplicabilitatea în predare.

Instruirea s-a desfășurat în limba engleză, cu utilizarea ocazională a limbii române pentru clarificări [8, pp. 43–44].

Datele cantitative au fost analizate în SPSS v.26 utilizând statistici descriptive și teste t pentru eșantioane pereche. Rezultatele obținute prin intermediul Chestionarului de Conștientizare Ecologică (EAQ) au indicat creșteri semnificative pe toate cele trei dimensiuni ($p < .001$).

Tabelul 2. Compararea scorurilor medii pre-test și post-test pe cele trei dimensiuni ale Chestionarului de Conștientizare Ecologică

Dimensiune	Media pre-test (SD)	Media post-test (SD)	Diferență medie	t-valoare	p-valoare
Cunoștințe	3.21 (0.42)	4.09 (0.38)	+0.88	8.43	< .001
Atitudini	3.45 (0.50)	4.18 (0.41)	+0.73	7.66	< .001
Intenții comportamentale	3.32 (0.46)	4.06 (0.44)	+0.74	7.89	< .001

Aceste rezultate confirmă o îmbunătățire semnificativă a nivelului de cunoștințe, a atitudinilor și a intențiilor comportamentale privind mediul, în urma implementării modului.

Datele calitative (jurnale, observații, interviuri) au fost codificate tematic conform metodologiei lui Braun & Clarke, generând trei teme principale: **conștientizare și implicare cognitivă, formarea identității, și orientarea spre acțiune** [7,p.85]. Triangularea datelor a asigurat convergența dovezilor, iar acordul între codificatori a atins 90%.

Toate instrumentele au fost pilotate ($n = 8$) pentru a asigura claritatea și coerența itemilor. Datele cantitative și calitative au fost integrate printr-un design paralel convergent. Aprobarea etică și consimțământul informat au fost obținute în

conformitate cu *Codul European de Conduită pentru Integritatea Cercetării* [1, p.57].

Toate cele trei dimensiuni au înregistrat îmbunătățiri semnificative, confirmând efectul pozitiv puternic al intervenției CLIL. Cea mai mare creștere medie (+0.88) s-a observat la dimensiunea *cunoștințe*, ceea ce arată că expunerea la materiale autentice în limba engleză pe teme de sustenabilitate a aprofundat semnificativ înțelegerea conceptuală. Schimbările atitudinale și comportamentale, deși ușor mai reduse, au reflectat o implicare personală sporită și un sentiment crescut de responsabilitate — susținând concluziile lui Lozano și Banegas , potrivit cărora activitățile lingvistice orientate spre sustenabilitate pot stimula reflecția și acțiunea autonomă.

Analiza calitativă a evidențiat dimensiunea umană din spatele datelor numerice. Din jurnalele reflexive și interviurile realizate au rezultat trei teme dominante și interconectate:

- (1) *conștientizare și auto-reflecție*,
- (2) *pregătire pedagogică și motivație*, și
- (3) *colaborare și identitate profesională*.

Datele arată că *conștientizarea* a fost tema cea mai pronunțată, reflectând dezvoltarea unui sentiment crescut de responsabilitate față de problemele de mediu. *Motivația* s-a situat pe locul al doilea, evidențiind entuziasmul și încrederea sporite în integrarea sustenabilității în lecțiile de limba engleză. *Colaborarea* a subliniat importanța muncii în echipă și a scopului comun de a aborda provocările globale prin învățarea limbii.

Tema 1: Conștientizare și Auto-reflecție

Participantii au descris o trezire treptată a conștientizării legăturii dintre învățarea limbii și responsabilitatea ecologică:

„Înainte de acest curs știam despre schimbările climatice, dar nu m-am gândit niciodată că ar putea fi un subiect pentru orele de engleză. Acum văd cum limba poate face elevii să reflecteze și să acționeze.”

Această tranziție de la o conștientizare pasivă la o implicare critică reflectă conceptul de *conscientização* formulat de Freire, conform căruia cunoașterea devine un instrument al reflecției sociale și al schimbării [11,p.136].

Tema 2: Pregătire pedagogică și motivație

Inițial, unii participanți au perceput sustenabilitatea ca fiind o temă abstractă sau prea tehnică. Prin practica CLIL, ei au descoperit însă fezabilitatea pedagogică și potențialul motivațional al acesteia:

„Credeam că elevii vor considera aceste teme plictisitoare, dar CLIL mi-a arătat cum sarcinile mici și creative pot face lecțiile semnificative.”

Materialele autentice și sarcinile bazate pe rezolvarea de probleme au transformat sustenabilitatea dintr-o temă îndepărtată într-un context atractiv de învățare.

Tema 3: Colaborare și identitate profesională

Proiectele colaborative — dezbateri, crearea de postere și rezolvarea de probleme în grup — i-au ajutat pe participanți să înțeleagă cooperarea atât ca metodă, cât și ca mesaj:

„Lucrul în echipă m-a făcut să realizez că educația verde nu ține doar de fapte, ci de colaborarea de care avem nevoie pentru a rezolva probleme reale.”

Această perspectivă a reflectat o schimbare profesională profundă: participanții au început să se perceapă nu doar ca profesori de limbă, ci ca facilitatori ai unei învățări responsabile din punct de vedere social, în acord cu concepția lui Sterling despre educație ca formă de participare transformatoare [10,p.77].

Integrarea ambelor dimensiuni — cantitativă și calitativă — oferă o imagine coerentă a transformării la nivel cognitiv, afectiv și comportamental:

- **Cognitiv:** participanții au dobândit cunoștințe factuale și claritate conceptuală privind sustenabilitatea.
- **Afectiv:** au manifestat o empatie mai profundă, curiozitate și motivație de a include teme de mediu în procesul de predare.
- **Comportamental:** au inițiat practici ecologice la clasă — propunând proiecte fără hârtie și includerea subiectelor verzi în planurile de lecții.

Aceste constatări arată că integrarea sustenabilității prin CLIL nu reprezintă doar o tehnică de predare, ci o *experiență educațională transformatoare*. Ea consolidează conștientizarea ecologică, stimulează inovația pedagogică și formează identități profesionale etice și reflexive, capabile să ghideze viitorii elevi spre o gândire sustenabilă.

Studiul confirmă că modulele CLIL orientate spre sustenabilitate sporesc conștientizarea ecologică, motivația și pregătirea pedagogică a viitorilor profesori de limba engleză. Datele cantitative au arătat îmbunătățiri semnificative în ceea ce privește cunoștințele (+0,88), atitudinile (+0,73) și intențiile comportamentale (+0,74) ($p < .001$), demonstrând sinergia dintre învățarea limbii și conținutul legat de mediu [8, p.91]

Datele observaționale au evidențiat, de asemenea, o creștere de 40% a nivelului de participare și colaborare. Studenții au trecut de la schimburi ezitante la discuții sigure, bazate pe idei, utilizând în mod spontan termeni specifici domeniului ecologic precum *carbon footprint* și *renewable resources* — dovadă că metoda CLIL favorizează atât înțelegerea conceptuală, cât și fluența lingvistică [6, p.195]

Rezultatele calitative au adăugat o dimensiune umană acestei transformări. Din jurnalele reflexive și interviurile realizate au reieșit trei teme majore:

3. Conștientizare și reflecție — Studenții au legat temele de mediu de responsabilitatea personală și profesională, reflectând ideea lui Freire de *conscientização*, prin care conștientizarea devine acțiune [7, p. 44].

4. Motivație și pregătire pedagogică — Participanții au raportat o încredere sporită în proiectarea lecțiilor bazate pe teme de sustenabilitate, confirmând observațiile lui Banegas, conform cărora CLIL crește motivația intrinsecă atunci când este asociat cu conținuturi din lumea reală [2, p.20].

5. Colaborare și identitate profesională — Proiectele de grup și planificarea lecțiilor „eco” au promovat munca în echipă și conștientizarea socială, în concordanță cu viziunea lui Sterling (2014) asupra educației ca act participativ și transformator.

Privite împreună, rezultatele cantitative și calitative indică progres pe toate cele trei dimensiuni ale dezvoltării — cognitivă, afectivă și comportamentală. Studenții nu doar au acumulat cunoștințe, ci au dezvoltat empatie și au început să transfere principiile sustenabilității în practica de predare — adoptând lecții fără hârtie, propunând activități cu tematică ecologică și implicând colegii în discuții despre mediu.

Cele mai impactante activități — dezbaterile, proiectele de postere și proiectarea mini-lecțiilor — au combinat colaborarea cu creativitatea, sprijinind astfel cadrul celor 4C propus de Trilling și Fadel pentru învățarea profundă [11, p.72].

Rezultatele studiului confirmă faptul că CLIL și Educația Verde împărtășesc principii compatibile: investigația, interdisciplinaritatea, reflecția și centrarea pe elev. Temele de sustenabilitate au acționat ca amplificatori contextuali ai modelului celor 4C al lui Coyle — *Content, Communication, Cognition, and Culture* — reformulat aici ca *Community*, pentru a sublinia responsabilitatea colectivă [5, p.58]. Într-un astfel de cadru, sala de clasă devine un microcosmos al implicării civice, unde competența ecologică și cea comunicativă se dezvoltă simultan.

Din perspectivă pedagogică, rezultatele arată că sustenabilitatea poate fi integrată în formarea profesorilor fără o restructurare majoră a curriculumului. Modulele scurte CLIL pot introduce gândirea ecologică în cursurile existente de predare a limbii engleze, aliniindu-le cu Obiectivele de Dezvoltare Durabilă ale ONU (ODD). Materialele autentice și multimodale — videoclipuri, infografice și articole — s-au dovedit deosebit de eficiente în dezvoltarea alfabetizării mediatice și a conștientizării interculturale.

Deși încurajatoare, rezultatele trebuie interpretate în contextul lor. Eșantionul redus ($n = 36$) și durata scurtă a intervenției (șase săptămâni) limitează gradul de generalizare, iar reflecțiile auto-raportate pot conține o anumită doză de subiectivitate. Cercetările viitoare ar trebui să includă grupuri mai mari, monitorizare longitudinală și feedback din partea mentorilor pentru a evalua impactul pe termen lung.

Acest studiu confirmă că aplicarea modelului CLIL îmbogățit cu principii de sustenabilitate transformă formarea profesorilor de engleză într-un proces reflexiv și orientat spre acțiune. Prin îmbinarea limbii, gândirii și eticii, această abordare cultivă atât alfabetizarea ecologică, cât și identitatea profesională. După cum a concluzionat un participant:

„Nu mai văd engleza doar ca o limbă de predat, ci ca o modalitate de a inspira schimbarea.”

Această cercetare a demonstrat că îmbinarea *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* cu principiile *Educației Verzi* în formarea profesorilor de limba engleză poate stimula în mod eficient conștientizarea ecologică, pregătirea pedagogică și identitatea profesională. Realizat cu viitori profesori la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, studiul a arătat că chiar și un modul scurt, bine structurat, bazat pe materiale autentice și practici reflexive, poate produce schimbări cognitive, atitudinale și comportamentale semnificative.

Rezultatele obținute prin metoda mixtă au confirmat că modelul *CLIL-for-Sustainability* este atât eficient, cât și adaptabil. Datele cantitative au evidențiat creșteri semnificative ale cunoștințelor și motivației ecologice, în timp ce perspectivele calitative au subliniat creșterea încrederii, a creativității și a angajamentului etic. Împreună, aceste rezultate arată că integrarea sustenabilității în predarea limbilor nu doar îmbunătățește competența lingvistică, ci formează profesori responsabili, conștienți de rolul lor ca cetățeni globali.

În esență, studiul poziționează CLIL ca o **punte transformatoare între învățarea limbii și educația ecologică** — o abordare capabilă să pregătească viitorii educatori să inspire conștientizare ecologică, empatie socială și învățare orientată spre acțiune în sălile lor de clasă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ALLEA. The European Code of Conduct for Research Integrity. Revised Edition. 2017. Available at: <https://allea.org/code-of-conduct/> [Accessed 08 November 2025].
2. BANEGAS, D. L. Integrating Sustainability Education in English Language Teaching: Global Issues in CLIL Contexts. Routledge, 2021. 236 p. ISBN 9780367612154.
3. BRUTON, A. Content and Language Integrated Learning and the Sustainability Agenda. *Language, Culture and Curriculum*, 33(2), 2020, pp. 132–147. DOI: <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1714203>.
4. CATES, K. A. Teaching for a Better World: Global Issues in Language Education. *The Language Teacher*, 14(5), 1990, pp. 3–5. Available at: <https://jalt.org/pansig/1990/global-issues> [Accessed 08 November 2025].

5. COYLE, D. Redefining CLIL: Towards Pluriliteracies in Multiple Languages. *European Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 2015, pp. 175–195. DOI: <https://doi.org/10.1515/eujal-2015-0007>.
6. CRESWELL, J. W. & PLANO CLARK, V. L. *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 3rd ed. SAGE Publications, 2018. 544 p. ISBN 9781506386621.
7. DALTON-PUFFER, C. *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. John Benjamins Publishing, 2007. 309 p. ISBN 9789027291593.
8. DÖRNYEI, Z. *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford University Press, 2007. 336 p. ISBN 9780194422581.
9. FARRELL, T. S. C. *Reflective Practice in ESL Teacher Development Groups: From Practices to Principles*. Palgrave Macmillan, 2015. 208 p. ISBN 9781137447050.
10. FIELD, A. *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. 5th ed. SAGE Publications, 2018. 1104 p. ISBN 9781526419521.
11. HAIGH, M. Fostering Cross-Cultural Empathy with Non-Western Novels. *Journal of Geography in Higher Education*, 36(2), 2012, pp. 149–163. DOI: <https://doi.org/10.1080/03098265.2011.619529>.
12. JOHNSON, R. B. & ONWUEGBUZIE, A. J. Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 2004, pp. 14–26. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>.
13. LASAGABASTER, D. & DOIZ, A. CLIL Students' Perceptions of Their Language Learning Process: Delving into Motivation and Attitudes. *Language Awareness*, 25(1–2), 2016, pp. 110–126. DOI: <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1122019>.
14. MEHISTO, P., MARSH, D. & FRIGOLS, M. J. *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan Education, 2008. 286 p. ISBN 9780230027190.
15. STERLING, S. *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change*. Green Books, 2014. 184 p. ISBN 9781900322606.
16. TILBURY, D. Another World is Desirable: ESD and Transformative Learning in Higher Education. *Journal of Education for Sustainable Development*, 7(2), 2013, pp. 167–172. DOI: <https://doi.org/10.1177/0973408214526492>.
17. UNESCO. *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action*. UNESCO Publishing, 2015. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656> [Accessed 08 November 2025].

ЛЕКСИЧЕСКИЙ ПОДХОД В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ

ABORDAREA LEXICALĂ ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂRII INTEGRATE A CONȚINUTULUI ȘI LIMBII

THE LEXICAL APPROACH IN THE CONTEXT OF CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING

*Елена ЦЫМБАЛЮК, к.п.н., доц.,
КГПУ им. И. Крянгэ*

*Elena ȚÎMBALIUC, dr., conf. univ.,
UPS “Ion Creanga” din Chisinau*

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

CZU: 37.02:81'243

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p215-225

Аннотация: В статье описана теоретико-методическая основа лексического подхода в контексте интегрированного предметно-языкового обучения (CLIL). Рассмотрены принципы, стратегии и методы лексического подхода. Основное внимание уделено использованию лексических единиц, коллокаций и устойчивых словосочетаний для одновременного развития языковых и предметных компетенций. Материалы статьи могут быть полезны методистам и преподавателям при реализации языкового и интегрированного обучения.

Ключевые слова: лексический подход, интегрированное предметно-языковое обучение, языковые и предметные компетенции, лексические блоки.

Abstract: The article presents the theoretical and methodological foundations of the lexical approach within the framework of Content and Language Integrated Learning (CLIL). It examines the key principles, strategies, and methods of the lexical approach, with particular emphasis on the use of lexical units, collocations, and fixed expressions to foster the simultaneous development of linguistic and subject-specific competences. The materials of the article may be useful for curriculum developers and teachers involved in implementing language and integrated learning.

Keywords: lexical approach, Content and Language Integrated Learning, linguistic and subject competences, lexical chunks.

Rezumat: Articolul descrie fundamentul teoretico-metodologic al abordării lexicale în contextul învățării integrate de conținutului și limbii (CLIL). Sunt analizate principiile,

strategiile și metodele abordării lexicale. Atenția principală este acordată utilizării unităților lexicale, colocățiilor și expresiilor fixe pentru dezvoltarea concomitentă a competențelor lingvistice și de conținut. Materialele prezentate pot fi utile metodiștilor și cadrelor didactice în procesul de implementare a învățării lingvistice și integrate.

Cuvinte-cheie: abordare lexicală, învățare integrată de conținut și limbă, competențe lingvistice și de conținut, blocuri lexicale.

Современное обучение неродным /иностраннным языкам требует переосмысления традиционных методик, ориентированных преимущественно на грамматику. В условиях глобализации и растущей потребности в межкультурной коммуникации возрастает значение лексического подхода, который фокусируется на изучении словарных единиц, коллокаций и устойчивых выражений. Такой подход позволяет обучающимся не только эффективно усваивать лексику, но и развивать способность понимать и воспроизводить естественные языковые конструкции в аутентичных ситуациях. В контексте интегрированного предметно-языкового обучения (CLIL) лексический подход приобретает особую значимость: через работу с лексикой обучающиеся одновременно осваивают предметное содержание и развивают языковую компетенцию. В целом внедрение лексического подхода способствует повышению эффективности обучения, формированию устойчивых навыков коммуникации и междисциплинарного мышления, что делает тему актуальной для современной методики преподавания неродных /иностраннных языков.

В Республике Молдова, многонациональном, поликультурном государстве, бóльшая часть населения живёт и работает в условиях постоянных языковых контактов, а в учебном процессе в качестве языков обучения функционируют в основном два языка – румынский и русский. Для продвижения европейской образовательной политики в сфере многоязычия в системе образования был реализован ряд проектов. Так, работа по увеличению количества изучаемых языков началась в конце 90-х годов прошлого века в рамках реформы образования. Тогда же были созданы условия, в которых представители разных национальностей (украинцы, русские, гагаузы, болгары), с одной стороны, изучают государственный язык, а с другой – имеют возможность изучать родной язык и литературу, а также историю, традиции и культуру своего народа.

В январе 2012 г. Молдова стала участником *Европейского образовательного проекта VIA LIGHT*, направленного на создание методологической базы профессиональной подготовки педагогов для работы с детьми-билингвами. С 2015 по 2020 гг. Национальная ассоциация европейских тренеров Молдовы (ANTEM) реализовала проект *«Билингвальное образование в Гагаузии: изучение румынского и гагаузского языков в дошкольных*

учреждениях. *Подготовка кадров*». Была разработана Программа параллельного обучения румынскому и гагаузскому языкам для средней, старшей и подготовительной групп *дошкольного образования*, которая затем была внедрена в 37 детских садах АТО Гагаузия. С 2021-2022 учебного года начала внедряться пилотная программа билингвального обучения на уровне *начального и среднего общего образования*. В ней была задействована половина школ Гагаузии.

В мае 2024 г. в Республике Молдова утверждена *«Концепция многоязычного образования»*, цели которой планируется осуществить к 2030 году. Она предполагает, что обучение в школах будет вестись одновременно на румынском языке, одном из языков меньшинств (в том числе русском) и одном иностранном языке. Для эффективного внедрения Стратегии в качестве основного подхода предлагается использование интегрированного предметно-языкового обучения.

Интегрированное предметно-языковое обучение (Content and Language Integrated Learning, CLIL) представляет собой образовательный подход, в котором изучение иностранного или неродного языка осуществляется через освоение содержания других учебных предметов. То есть он реализуется одновременно в двух направлениях: дополнительный язык используется для изучения и преподавания как содержания, так и самого языка. Суть данного подхода состоит в преподавании одного (или нескольких) неязыковых предметов на втором языке, при этом второй язык – это любой (иностраннный, неродной, наследный) дополнительный язык, на котором не ведётся основное обучение в школе или который не является родным или доминирующим языком обучающегося. В этом случае не только изучается второй язык, но и осваивается предмет (музыка, география, математика и др.) на этом языке. При таком подходе в процессе изучения материала по какой-либо дисциплине обучающиеся овладевают академическим языком и языком коммуникации, развивая когнитивные навыки.

В отличие от традиционного преподавания языка, где основной акцент делается на обучении грамматике и выполнении языковых упражнений, CLIL использует содержание предметной области как инструмент обучения языку, то есть фокус переносится с изучения языка на его использование. Ключевыми принципами CLIL являются принцип двойного целеполагания и принцип 4C. Принцип двойного целеполагания состоит в том, что обучение языку и определённому предмету происходит одновременно: в процессе преподавания и обучения внимание уделяется не только содержанию предмета, но и не только языку; эти два аспекта «переплетаются», даже если в какой-либо момент занятия акцент делается то на одном, то на другом аспекте [5]. Принцип 4C обеспечивает интеграцию четырёх главных компонентов CLIL: Content (Предметное содержание), Communication (Коммуникация), Cognition

(Познание) и Culture (Культура). При реализации данных принципов формирование и развитие компетенций происходит исключительно через практику.

Интегрированное предметно-языковое обучение способствует более глубокому пониманию учебного материала, стимулирует критическое мышление и повышает мотивацию обучающихся, поскольку язык изучается в контексте реальных задач и ситуаций. В рамках CLIL особенно эффективным при обучении языку является лексический подход.

Лексический подход, предложенный английским лингвистом Майклом Льюисом в конце XX века, основан на представлении, что иностранный язык следует изучать по образцу постижения родного, когда носитель языка использует фразу, не всегда понимая и зная значение её элементов, и запоминает не отдельные слова, а словосочетания и выражения [4]. По мнению исследователя, «язык состоит из словосочетаний, а не отдельных слов; из грамматиколлизированной лексики, а не из лексиколлизированной грамматики» [4, с. 6]. Это означает, что носители языка воспринимают его не как набор отдельных грамматических правил, а как совокупность устойчивых словосочетаний и фразовых формул («лексических блоков»).

Идеи лексического подхода в современной науке поддерживаются не всеми исследователями. Так, британские ученые Дж. Ричардс и Т. Роджерс указывают на отсутствие у него четкой методологии [6]. К. Уолтер и М. Суон, авторы Оксфордского курса английской грамматики, считают, что учащиеся, затратив гораздо меньше времени и усилий, чем при запоминании определенного количества фрагментов, могут освоить грамматику для составления понятных фраз и предложений, которые пригодятся им на долгом пути к овладению языком, приближенному к уровню носителя языка [8]. Тем не менее, необходимо учитывать, что иностранный язык, как утверждает Е. Д. Аверина, усваивается по принципу родного языка [1]. А усвоение лексики возможно лишь с учетом ее системности, смысловых и стилевых отношений, характера связанности и взаимодействия [2]. Помимо этого, исследования в области когнитивной лингвистики [7] подтверждают, что при изучении неродного /иностранного языка словосочетания, которые мозг воспринимает как единое целое, остаются в долговременной памяти.

Лексический подход основывается на трёх принципах.

1. В основе языка лежит лексика. Чтобы речь была беглой и естественной, необходимо знать большое количество объединений (блоков) слов. Беглость речи не является результатом знания грамматических правил и большого количества слов. Она представляет собой умение использовать клише и устойчивые выражения, позволяющие строить высказывание. Исследования показывают, что плавность речи во многом обусловлена

умением использовать языковые шаблоны. Слова не сочетаются в речи случайно, а часто выступают как многословные блоки (могут состоять из двух, трех, четырех, пяти или даже шести слов). Эти шаблонные единицы придают разговорной речи качество естественности. Значит, освоение готовых лексических единиц существенно ускоряет развитие устной речи.

2. *Лексика и грамматика тесно взаимосвязаны.* Дихотомия грамматика/словарный запас недопустима. Лексический подход основывается на индуктивном изучении грамматики посредством работы с лексическими единицами. Лексические единицы, по мнению М. Льюиса, представляют собой лексико-грамматические блоки, характеризующиеся разной степенью устойчивости и функционирующие в языке как единое целое [4, с. 15]. Грамматические структуры, по мысли исследователя, следует изучать при помощи наблюдения, догадки и экспериментирования с языком, причем только в контексте, поскольку лишь в этом случае появляется возможность оценить весь спектр значений лексической единицы. М. Льюис подчёркивает, что изучение лексических блоков позволяет незаметно усвоить и грамматические основы языка, при этом концентрируя внимание не на изучении правил, а на усвоении их на практике. Грамматические структуры преподаются в виде моделей или словосочетаний, что способствует развитию у обучающихся чувства языка и языковой догадки.

3. *Обучение строится на изучении и использовании в речи лексических блоков.* Лексические блоки составляют основу языка. Центральным в процессе обучения должно стать их изучение, закрепление и постоянное использование в различных комбинациях. В соответствии с этим учебный план строится вокруг частотных фраз и сочетаний слов. Учитель смещает акцент с абстрактных правил на конкретные языковые образцы: учащихся поощряют замечать и анализировать устойчивые сочетания, а не заучивать грамматику отдельно. М. Льюис указывает: вместо дробления текста на отдельные слова нужно мыслить фразами и видеть язык «целостно, крупными единицами». Таким образом грамматика усваивается как часть языковых шаблонов при освоении лексики, а не изучается изолированно.

С точки зрения лексического подхода четко разграничиваются такие понятия, как вокабуляр (от англ. Vocabulary) и лексикон. Первое обозначает словарный запас – множество отдельно взятых слов со строго определенным значением.

Лексикон в рамках исследуемого подхода рассматривается, как словарный состав, включающий не только отдельные слова, но и различные сочетания слов – лексические блоки, или чанки (lexical chunks). Лексические блоки/чанки, по определению О. Л. Свириной, представляют собой «языковые

явления, которые встречаются в устойчивых и полуустойчивых единицах и требуют самостоятельных усилий в усвоении» [3, с. 282]. К ним относят:

- целые фразы ('скоро увидимся'),
- начало фраз ('мне нравится ...'),
- коллокации, то есть слова, часто употребляемые вместе ('ходить за покупками', 'проливной дождь'),
- идиомы ('следи за языком'),
- фразовые глаголы,
- пословицы и крылатые фразы.

Особого внимания заслуживают коллокации – слова, которые часто встречаются /употребляются вместе. В русском языке подавляющее большинство коллокаций строится по двум базовым моделям: глагольно-именные сочетания (глагол + существительное: 'принимать решение', 'одержать победу', 'воплотить идею', 'придавать значение'); устойчивые именные сочетания (прилагательное/причастие + существительное: 'заклятый враг', 'жгучий мороз', 'каверзный вопрос'). Помимо этого, в рамках лексического подхода, к коллокациям относят конструкции с лексически зависимыми предлогами (глагол + предлог: говорить о (ком/чем), смотреть на (кого/что), идти в (направление); существительное + предлог: право на..., борьба за..., воля к...).

Коллокации обладают разной степенью устойчивости. Высокая степень устойчивости присуща сочетаниям, в которых замена одного из компонентов невозможна или крайне затруднительна (ср., в сочетании 'ставить условия', заменить глагол 'ставить' невозможно, использование другого глагола, например, 'делать' приведет к ошибке). Менее устойчивые коллокации допускают замену зависимого компонента его синонимом (в сочетании 'незначительная ошибка' прилагательное можно заменить словами 'мелкая', 'маленькая', при этом его смысл сохранится).

Количество лексических блоков, по самым скромным подсчетам, охватывает сотни тысяч словосочетаний, которые усваиваются постепенно, по мере совершенствования в родном языке. О. Л. Свирина разделяет их на три группы [3, с. 284]:

- привычные, традиционно частотные словосочетания, которые не характерны для родного языка в силу различий в смысловом объеме, что обуславливает различия в сочетаемости; большую часть из них составляют коллокации;
- клише, идиомы и устойчивые словосочетания, не нарушаемые введением новых слов или подстановкой одного из компонентов;

- готовые формулы и привычные фразы, «лексикализованные основы предложений», корректное использование которых требует развернутого комментария социокультурного, лингвострановедческого характера для правильного употребления в речи.

Лексический состав русского языка богат и разнообразен, а многие лексические единицы многозначны. В связи с этим обучение языку требует большой работы по ограничению лексики, предназначенной для усвоения, и отбору лексических минимумов, необходимых для успешного вхождения в коммуникацию. С точки зрения внедрения интегрированного предметно-языкового обучения отбор лексических единиц проводится на основе двойного фокуса: лексика должна быть релевантна как предметному содержанию, так и коммуникативным целям на иностранном языке. Причем лексические блоки/чанки – это те фразы, которые обучающиеся могут запомнить и использовать на уроке. В зависимости от уровня владения языком обучающихся проводится методически выверенный отбор терминов, специфичных для изучаемой темы, ключевых слов, словосочетаний и фраз, необходимых для определения различных явлений, их описания и анализа, а также слов и фраз, которые позволят ученикам обсуждать и презентовать материал. При этом сначала вводится основная и часто употребляемая лексика, а затем материал постепенно усложняется.

Не менее важным аспектом является поиск эффективных стратегий работы с лексикой. Среди последних можно отметить: интенсивное слушание и чтение аутентичных материалов, сравнение первого и второго (изучаемого) языков на уровне фраз, повторение и рециркуляцию.

Интенсивное слушание и чтение аутентичных материалов подразумевает внимательное наблюдение за устной и письменной речью носителей языка с целью выявления характерных лингвистических явлений [4, с. 54]. Изучение предмета и целевой лексики осуществляется при работе с текстом (устным и письменным) по предметной тематике (история, культура, литература и т. д.). Учащиеся глубоко погружаются в материал, фокусируясь на деталях, понимании общей идеи и извлечении новой лексики. Предполагается детальный анализ часто употребляемых коллокаций и фраз и многократное обращение к тексту. Помимо чтения, задания могут включать выделение новой лексики, перевод, сокращение текста, пересказ содержания, составление вопросов и диалогов, работу с иллюстрациями.

Сравнение родного и изучаемого языков на уровне фраз предполагает, что тексты переводятся «блоками» (chunk-for-chunk), а не дословно. Это помогает уяснить и осмыслить типичные способы сочетания слов в изучаемом языке и предотвратить буквальный дословный перевод, что в целом способствует адекватной передаче смысла при обсуждении предметных тем.

Такой подход развивает способность осознанно выделять лексические паттерны в обоих языках и ускоряет автоматизацию речевых формул при устной и письменной работе.

Рециркуляция направлена на автоматизацию лексических блоков: многократная целенаправленная работа с определенными фразами, коллокациями и т. д. в разных задачах переводит их из пассивного в активный запас. Эффективно сочетать интервальное повторение и рециркуляцию во всех видах речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо), чтобы закреплять изученные формы в разных коммуникативных контекстах. Среди практических приёмов наиболее результативными являются работа с флэш-карточками, диктанты, ролевые игры с использованием изученных лексических блоков, кумулятивные письменные задания, где каждый следующий текст содержит ранее изученные сочетания. Системная рециркуляция повышает беглость речи и снижает когнитивную нагрузку при производстве высказываний.

В интегрированном предметно-языковом обучении лексические блоки рециркулируют через предметный контент (на уроках истории, биологии, литературы, в проектных заданиях и т. д.). Важно планировать рециркуляцию через модули: сначала внимание концентрируется на рецептивном узнавании в предметном тексте, затем на репродукции в предметно-ориентированных задачах; постепенное снижение скаффолдинга позволяет учащимся использовать лексику самостоятельно при решении предметных задач.

Для практической реализации лексического подхода применяются специальные методы и приемы. На начальных этапах изучения неродного /иностранного языка значительно обогатить словарный запас обучаемых позволяют: работа со словообразованием, подбор синонимов и антонимов, перефразирование сказанного, расширение контекста с помощью использования одной и той же конструкции в разных ситуациях.

При работе с контентом /материалом применение лексического подхода предполагает использование метода «Наблюдение → Гипотеза → Эксперимент» [4, с. 178], который выступает альтернативой традиционных последовательных подачи материала и его закрепления (путь: Презентация → Упражнения на закрепление → Продуцирование /самостоятельная речь). В соответствии с названием метода работа с лексикой проводится в три этапа.

На этапе «Наблюдение» обучающиеся сразу после знакомства с текстом говорят, что думают о нём, и только затем преподаватель предлагает ответить на вопросы, связанные с его пониманием. Далее проводится самостоятельная работа, направленная на поиск и выделение в тексте лексических блоков, что способствует развитию навыков синтагматического восприятия текста и синтаксического анализа предложений. Следует отметить, что тексты, предлагаемые обучающимся на данном этапе, должны быть простыми и

понятными, а также соответствовать их возрасту по уровню сложности. Наиболее эффективной на данном этапе является работа в парах или мини-группах: она способствует интенсификации обучения, стимулирует активность и обмен мнениями обучающихся.

На втором этапе – «Гипотеза» – проводится анализ состава и значения выявленных ранее лексических блоков. Обучающиеся делают предположения об их употреблении в речи и пытаются вывести закономерности (обобщения). Результаты фиксируются письменно, причем способы могут значительно различаться в зависимости от уровня владения языком: от простой записи коллокаций по теме до составления таблиц. Эффективным способом работы с лексическими блоками является «семантическая матрица», так как в нее включаются не только правильные сочетания, но и ошибочные, правильные при этом отмечаются галочкой. Помимо этого, матрица может включать возможные синонимы рассматриваемой коллокации, содержать пометы, указывающие на различие между родным и изучаемым языком и др. При проверке результатов на данном этапе не демонстрируются правильные ответы – для их получения используются наводящие вопросы.

Третий этап работы с лексическими блоками («Эксперимент») предполагает активное их использование в устной и письменной речи. Отработка может быть проведена с применением широкого спектра упражнений. Например:

- соотнести сочетающиеся слова (и сочетания);
- продолжить словосочетание;
- вставить в текст пропущенные части лексических блоков (эффективно при работе с аудиотекстом);
- вставить в текст недостающие лексические единицы (слова, сочетания слов);
- составить словосочетания по модели (например, коллокации: существительное + прилагательное с прилагательными-антонимами);
- перефразировать предложения, используя изучаемые лексические блоки;
- ответить на вопросы, используя изучаемые лексические блоки;
- провести интервью-опрос и рассказать о собеседнике;
- составить небольшой рассказ, используя определенные лексические блоки и др.

Эффективным способом расширения лексикона обучающихся является метод «Тематический словарь», позволяющий оптимально сочетать систематизацию лексики и активное использование языка. Обучающиеся

ведут словарь /гlossарий, в котором лексика группируется по темам (тематическим полям). При составлении словаря акцент ставится на аккумулировании не отдельных слов, а лексических блоков.

Такие словари могут быть двуязычными или снабжаться пояснениями на родном языке, включающими определения, термины, коллокации, синонимы, антонимы, фразеологизмы, примеры употребления в предложении, стилистические пометы и перевод на родной язык. Записи неизменно снабжаются примерами из предметных текстов (история, биология), что облегчает перенос знаний между дисциплинами.

Данный метод предполагает регулярное выполнение заданий на использование записанных в словарь единиц. Циклическое прорабатывание этих лексических единиц даёт обучающимся возможность оперировать ими не только во время изучения релевантной темы, но и в течение всего курса обучения. Это увеличивает вероятность запоминания лексики из словаря в несколько раз. В рамках интегрированного предметно-языкового обучения тематический словарь обеспечивает системную привязку лексики к предметному содержанию, что облегчает усвоение и применение языка в реальных учебных задачах.

Таким образом, лексический подход является эффективным инструментом при реализации интегрированного предметно-языкового обучения. Несмотря на то, что он недостаточно разработан и представляет собой лишь одну из стратегий обучения языку, его применение способствует продуктивному развитию предметной и иноязычной компетенций обучающихся и снижает их когнитивную нагрузку за счёт автоматизации языковых шаблонов. Описанные в статье методы (отбор лексики с двойной релевантностью, работа с лексическими блоками, метод «Наблюдение → Гипотеза → Эксперимент», тематический словарь) легко адаптируются к многоязычной реальности Республики Молдова. Особое внимание следует уделять адаптации дидактических материалов к возрасту и уровню учащихся, а также их эмпирической проверке.

БИБЛИОГРАФИЯ:

1. АВЕРИНА, Е. Д. Иностранный за 200 часов. Изд. перераб. и доп. СПб.: Издательский Дом «Литера», 2016. 192 с. ISBN 978-5-40700-618-3.
2. ПАССОВ, Е. И. Формирование лексических навыков / под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. Воронеж: Интерлингва, 2002. 40 с. ISBN 5-93757-008-1.
3. СВИРИНА, О. Л. Об обучении лексическим блокам // Филология и культура. 2012. № 3 (29). С. 282-285.
4. LEWIS, M. The Lexical Approach: The state of ELT and the way forward. Hove: Language Teaching Publications, 2002. 224 p. ISBN: 0 906717 99 X.

5. MARSH, D. CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends & Foresight Potential. UniCOM, Continuing Education Centre, 2002. 203 p. ISBN нет.
6. RICHARDS, J.C., RODGERS, T. S., Approaches and methods in language teaching. Cambridge University Press, New York, USA, 2001. 410 p. ISBN: 0 521 00843 3.
7. SCHMITT, N. Key Concepts in ELT: Lexical Chunks // ELT Journal. 2000. № 54 (4), p. 400–401. DOI:10.1093/elt/54.4.400. URL: <https://www.norbertschmitt.co.uk/articles> (дата обращения: 14.10.2025).
8. WALTER, C. Time to stop avoiding grammar rules //The Guardian online. 24.09.2012. URL: <https://www.education.ox.ac.uk/news/time-to-stop-avoiding-grammar-rules/> (дата обращения: 14.10.2025).

**ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НАД ТЕКСТОМ
СКАЗКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ГИМНАЗИЯХ
С РУМЫНСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ**

**ORGANIZING METHODOLOGICAL WORK WITH FAIRY-TALE
TEXTS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN GYMNASIUMS WITH
INSTRUCTION IN ROMANIAN**

**ABORDAREA DIDACTICĂ A BASMULUI POPULAR LA LECȚIILE
DE LIMBA RUSĂ ÎN GIMNAZIILE CU PREDARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ**

*Gabriella TOPOR, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Gabriella TOPOR, PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau,
ORCID: 0000-0002-3530-3701
e-mail: topor.gabriella@upsc.md*

CZU: 373.5.016:811.161.1

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p226-237

Abstract: The article addresses current issues in the methodology of teaching the Russian language in national schools. It examines the process of working with the text of a Russian folk tale. Folk tales vividly reflect national psychology, diverse patterns of behaviour, interpersonal relationships, and thus the modes of communication characteristic of a specific national and cultural environment. Folk tales represent a cultural phenomenon that embodies the national worldview, reinforces traditional moral ideals, and manifests national behavioural models.

From a methodological perspective, the texts of folk tales serve as an ideal means for developing communicative, cultural, and linguo-cultural competences, as they contain the key cultural codes of the people. Working with a folk tale in Russian language classes in national schools provides ample opportunities for the integrated development of language skills – listening, speaking, reading, and writing. It engages students in cognitive activity aimed at understanding textual meaning and fosters the ability to perceive and interpret texts independently during the reading process. The author concludes that folk tales can and should be actively used in teaching Russian as a non-native language, as they cultivate students' cultural awareness, enhance motivation to learn the language, and serve as an important didactic unit.

Keywords: folklore, folk tale, methodology of teaching through folk tales, Russian as a non-native language, foreign-language learners, communicative competence, cultural competence.

Rezumat: Articolul este consacrat problemelor actuale ale metodicii predării limbii ruse în școala națională. Autorul examinează procesul de lucru cu basmul popular rus, în care se reflectă psihologia națională, diverse forme de comportament și relații interumane, modalitățile de comunicare specifice unui anumit mediu cultural-național. Basmul constituie

un fenomen artistic în care se oglindește imaginea națională a lumii, se afirmă idealurile morale tradiționale și se manifestă forme specifice de comportament al personajelor literare. Din perspectivă metodică, textele basmelor reprezintă un mijloc eficient de formare a competențelor de comunicare, culturologice și lingvo-conceptuale, integrând principalele coduri culturale ale poporului. Abordarea basmului la lecțiile de limba rusă în școala națională oferă largi posibilități pentru realizarea intercorelată a tipurilor cunoscute de activitate verbală – audierea, vorbirea, citirea și scrierea – și implică elevii într-un proces cognitiv complex de înțelegere a mesajului textului. Totodată, această activitate contribuie la formarea capacității de percepere autonomă a textului în procesul lecturii. Autorul ajunge la concluzia că basmul poate fi și trebuie utilizat activ la lecțiile de limba rusă ca limbă maternă, deoarece dezvoltă interesul elevilor pentru cultură, stimulează motivația pentru învățarea limbii și, nu în ultimul rând, este o importantă unitate didactică.

Cuvinte-cheie: folclor, basm, metodologia lucrului cu basmul, limba rusă ca limbă maternă, vorbitori de altă limbă, competență de comunicare, competență culturologică.

Сказка на уроках по русскому языку как неродному не ограничивается выполнением одной, но важной функции – «быть средством социальной и межкультурной коммуникации, каналом передачи культурных знаний и социального опыта» [10]. С помощью сказок решаются многие учебно-методические задачи.

Работа над текстом сказки на уроках по русскому языку даёт широкие возможности для взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности: аудированию, говорению, чтению и письму; вовлекает учащихся в когнитивную деятельность, связанную с постижением смысла текста, представляет собой обучение самостоятельному смысловому восприятию текстов в процессе чтения [10, с. 19].

Русская народная сказка содержит широкие возможности для развития и закрепления языковых и речевых навыков. Заметим, что именно с этого жанра начинается, как правило, процесс освоения родного слова самими русскими. В последнее время появились интересные публикации, издания, в которых учитель найдет методические советы по использованию сказки уроках по русскому языку как неродному [2, с. 28] или подборку практических заданий по текстам сказок [3]. «Привлечь внимание к сказке, показать, что она может оказаться полезной ... при проработке разнообразных тем в различных аспектах преподавания русского языка как иностранного» [2, с. 28] – такова цель упомянутых нами источников. «Сказка – ложь, да в ней намёк! Добрым молодцам урок!» [6, с. 31] – известная пушкинская фраза помогает понять глубинную идею этого жанра устного народного творчества. А чтобы разгадать «намёк», нужно поработать над содержанием сказки.

Среди всего многообразия русских народных сказок принято выделять следующие группы:

- сказки о животных;
- волшебные сказки;
- бытовые сказки.

Считаем, что целесообразно знакомство с русскими народными сказками начинать со сказок о животных, поскольку они наиболее просты и доступны для понимания и в языковом, и в содержательном аспектах. Бытовые же сказки тесно связаны со знанием реалий старинного русского жизнеустройства: бытового уклада, традиций и т. д. На начальном этапе обучения учащиеся еще не владеют необходимым фоновым материалом. Волшебные сказки содержат большое количество персонажей и явлений, для объяснения которых недостаточен их лексический запас.

Сам текст русских народных сказок о животных предлагает задания фонетической, лексико-грамматической и культурно-страноведческой направленности.

В сказке «Теремок» очень много фонетического материала, но наиболее ярким является рефрен. Многократность повтора с нарастанием количества действующих персонажей способствует:

- коррективке фонетико-орфоэпических навыков,
- отработке навыков чтения русского текста.

В начале сказки: «– Терем – теремок! Кто в тереме живет? Никто не отзывается. Вошла Мышка в теремок и стала там жить – поживать» [9, с. 3]. После появления последнего претендента на проживание в теремочке рефрен выглядит так: «– Терем – теремок! Кто в тереме живет? – Я, мышка – норушка. – Я, лягушка – квакушка. – Я, зайчик – попрыгайчик. – Я, лисичка – сестричка. – Я, волчок – серый бочок. – А ты кто? – А я медведь косолапый. – Иди к нам жить. [9, с. 5]»

Приведем некоторые примеры заданий по тексту сказки «Теремок». Подобные задания помогают почувствовать «эмоциональную тональность сказки» [2, с. 12]:

1. Произнести слова, правильно и четко проговаривая проблемные звуки («теРемок», «ноРушка», «сестРиЧка» и др.)

2. Рассмотреть структуру (строение) слов: «зайч–ИК», «лис–ИЧК–а», «волч–ОК». Что придает оттенок уменьшительно-ласкательного отношения народа к этим персонажам?

3. Как образованы слова, характеризующие животных (в грамматике это – приложения): «нор–УШК–а», «квак–УШК–а», «попрыгай–ЧИК»?

4. Определить лексическое значение слова «терем». Подобрать к нему синонимы (терем – изба – дом – жилище). Иллюстрации в книжке помогают представить, как выглядит терем – жилище, построенное и украшенное по русским национальным традициям зодчества.

Завершает сказку краткое описание процесса строительства нового теремка – обращает внимание учащихся на национальную русскую традицию делать что-то «всем миром, сообща». Подобная ситуация и в сказке «Репка» [8].

Иллюстрации к сказке «Теремок» [8] и к другим сказкам помогают составить наглядное представление о национальных особенностях русской одежды («рубаша», «поясок», «кафтан», «сарафан», «передник» и т. п.).

«В силу своего событийного характера сказка изобилует глаголами, а глагол, как известно, – основа речи. Поэтому все лексико-грамматические темы, связанные с ними..., изначально заложены в материале сказок...» [1, с. 34]. Русская народная сказка «Репка» [8] поражает обилием глаголов и разнообразных их форм.

Приведем несколько примеров заданий:

1. Назвать (выписать) глаголы совершенного и несовершенного видов («посадил», «выросла» – сов. вид, «тянут» – несов. вид).
2. Найти в сказке глаголы-синонимы, обозначающие звательный процесс («позвала» бабка внучку – «кликнула» внучка Жучку).
3. Найти в начале сказки бесприставочно – приставочную пару однокоренных глаголов (тянут – потянут). Вспомните, в каких еще сказках встречалось Вам похожие пары (стала Мышка «жить – поживать» в «Теремке» [9, с. 2]).

Нет, пожалуй, ни одной сказки, где не встретились бы устойчивые сочетания, которые, выйдя за пределы текста, стали крылатыми выражениями. Так, например, в сказке «Волк и Лиса»: «жили – были», «кричи не кричи, а ничего не подделаешь», «битый небитого везет» [9, с. 2, 3, 4].

Читая сказку «Маша и медведь» создается ситуация для обсуждения вопросов, связанных с особенностями быта, национальных кухонь: «Будешь *печку* топить, будешь *кашу* варить, меня кашей кормить», – говорит медведь Маше. Кашу пробует и девочка в сказке «Три медведя».

Как и любой художественный текст, сказки способствуют расширению словарного запаса. Возьмём тематическую группу слов, относящихся к характеристике человека. Так, Машенька в сказке «Маша и медведь» – *глазастая и хитрая*, выходит из короба – *здоровая и невредимая*; в сказке «Двенадцать месяцев» мачеха – *злая и жадная*, дочка – *капризная и ленивая*, а падчерица – *добрая и трудолюбивая*, Снегурочка из одноименной сказки и – *умная, имышленная, и веселая*.

Сказки позволяют обогатить словарь глаголами чувств: устать, обрадоваться, улыбаться, плакать, испугаться и др.; как правило, насыщены глаголами движения: прийти, войти, убежать, броситься, выскочить и т. д.

Учащиеся закрепляют знания о родственных связях людей, поскольку в сказках герои являются дедушками и бабушками, внуками и внучками, дочерьми и сыновьями, мачехами и падчерицами.

Обучение на речевых моделях в какой-то степени представляет искусственную среду, в то время как сказка, простая по сюжету и не отягощенная непосильной лексикой, служит основой для выхода в реальный акт коммуникации, настраивает учащихся на активное самовыражение в речи.

Как известно, в сказках многие действия повторяются трижды, тем самым естественным образом обеспечивается методическое требование к многократности повторения с целью усвоения материала. При этом создается ситуация успеха, позволяющая учащимся чувствовать себя увереннее, оптимистичнее, успешность обучения у него возрастает.

Важно подчеркнуть, что работа с текстами сказок не должна носить эпизодический характер: необходимо предлагать учащимся/обучаемым читать и рассказывать всё новые и новые для них сказки. Процесс познания народной сказки может быть обоюдный: учитель/преподаватель предлагает учащимся/обучающимся познакомиться с русским фольклором, а учащиеся рассказывают свои сказки, причём, чтобы получилось успешно, им необходимо прежде перевести их на русский язык. Таким образом, и межкультурный аспект играет немаловажную роль на занятиях по русскому языку как неродному.

«...Иностранцу, изучающему русский язык», сказка «даёт возможность получить разностороннее представление о коренных началах национальной жизни» [2, с. 28]: о семейных и трудовых традициях, о бытовых особенностях и о своеобразии межличностных отношений русских. Языковые и речевые возможности сказки – это бездонный кладёз для учителя/преподавателя дисциплины «Русский язык как неродной/ иностранный».

Подготовка занятий с использованием сказочных материалов уместна также в аудитории с базовыми знаниями русского языка, так как сказочный текст характеризуется одномерностью сюжета, отсутствием многослойности, а также небольшим объёмом. При последующем изучении можно усложнять предлагаемые упражнения, направляя их на раскрытие творческой активности учащихся. Среди заданий, которые можно использовать на данном этапе, можно выделить пересказ текста с помощью предложенных слов, а также упражнение, призывающие придумать свой собственный конец сказки.

При планировании урока, связанного с работой над русскими сказками, необходимо формировать задачи, которые помогут учителю сделать учебный процесс интересным и насыщенным. Так, при обучении необходимо привлекать различные дополнительные материалы. Прежде всего, на каждом уроке должен присутствовать двуязычный словарь, который не только поможет закрепить новую лексику, но и откроет для них что-то новое. Также учитель должен помочь сформировать учащихся одно из важнейших читательских умений – языковую догадку, которая поможет им догадываться о значении неизвестных слов по контексту, что облегчит общее понимание текста.

Таким образом, работа над текстом сказки должна включать в себя *три важных этапа*:

- предтекстовый (найдите синонимы);
- текстовый;
- послетекстовый (ответьте на вопросы) [5].

Основными задачами *предтекстового этапа* являются развитие умения прогнозировать, и снятие языковых трудностей у обучающихся. Прежде всего, при планировании урока необходимо принять во внимание возможные лексические и грамматические трудности, которые могут появиться у обучающихся. Для их предотвращения необходимо провести работу, которая будет включать в себя ряд необходимых упражнений. В числе возможных проблем могут оказаться: незнание некоторых лексических единиц, трудности в восприятии грамматических конструкций, трудности проникновения в контекст. Как пример, можно задать учащимся ряд вопросов, которые помогут им настроиться на общую тематику урока. Также можно создать таблицу, в одной из колонок которой будет новая лексика, а в другой знакомые им синонимичные слова, и предложить найти соответствия. Еще можно включить задание, которое будет заключаться в угадывании содержания сказки.

Текстовый этап работы над сказкой включает в себя задания, которые учащиеся выполняют во время чтения. Именно на этом этапе развиваются коммуникативные умения различных видов чтения. Прочтение сказки сопровождается лексическим и лингвокультурологическим комментарием со стороны учителя на доступном для уровня учащихся русским языком, а также разбираются устойчивые выражения. После прочтения текста, предлагается подробный лексико-грамматический комментарий. Необходимо отметить, что комментарий может содержать в себе примеры соответствий между изучаемым языком и родным языком обучаемых.

Цель же *послетекстового этапа* состоит в том, чтобы интегрировать уже имеющиеся знания у иноязычных учащихся с вновь полученными. Послетекстовая работа может строиться следующим образом:

- задаются вопросы по содержанию сюжета сказки;
- выполняются лексико-грамматические упражнения;
- обсуждаются вопросы о морали, ценностях и национальных особенностях восприятия, идеи сказки.

Учитель может предложить классу в качестве материала для дискуссии следующие вопросы: Что понравилось в сказке? Почему? Что показалось странным? Почему? Есть ли похожие сказочные моменты в вашем родном фольклоре? Какие они? Учитель также может ещё раз объяснить значение устойчивых выражений, встреченных и используемых в тексте сказки, и привести примеры их употребления в современной разговорной речи. Учитель может также попросить класс пересказать сказку.

На данном этапе могут быть эффективны следующие упражнения:

- вопросно-ответные задания;
- задания, содержащие пропуски;
- множественный выбор;
- упражнения на дополнения незаконченных предложений.

Послетекстовая работа может быть проведена как в классе, так и дома. В аудитории учитель может провести послетекстовую работу сразу после чтения, или на последующем уроке. Домашняя послетекстовая работа должна быть представлена в виде упражнений, чтобы закрепить пройденный материал.

Для составления примера задания, посвященного сказочной тематике, за основу была взята сказка «Сивка бурка». Данный выбор был обусловлен следующими факторами:

1. В данном произведении встречается сразу несколько типичных сказочных сюжетов. Среди них можно отметить такие, как борьба с чудесным противником, сюжет о чудесной силе или умении, о разрешении трудной задачи, о спасении и т. д.
2. Учащиеся получают представление о понимании добра и зла в русской культуре.
3. Многие фразы из этой сказки стали крылатыми и могут употребляться современными русскими людьми в разговорной речи: отпусти меня, помогу тебе и др.

4. Сюжет этой сказки уже давно стал прецедентным текстом в русской культуре, персонажи ее являются легко узнаваемыми культурными маркерами.
5. Сказка богата лексико-грамматическим материалом, который поможет учащимся, изучающим русский язык как неродной, значительно повысить свои коммуникативные навыки.

План занятия по сказке «Сивка-бурка»:

Предтекстовые задания:

1. Читали ли вы когда-нибудь русские волшебные сказки? Если да, какие русские волшебные сказки вы читали?
2. Стали бы вы рассказывать сказку своим братикам или сестричкам?
3. Каких из следующих персонажей вы знаете: Иван-дурачок, Сивка-бурка, Баба-яга, Елена-Прекрасная, Морозко, Гуси-Лебеди, Жар-птица, Серый волк, морской царь.
4. Посмотрите на картинку и с ее помощью постарайтесь понять, о чем будет сказка.
5. Опишите эту картинку, используя следующие слова: поле, мальчик, конь, пшеница, сидеть, лежать, спать, летать, золотое кольцо.

Работа с текстом сказки:

Прочтите сказку.

1. Подчеркните карандашом все слова, которые вам не знакомы.

Послетекстовые задания:

1. Ответьте на вопросы:

- Кто такой сивка бурка?
- Кто каждую ночь топтал пшеницу?
- Кого Иванушка поймал в поле?
- За кого хотела выйти замуж Елена Прекрасная?
- Зачем поехали братья в город?
- Кто помог Иванушке снять кольцо с руки Елены Прекрасной?
- Как узнала Елена Прекрасная о том, кто ее жених?
- Как вы думаете, чем закончилась сказка?

2. Для того, чтобы узнать, чем закончилась сказка, заполните пропуски, используя следующие слова: сидит, рваные, тряпкой, подносит, молодец, ходил, обрадовалась, жених.

Обошла она всех, подходит к последнему – к Иванушке. А он за печкой, одежка на нем худая, лаптишки, одна рука обвязана. Братья глядят и думают: «Ишь ты, царевна и нашему Ивашке вина

7. Работа с таблицей:

Название	Функции	В сказке
Зачин	Чтобы перенести слушателя в сказочный мир, зачин говорит о времени и месте действия, которые неопределенны, фантастичны.	
Экспозиция	Вступление, знакомство с героями, местом действия.	
Завязка	Начальный момент в развитии событий повествования.	
Кульминация	Высшее напряжение действия в повествовании	
Развязка	Разрешение конфликта, трудности в повествовании, исход событий.	
Концовка	Заключительная часть повествования, носит шуточный характер, ритмична, переключает внимание слушателей от сказочного мира к реальному.	

Таким образом, можно отметить, что данная сказка чрезвычайно богата лингвокультурологическими компонентами, которые делают ее эффективной при обучении русского языка как не родного.

Работа над сказкой «Лисичка-сестричка и серый волк» [6]

Предтекстовые задания:

1. Прочитайте заглавие сказки. Как вы думаете, о чем данная сказка?
2. Прочитайте слова. Обратите внимание на произношение звука [с].
Лисичка, сестричка, серый, санях, сел, ловись, не смог.
3. Прочитайте пары слов. Чем они отличаются по значению?
Лиса – лисичка, сани – санях, саней, зима – зимой, сестра – сестричка.
При помощи чего образовались новые слова?
4. Читайте слитно предлоги с последующими словами:
Положил он лису на сани. Дай и мне. Иди, налови, как я это сделала.
5. Дополните предложения словами несет, везет:
Мужик на санях рыбу.
Девочка несет младшего брата.
6. Подберите слова, которые помогут ответить на вопрос, какой волк и какая лиса. Допишите правильные окончания.
Глуп..., хитр..., рыж..., сер..., голод....., зл..., умн..., пушист..... .
7. Составьте словосочетания из данных существительных и прилагательных.
Существительные: лиса, волк, рыбка,
Прилагательные: голодная, хитрая, большая, маленькая.

Работа с текстом:

Послушайте сказку.

1. Подчеркните карандашом все слова которые вам не знакомы.

Послетекстовые задания:

1. Прочитайте сказку. Ответьте на вопросы:

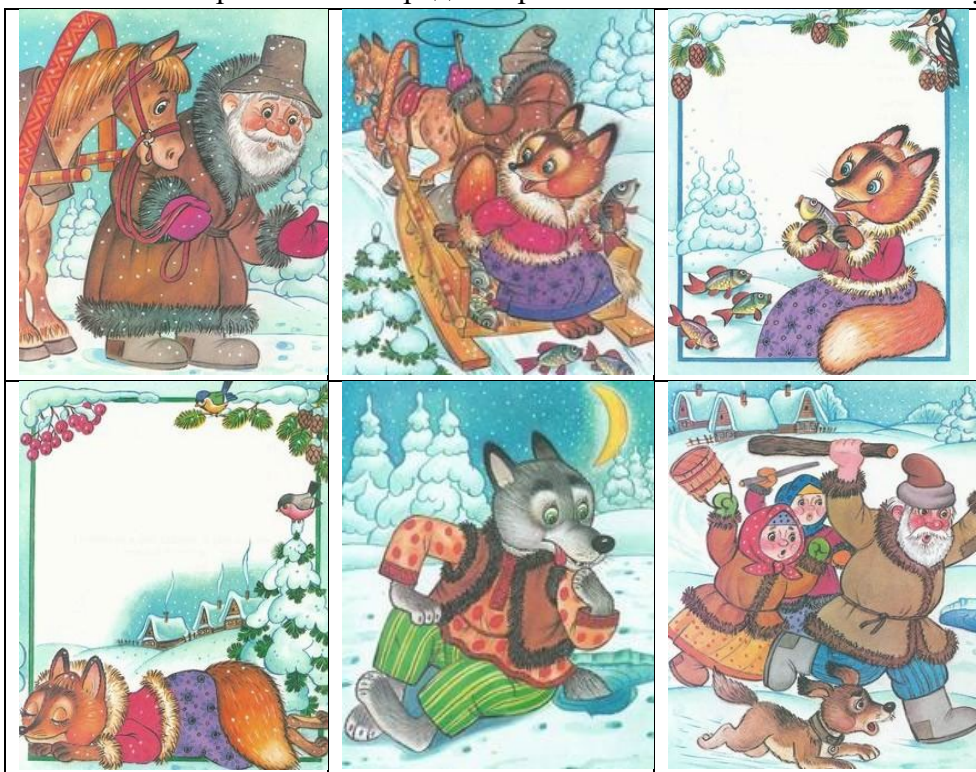
- Кто вез рыбу?
- Как обманула лиса мужика?
- Что сделала лиса волку?
- Что случилось с волком?

Используя Диаграмму Венн, сравните героев сказки – лису и волка.

2. Выполните задания.

- Найдите в тексте описание лисы. Прочитайте. Какой вы представляете Лисичку?
- Что еще говорится о лисе? (ум, характер)
- Кто вам больше всего понравился и почему?

3. Расположите в правильном порядке картинки. Расскажите по ним сказку.



4. Вместо точек вставьте необходимый глагол, при необходимости пользуйтесь текстом.

..... дед да баба. Как-то раз дедбабе:

– Ты, баба, пироги, а я запрягу сани, за рыбой.

..... рыбы полный воз. домой и видит: лиса посреди дороги, будто не живая.

..... к ней старик, а она не шевелится. «Славный будет воротник для старухи!» – старик и лису в сани.

5. Разыграйте диалог между лисой и волком.

6. Вставьте пропущенные предлоги.

Мужик везет ... санях рыбу.

Положил он лису сани.

А хитрая лиса всю рыбу ... из саней выбросила.

Сидел он долго, пока вода проруби не замерзла.

7. Представьте, что ваш друг заболел и не был сегодня на уроке. Расскажите ему, какую сказку вы сегодня читали на уроке и о чем в ней говорить.

8. Как бы вы хотели, чтобы закончилась сказка? Возможно ли её продолжение?

Таким образом, сказка, может и должна активно использоваться на уроках по русскому языку как неродному, поскольку формирует у учащихся культурологический интерес, повышает мотивацию к изучению языка, а также выступает в качестве важной дидактической единицы.

БИБЛИОГРАФИЯ :

1. БАБУШКИН, А.П. Концепты разных типов в лексике и фразеологии и методика их выявления // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж, 2001.
2. БАРСУКОВА-СЕРГЕЕВА, О.М. Русская народная сказка как инструмент формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся // Русский язык за рубежом. Учеб-метод. иллюстриров. журнал, 2013 – № 4.
3. БАРСУКОВА-СЕРГЕЕВА, О.М. Читая сказки.... Учебное пособие. изд. 2-е, стереотипное. М.: Изд-во Флинта: наука, 2012.
4. Волк и Лиса. Русская народная сказка // Сказки для малышей. Краснодар: Изд-во Улыбка, 2014.
5. КУЛИБИНА, Н.В. Зачем, что и как читать на уроке? Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. СПб., 2001.
6. ПУШКИН, А.С. Сказка о Золотом петушке // Соб. соч. В 3-х томах. М.: Художественная литература, 1985 – Т.1.
7. ПОДРУЧНАЯ, Л.Ю. Интерпретация пространства и времени волшебной сказки в процессе обучения русскому языку как иностранному // Известия КГТУ., 2007. – № 12. URL: http://www.klgtu.ru/science/magazine/2007_12/.
8. Репка. Русская народная сказка. Краснодар: Улыбка, 2013.
9. Теремок. Русская народная сказка. Краснодар: Улыбка, 2013.
10. ТРЫГУБ, И.С. Лингвометодический потенциал народных сказок в обучении русскому языку как иностранному младших школьников. Автореф. дисс. канд. пед. наук. М., 2006.

PROVOCĂRILE EDUCAȚIEI MULTILINGVE PRIN METODA PROIECTULUI ÎN CONTEXTUL VALORIC POSTMODERNIST

THE CHALLENGES OF MULTILINGUAL EDUCATION THROUGH THE PROJECT METHOD IN THE POSTMODERNIST VALUE CONTEXT

*Ludmila BEJENARU, conf., dr. hab.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Maria-Magdalena FOTACHE, drd.*

*Ludmila BEJENARU, associate professor, PhD
UPS "Ion Creangă",
ORCID: 0000-0002-4984-0620
bejenaru.ludmila@upsc.md
Maria-Magdalena FOTACHE, PhD student*

CZU: 37.02:81'246.3

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p238-247

Abstract: This study analyzes how the postmodern paradigm influences the development and application of educational concepts that aim at multilingualism and interdisciplinarity. It examines axiological values and principles such as pluralism, relativism and the autonomy of knowledge, in the context of a constantly changing world. Through a critical approach, it highlights the effects of globalization, cultural diversity and technological advances on the learning process, as well as the challenges and opportunities they bring for the formation of a global citizen, capable of communicating in multiple languages and integrating knowledge from multiple fields. It is argued that, in education, the postmodern context represents a critical and pluralistic approach to the learning process, characterized by the rejection of total meta-narratives and the promotion of diversity, relativism and reflexivity. In this paradigm, the emphasis is no longer on the transmission of a single and absolute truth, but on the exploration of multiple perspectives, dialogue and collaborative construction of knowledge.

Keywords: paradigm, postmodernism, principles, axiology, pluralism, collaboration.

Rezumat: Acest studiu analizează modul în care paradigma postmodernă influențează dezvoltarea și aplicarea conceptelor educaționale care vizează multilingvismul și interdisciplinaritatea. Se examinează valorile și principii axiologice precum pluralismul, relativismul și autonomia cunoștințelor, în contextul unei lumi în continuă schimbare. Printr-o abordare critică, se evidențiază efectele globalizării, diversității culturale și avansurilor tehnologice asupra procesului de învățare, precum și provocările și oportunitățile pe care acestea le aduc pentru formarea unui cetățean global, capabil să comunice în mai multe limbi și să integreze cunoștințe din mai multe domenii. Se argumentează că, în educație contextul postmodern reprezintă o abordare critică și pluralistă a procesului de învățare, caracterizată prin respingerea metanarațiunilor totale și promovarea diversității, relativismului și reflexivității. În această paradigmă, accentul nu mai este pus pe transmiterea unui adevăr

unic și absolut, ci pe explorarea multiplelor perspective, dialog și construirea colaborativă a cunoștințelor.

Cuvinte-cheie: paradigmă, postmodernism, principii, axiologie, pluralism, colaborare.

1. Introducere

Importanța temei în lumea actuală constă în faptul că societățile contemporane se caracterizează prin complexitate, ritm rapid de schimbare și diversitate culturală. În acest context, abordările educaționale din perspectiva postmodernă răspund nevoii de a forma cetățeni critici, flexibili și capabili să navigheze într-un mediu informațional vast și variat. În plus, acestea sprijină dezvoltarea gândirii critice, autonomia în procesul de învățare și respectul pentru diferențe, elemente esențiale pentru o societate democratică și incluzivă.

Prin urmare, în lumea modernă, în care noțiunile de adevăr și cunoaștere sunt relativizate, iar mediul educațional este în continuă transformare datorită noilor tehnologii și procesului de globalizare, perspectiva postmodernă devine un cadru valoric important pentru înțelegerea și abordarea provocărilor actuale. Ea promovează flexibilitatea, inovația și deschiderea către multiple perspective, fiind astfel, extrem de relevantă pentru dezvoltarea unui sistem educațional adaptat nevoilor societății contemporane.

2. Rolul axiologiei în era postmodernă

Axiologia reprezintă ramura filozofiei care se ocupă cu studiul valorilor, a ceea ce este perceput ca fiind valoros, bun sau estetic. În contextul postmodernismului, axiologia se distinge prin pluralism, relativism și scepticism față de conceptul de valori universale. Această perspectivă contestă ideea de valori absolute și încurajează diversitatea valorilor culturale și individuale.

2.1. Implicări:

- În epoca postmodernă, valorile devin mai flexibile și mai dependente de contextul cultural și social.

- Se pune accent pe subiectivitate și pluralitate în evaluarea valorilor, influențând modul în care societățile și indivizii percep binele și răul.

- În domeniul educației, această viziune stimulează respectul pentru diversitatea opiniilor și valorilor, promovând un discurs tolerant și incluziv.

Procesul de învățare și predare în mai multe limbi, cunoscut și sub denumirea de educație multilingvă, implică dezvoltarea competențelor lingvistice și interculturale ale persoanelor implicate. Aceasta nu se referă doar la acumularea de cunoștințe despre mai multe limbi, ci și la înțelegerea și aprecierea diversității culturale asociate acestor limbi.

2.2. Consecințe

- Formarea abilităților interculturale: educația multilingvă încurajează respectul și înțelegerea față de diferite culturi, contribuind la formarea unor cetățeni globali.

- Stimularea proceselor cognitive: cercetările indică faptul că utilizarea mai multor limbi stimulează creativitatea, flexibilitatea mentală și capacitatea de rezolvare a problemelor.

- Promovarea incluziunii și egalității: această formă de educație poate reduce disparitățile sociale și poate oferi oportunități egale pentru diverse grupuri culturale și etnice.

- Participarea în societate: educația multilingvă susține implicarea activă în comunități multiculturale și facilitează dialogul intercultural.

3. Conexiunea dintre valori și educația multilingvă în epoca postmodernă

În perioada postmodernă, valorile pluraliste și relativiste influențează modul în care abordăm educația multilingvă. Respectul pentru diversitatea lingvistică și culturală devine o valoare centrală, iar promovarea acesteia în procesul educațional reflectă o atitudine axiologică deschisă și tolerantă. În același timp, educația multilingvă devine un instrument pentru realizarea unor societăți echitabile, în care pluralitatea de valori și identități este recunoscută și apreciată.

Astfel că:

- Valorile în epoca postmodernă pun accent pe pluralism și relativism.
- Educația multilingvă încurajează diversitatea lingvistică și interculturală, având beneficii sociale și cognitive importante.
- Aceste concepte împreună contribuie la crearea unei societăți deschise, tolerantă și incluzivă, în concordanță cu principiile postmodernismului.

Valorile specifice postmodernismului, precum pluralismul, relativismul și scepticismul față de narațiuni universale, au influențat profund modul în care abordăm procesul educațional, în special în domeniul multilingvismului și al studiilor interdisciplinare. În context educațional, acestea promovează o deschidere spre multiple perspective, încurajând elevii și studenții să exploreze și să integreze diverse culturi, discipline și moduri de cunoaștere.

4. Educația multilingvă și interdisciplinară în contextul valorilor postmoderne

4.1. Promovarea diversității culturale și lingvistice: prin prisma educației multilingve, se încurajează dezvoltarea unei perspective globale, în care respectul pentru diferențele culturale și lingvistice joacă un rol central. În conformitate cu valorile postmoderne, se evidențiază importanța pluralismului, ceea ce duce la acceptarea relativismului în cunoaștere și la recunoașterea existenței multiplelor adevăruri și interpretări.

4.2. Integrarea disciplinelor: conceptul de educație interdisciplinară reflectă ideea postmodernă de a depăși limitele tradiționale ale disciplinelor pentru a aborda probleme complexe din mai multe unghiuri. Această abordare stimulează creativitatea și gândirea critică, contribuind la flexibilitatea și adaptabilitatea cunoașterii.

4.3. Deconstrucția metanarațiunilor: valorile postmoderne promovează critica marilor narațiuni și explicații unificatoare, încurajând o abordare pluralistă a cunoașterii. În domeniul educației, acest lucru înseamnă recunoașterea și valorificarea diversității de perspective și experiențe ale elevilor și studenților.

5. Rolul diversității și pluralismului în formarea identității și cunoașterii

- Formarea identitară: diversitatea culturală și lingvistică contribuie la conturarea unei identități multiple și fluide, în care indivizii își pot reflecta și îmbogăți propria ființă prin contactul cu alte culturi și perspective. Pluralismul facilitează exprimarea autenticității și promovează respectul și empatia.

- Dezvoltarea cunoașterii: într-o societate caracterizată prin pluralism, procesul de învățare devine unul dinamic și co-constructiv, în care multiplele perspective și experiențe contribuie la o înțelegere mai nuanțată și complexă a realității. Acest lucru stimulează gândirea critică și abilitatea de a evalua informațiile provenite din diverse surse.

- Promovarea toleranței și coeziunii sociale: diversitatea și pluralismul favorizează dialogul intercultural și reduc riscul excluziunii, contribuind la formarea unei societăți mai tolerante și echitabile.

Valorile postmoderne, prin accentul pus pe pluralism și diversitate, influențează profund modul în care percepem educația multilingvă și interdisciplinară. Ele sprijină formarea unor identități multiple și flexibile și încurajează o cunoaștere deschisă, critică și adaptabilă, contribuind astfel la construirea unei societăți mai tolerante, incluzive și capabile să răspundă complexităților lumii contemporane.

6. Digitalizarea procesului educațional și posibilitatea accesului la resurse în diverse limbi și domenii reprezintă schimbări majore în sectorul educației, aducând atât avantaje, cât și provocări pentru valorile fundamentale ale învățământului.

6.1. Avantaje:

Democratizarea accesului și extinderea oportunităților: utilizarea tehnologiei permite elevilor și cadrelor didactice din diferite zone geografice să beneficieze de resurse variate, în mai multe limbi, contribuind la reducerea inegalităților socio-economice și la promovarea egalității de șanse.

Dezvoltarea competențelor interculturale: accesul la conținut în diverse limbi sprijină înțelegerea și respectul pentru diversitatea culturală, favorizând o atitudine tolerantă și deschisă.

Flexibilitate și adaptabilitate în procesul de învățare: resursele digitale facilitează personalizarea experienței educaționale, răspunzând nevoilor individuale ale elevilor și promovând autonomia în învățare.

Îmbogățirea conținutului educațional: accesul la multiple discipline și domenii stimulează gândirea critică, creativitatea și abordările interdisciplinare, aspecte esențiale pentru dezvoltarea personală și profesională.

6.2. Provocări:

Pierderea valorilor tradiționale: dependenta excesivă de tehnologie poate diminua accentul pus pe valorile tradiționale și pe relațiile umane în cadrul procesului educațional.

Riscul fragmentării și superficializării cunoștințelor: accesul la un volum mare de informații din mai multe limbi și domenii poate duce la supraîncărcare informațională și la o înțelegere superficială dacă nu se gestionează corespunzător.

Disparitățile în accesul la tehnologie: diferențele în disponibilitatea echipamentelor și resurselor digitale pot amplifica inegalitățile sociale și regionale, afectând echitatea în educație.

Eroziunea valorilor fundamentale ale educației: în mediul digital, valori precum integritatea academică, responsabilitatea și empatia pot fi puse sub semnul întrebării dacă nu sunt promovate și consolidate în mod explicit.

Pentru a valorifica pe deplin avantajele digitalizării și diversității lingvistice și disciplinare, este crucial ca sistemele educaționale să promoveze o cultură a valorilor solide, precum respectul, responsabilitatea și autonomia, asigurând totodată echitatea și calitatea procesului de învățare.

7. Metoda proiectului în educația multilingvă: Analiza provocărilor și a contribuției sale la dezvoltarea interculturalității.

7.1. Procesul educațional contemporan

Cercetările psihopedagogice arată că procesul educațional contemporan se află într-o continuă transformare, impusă de cerințele globalizării și de diversitatea culturală tot mai vizibilă în contextul școlar. În acest cadru, dezvoltarea competențelor comunicative interculturale reprezintă o prioritate strategică, iar metoda proiectului se conturează ca instrument fundamental în atingerea acestui obiectiv. Se urmărește evidențierea diferențelor între proiectele didactice implementate în mod tradițional și cele realizate prin metoda proiectului, justificând alegerea temei prin relevanța sa pentru formarea unei educații incluzive și interactive.

7.2. Metoda proiectului

Această metodă poate fi considerată un reper identitar și social pentru grupurile de elevi, deoarece interpretarea mesajelor lingvistice este influențată de contextul socio-cultural în care are loc actul comunicativ. Astfel, predarea și învățarea prin proiecte nu mai sunt simple instrumente de transmitere a cunoștințelor, ci reprezintă un cadru de descoperire, socializare și interacțiune culturală.

7.3. Educația formală, în contextul globalizării

Educația formală, în contextul globalizării nu se limitează doar la transmiterea informațiilor; ea trebuie să fie orientată către formarea competențelor complexe: gândire critică, empatie, adaptabilitate și competență interculturală — atât la elevi, cât și la cadrele didactice. Metoda proiectului oferă experiențe autentice de colaborare și reflecție, legând sarcinile de învățare de realitățile elevilor și pregătindu-i pentru a rezolva probleme concrete. Pregătirea adecvată a cadrelor didactice este esențială pentru ca elevii să dezvolte aceste cunoștințe și atitudini. Competența didactică interculturală nu constă doar în respectarea metodologiei, ci presupune ca profesorul să devină facilitator al învățării interculturale, modelând atitudini, abilități și valori care susțin creativitatea relațională. Astfel, rolul profesorului se extinde de la simpla transmitere de informații la medierea trecerii de la gândirea monoculturală la una interculturală și universală.

7.4. Percepția profesorilor asupra culturii

Din perspectivă personală și profesională, aceasta constituie un reper esențial în modelarea competenței comunicative interculturale la elevi. Integrarea dimensiunii interculturale în curriculum poate fi realizată prin tehnici neinvazive, cum este infuzarea unui concept intercultural în lecții, care oferă conținutului didactic o nuanță și un sens suplimentar. Literatura de specialitate indică un interes crescut pentru metode didactice inovative care să susțină dezvoltarea competențelor interculturale. Profesorul intercultural susține învățarea colaborativă, coordonează înțelegerea diferențelor culturale fără prejudecăți, promovează reflecția și dialogul și evaluează procesul de învățare și comportamentele interculturale ale elevilor. Formarea cadrelor didactice reprezintă un element central în redefinirea culturală a școlii contemporane. Competența interculturală trebuie să fie continuă, intenționată și integrată transversal în activitățile educative, iar competența comunicativă interculturală devine instrumentul principal pentru atingerea acestui obiectiv.

Metoda proiectului se dovedește a fi cea mai eficientă pentru dezvoltarea competențelor interculturale: oferă elevilor experiențe reale de cooperare, responsabilitate și reflecție, iar contexte autentice de învățare facilitează transferul competențelor în viața cotidiană. Profesorul, perceput ca „agent al schimbării”,

trebuie să construiască discursuri accesibile tuturor grupurilor culturale și să acționeze ca modelator al relațiilor interumane și interculturale.

Profesorul intercultural, conștient de identitatea sa, anticipează și cultivă competențele pe care elevii le vor demonstra în contexte multiculturale. Interculturalitatea presupune prezența și interacțiunea echitabilă a diverselor culturi, promovând aprecierea propriei culturi, deschiderea către ceilalți și colaborarea între segmente culturale variate ale comunității.

7.5. Competența interculturală

Reprezintă mobilizarea eficientă a cunoștințelor, a metodelor de acțiune, a trăirilor afective și a atitudinilor pozitive pentru gestionarea situațiilor de interacțiune interculturală. Aceasta include comunicarea adecvată, adaptarea creativă și căutarea armoniei sociale. Diferitele concepții despre competență — ca performanță, proces sau perspectivă constructivistă — contribuie la un cadru teoretic solid pentru educația interculturală. Educația interculturală nu este un supliment, ci o dimensiune esențială a educației moderne; prin metoda proiectelor, valori precum solidaritatea, respectul și toleranța devin experiențe reale pentru elevi, nu doar concepte teoretice.

Competența comunicativă interculturală este un ansamblu de cunoștințe, abilități și atitudini care se modelează gradual, încurajând la reconceptualizări în dimensiunea personală și profesională a individului ca urmare a implicării într-un contact intercultural contextualizat formal. Pentru dezvoltarea acestei competențe cea mai eficientă metodă este ”metoda proiectelor”, care oferă elevilor experiențe autentice de colaborare, învățare și reflecție iar sarcinile de învățare provin din lumea acestora care, în timp îi vor ajuta să rezolve probleme reale din viață. Profesorul este perceput în contextul actual ca fiind un „agent al schimbării care promovează înțelegerea și toleranța” (Delors, J., 2000, p. 119), care trebuie să formuleze „un discurs accesibil și semnificativ pentru toate grupurile a căror compoziție este, din punct de vedere cultural, din ce în ce mai diversificată” (Conseil superior de l’éducation 1987, p. 14 apud. Cucoș, C., 2000, p. 259). Educatorului intercultural i se atribuie un nou rol, cel de „modelator al relațiilor interumane și interculturale” (Cozma, T., 2011, p. 212), întrucât învățarea interculturală cuprinde întreaga persoană.

Interculturalismul implică înțelegerea, aprecierea și valorizarea culturii proprii, propune o relație înnoită a propriei persoane cu toți cei din jur, cunoscuți sau străini, indiferent de cultură sau mediu social dezvoltând un grad ridicat de maturitate culturală și de înțelegere și acceptare a celor din jur dar și colaborarea între diferitele segmente culturale și etnice ale unor comunități. Interculturalismul este o dezvoltare sociabilă și individuală, echitabilă și durabilă care dezvoltă atitudini, abilități,

încredere, deschidere, respectul pentru cultura celorlalți și este rezultatul unui proces de învățare.

Competența interculturală reprezintă capacitatea de a mobiliza cunoștințe, metode de acțiune, trăiri afective, atitudini pozitive în rezolvarea unor situații de interacțiune interculturală, abilitatea de a comunica adecvat și eficient cu persoane care aparțin altor culturi, înțelegând diferențele de norme, de conduită, de comportamente, de valori și moduri de gândire, capacitatea de adaptare a individului, de reorganizare într-un mod creativ, organizat, tolerant care ajută la formarea armoniei sociale. În acest context ne putem gândi la mai multe tipuri de concepte de competențe:

conceptul de competență ca performanță este definit și înțeles ca și „capacitate de acțiune într-o clasă de situații comparabile”, care leagă competența de performanță.

conceptul de competență ca proces este un „model integrator al competenței”, „un construct dinamic”.

conceptul de competență ca perspectivă constructivistă: Stoof, A. propune un „boundary-approach” („abordare de frontieră”) pentru competența ca perspectivă constructivistă, o reprezentare vizuală sub formă de “amebă” pentru a demonstra că, granițele competenței pot varia în funcție de aceste variabile.

Tardif, J definește competența ca o capacitate complexă de acțiune care se bazează pe mobilizarea eficace a unei varietăți de resurse.

7.6. Educația interculturală

Educația interculturală este o educație a relațiilor interpersonale, abordează diferențele culturale, promovează comunicarea și interacțiunea eficientă între persoane din medii culturale diverse, este fundamentală pentru pregătirea elevilor pentru a călătorii și prospera într-o lume complexă și interconectată. Aceasta nu este un „supliment”, ci o dimensiune necesară educației moderne caracterizată prin interacțiune, comunicare, cooperare, depășirea barierelor culturale, solidaritate, încredere, respect reciproc, iar metoda proiectelor creează cadrul perfect pentru ca aceste valori să devină experiență de viață, nu doar teorie. Concentrându-se pe înțelegerea culturii și interculturalității, cercetând identitatea culturală, profesorii, folosindu-se de abordarea pedagogică ”învățarea prin practică”, pot pregăti și ”înzestra” elevii cu cunoștințe, competențe, abilități de cooperare, deprinderi și atitudini necesare pentru interacțiuni interculturale de succes pentru a dezvolta diversități și manifestări culturale.

Legătura dintre abilitățile interculturale, provocările din educația multilingvă și interdisciplinară, procesul de învățare din zilele noastre, interculturalitate și utilizarea „metodei proiectului” poate fi înțeleasă prin modul în

care aceste concepte se corelează pentru a susține dezvoltarea unor indivizi competenți, pregătiți pentru societățile globalizate și caracterizate prin diversitate.

Abilitatea interculturală include capacitatea de a înțelege, aprecia și comunica eficient cu persoane din culturi diferite. În contextul educației, această competență devine fundamentală pentru promovarea respectului, toleranței și dialogului intercultural. Provocările generate de mediul educațional multilingv și multidisciplinar implică faptul că elevii și studenții trebuie să se descurce într-un mediu plin de varietate lingvistică și cunoștințe din diverse domenii. Aceste provocări necesită adoptarea unor metode inovatoare și integrate pentru a dezvolta competențe multiple, inclusiv cele interculturale. Procesul de învățare din zilele noastre se caracterizează prin accent pe metode active, colaborative și centrate pe beneficiar, precum și pe dezvoltarea de competențe generale. În acest sens, integrarea elementelor interculturale și a abordărilor interdisciplinare devine esențială pentru a pregăti elevii și studenții să facă față provocărilor societății globale.

Interculturalitatea reprezintă promovarea dialogului și înțelegerii între diferite culturi, fiind un pilon al educației moderne. Ea susține dezvoltarea abilităților interculturale și facilitează învățarea într-un mediu caracterizat prin diversitate lingvistică și interdisciplinaritate.

„Metoda proiectului” este o tehnică pedagogică bazată pe învățarea prin realizarea de proiecte, care încurajează autonomia, gândirea critică și colaborarea între elevi. Această abordare favorizează integrările interdisciplinare și interculturale, oferind elevilor oportunitatea de a explora subiecte din perspective multiple, de a colabora în echipe diverse și de a-și dezvolta competențe interculturale în contexte reale.

8. Concluzie

Integrarea metodei proiectului în procesul educațional contemporan sprijină dezvoltarea competenței interculturale, răspunzând cerințelor unei educații multilingve și multidisciplinare. Astfel, se contribuie la formarea unor cetățeni globali, capabili să comunice și să colaboreze în societăți din ce în ce mai diverse și complexe, promovând interculturalitatea ca valoare fundamentală a educației actuale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. CUCOȘ, C. Metode și tehnici moderne în învățământ, 2000.
2. PERRENOUD, P., Developing Competencies in Education, 2005.
3. CUCOȘ, C., Conseil supérieur de l'éducation 1987, p. 14 apud. 2000.
4. COZMA, T. O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea, 2011.

5. DELORS, J., Learning: The Treasure Within, 2000.
6. COZMA, T., Fundamentele pedagogiei. Repere pentru învățământul contemporan 2011.
7. PERRENOUD, Développer des compétences, mission centrale de l'école, 2005.
8. TRADIF, J., Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre, 2003.
9. POTOLEA, D. & Toma, S., Conceptualizarea 'competenței' – implicații pentru construcția și evaluarea programelor de formare, 2010.
10. PARRY, S., The Quest for Competencies, 1996.
11. STOOFF, A., Competence: a Boundary Approach, 2005.

MEDIA EDUCATION APPROACH IN TEACHING ENGLISH TO UNIVERSITY STUDENTS

ABORDAREA EDUCAȚIEI MEDIA ÎN PREDAREA LIMBII ENGLEZE STUDENȚILOR UNIVERSITARI

Olena CHETVERIKOVA

*PhD, Associate Professor,
Izmail State University for Humanities, Ukraine*

Olena CHETVERIKOVA

*dr., conf. univ.,
Universitatea de Științe Umanistice din Ismail, Ucraina*

ORCID 0000-0001-9619-170X

chetverikova@idguonline.net

CZU: 378.016:811.111+004.9

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p248-252

Abstract: Knowing how function various media, the way we interact with them and use them, is becoming a necessary component of the literacy of a modern person. Media education performs a unique function of preparing university students for life in the information society. It can be considered as a process of personality development, as with the help of media communication methods it's possible to improve the level of culture, develop creative, communicative abilities, increase the depth perception, interpretation, analysis and evaluation of media texts. Media educational tasks and forms of work promote reading, writing, listening and spoken English skills, develop critical thinking, creative students' abilities and significantly increase their cognitive interest.

Key words: media education, communication, approach, method, student.

Rezumat: Cunoașterea modului de funcționare a diferitelor media, a felului în care interacționăm cu acestea și le utilizăm devine o componentă necesară a alfabetizării unei persoane moderne. Educația media îndeplinește o funcție esențială în pregătirea studenților universitari pentru viața în societatea informațională. Ea poate fi considerată un proces de dezvoltare a personalității, deoarece, cu ajutorul metodelor de comunicare media, este posibilă îmbunătățirea nivelului de cultură, dezvoltarea capacităților creative și comunicative, sporirea profunzimii percepției, interpretării, analizei și evaluării textelor media. Sarcinile educației media și formele de lucru asociate promovează competențele de citire, scriere, ascultare și vorbire în limba engleză, dezvoltă gândirea critică, capacitățile creative ale studenților și sporesc semnificativ interesul lor cognitiv.

Cuvinte-cheie: educație media, comunicare, abordare, metodă, student.

Effective teaching of English based disciplines has become a crucial task of modern higher education. Modern methods and technologies aim to promote the quality of education. The development of the Internet and artificial intelligence programs provide unlimited opportunities for choosing optimal programs and

resources in higher education. Among the various terms for defining the features of the functioning of language in the information environment, Computer-Mediated Communication / Internet-Mediated Communication, or, as it is also called, Digital-Mediated Communication, occupies a prominent place in education. The World Wide Web is a source of information and one of the most powerful motivational factors in learning English. The development of Internet technologies has emphasized the importance of English as a communicative standard for representatives of different cultures. Therefore, a deep knowledge of English is paramount for obtaining a competitive information-literate employee. The combination of information and communication technologies, the impact on educational practice indicates that the main task facing their implementation is the adaptation of students to life in the information society [1, p.10-11].

In many European countries media education today functions as a system that has become an integral part, on the one hand, of the general educational training of young people, and on the other, of mass information processes. It is an attribute of globalization transformations, a factor in the competitiveness of the economy, and is inextricably linked with the development of democracy in the information society [2, p. 76].

Media technology in the process of education is based in the interactive approach, that puts into action interactive textbooks, different online platforms and digital recourses, as Gemini, BBC Learning English, Grammarly, Kahoot, Coursera, video conferencing services Zoom, Google Meet. Online platforms allow you to diversify classes, and at the same time significantly facilitate the work of the teacher. Besides, various group projects and online discussions, help students exchange experience [3, p. 12-13]. This also serves to develop their social skills. For example, online platforms Moodle are effectively used in English language teaching.

To improve lexical, grammatical, and stylistic skills of monologue and dialogic speech, presentations are used, which allows you to combine information from various sources, involve images, and include video clips in training. They raise language learning effectiveness, individualize it. Students tend to be more motivated to develop language proficiency when using their media experiences in an educational environment. Furthermore, the internet may be fostering new forms and styles of civic engagement, that are at least potentially more inclusive, while digital technology opens new ways of bringing theory closer to practice [4].

The process of teaching the features of media communication in higher education should be organized taking into account the principle of individualization of students' learning, which will make it possible to ensure a high level of their cognitive activity and achieve the intended learning results. The teacher should create optimal conditions for revealing the possibilities of the student's personality, in particular through trusting relationships between the students themselves and the teacher, which mobilizes their creative potential, forms confidence in their abilities

and, thus, will lead to the process of intensive assimilation of the material, will arouse a steady interest in studying the academic discipline [5, p. 14].

Various genres of mass media communication are implemented in new textual and discursive practices, for example, communication in Chatbots and the use of artificial intelligence capabilities in "digital" communication; the use of messengers, virtual storytelling, SMM technologies and interaction with the addressee in digital media. In addition, such key medialinguistic concepts as "mediate text", "mediagenre", "mediadiscourse" and others in the communicative space of the Internet have been thoughtfully investigated [6, c. 65]. The results of the work provided students with a lot of language practice through activities using newspapers, magazines, radio, TV, movies, books, Internet, and tasks which develop reading, writing, speaking and listening skills. These media not only entertain students, they encourage reading English in general, both inside and outside the classroom, promoting extensive reading by giving the students the confidence, the motivation and the ability to continue their reading outside the classroom [7, p. 81]. Speech exercises based on the use of films are able to convey cultural values, interpersonal relationships, and current behavioral patterns, stimulating students' communication in English classes.

Teaching English to university students called forth the need to rely on the preferable use of authentic materials of different type, since text arrays from the real communicative practice of native speakers have a special impact on the development of students' communicative and linguistic competence. According to communication principles, practical English classes are considered as a special form of interaction, aimed at revealing the students' inclinations, and taking into account their general level of training, capabilities and abilities and aptitudes [8, p. 45]. For example, The University of Cambridge's online platform Empower is available to all Ukrainian universities and offers courses not for self-study, but with the support of a teacher. This online resource contains Cambridge Empower courses from A1 to C1, general English courses for adults, students and high school students, which combine classroom material with individual online practice [9, p. 212].

The involvement of media texts in the learning process opens up opportunities for supplementing and updating the content of the program material with relevant useful information, while relying on the latest scientific works. Students learn to distinguish media information by type, form, genre and content. A variety of written and oral tasks combine exercises that should teach them to react to the information received, to comprehend it and provide thorough answers, to analyze according to the scheme, to interpret the information heard or read.

Monological speech, as a form of oral speech, involves a detailed, coherent and continuous narration produced by one person, and addressed to the addressee that may be a separate person, a group of people, or even a whole audience. Such forms of communication, as well as dialogical lines, must be logically connected to

the general context of the conversation with the help of special linguistic means (speech clichés used to enter into a conversation, express agreement/disagreement, objection, etc.) The specific features of digital monologue include dynamism, emotionality, and multifunctionality [10, c. 68].

The modern education goals state that media literate students become not information gathering, but information creating. Today's students can create different stories on almost every topic expressing a particular point of view. These may be realized as the cases of storytelling, digital narration and presentation formats [11, p. 18-19].

Further development of monological speech in class involves taking into account the level of development of monological speech skills according to the following criteria:

- to what extent the monological presentation reflects the topic of the proposed mediatext and whether all the aspects specified in the task have been fully highlighted;
- whether the volume of the monological presentation is complete and what is its lexical, grammatic and stylistic design;
- whether it's being performed at a natural pace, what are the phonetic-phonological characteristics of speech.

The effectiveness of the formation of communicative English-language competence is based on continuity, integrity, and systematicity during training. By choosing forms, methods, and techniques for working with media texts in English classes, students acquire critical thinking and learn to analyze, synthesize, compare, evaluate information, and express their assessment. For this purpose, authentic media texts, short animated films, excerpts from popular films, television programs (shows, interviews, materials from English-language newspaper and magazine websites) can be used.

Dialogical skills involve possessing a sufficient stock of functionally diverse replicas and combine the ability to replicate (exchange replicas in a dialogue), to pursue one's strategic line in the process of communication in agreement with the linguistic intentions of the interlocutors or contrary to their intentions; to predict the behavior of the interlocutors. The result of dialogic pedagogical technology is not only the acquisition of English with the readiness to participate in various forms of communication, but also the development of motivation to understand the interlocutor, to dialogue, which contributes to mutual enrichment with cultural values, stimulates partnership cooperation [3, c. 12]. The practical results will show the competences in email communication, participation in different talks (round-table, interview, conflict situations).

Methodological approaches to teaching English are closely related to the planning and organization of students' independent work. Multimedia technologies allow students to prepare and present their own projects, find material for writing

term papers. Mastering certain knowledge and skills in the process of active cognitive and practical activity improves students' communicative competence. Along this path, it is possible to offer project methodology, case method, and preparation of one's own portfolio. Students may work independently, or in groups, develop their lingual skills, learn to be interactive. Using gamified materials, like specific textbooks is sure to increase students' interest in the English language learning and activate their background knowledge. Besides, students may evaluate themselves, identifying shortcomings and choose the tasks corresponding their educational level.

BIBLIOGRAPHY:

1. SHVACHYCH, G. G., TOLSTOY, V. V., PETREVVHUK, L. M., IVASHCHENKO Yu. S., GULYAEVA O. A., SOBOLENKO O. V. Modern information and communication technologies: Textbook. Dnipro: NMetAU, 2017. 230 c.
2. ITZ, S. V. Professional competence of a future foreign language teacher in a media educational context. All-Ukrainian scientific and practical conference: Journalism, philology, media education. Poltava, October 2-3 2014 p. C. 75-79.
3. BONDARCHUK, I. O. Individual approach to learning as a prerequisite for the effectiveness of the educational process. Education and Development beglobal, 2020. 2 (8), 11-16.
4. BUCKINGHAM, D. Do We Really Need Media Education 2.0? Teaching Media in the Age of Participatory Culture. Institute of Education. University of London. 2015. URL: https://www.researchgate.net/publication/266250340_Do_We_Really_Need_Media_Education_20_Teaching_Media_in_the_Age_of_Participatory_Culture
5. TAMARKINA, O. L. Individual approach to learning in modern higher education. Collection of materials of the International Scientific and Practical Conference "Psychology and Pedagogy: Current Issues", (April 12-13, 2019). Kh.: East Ukrainian Organization "Center for Pedagogical Research", 2019. C. 13-15.
6. BONDARENKO, N. V. Media text as a resource for modernizing and enriching the content of a Ukrainian language textbook / Problems of a modern textbook. 2021. Issue.27. C. 15-25.
7. VILMA, Tafani, Teaching English through Mass Media. Acta Didactica Napocensia, Volume 2 Number 1, 2009. P. 81-96.
8. DEDI, Aprianto, Novian Zaini, The Principles of Language Learning and Teaching in Communication Skill Developments. Vol. 3 No. 1; 2019. P. 45-61.
9. LYSENKO, L. O. Increasing students' digital competence in the process of learning English in a virtual learning environment. SCIENTIFIC NOTES. Series: Pedagogical Sciences, Vol.217. 2025. C. 211-215.
10. Methodology of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: a textbook for students of classical, pedagogical and linguistic universities / Bigich O. B., Borisko N. F., Boretska G. E. and others / edited by S. Yu. Nikolaeva. K.: Lenvit, 2013. 590 c.
- ROBIN, B.R. The power of digital storytelling to support teaching and learning. Digital Education Review. 2016. P. 17-29. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1125504.pdf>

FORMATION OF STUDENTS' CREATIVE THINKING WHEN LEARNING ENGLISH

FORMAREA GÂNDIRII CREATIVE A STUDENȚILOR ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚARE A LIMBII ENGLEZE

Tetiana VDOVENKO,
PhD, Associate Professor,
Izmail State University of Humanities, Ukraine

Tetiana VDOVENKO,
doctor, conferențiar universitar,
Universitatea de Științe Umaniste din Izmail, Ucraina
ORCID: 0000-0001-9811-1312
vdovenko_tanya@i.ua

CZU: 37.02:811.111

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p253-257

Abstract: Learning a foreign language helps to contribute to the formation of students' creative abilities. The purpose of teaching a foreign language is the formation of communicative competence, but the formation of creative abilities is equally important. Foreign language competence is the ability and willingness to use language to solve communicative tasks. The main task for the development of creative thinking is to move away from habitual behavior. The article is devoted to the formation of creative abilities. Special attention is paid to the formation of communicative competence. The article highlights various methods of developing creative potential, such as divergent thinking, associative techniques and an interdisciplinary approach, which will allow students to become more flexible and adaptive in a rapidly changing world. To develop students' creative thinking, it is advisable to organize brainstorming sessions, solve non-standard tasks and create innovative projects. The presentations can help to understand the nature of students' creative thinking and develop skills in generating ideas, solving non-standard tasks, and finding original approaches to learning and everyday life.

Keywords: creative thinking, learning English, avoiding habitual behavior, ability to think outside the box, an unusual solution

Rezumat: Învățarea unei limbi străine contribuie în mod semnificativ la formarea și dezvoltarea capacităților creative ale studenților. Deși scopul principal al predării unei limbi străine este dezvoltarea competenței comunicative, formarea gândirii creative reprezintă o dimensiune la fel de importantă a procesului educațional. Competența într-o limbă străină presupune nu doar cunoașterea sistemului lingvistic, ci și capacitatea și disponibilitatea de a utiliza limba pentru rezolvarea unor sarcini comunicative diverse. Dezvoltarea gândirii creative implică, în primul rând, depășirea comportamentelor și tiparelor de gândire

obișnuite, favorizând flexibilitatea și originalitatea în abordarea situațiilor de învățare. Prezentul articol este dedicat analizei formării capacităților creative ale studenților în procesul de învățare a limbii engleze, cu un accent deosebit pe rolul competenței comunicative. Sunt evidențiate diverse metode de stimulare a potențialului creativ, precum gândirea divergentă, tehnicile asociative și abordarea interdisciplinară, care contribuie la dezvoltarea unor competențe esențiale pentru adaptarea într-o lume aflată într-o continuă schimbare. Pentru dezvoltarea gândirii creative a studenților, se recomandă organizarea sesiunilor de brainstorming, rezolvarea sarcinilor non-standard și realizarea unor proiecte inovatoare. Activitățile de tip prezentare facilitează înțelegerea particularităților gândirii creative ale studenților și contribuie la dezvoltarea abilităților de generare a ideilor, de soluționare a problemelor neconvenționale și de identificare a unor abordări originale atât în procesul de învățare, cât și în viața cotidiană.

Cuvinte-cheie: gândire creativă, învățarea limbii engleze, depășirea tiparelor comportamentale, gândire „outside the box”, soluții neconvenționale.

A foreign language is a general education subject and can contribute to the formation of students' creative abilities. The purpose of teaching a foreign language is the formation of communicative competence, but equally important is the formation of creative abilities in the classroom. In foreign language lessons, functional literacy is a foreign language competence, the ability and willingness to use language to solve communicative tasks. The content of functional literacy includes: mastering competent oral and written speech; the ability to have a dialogue in a standard life situation; the ability to formulate a problem independently. Teachers face the task of developing a personality capable and willing to participate in intercultural communication. The existing contradiction between the need to develop students' creative abilities and the organization of the learning process in foreign language classes requires the teacher to find teaching methods that enable the acquisition of knowledge, skills and abilities, the expansion of educational horizons, the development of personal qualities, moral values, attitudes and beliefs, as well as the formation and development of students' creativity.

The purpose of the research is to create, describe and substantiate a creative approach and a set of methods and techniques aimed at shaping the creative thinking of students in English classes. The use of a creative approach in teaching English and the inclusion of methods and techniques, aimed at the formation of creative thinking, in the educational program will significantly increase the level of creativity of students and contribute to the formation of their communicative competence.

Currently, a transition from the theoretical foundations of the development of creative thinking to finding ways to develop creative abilities is underway. The nature of creative abilities has been revealed, the features and criteria of creativity have been identified, however, methods and techniques for the formation of students' creative abilities have not been sufficiently developed. In the process of developing creativity, it is necessary to involve students in creative activities, to form knowledge, skills and abilities. In the process of developing creativity, the teacher

acts as the organizer of the students' activities. Various methods and techniques of work are used to form students' creative thinking. To achieve maximum results, one can use methods and techniques of creativity formation not only in foreign language lessons, but also during extracurricular activities. It is worth noting that along with the use of various methods and techniques, it is necessary to take into account the following principles in the process of developing creativity among students: systematicity and consistency, accessibility, visibility, individual approach, strength, consciousness and activity, communication skills.

The development of students' creativity in foreign language classes is more effective if the following conditions are taken into account:

- the teacher is competent and has a high level of professional skills;
- a favorable socio-psychological climate has been created in the foreign language classes;
- tasks and exercises of different difficulty levels are used, depending on the individual and age characteristics of the students and their creative, intellectual and physical abilities;
- pedagogical methods, techniques and forms of teaching a foreign language correspond to the personal and age characteristics of students;
- the educational institution is well equipped with all necessary technical facilities and modern equipment;
- positive qualities of students are formed and developed in the classroom;
- encouraging original ideas expressed by students, avoiding criticism.

Creativity and creativity are two concepts that are inextricably linked and give the teacher great opportunities. Creativity is understandable and close to every student and is of great importance in their lives.

Knowledge and creativity help to increase interest in learning a foreign language and remove the language barrier. The methods that can be used in a foreign language learning course in order to develop students' creativity help not to focus on memorization and what students should remember, but to remove the fear of evaluation through creativity and develop communication skills.

One of the well-known methods is the TPR (Total Physical Response) method, aimed at perceiving language through the senses. It is an example of the comprehension approach, where at the first stage the most important thing is to listen and perceive a new language.

The essence of the method is to memorize new words, phrases and lexical constructions using gestures, commands, pantomime and games. The necessary information is absorbed by students through all the main channels of perception: visual, auditory, kinesthetic.

The left hemisphere is mainly responsible for abstract logical thinking and speech, while the right hemisphere is responsible for imaginative thinking, that is, for creativity, imagination and intuition. Using the TPR method allows to use both

hemispheres, new information gets not only to the left hemisphere through speech perception, but also to the right hemisphere in the form of images supported by positive emotions.

The purpose of this method is to form students' communicative competence and develop their creative abilities. This method also provides an opportunity to enjoy learning a foreign language and reduce stress during the learning process.

The principles of TPR are: stimulating memory through psychomotor associations, reducing anxiety, inductive learning of grammatical material, the formation and development of creative abilities, conscious understanding of the material.

Students are not passive listeners in the classroom, they are actively involved in the educational process: they repeat words, phrases with different intonation, movements and invent their own games. The teacher plays an active role. It is the teacher who decides what to teach, how to model and present new material, and also selects supporting materials.

TPR can and should be used to solve a variety of tasks: to work out vocabulary, activate temporary constructions, learn stable expressions, stage stories, physical training sessions.

The exercises of this method are diverse: Invisible pictures, Action songs, Story time, Leap frog, Guess who/what, Make a snowman, Crocodile and others.

This method opens up an incredible scope for the teacher to perform various game tasks, which, despite their seeming frivolity, contribute to the study and consolidation of very complex aspects of language learning, while developing the creative thinking of each student.

Another well-known method is the method *of* musical influence. With the help of music and songs in English, lexical units are more firmly assimilated and vocabulary is expanded, pronunciation skills are improved, grammatical constructions, rhythm, intonation are better absorbed due to «immersion» in an authentic environment, and musical hearing develops.

All types of song work help to stimulate interest in the subject, promote team building and develop the creative abilities of each student. The song fosters high moral qualities, broadens horizons, helps to get acquainted with foreign culture. Thanks to music, a favorable environment is created in the classroom and the psychological burden is reduced. There are many different techniques and exercises for working with music. The selection of exercises takes place depending on the level of language proficiency, the age of the students, their interests, the topic of the material being studied, and what a particular lesson is aimed at (vocabulary, grammar, phonetics or communication).

Conclusions. The considered methods have a positive effect on the dynamics of results in several indicators: the level of motivation to learn English, the level of development of creative thinking, the level of formation of communicative

competencies. The researchers note that during the use of creative approach methods in teaching English lessons, students' interest in the subject increases, there is a desire to participate in a competitive movement; positive dynamics of the development of creative thinking among students and indicators of the formation of communicative competence in this subject are revealed. The prospects of using these methods in English classes in the formation of students' communicative competence and the development of creative thinking.

BIBLIOGRAPHY:

1. ASHER, James J. What Is TPR – Updated: Immersion and Dual Language. TPR Source. Online. Disponibil: <https://www.tprsource.com> [accesat 2017-10-02].
2. GUIDE — Total Physical Response (TPR). Medium. Online. Disponibil: <https://medium.com/oetjobs/guide-total-physical-response-tpr-10ff0766b15b> [accesat 2017-10-02].

AXIOLOGICAL POTENTIAL OF TEACHING ENGLISH IN THE CONTEXT OF MULTICULTURAL EDUCATION

POTENȚIALUL AXIOLOGIC AL PREDĂRII LIMBII ENGLEZE ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI MULTICULTURALE

*Svitlana SLOBODIAK, lecturer,
Izmail State University of Humanities, Ukraine*

*Svitlana SLOBODIAK,
lector universitar,
Universitatea Umanistă de Stat
din Izmail, Ucraina
ORCID: 0009-0005-0037-4349
sslobodyak@gmail.com*

CZU: 37.013:811.111

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p258-261

Abstract: This article examines the axiological potential of teaching English in the context of multicultural education. It is emphasized that modern foreign language teaching should go beyond a purely linguistic focus and become value-oriented. This axiological approach to education is aimed at developing students' tolerance, respect for cultural diversity and readiness for intercultural communication. The article analyzes the role of English as a means of promoting humanistic and civic values and identifies pedagogical conditions that ensure the realization of this axiological potential. It is concluded that teaching English contributes to the development of a multicultural individual capable of conscious and value-oriented interaction in the modern world.

Keywords: axiological approach, values, multicultural education, teaching English, intercultural communication.

Rezumat: Prezentul articol examinează potențialul axiologic al predării limbii engleze în contextul educației multiculturale. Se subliniază faptul că predarea modernă a limbilor străine trebuie să depășească o perspectivă strict lingvistică și să capete o orientare valorică. Abordarea axiologică a educației este orientată spre dezvoltarea toleranței, a respectului față de diversitatea culturală și a disponibilității pentru comunicare interculturală în rândul studenților. Articolul analizează rolul limbii engleze ca instrument de promovare a valorilor umaniste și civice și identifică condițiile pedagogice care asigură realizarea acestui potențial axiologic. În concluzie, se evidențiază faptul că predarea limbii engleze contribuie la formarea unei personalități multiculturale, capabile de interacțiune conștientă și orientată axiologic în lumea contemporană.

Cuvinte-cheie: abordare axiologică, valori, educație multiculturală, predarea limbii engleze, comunicare interculturală.

Modern society is characterized by dynamic processes of globalization, migration and cultural interaction, making teachers all over the world to rethink the goals and objectives of education. In this context, multicultural education, aimed at developing individuals capable of effective intercultural dialogue and respect for the values of different peoples, is particularly important. At the same time, the role of English as a universal means of communication, culture and self-identification in the global world is constantly growing.

However, teaching English in today's context goes beyond the traditional approach to education, which merely presupposes the acquisition of grammatical structures and vocabulary. It is becoming a tool for shaping students' value orientations, fostering tolerance, respect for cultural diversity and willingness to interact with representatives of other cultures [3, p. 425]. Now, teaching English possesses significant axiological potential, the realization of which contributes to the development of multicultural individuals and more meaningful language learning [2, p. 84].

The purpose of this article is to identify the axiological potential of teaching English and determine the pedagogical conditions for its implementation in the context of multicultural education.

The axiological approach is based on the recognition of the central role of values in the educational process [1, p.688]. Education is viewed not only as a means of transmitting knowledge, but also as a space for the development of spiritual, moral and cultural values of the individual and for the formation of students' ability for value self-determination and dialogical perception of the world. In pedagogy, the axiological approach is realized through conceptualizing education as a process of educating an individual who is oriented towards humanism, tolerance and cooperation. Consequently, the teaching of foreign languages, particularly English, becomes not only a means of understanding another culture, but also a means of instilling in students a system of values based on respect, openness, and awareness of the world's diversity [5]. The implementation of a wide range of axiological objectives is observed in the process of teaching English.

Firstly, through linguistic materials (authentic texts, audiovisual resources, cultural realities) students become aware of the diversity of cultural behavior patterns, norms and traditions. They understand that no culture is better or worse than another; each culture is unique.

Secondly, English lessons create conditions for developing critical skills for cultural dialogue: willingness to discuss current social issues, mutual teamwork on various projects, participation in international exchanges and online communication.

Thirdly, language learning develops personal qualities in demand in the modern world: responsibility for one's words, willingness to listen and be heard, critical thinking and empathy. All of this reflects the individual's axiological potential, aimed at fostering an active, culturally mature and tolerant person.

The realization of the axiological potential of the English language teaching requires a systematic approach and a conscious position. It is important for teachers to view the lesson not as a transfer of knowledge, but as a dialogue between cultures and values. The following effective methods of teaching can be recommended: project-based activities, where students explore cultural phenomena and create joint projects; analysis of media texts (films, interviews), allowing the discussions on moral and cultural issues; debates on tolerance, cultural diversity and social justice; the case study method aiming at problem-solving and communication.

Let's consider the use of the case study method in the process of teaching the subject "Communicative English course" for Master's students.

The axiological potential of using the case study method in teaching English in the context of multicultural education lies in its ability to integrate language learning into the development of students' values and intercultural competence. The learning of the English language "means no longer the study of its speakers' language, but the language of intercultural communication which enables speakers of different languages and cultures to understand each other" [4, p. 117]. By analyzing real-life situations reflecting diverse cultural characteristics, students develop their language skills, as well as engage in moral and ethical reflection, practising respect and tolerance for other cultures.

For example, the students are given the case "Bessarabia brand" about the need of countries and territories to create a unique brand to promote themselves both among their citizens and abroad. The students read the text, identify the problems and start discussing possible solutions to solve them. While thinking, they are asked to answer the following questions:

1) What values, in your opinion, can be the basis for the creation of the brand of Bessarabia?

2) Which audience should the promotion of Bessarabia primarily target: its own citizens or the international community?

3) What can become a positive symbol of Bessarabia? Then, the students are asked to propose their concepts and tools for promoting the region of Bessarabia, taking into account its multiculturalism and diversity of nationalities.

Solving this case stimulates critical thinking and problem-solving, allowing students to evaluate their actions and decisions in the context of universal values. It

serves as an effective pedagogical tool for developing students' value-based worldviews and enhancing their communicative competence in English.

Thus, teaching English possesses a high axiological potential, which is realized through the development of key values of multicultural education: respect, tolerance, openness, and citizenship. Through language learning, students master not only the means of communication but also models of cultural behavior, learning to see diversity as a source of development and mutual understanding. Implementing an axiological approach to teaching English fosters individuals capable of conscious participation in the global community, possessing a sense of responsibility, empathy, and cultural identity. In a multicultural world, it is the value-based aspect of education that becomes the foundation for the sustainable and humanistic development of the individual and society as a whole.

BIBLIOGRAPHY:

1. ANTONIUK, V. Z.; ALENDAR, N. I.; BARTKIV, O. S.; HONCHARUK, O. V. și DURMANENKO, O. L. Axiological approach in professional pedagogical education. *Linguistics and Culture Review*. 2021, vol. 5, supl. S4, pp. 687–699. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS4.1709>
2. CHAIKA, O. Benefits of multiculturalism for foreign language teaching. *Molod i rynok [Youth and Market]*. 2023, nr. 3 (211), pp. 82–89.
Disponibil: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/277501/272953>
3. HASWANI, F.; BAHARUDDIN și SIMBOLON, N.
Multicultural education in English language teaching: A study of paradigms, perceptions, and implementation strategies. *World Journal of English Language*. 2023, vol. 13, nr. 2, pp. 424–437. <https://doi.org/10.5430/wjel.v13n2p424>
4. PAMPURA, S. The case study method as a means of increasing motivation of students majoring in psychology for learning English. *Science and Education*. 2017, nr. 2, pp. 116–120. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-2-19>
5. XU, H. A comprehensive review of intercultural communicative competence in English language teaching. *Journal of Language and Intercultural Communication*. 2025. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2557608>

**TRADIȚIILE POPULARE ÎN DISCURSUL EDUCAȚIONAL
POSTMODERN: ÎNTRE RESEMNIFICARE AXIOLOGICĂ
ȘI IDENTITATE CULTURALĂ
FOLK TRADITIONS IN THE POSTMODERN EDUCATIONAL
DISCOURSE: BETWEEN AXIOLOGICAL RESIGNIFICATION
AND CULTURAL IDENTITY**

*Aurelia FOLEA, doctorandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Aurelia FOLEA, PhD Student,
„Ion Creangă” S P U of Chișinău
ORCID: 0009-0005-4376-7521 E-mail:
aureliafolea@yahoo.com*

CZU: 37.017:398

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p262-271

Abstract: The article analyzes the role of folk tradition as an axiological resource in contemporary education, emphasizing the transformation of didactic folklore into a reflective tool for developing cultural, ethical, and civic competences. Starting from the premise that post-modernity generates a crisis of value references, the paper argues that folk tradition can function as an “informal curriculum” capable of re-configuring meanings and supporting education for diversity. The approach is interdisciplinary: theoretical perspectives from hermeneutics, ethnography, critical pedagogy, and practical theory are placed in dialogue with concrete examples of teaching practices (craft workshops, integrative curricular units, cultural mobility projects). The study proposes methodological models through which folklore becomes both an interpretative object and an active resource in schools, alongside formative assessment criteria focused on reflective and intercultural competences. The paper concludes that the revalorization of folk tradition does not imply conservative restoration, but rather critical and creative reconstruction, essential for shaping citizens in a pluralistic society.

Keywords: folk tradition, axiological resource, education, cultural diversity

Rezumat: Articolul analizează rolul tradiției populare ca resursă axiologică în educația contemporană, insistând asupra transformării folclorului didactic într-un instrument reflexiv de formare a competențelor culturale, etice și civice. Pornind de la premisa că postmodernitatea provoacă o criză a reperelor valorice, lucrarea susține că tradiția populară poate funcționa ca „curriculum informal” capabil să reconfigureze sensuri și să susțină educația pentru diversitate. Abordarea este interdisciplinară: teoretizări din hermeneutică, etnografie, pedagogie critică și teoria practică sunt puse în dialog cu exemple concrete de practici didactice (atelier de meșteșug, unități curriculare integratoare, proiecte de mobilitate culturală). Se propun modele metodologice prin care folclorul devine obiect interpretativ și resursă activă în școală, alături de criterii de evaluare formative axate pe competențe

reflexive și interculturale. Lucrarea concluzionează că revalorificarea tradiției populare nu înseamnă restaurare conservatoare, ci reconstrucție critică și creativă, esențială pentru formarea cetățenilor într-o societate plurală.

Cuvinte-cheie: tradiție populară, resurse axiologice, educație, diversitate culturală

Introducere

Tradițiile populare reprezintă una dintre cele mai vechi forme de expresie a valorilor, credințelor și practicilor colective, configurând un sistem complex de repere axiologice care au modelat, de-a lungul secolelor, identitatea culturală a comunităților. Ele constituie nu doar un depozitar de simboluri și obiceiuri, ci și o formă de înțelepciune colectivă transmisă intergenerațional, prin care se asigură continuitatea valorilor morale, estetice și sociale. În lumea contemporană, dominată de pluralism cultural, de fluiditate identitară și de schimbări accelerate la nivel tehnologic și social, se ridică tot mai insistent problema raportului dintre aceste valori tradiționale și noul context axiologic al postmodernității. Educația, în calitatea sa de principal instrument de transmitere a valorilor și de formare a conștiinței individuale și colective, se confruntă astăzi cu o provocare dublă: pe de o parte, aceea de a rămâne relevantă într-o lume globalizată, digitalizată și fragmentată din punct de vedere valoric; pe de altă parte, aceea de a conserva sensurile profunde ale culturii tradiționale, fără a le transforma în simple relicve ale trecutului. În acest sens, relația dintre educație, tradiții populare și axiologie devine o temă centrală în dezbaterile pedagogice și culturale actuale. Postmodernitatea, ca etapă istorică și culturală, se definește printr-un proces amplu de relativizare a valorilor, de pluralizare a sensurilor și de contestare a metanarațiunilor. Într-o asemenea paradigmă, adevărul, binele și frumosul – piloni ai culturii moderne și premoderne – sunt reconsiderați în funcție de contexte, de perspective individuale și de experiențe subiective. Această fragmentare a universului valoric produce, inevitabil, o tensiune între stabilitatea tradițiilor și fluiditatea postmodernității. Tradițiile populare, prin caracterul lor conservator și normativ, par să se afle în contradicție cu spiritul libertar, ironic și autoreflexiv al lumii postmoderne. Totuși, o analiză atentă relevă că între cele două nu există o opoziție absolută, ci mai curând un potențial dialog – un proces de resemnificare axiologică în care valorile tradiționale pot fi reinterpretate, adaptate și integrate în noile contexte educaționale. Din perspectivă educațională, tradițiile populare nu sunt simple obiecte de studiu etnografic, ci resurse formative capabile să susțină dezvoltarea integrală a personalității. Ele oferă modele de comportament, principii de viață, repere morale și simboluri identitare care contribuie la formarea unei conștiințe axiologice stabile. Educația valorilor, într-o lume dominată de incertitudine și relativism, are nevoie de un fundament care să îi asigure coerență și continuitate, iar tradițiile populare pot juca acest rol, dacă sunt recontextualizate adecvat. A le recupera nu înseamnă a le idealiza sau a le conserva mecanic, ci a le

resemnifica în acord cu nevoile și experiențele generațiilor actuale. De pildă, obiceiurile calendaristice, cântecele și poveștile populare, meșteșugurile sau ritualurile comunitare pot fi valorificate în procesul educațional ca suporturi simbolice pentru transmiterea unor valori precum solidaritatea, hărnicia, respectul față de natură, ospitalitatea și simțul comunitar. Aceste dimensiuni axiologice, care definesc cultura tradițională românească, pot deveni instrumente pedagogice relevante pentru formarea unei atitudini etice și civice responsabile. În contextul postmodernității, în care educația riscă să devină excesiv instrumentalizată și orientată exclusiv spre performanță și competențe pragmatice, reintegrarea tradițiilor populare în discursul educațional reprezintă un act de reumanizare a învățării. Problematika identității culturale este, de asemenea, esențială în această discuție. Postmodernitatea propune o concepție deschisă, fluidă și plurală asupra identității, însă acest pluralism nu trebuie confundat cu pierderea rădăcinilor culturale. Dimpotrivă, educația are misiunea de a forma indivizi capabili să-și asume propria identitate într-un dialog permanent cu alteritatea. Tradițiile populare, în măsura în care sunt înțelese ca expresii vii ale unei experiențe istorice și culturale, pot oferi un cadru de stabilitate identitară, o „memorie axiologică” care leagă trecutul de prezent. În absența unei asemenea ancorări, educația riscă să devină un simplu proces de acumulare de informații, lipsit de sens și coerență valorică. Astfel, tema resemnificării axiologice a tradițiilor populare în educația postmodernă implică o dublă perspectivă: una teoretică, ce privește redefinirea valorilor în contextul pluralismului cultural și moral actual, și una practică, ce vizează modalitățile concrete prin care aceste tradiții pot fi integrate în strategiile educaționale contemporane. Discursul educațional actual, aflat la intersecția dintre știință, cultură și societate, are nevoie de repere axiologice stabile, iar tradițiile populare pot oferi tocmai această dimensiune de profunzime, autenticitate și continuitate. În același timp, trebuie evitată abordarea romantică sau muzeificată a tradiției. Reintegrarea tradițiilor populare în educația postmodernă presupune un proces critic și reflexiv, prin care valorile transmise de acestea sunt interpretate în lumina actualității. Este vorba despre un demers de resemnificare, nu de simplă restaurare. Educația devine astfel un spațiu de dialog între vechi și nou, între universal și local, între autentic și virtual. În acest dialog, tradiția își regăsește sensul, nu ca relictă a trecutului, ci ca resursă axiologică pentru viitor. Prin urmare, obiectivul principal al prezentului studiu este acela de a examina modul în care tradițiile populare pot fi revalorizate în cadrul discursului educațional, în scopul consolidării identității culturale și al reechilibrării sistemului valoric al educației. În mod concret, cercetarea își propune să evidențieze funcțiile formative și axiologice ale tradițiilor, să analizeze riscurile de instrumentalizare culturală și să contureze posibile modele pedagogice de

integrare a patrimoniului tradițional în educația contemporană. Întrebarea centrală a acestui studiu se referă la faptul dacă tradiția populară mai poate funcționa ca resursă axiologică în educația contemporană. În căutarea răspunsului, pornim de la două premise. Prima: tradiția populară nu este doar un repertoriu estetic sau muzeal, ci un set de practici, narațiuni și norme transmise intergenerațional [9; 10]. A doua: educația eficientă în context postmodern implică nu numai transmisia de cunoștințe, ci și cultivarea competențelor reflexive și valorice. Prin urmare, integrarea critică a tradiției în curriculum poate contribui la construirea unor repere de sens, fără a aluneca în tradiționalism dogmatic. Or într-o societate marcată de globalizare, migrație și digitalizare accelerată, riscul pierderii identității culturale devine tot mai acut. Educația, prin intermediul tradițiilor populare reinterpretate axiologic, poate oferi tinerilor un sens al apartenenței, o orientare valorică și un sentiment al continuității istorice. În acest sens, demersul de față nu propune o întoarcere nostalgică spre trecut, ci o relectură critică și constructivă a tradiției ca formă de educație morală și culturală, capabilă să genereze sens și coerență într-o lume postmodernă fragmentată.

1. Cadrul teoretic și conceptual

Postmodernitatea, deși este un termen cu multiple accepțiuni, desemnează, în esență, o criză a reperelor universale și o pluralizare a discursurilor despre lume, cultură și om. În plan cultural, ea se manifestă prin relativizarea valorilor și printr-o tendință de deconstrucție a metanarațiunilor istorice, religioase și educaționale. Filosoful Andrei Marga [13] observa că postmodernitatea nu înseamnă doar o epocă istorică nouă, ci o modificare de paradigmă a conștiinței, în care accentul se deplasează de la universal la particular, de la unitate la diversitate, de la tradiție la inovație. Această mutație afectează în mod direct domeniul educației. Or după cum remarcă cercetătorul Constantin Cucos [6], educația postmodernă este pusă în fața unei dileme axiologice: pe de o parte, trebuie să respecte pluralismul valorilor și libertatea de alegere a individului, pe de altă parte, este chemată să asigure o coerență morală și culturală minimă, fără de care formarea umană își pierde sensul. Într-un univers dominat de mobilitate, tehnologizare și globalizare, educația nu mai poate funcționa exclusiv pe baza unui canon valoric rigid, dar nici nu poate abdica de la rolul său formativ. Într-o direcție similară, Mihai Diaconescu subliniază că valorile tradiționale, precum demnitatea, solidaritatea, credința, respectul față de natură și muncă, pot oferi repere axiologice stabile în fața relativismului postmodern. Ele nu se opun progresului, ci constituie un orizont moral care permite o dezvoltare echilibrată a persoanei. Postmodernitatea nu ar trebui, așadar, interpretată ca o ruptură radicală față de tradiție, ci ca o ocazie de relectură a tradiției în cheia actualității [8].

Axiologia educației constituie fundamentul teoretic al formării personalității morale și culturale. După cum arată Ioan Cerghit [4], procesul educațional nu este doar unul de transmitere de cunoștințe, ci mai ales de formare a conștiinței valorilor. Valorile nu se predau, ci se trăiesc, se interiorizează prin experiență, model și exemplu. Educația, în accepțiunea sa deplină, presupune o dublă dimensiune: cognitivă și axiologică, adică formarea minții și a caracterului în același timp. În contextul postmodernității, axiologia devine o provocare majoră, deoarece sistemele valorice tradiționale se confruntă cu tendințe de relativizare și hibridizare. În această ordine de idei, Andrei Marga afirmă că „educația contemporană trebuie să se re poziționeze între două extreme: pe de o parte, dogmatismul tradiționalist, care refuză schimbarea, pe de altă parte, relativismul radical, care dizolvă orice reper axiologic. Soluția constă într-o axiologie a dialogului, care recunoaște pluralismul, dar păstrează sensul etic fundamental al educației” [14, p.59]. Abordând acest aspect al valorilor, Constantin Cuceș [7], consideră că ele nu pot fi înțelese în afara contextului cultural și spiritual care le-a generat. De aceea, educația axiologică trebuie să integreze dimensiunea culturală a învățării, iar tradițiile populare, prin simbolismul și profunzimea lor, oferă un teren privilegiat pentru această integrare. În același sens, Nicolae Iorga [11, p. 171] considera tradiția o „școală vie a poporului”, în care se concentrează experiența morală și spirituală a comunității. Axiologia educațională, în această perspectivă, nu este o disciplină abstractă, ci o pedagogie a sensului, o modalitate de reconectare a omului cu valorile fundamentale ale existenței sale. Într-o epocă a individualismului accentuat, educația trebuie să regăsească echilibrul între libertatea personală și responsabilitatea comunitară – echilibru pe care cultura tradițională l-a cultivat de secole.

În cultura românească, tradițiile populare au fost dintotdeauna o sursă de coeziune și de educație morală. În viziunea lui Ernest Bernea tradiția, definită de el drept „o formă de ordine a spiritului”, „o expresie a armoniei dintre om și lume”, nu este statică, ci dinamică și creatoare, un mod prin care comunitatea își menține echilibrul interior în fața schimbării. „Datina și obiceiul reprezintă în natură, în ființa aceluiași fapt, forma ordonatoare și actul creator al vieții sociale sătești”, subliniază cercetătorul român citat” [2, p 50]. Tot astfel, Mircea Eliade [9] observa că tradițiile populare conservă, prin ritualuri și simboluri, „memoria sacralului” – acea dimensiune de profunzime care dă sens existenței umane. Această funcție identitară, într-o lume caracterizată de globalizare și pluralism cultural, în care păstrarea și valorizarea rădăcinilor devine un act reflexiv de educație culturală, devine crucială „Cunoașterea și înțelegerea tradițiilor proprii, sublinia Gheorghe Marin, constituie o condiție necesară pentru formarea identității culturale și pentru dezvoltarea apartenenței la comunitate” [15, p. 65].

Pe plan estetic, tradițiile populare constituie surse de sensibilitate artistică și de dezvoltare creativă. Muzica, dansurile, meșteșugurile și narațiunile populare stimulează percepția estetică și capacitatea de interpretare simbolică. Ioan G. Coman subliniază că „tradițiile populare nu sunt doar expresii ale trecutului, ci forme simbolice active care cultivă estetica și creativitatea indivizilor” [5, p.34]. În acest sens, educația care valorifică tradiția contribuie la formarea unui individ capabil să relaționeze critic și creativ cu mediul cultural, să genereze noi sensuri și să interpreteze simbolurile în mod original.

Din punct de vedere educațional, tradițiile populare funcționează ca vehicule de transmitere a valorilor colective. În basme, cântece, obiceiuri sau proverbe, se regăsește o întreagă pedagogie a binelui și răului, a echilibrului moral și a respectului față de viață. După cum afirmă Dumitru Stăniloae [19] valorile tradiționale izvorăsc dintr-o concepție creștină asupra lumii, care vede omul ca ființă responsabilă și relațională, capabilă să participe la ordinea morală a cosmosului. În acest sens, educația prin tradiții populare nu este doar o formă de cultură populară, ci o educație a sensului și a comuniunii. Lucian Blaga [3] accentua ideea că satul românesc și cultura populară reprezintă o „matrice stilistică” a spiritualității noastre. În cadrul acestei matrice, tradiția nu este o povară, ci un principiu de continuitate, o sursă de energie creatoare. În educația contemporană, valorificarea acestei dimensiuni poate contribui la formarea unei identități culturale stabile, capabile să dialogheze cu alte culturi fără a-și pierde autenticitatea. Satul, cu universul său simbolic, cu miturile, cântecele și ritualurile sale, devine un spațiu pedagogic implicit, un „laborator de sensuri” în care omul învață să trăiască în armonie cu natura, cu comunitatea și cu sine. Așa cum observa Blaga, „spiritualitatea populară românească este o sinteză între mister și rațiune, între sacru și profan, între permanență și înnoire – valori care pot deveni repere educaționale esențiale într-un context dominat de relativismul axiologic” [3, 93]. Abordarea blagiană inspiră o pedagogie a dialogului intercultural. Or înțelegerea propriei matrice culturale nu conduce la închidere, ci la deschidere autentică către alteritate. Cunoașterea rădăcinilor permite un dialog echilibrat cu alte culturi, fără complexe și fără tendința de a absolutiza diferențele. În acest fel, educația bazată pe tradiție nu devine un instrument de excludere, ci unul de integrare prin conștiința de sine. Așadar, revalorizarea „matricei stilistice” a satului și a culturii populare, în spiritul lui Blaga, oferă educației românești o direcție de reconstrucție spirituală. Ea propune o sinteză între memorie și inovație, între local și universal, formând indivizi capabili să trăiască lucid și creativ într-o lume plurală.

2. Discursul educațional postmodern – între pluralism și resemnificare culturală

Discursul educațional postmodern este caracterizat printr-o deschidere interdisciplinară și printr-o orientare spre **formarea competențelor interculturale și valorice**. Privită din perspectiva respectivă, educația actuală trebuie să se concentreze pe dezvoltarea capacității de reflecție critică, empatie și dialog cultural. În acest proces, tradițiile populare pot deveni **mijloace de educație identitară și civică**, dacă sunt abordate nu ca relicve muzeale, ci ca resurse vii. Tot mai multe cercetări recente [18] arată că reintroducerea tradițiilor populare în educația formală și nonformală are un impact pozitiv asupra **formării valorilor morale și culturale ale elevilor**, stimulând totodată creativitatea și sentimentul apartenenței. Activitățile educaționale care valorifică obiceiurile, meșteșugurile, portul sau folclorul local contribuie la dezvoltarea unei **identități culturale reflexive**, adică conștiente de propriile rădăcini și deschise către alteritate. Educația postmodernă, pentru a fi autentică, nu poate ignora această dimensiune a continuității spirituale. A integra tradițiile populare în discursul educațional nu înseamnă a refuza modernitatea, ci a o **umaniza**, a o ancora într-o perspectivă axiologică profundă. Prin urmare, analiza teoretică evidențiază că între **postmodernitate, educație și tradiții populare** nu există opoziție ireductibilă, ci un **spațiu de complementaritate**. Postmodernitatea oferă libertatea și pluralismul necesare reinterpretării tradițiilor, iar tradițiile oferă educației un nucleu axiologic de stabilitate și sens. Educația postmodernă are, astfel, misiunea de a **resemnifica tradițiile populare** prin intermediul unei pedagogii a valorilor, care să unească reflexivitatea critică cu sensibilitatea culturală. Într-o lume în care modelele culturale sunt volatile, tradițiile pot constitui repere de echilibru și orientare morală. Tradiția nu trebuie privită ca un obstacol în calea modernității, ci ca o **resursă regeneratoare** a acesteia. Prin valorile sale fundamentale – solidaritate, respect, modestie, credință, armonie – cultura tradițională românească oferă un fundament axiologic solid pentru o educație care să nu fie doar eficientă, ci și umanistă.

În plan metodologic, discursul educațional postmodern se distinge prin deschiderea către interdisciplinaritate și creativitate. Peter McLaren, unul dintre promotorii pedagogiei critice, susține că școala trebuie să devină un „spațiu de rezistență culturală” [16, p. 38], unde elevii să fie încurajați să analizeze critic ideologiile dominante și să-și exprime propria voce. Această viziune depășește modelul transmisiv, propunând o **pedagogie a emancipării**, care formează subiecți reflexivi, capabili să înțeleagă complexitatea lumii sociale și culturale, să învețe a citi semnele culturii proprii, dar și să le compare cu alte sisteme simbolice, dezvoltând o conștiință critică a apartenenței. În acest fel, educația devine o

hermeneutică a identității, un proces de autoînțelegere și de traducere interculturală. Abordat din această perspectivă, discursul educațional postmodern se poate constitui, într-o tensiune fertilă, între pluralism și resemnificare. Pe de o parte, pluralismul valoric și epistemologic garantează deschiderea către alteritate, promovând toleranța și dialogul. Pe de altă parte, resemnificarea culturală asigură stabilitatea sensului și continuitatea spirituală a comunității. Echilibrul dintre cele două dimensiuni este esențial pentru educația viitorului, care trebuie să formeze indivizi reflexivi, empatici și responsabili, capabili să trăiască într-o lume complexă fără a-și pierde reperele fundamentale. Așadar, discursul educațional postmodern marchează o transformare esențială a funcției educației: de la autoritate la interpretare, de la uniformitate la diversitate, de la tradiție închisă la tradiție resemnificată. El propune o pedagogie a sensului, a dialogului și a deschiderii, în care pluralismul devine principiu formativ, iar resemnificarea culturală – mijloc de consolidare identitară. Educația postmodernă nu caută să ofere certitudini, ci să cultive capacitatea de a trăi în incertitudine cu demnitate, curaj și reflecție. Într-o lume a mobilității și a relativismului, aceasta este poate cea mai înaltă formă de stabilitate pe care educația o poate oferi.

3. Tradițiile populare ca resursă axiologică în educația postmodernă

Tradițiile populare funcționează ca sisteme simbolice complexe, structurate pe experiența colectivă și pe transmiterea valorilor esențiale ale comunității. Acestea includ basme, mituri, ritualuri, proverbe și simboluri, care, dincolo de dimensiunea narativă sau estetică, conțin structuri pedagogice și axiologice profunde, capabile să modeleze conștiința morală și identitară a tinerilor. Astfel, în basmele culese de Petre Ispirescu, eroul nu este prezentat ca un supraom, ci ca un model de inițiere morală, care, prin încercări și obstacole, învață valoarea curajului, a perseverenței și a dreptății. În sens mai larg, educația prin mit și simbol permite o formare integrală a conștiinței, îmbinând dimensiunea cognitivă cu cea emoțională și spirituală. Clifford Geertz [10] subliniază că simbolurile culturale au rolul de a conferi sens experienței umane, transformând realitatea socială într-un orizont interpretabil. Din această perspectivă, valorificarea tradițiilor populare în educație nu reprezintă doar un exercițiu cultural sau estetic, ci recuperarea unei dimensiuni hermeneutice a culturii, permițând elevilor să interpreteze lumea printr-o lentilă axiologică. Totodată, valorile tradiționale transmise prin mituri, basme și simboluri sunt purtătoare de lecții morale și norme sociale fundamentale. Ele oferă un cadru pentru dezvoltarea gândirii critice și a empatiei. Martha Nussbaum [17] subliniază importanța „imaginației morale” — capacitatea de a înțelege situațiile etice complexe prin empatie și reflecție. Tradițiile populare constituie un instrument privilegiat pentru cultivarea acestei imaginații, deoarece permit elevilor să se identifice cu personajele și să

exploreze dilemele morale într-un cadru narativ sigur și accesibil. Mai mult, simbolurile și ritualurile populare — cum ar fi dansurile și cântecele tradiționale — au un caracter experiențial: ele transmit norme sociale și valori prin participare activă. Elevii care recrează un dans tradițional sau interpretează un cântec popular nu doar că înțeleg mesajul cultural, ci îl trăiesc, dezvoltând conștiința socială și abilitatea de a coopera. Aceste activități promovează valori precum respectul reciproc și responsabilitatea față de comunitate, contribuind la formarea unei identități morale coerente [1]. Tradițiile populare mai oferă și un cadru pentru reflecția critică asupra lumii, deoarece simbolurile pot fi interpretate în funcție de experiența individuală și de contextul social contemporan.

Integrarea tradițiilor populare în educație trebuie să evite atât reproducerea mecanică, cât și folclorizarea superficială. Într-o abordare postmodernă, tradițiile trebuie percepute ca resurse vii, capabile să genereze sens și să fie adaptate nevoilor și provocărilor contemporane [5] C. Cucos, 2004). În acest sens, educatorul are rolul de mediator între patrimoniul cultural și experiența elevilor, facilitând o pedagogie reflexivă și participativă. Pe plan practic, integrarea tradițiilor se poate realiza prin activități experiențiale și interdisciplinare, cum ar fi: a) proiecte de învățare prin experiență, precum recrearea obiceiurilor de nuntă sau organizarea unui eveniment de colindat, care permit elevilor să învețe prin implicare directă; b) vizite și parteneriate cu comunități locale, pentru a observa și participa la tradiții autentice, consolidând legătura între școală și comunitate; c) analiza critică a simbolurilor și miturilor, unde elevii identifică valorile promovate, le compară cu principiile contemporane și le aplică în situații de viață reale; integrarea tradițiilor în activități interdisciplinare, combinând literatură, istorie, arte vizuale și educație civică pentru a oferi o perspectivă holistică asupra culturii populare. Astfel, tradițiile nu sunt doar obiecte de studiu, ci instrumente de formare morală și civică, care permit elevilor să înțeleagă valorile comunității, să le experimenteze și să le adapteze. Participarea activă la festivaluri, activități de voluntariat sau ateliere de meșteșuguri stimulează implicarea civică și empatia, dezvoltând competențe sociale esențiale. David Kolb [12] subliniază că învățarea experiențială se realizează prin reflecția asupra acțiunilor concrete, ceea ce transformă tradiția într-un vehicul educativ care conectează teoria cu practica, trecutul cu prezentul. Prin acest proces, elevii percep tradițiile nu ca forme fixe și depășite, ci ca resurse dinamice, capabile să fie reinterpretate, adaptate și valorificate pentru dezvoltarea identității lor axiologice și culturale.

Concluzii:

Tradițiile populare reprezintă, în ultimă instanță, o formă de cunoaștere morală și culturală transmisă prin limbaj simbolic și experiență comunitară. În educația postmodernă, ele pot deveni instrumente pedagogice pentru dezvoltarea

conștiinței valorilor și consolidarea identității culturale. Condiția esențială este abordarea lor critică și reflexivă: nu ca relicve ale trecutului, ci ca resurse pentru viitor. Prin intermediul tradițiilor, educația își redescoperă funcția originală — aceea de formare a omului întreg, capabil nu doar să gândească și să creeze, ci și să simtă, să se raporteze moral și cultural la lume. Într-o societate dominată de schimbare, această dimensiune a continuității axiologice devine nu o piedică, ci o condiție a libertății autentice.

RESURSE BIBLIOGRAFICE:

1. BĂDESCU, I. *Sociologia spiritului național*. București: Mica Valahie, 2011.
2. BERNEA, E. *Spațiu, timp și cauzalitate la poporul român*. București: Humanitas, 1985.
3. BLAGA, L. *Trilogia culturii*. București: Humanitas, 2024.
4. CERGHIT, I. *Sisteme de instruire alternative și complementare*. Iași: Polirom, 2008.
5. COMAN, I. *Cultura populară și educația estetică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2009.
6. CUCOȘ, C. *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Polirom, 2000.
7. CUCOȘ, C. *Pedagogie. Perspective axiologice*. Iași: Polirom, 1996.
8. DIACONESCU, M. *Filosofia culturii tradiționale românești*. București: Editura Academiei Române, 2007.
9. ELIADE, M. *Sacru și profanul*. București: Humanitas, 1992.
10. GEERTZ, Cl. *Interpretarea culturilor*. București: Tact, 2014.
11. IORGA, N. *Neamul românesc în Ardeal și Țara Ungurească la 1906*. București: Saeculum, 2005.
12. KOLB, D. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall, 1984.
13. MARGA, A. *Introducere în filosofia contemporană*. București: Dacia, 1992.
14. MARGA, A. *Educația între modernitate și postmodernitate*. Iași: Polirom, 2005.
15. MARIN, G. *Identitate și cultură în educație*. Cluj-Napoca: Eikon, 2007.
16. MCLAREN, P. *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. New York: Routledge, 1995.
17. NUSSBAUM, M. C. *Poetic Justice: The Literary Imagination and Public Life*. Boston: Beacon Press, 1997.
18. POPESCU, A. *Tradițiile populare în educația identitară contemporană*. Editura Didactică și Pedagogică, 2020.
19. STĂNILOAE, D. *Teologia dogmatică ortodoxă*, vol. I. București: Editura Institutului Biblic, 1981.

**REPREZENTAREA CONFLICTELOR CULTURALE ȘI IMPACTUL
ACESTORA ASUPRA FORMĂRII IDENTITĂȚII PERSONALE
A PROTAGONISTEI ROMANULUI *PERSEPOLIS* (VOL. 2)
DE MARJANE SATRAPI**

**THE REPRESENTATION OF CULTURAL CONFLICTS AND THEIR
IMPACT ON THE FORMATION OF THE PERSONAL IDENTITY OF
THE PROTAGONIST IN MARJANE SATRAPI'S GRAPHIC NOVEL
PERSEPOLIS (VOL. 2)**

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

*Polina TABURCEANU, doctor, university lecturer,
„Ion Creangă” SPU from Chisinau
ORCID: 0000-0001-9475-3481
taburceanu.polina@upsc.md*

CZU: 821.133.1.09

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p272-284

Abstract: This article analyzes how cultural conflicts influence the formation of the protagonist's personal identity in Marjane Satrapi's graphic novel, *Persepolis* (Vol. 2). The author explores the experiences of Marjane, a young woman caught between two worlds—traditional Iran and Western values—highlighting the tensions arising from cultural, religious, and social differences. In the context of exile and adaptation to a foreign environment, the protagonist faces dilemmas related to belonging, identity, and acceptance, which reflect the complexity of the intercultural integration process. The study emphasizes the narrative and visual role of the graphic novel in conveying these conflicts, focusing on how Satrapi utilizes symbols, contrasts, and personal anecdotes to illustrate the impact of culture on individual development. The conflict between family values and Western societal norms generates both challenges and opportunities for growth and self-definition, emphasizing the formation of a hybrid identity. The article concludes that *Persepolis* is not only an autobiographical account but also a valuable tool for analyzing interculturality, offering readers insight into how diverse cultural experiences shape self-perception and the ability to navigate different social and cultural contexts. Thus, *Persepolis* becomes an essential pedagogical instrument, providing adolescents with concrete examples of how to manage cultural differences, form their own identity, and cultivate respect and understanding for diversity.

Keywords: graphic novel, cultural conflict, personal identity, the foreigner, intercultural integration, exile, diversity, acceptance

Rezumat: Acest articol analizează modul în care conflictele culturale influențează formarea identității personale a protagonistă în romanul grafic *Persepolis* (Vol. 2) de Marjane Satrapi. Autoarea explorează experiențele lui Marjane, o tânără prinsă între două lumi - Iranul tradițional și valorile occidentale - evidențiind tensiunile care decurg din diferențele culturale, religioase și sociale. În contextul exilului și al adaptării la un mediu străin, protagonistă se confruntă cu dileme legate de apartenență, identitate și acceptare, care reflectă complexitatea procesului de integrare interculturală. Studiul subliniază rolul narativ și vizual al romanului grafic în transmiterea acestor conflicte, concentrându-se pe modul în care Satrapi utilizează simboluri, contraste și anecdote personale pentru a ilustra impactul culturii asupra dezvoltării individuale. Conflictul dintre valorile familiale și normele societale occidentale generează atât provocări, cât și oportunități de creștere și autodefinire, subliniind formarea unei identități hibride. Articolul concluzionează că *Persepolis* nu este doar o relatare autobiografică, ci și un instrument valoros pentru analiza interculturalității, oferind cititorilor o perspectivă asupra modului în care experiențele culturale diverse modelează percepția de sine și capacitatea de a naviga în diferite contexte sociale și culturale. Astfel, *Persepolis* devine un instrument pedagogic esențial, oferind adolescenților exemple concrete despre cum să gestioneze diferențele culturale, să își formeze propria identitate și să cultive respectul și înțelegerea diversității.

Cuvinte-cheie: roman grafic, conflict cultural, identitate personală, străinul, integrare interculturală, exil, diversitate, acceptare

Interacțiunea culturală, concept strâns legat de interculturalitate, reprezintă o formă complexă de relații și conexiuni directe care se stabilesc între cel puțin două culturi. Interculturalitatea presupune nu doar contactul dintre culturi, ci și dialogul, înțelegerea și influențarea reciprocă, care conduc la transformări în cadrul fiecăreia dintre ele. Aceste procese pot fi observate și în literatura contemporană, unde personajele se află frecvent la intersecția dintre lumi culturale diferite. În cadrul proceselor de interacțiune culturală și interculturală, un rol esențial îl are schimbarea treptată a stării, calităților, domeniilor de activitate și valorilor celor două culturi. Sub acțiunea impulsurilor externe, se generează noi forme de activitate culturală, noi orientări spirituale și noi trăsături ale modului de viață al oamenilor. Fenomenele interculturale sunt procese de durată, adesea subtile, care pot conduce la noi forme de expresie culturală și la redefinirea identității individuale și colective. Prin contrast, schimburile simple de bunuri materiale, informații sau contactele ocazionale, chiar dacă sunt constante, nu pătrund în structura profundă a activității culturale și nu pot fi considerate procese autentice de interculturalitate, ci doar forme de coexistență sau contact între culturi.

Aspectele interculturalității sunt reprezentate complex în romanul grafic *Persepolis* al Marjanei Satrapi, care surprinde confruntarea dintre tradițiile iraniene

și influențele occidentale, reflectate atât în plan social, cât și în evoluția personală a protagonistei. Transformările subtile, acumularea lentă a influențelor culturale externe și redefinirea propriilor valori sunt elemente ce ilustrează procesul intercultural. Astfel, articolul de față își propune să exploreze în detaliu modul în care aceste dinamici interculturale subtile sunt construite și reflectate în traseul personal și politic al personajului principal din *Persepolis*, argumentând că romanul grafic este o mărturie vie a procesului de redefinire identitară sub presiunea influențelor culturale opuse.

Titlul *Persepolis* provine de la denumirea celebrului oraș Persepolis, capitală ceremonială a Imperiului Persan antic (din perioada dinastiei ahemenide 518-330 î. Hr.). Capitala statului persan a fost incendiată de Alexandru Macedon. Orașul se află astăzi în Iran, la Est de Shīrāz. Sau păstrat până astăzi ruinele palatului lui Darius și ale palatului Xerxe. [1, p. 1468] Această trimitere simbolică este esențială: orașul, considerat odinioară un reper al identității și măreției culturii persane, devine în opera autoarei un punct de referință pentru înțelegerea rupturilor și continuităților culturale prin care trece Iranul modern. Alegerea titlului creează o legătură subtilă între gloriile trecutului și transformările dramatice ale prezentului, reflectând tensiunea dintre tradiție și influențele occidentale. În același timp, metafora „Persepolisului interior” sugerează procesul prin care identitatea protagonistei romanului este remodelată în context intercultural, sub impactul migrației, al contactului cu Europa și al confruntării dintre valorile tradiționale și cele moderne.

Romanul grafic *Persepolis* este o autobiografie vizuală, plină de tristețe, dar totodată și amuzantă, realizată în alb-negru de autoarea Marjane Satrapi. Opera relatează experiențele personale ale autoarei în timpul evenimentelor majore din istoria Iranului, respectiv Revoluția Islamică din anii '70 și Războiul Iraniano-Irakian din anii '80 (secolul al XX-lea). Datorită subiectului său universal și stilului său distinctiv, cartea a fost tradusă în numeroase limbi, a obținut multiple premii internaționale și a acumulat un număr impresionant de cititori și aprecieri critice. Succesul a fost atât de răsunător, încât revista Time scria: „Memoriile unei maturizări în Iranul revoluționar, *Persepolis* aruncă o privire fără egal într-un mod de viață aproape necunoscut și greu accesibil. Satrapi a ales să-și spună remarcabila poveste într-o minunată carte de benzi desenate, unică și indispensabilă. Îți lasă o senzație ciudată, ca și când ai citi un mesaj trimis într-o sticlă de un naufragiat.” [2]

Romanul *Persepolis* este structurat în două volume ample, reflectând într-o manieră profund personală și totodată documentară impactul revoluției islamice, al războiului și al exilului asupra formării identității individuale, precum și tensiunile generate de întâlnirea dintre diferite spații culturale.

Primul volum, *Persepolis 1*, surprinde copilăria Marjanei în Iran, o perioadă marcată de Revoluția iraniană din 1979, de schimbările radicale aduse de instaurarea Republicii Islamice și de experiențele traumatizante ale războiului Iran–Irak. Narațiunea este organizată în capitole scurte, fiecare având un titlu distinct și funcționând ca o povestire autonomă, dar integrată într-un fir narativ coerent. Aceste fragmente surprind modul în care o fetiță încearcă să înțeleagă realitățile sociale și politice ale lumii care se prăbușește în jurul ei, evidențiind totodată dinamica subtilă dintre valorile tradiționale și influențele culturale moderne.

Al doilea volum, *Persepolis 2*, prezintă adolescența și maturizarea autoarei, axate în principal pe experiența exilului în Austria. Aici, Marjane se confruntă cu un mediu cultural străin, intră în contact cu norme, mentalități și stiluri de viață diferite și experimentează dificultățile integrării într-o societate occidentală. Această etapă evidențiază profund fenomenul interculturalității, întrucât protagonista își negociază constant identitatea între tradiția iraniană și modelele culturale europene. La întoarcerea în Iran, dificultatea reintegrării și constrângerile sociale, în special cele privind statutul femeii, o determină să părăsească din nou țara, de această dată definitiv. Și acest volum este organizat în episoade scurte, care pun în lumină atât conflictele interioare, cât și presiunile externe ale unei lumi fragmentate.

Din punct de vedere compozițional, romanul *Persepolis* este realizat într-un stil grafic minimalist, în alb și negru, cu linii clare și simboluri recurente care conferă coerență vizuală întregii opere. Ilustrațiile joacă simultan un rol narativ și simbolic, completând textul și accentuând tensiunile emoționale sau sociale ale fiecărei scene. Compoziția fragmentară, caracteristică genului autobiografic ilustrat, este echilibrată de o voce narativă unitară, la persoana întâi, care păstrează autenticitatea relatării și transmite direct trăirile și reflecțiile autoarei. Temele centrale ale romanului, precum identitatea, libertatea, opresiunea, condiția femeii, trauma istorică și interculturalitatea, se dispersează în întregul text sub forma unor nuclee narrative recurente, fiind activate și dezvoltate prin intermediul diferitelor episoade din viața protagonistei. Fragmentarismul controlat, alternanța dintre registrul tragic și cel ironic și succesiunea cadrelor vizuale accentuează dinamica interioară a autoarei, aflată într-o continuă căutare de sine între două lumi culturale.

În ansamblu, structura și compoziția romanului *Persepolis* contribuie la construirea unei opere unitare, expresive și profund autentice, în care autobiografia individuală se împletește cu istoria colectivă, iar experiența personală devine martor al unor transformări culturale majore. Este o lucrare în care interferența culturală, confruntarea dintre tradiție și modernitate și procesul reconfigurării identitare sunt reliefate cu o forță artistică deosebită. Deși întregul roman grafic *Persepolis* oferă o perspectivă amplă și complexă asupra istoriei personale și colective, prezenta

cercetare se va concentra în mod special asupra volumului II (cunoscut și sub denumirea de *Persepolis 2*). Acest volum este deosebit de relevant pentru analiza noastră, întrucât surprinde etapa adolescenței și a maturizării protagonistei, Marjane Satrapi, punând accent pe experiența exilului în Austria și pe confruntarea directă cu mediul cultural occidental. În acest context, *Persepolis 2* reprezintă cadrul ideal pentru examinarea aprofundată a proceselor de interculturalitate și a modului în care identitatea individuală este renegociată sub influența presiunilor și contactelor culturale multiple.

Primul capitol al volumului, intitulat *Supa*, funcționează ca o introducere esențială în etapa exilului și marchează debutul procesului de confruntare directă cu spațiul cultural occidental: „*Noiembrie 1984. Sunt în Austria. Am venit aici ca să las în urmă Iranul religios și să descopăr Europa laică și deschisă. Credeam că Zozo, cea mai bună prietenă a mamei, mă va iubi ca pe propriul copil.*” [2] Acest fragment fixează coordonatele narative și emoționale ale maturizării forțate pe care Marjane este nevoită să o trăiască. Incipitul capitolului oferă un contrast pregnant între două lumi: Iranul religios, pe care eroina îl părăsește cu speranța de a descoperi Europa laică și deschisă. Această opoziție constituie chiar fundamentul tensiunilor interculturale dezvoltate în întregul volum. Iranul apare ca un spațiu al constrângerii, al supravegherii și al lipsei de libertate, în timp ce Europa este imaginată ca un teritoriu al libertății, al modernității și al autonomiei personale. Această reprezentare idealizată anticipează însă un proces de dezamăgire: contactul cu Occidentul nu va fi, pentru Marjane, nici simplu, nici complet pozitiv.

Fragmentul introduce și prima dezamăgire a exilului: așteptările legate de prietena mamei, Zozo, care ar fi trebuit să-i ofere protecție, afecțiune și continuitate afectivă în noul spațiu. Marjane pornește la drum cu ideea că această figură maternă substitutivă o va primi „*ca pe propriul copil*”. Însă realitatea o contrazice brutal: în loc de sprijin și apropiere, Zozo o duce la un internat de călugărițe, decizie care pentru adolescentă echivalează cu un abandon.

Această ruptură afectivă are o mare valoare narativă și simbolică. Ea marchează prima confruntare cu vulnerabilitatea exilului: într-o cultură nouă, eroina romanului nu dispune nici de repere, nici de protecție, nici de garanții emoționale. Așteptările optimiste se ciocnesc de rigiditatea instituțiilor și de indiferența oamenilor, ceea ce amplifică sentimentul de singurătate. Internatul catolic, condus de călugărițe, reprezintă un paradox esențial: Marjane părăsește Iranul religios pentru a ajunge într-un spațiu occidental... tot religios. Această ironie subtilă, tipică stilului Marjanei Satrapi, accentuează ideea că Occidentul idealizat nu corespunde realităților concrete și sugerează că tensiunile interculturale sunt mult mai nuanțate decât o simplă opoziție Est–Vest.

În plan compozițional, capitolul *Supa* este și o punte între tonul copilăresc al primului volum și tonul mai sobru, introspectiv al celui de-al doilea. Marjane începe să perceapă lumea printr-o lentilă mai matură, marcată de dezamăgire, anxietate și nevoia de adaptare. Imaginea adolescenței care pășește într-un internat necunoscut, fără sprijin emoțional, devine simbolul singurătății exilului și al începutului unui proces sinuos de formare identitară. Capitolul deschide volumul cu o scenă de tranziție dramatică, în care speranțele se confruntă cu realitatea, iar imaginarul Occidentului este pus la încercare. Este un moment-cheie care configurează temele esențiale ale romanului: exilul, dezrădăcinarea, interculturalitatea și căutarea identității într-o lume care nu oferă întotdeauna siguranță sau înțelegere.

Titlul celui de-al doilea capitol din volumul doi face referire directă la regiunea Tirol din Austria, unde Marjane Satrapi este trimisă să studieze după ce părinții ei decid să o protejeze de rigorile regimului islamic din Iran. Pentru adolescența Marjane, Tirolul devine primul spațiu al exilului și locul în care începe confruntarea cu o lume radical diferită. Astfel, titlul nu desemnează doar un loc fizic, ci și un spațiu simbolic al rupturii dintre Est și Vest, dintre tradiție și modernitate, dintre „acasă” și „străinătate”. Prin peisaj, religie, limbă, mentalitate și stil de viață, Tirolul se conturează ca o regiune europeană profund diferită de Iranul natal al protagonistei, iar această diferență culturală devine esențială pentru sensul capitolului, deoarece aici debutează procesul ei de adaptare și redefinire identitară. Pentru eroina romanului, Tirolul nu reprezintă un loc al bucuriei, ci unul al singurătății și dezrădăcinării, întrucât nu are prieteni și se confruntă cu bariere lingvistice și culturale. În acest nou context, Marjane este nevoită să se redefinească fără sprijinul familiei sau al mediului familiar în care a crescut. Din acest motiv, „Tirol” devine un topos al exilului interior, marcând ruptura dintre identitatea ei veche și cea pe care trebuie să o construiască în Europa.

În structura romanului *Persepolis 2*, capitolul *Tirol* marchează începutul etapei europene a protagonistei și reprezintă un moment esențial în evoluția ei. Este punctul de plecare al confruntării interculturale și al trecerii de la statutul de adolescentă iraniană la cel de străină într-o lume liberă. Prin urmare, titlul fixează atât reperele geografice, cât și pe cele emoționale ale transformării protagonistei, desemnând locul concret în care ajunge, dar și simbolurile rupturii culturale, ale exilului și ale procesului de redefinire identitară. Pentru Marjane Satrapi, Tirolul este spațiul începutului unei noi vieți, dar și al pierderii unei părți din sine. În acest sens, capitolul capătă valoarea unei reflecții asupra fenomenului interculturalității, subliniind faptul că întâlnirea cu o altă cultură devine inevitabil o confruntare între lumi și identități.

După perioada inițială de singurătate și dificultăți de adaptare, Marjane începe treptat să se integreze în noul mediu. Primele semne ale acestei schimbări apar în

relația cu o colegă de clasă: „*Se schimbau lucrurile. După o vreme, Julie, fata tăcută din al doilea rând a-nceput să mă bage-n seamă. O franțuzoaică de 18 ani într-o clasă în care media de vârstă era de 14 ani. Am înțeles mai târziu că era mai retrasă pentru că-i considera pe toți niște copii răzgâiați. Eu eram altfel. Trecusem printr-un război.*” [2] Acest episod evidențiază modul în care experiențele profunde trăite de Marjane în Iran îi conferă o maturitate și o perspectivă diferită, facilitând integrarea treptată într-un mediu cultural complet nou. În acest fel, capitolul *Tirol* devine nu doar o relatare a exilului geografic, ci și o meditație asupra procesului interculturalității, arătând că întâlnirea cu o altă cultură implică întotdeauna o confruntare între lumi, valori și identități. Relația Marjanei cu Julie, Momo, Thierry și Olivier reflectă diversitatea culturală a mediului occidental în care se află. Grupul este alcătuit din tineri provenind din contexte diferite – o franțuzoaică, un punkist, doi tineri elvețieni orfani și o fată din Orientul Mijlociu. Această pluralitate evidențiază specificul mediului intercultural european, unde identitățile se intersectează și uneori se confruntă. În ciuda diferențelor de origine, acești tineri împărtășesc un element comun, și anume marginalitatea. Niciunul nu se încadrează pe deplin în ceea ce societatea consideră „normalitate”: Julie este retrasă, cei doi tineri elvețieni orfani locuiesc departe de casă cu unchiul lor diplomat, Momo aparține unei subculturi nonconformiste, iar Marjane provine dintr-o lume marcată de război și represiune. Formularea ironică „*O iluminată, un punkist, doi orfani și o fată din lumea a treia, ce mai, supergașcă!*” concentrează spiritul de diversitate și apartenență alternativă. Privit din această perspectivă, grupul devine un spațiu de solidaritate interculturală, în care diferențele nu separă, ci devin punți de legătură între membri.

Această tensiune între apartenență și marginalitate devine vizibilă în perioada Crăciunului: „*Se apropia vacanța de Crăciun. Toată lumea vorbea despre ce-avea de gând să facă.*” În timp ce colegii Marjanei își fac planuri pentru vacanțe exotice sau vizite la familie – Nisa, Barcelona, Chicago, Insulele Fiji –, ea se simte străină: tradiția sărbătorii îi este necunoscută, iar perspectiva sa asupra lumii contrastează cu entuziasmul occidental: Anul Nou se sărbătorește în Iran pe 21 martie. Crăciunul, simbol al bucuriei și al familiei, se transformă într-un moment de introspecție amară și de auto-conștientizare a alterității. Străzile pline de febra sărbătorii și internatul gol amplifică sentimentul de singurătate. Această experiență subliniază alienarea interculturală: Marjane nu împărtășește valorile și simbolurile lumii occidentale, iar izolarea afectivă și culturală devine o parte centrală a experienței ei de exil. În acest context, procesul de integrare devine mai clar, iar diferențele dintre culturi nu mai sunt doar obstacole, ci și un teren în care identitatea tinerei se negociază și se redefineste.

Colega de cameră a Marjanei, Lucia, remarcă starea ei de melancolie și îi spune: „*Nu prea pari ok. Știu, e greu de Crăciun fără familie.*” Înțelegând izolarea culturală și emoțională în care se află, Lucia îi propune Marjanei să părăsească internatul pentru câteva zile, oferindu-i ocazia de a experimenta un mediu familial complet diferit de cel iranian. Această invitație nu este doar un gest de solidaritate personală, ci și o punte către integrarea interculturală: Marjane are șansa să cunoască un alt tip de viață, să compare valorile și obiceiurile și să înțeleagă mai bine diversitatea mediului occidental. În acest fel, relația cu Lucia devine un catalizator al adaptării și al negocierii identitare într-un spațiu cultural străin. Marjane este percepută ca fiind exotică și fascinantă de către familia Luciei, fiind primul iranian pe care îl întâlnesc. Această primire călduroasă îi oferă protagonistei un sentiment inițial de recunoaștere și acceptare, ilustrat prin fraza: „*În fiecare zi eram invitată ba de un unchi, ba de o mătușă, să mă cunoscă.*” Această deschidere simbolizează o integrare temporară, în care protagonista se simte apreciată, iar diferențele sale culturale devin obiect de fascinație, nu de respingere. Spre deosebire de mediul internatului, unde dominau discuțiile despre război sau moarte (teme care îi definesc identitatea în Iran), aici Marjane descoperă o viață adolescentină obișnuită, lipsită de traume și marcată de experiențe simple și plăcute. Familia Luciei oferă lui Marjane nu doar o experiență de cunoaștere a altor culturi, ci și o reconstrucție simbolică a sentimentului de familie, în opoziție cu singurătatea experimentată în internat. Astfel, scriitoarea arată că interculturalitatea nu este doar despre șoc cultural sau diferențe, ci și despre posibilitatea construirii de punți afective, care permit individului să se simtă recunoscut și acceptat, chiar în contextul unei lumi străine.

Capitolul *Pastele* surprinde un moment de ruptură culturală, evidențiind atât ciocnirea dintre normele sociale iraniene și cele occidentale, cât și tensiunea dintre identitate și adaptare. Scena se desfășoară la internatul catolic, unde Marjane se întoarce după Crăciun. Într-un gest de libertate și foame autentică, ea își pregătește spaghete și le mănâncă direct din cratiță, în fața televizorului. Comportamentul, de o naturalitate adolescentină, este perceput de maica stareță ca un semn de lipsă de educație și de „barbarie orientală”: „*E-adevărat ce se spune despre iranieni. N-au nici un pic de educație.*” Replica reflectă stereotipul occidental față de Orient, perceput ca primitiv și incapabil de maniere „corecte”. Când Marjane răspunde: „*E-adevărat și ce se zice despre voi. Înainte să vă faceți călugărițe, erați niște prostituate!*”, se produce o inversare a prejudecății. Reacția ei, impulsivă, arată refuzul de a accepta etichetele culturale și nedreptatea judecății superficiale. Confruntarea devine astfel un conflict intercultural în care cele două personaje reprezintă sisteme de valori aparent ireconciliabile: maica stareță simbolizează Occidentul instituționalizat, moralizator, dominat de reguli și ierarhii, iar Marjane

reprezintă Orientul rebel și autentic, spontan, care nu se supune convențiilor. Exmatricularea ei devine o consecință simbolică a neînțelegerii reciproce dintre culturi, fiecare judecând prin prisma propriilor norme. Satrapi arată astfel că interculturalitatea nu este întotdeauna armonioasă, ci poate fi dureroasă, plină de respingeri și etichetări. După conflict, Marjane reflectează: „*În toate religiile dai peste aceiași extremiști.*” Afirmarea are valoare universală, criticând nu doar intoleranța călugărițelor, ci și rigiditatea și fanatismul care pot apărea în orice cultură, fie ea islamică sau creștină. Este momentul în care protagonista realizează că nici Occidentul nu este lipsit de prejudecăți, ceea ce reprezintă un pas important în maturizarea ei și în înțelegerea complexității lumii.

În această perioadă, eroina romanului s-a dedicat studierii operelor marilor gânditori europeni. Lectura devine pentru Marjane nu doar o sursă de cunoaștere, ci și un mijloc de integrare culturală: prin ea încearcă să înțeleagă Europa și, în același timp, să se redescopere într-un context nou. Această etapă marchează începutul procesului ei de hibridizare culturală, transformând-o într-o identitate compusă din valorile iraniene ale perseverenței și cele europene ale libertății individuale. Totodată, eroina păstrează o lucidă conștiință a contrastelor profunde dintre cele două lumi – una definită de idealuri politice și filosofice, cealaltă modelată de lupta pentru supraviețuire și de numeroase interdicții. Marjane conchide: „*Cititul nu era de-ajuns, ca să mă integrez, mai aveam drum lung de bățut.*” Această concluzie rezumă esența experienței interculturale: integrarea nu se reduce la cunoașterea teoretică a culturii gazdă, ci presupune acceptare reciprocă, empatie și înțelegere profundă. Deși învățase despre Bakunin, Sartre și Beauvoir etc., eroina înțelege că integrarea socială este mult mai dificilă decât simpla asimilare intelectuală.

După exmatricularea din internatul religios, Marjane se mută în casa lui Julie, o tânără europeană modernă. Noul cămin este mai confortabil, dar libertatea și sofisticarea mediului occidental o pun în dificultate. Confruntarea cu valorile occidentale – lipsa de respect față de părinți, deschiderea față de sexualitate și obiceiurile de petrecere – contrastează cu educația și normele tradiționale iraniene, iar Marjane experimentează șocuri culturale profunde. Singura care o înțelege și o sprijină este mama lui Julie, Armelle, care cunoaște Iranul și îi oferă empatie, arătând că interculturalitatea autentică presupune înțelegere și deschidere. Pe măsură ce se adaptează noului mediu, Marjane caută integrarea prin mimare: adoptă vestimentația occidentală, începe să fumeze și preia ritualurile sociale ale grupului din care dorește să facă parte. Totuși, această strategie îi provoacă un sentiment acut de vinovăție și o profundă disonanță morală, deoarece percepe o ruptură între comportamentul adoptat și valorile transmise de părinți. Experiențele sociale – inclusiv bârfele colegilor și contactul direct cu normele emancipării sexuale – o determină să se

oprească și să se regândească. În cele din urmă, Marjane își reafirmă identitatea: „*Sunt iraniană și sunt mândră de asta!*”. În acest proces, sfaturile bunicii – „*Fii mereu demnă și cinstită cu tine însăși*” – devin reperele morale care îi ghidează parcursul spre o integrare autentică. Capitolele *Pilula* și *Leguma* arată că adaptarea interculturală nu se reduce la imitarea comportamentelor externe, ci implică un proces complex de negociere a identității între valorile proprii și cele ale culturii gazdă. Transformarea Marjanei se realizează treptat, prin confruntări, greșeli și reafirmarea demnității, demonstrând că integrarea autentică presupune sinceritate față de sine, empatie și înțelegere a diferențelor culturale.

Următoarea parte, *Calul*, marchează o etapă a maturizării afective și a confruntării cu diferențele culturale dintre Iranul războiului și Europa libertății. Marjane locuiește acum într-un „*wohngemeinschaft*” împărțit cu opt bărbați homosexuali, ceea ce o expune unei lumi diverse și o obligă să-și relativizeze valorile: ceea ce în Iran ar fi de neimaginat, în Austria devine normalitate. Experiența coabitării îi dezvoltă toleranța și o ajută să înțeleagă adaptarea ca proces de integrare, nu ca revoltă: „*Renunșasem de tot la lookul de punkistă, nu mai voiam să fiu marginală.*”

Vestea sosirii mamei din Iran aduce un moment simbolic puternic. Părul alb al acesteia semnalează trecerea timpului și suferința rămasă în țară, iar întâlnirea lor evidențiază contrastul dintre două realități: în Iran, frica și interdicțiile definesc viața cotidiană („*teamă c-o să te aresteze pentru niște șuvițe*”), în Europa, libertatea poate fi apăsătoare („*Toată liniștea asta mă cam apasă*”). Tăcerea și grijile reciproce ascund dragoste și vinovăție: Marjane știe că siguranța ei se datorează sacrificiului părinților, iar mama evită să-i cunoască pe deplin libertatea fiicei. Dialogurile evidențiază modul diferit în care este percepută libertatea: pentru mama, vestimentația și autonomia corporală sunt un lux, pentru Marjane, acestea sunt rutină, dar și sursă de singurătate. Experiența într-o comunitate diversă și întâlnirea cu mama conduc la o formă mai profundă de identitate hibridă, în care tradiția și libertatea pot coexista. Zilele petrecute împreună, mâncărurile tradiționale și atenția maternă oferă protagonistei un bagaj afectiv care o ajută să facă față singurătății și să se integreze într-un mod echilibrat. Capitolul ilustrează astfel maturizarea interculturală: Marjane nu mai imită Occidentul, ci învață să-și definească propria identitate, echilibrând apartenența la două lumi și asumându-și rădăcinile.

Reparația mamei în viața lui Marji are o valoare profund simbolică: ea aduce cu sine memoria Iranului – mirosurile, gusturile, gesturile de tandrețe („*m-a mângâiat în fiecare seară la culcare*”). Pentru tânără, această vizită este o ancoră afectivă, o reconectare cu rădăcinile sale. Într-o lume occidentală rece și individualistă, mama reprezintă căldura, siguranța și sensul apartenenței. Ea

întruchipează acel acasă care nu mai este accesibil geografic, dar care trăiește în gesturi și amintiri. Cuvintele mamei – „*să muncești mult, să ajungi cineva... încearcă mereu să fii cea mai bună*” – exprimă viziunea părinților asupra succesului copiilor lor. Libertatea de care se bucură Marjane în Europa trebuie dublată de reușită profesională, altfel sacrificiul părinților și exilul nu și-ar găsi justificarea. În acest sens, mama devine purtătoarea unei etici a efortului și a excelenței – valori care în mediul iranian tradițional sunt asociate cu onoarea familiei și demnitatea personală. Istoria mamei despre fratele ei, Masud, și despre cum iranienii sunt priviți în Europa („*te percheziționează peste tot, de parc-am fi toți teroriști*”) scoate în evidență fața întunecată a interculturalității: prejudecățile. De la respectul de odinioară („*îți întindeau covorul roșu*”) s-a ajuns la suspiciune și marginalizare. Această observație arată cum identitatea națională devine o etichetă stigmatizantă, nu o carte de vizită, în contextul tensiunilor politice dintre Iran și Occident. Pentru mama lui Marji, femeia care a cunoscut libertatea anterioară revoluției islamice, această schimbare este profund umilitoare: nu doar țara, ci și imaginea ei în lume s-a degradat. După plecarea mamei în Iran, Marjane traversează o perioadă marcată de experiențe contrastante: întâlnește oameni care o sprijină și îi oferă stabilitate, dar și persoane care o disprețuiesc, o rănesc și o înjosesc. Protagonista descoperă că apartenența la două lumi nu înseamnă libertate deplină, ci o continuă negociere între identități, între imaginea de sine și percepția celorlalți.

Tabel 1. Experiențe interculturale

Tip de experiență interculturală	Manifestare în text	Semnificație
Empatie și solidaritate	Dialogul cu doamna <u>Arrouas</u> . „ <i>Am vorbit mult cu doamna Arrouas, mama profesorului meu, o franțuzoaică evreică de origine marocană. [...] ‘Te înțeleg, e greu, trebuie să muncești de trei ori mai mult decât ceilalți ca să reușești! Asta-nseamnă să fii imigrant!’</i> ”	Recunoașterea comună a emigranților
Xenofobie și excludere	Mama lui Markus („ <i>Credea că eu nu înțeleg germana. Spunea că trebuie să mă duc „raus”, afară. [...] Spunea că profit de Markus și de situația lui ca să obțin un pașaport austriac. Că sunt o scorpie, o vrăjitoare.</i> ”), injuriile din metrou	Reacția defensivă a Occidentului față de Orient
Adaptare și hibriditate	Viața la liceu. „ <i>Oi fi fost eu dealer, dar de-nvățat, învățam bine. Era la sfârșitul clasei a XI-a. Urma să dau bacul francez.</i> ”	Negocierea identității între două culturi
Reconciliere morală	Dialogul cu directorul. „ <i>Ești inteligentă și am încredere că nu mă vei obliga să-ți mai atrag atenția a doua oară.</i> ”	Educația ca mediu de integrare culturală

Marji trăiește prima sa mare iubire în Austria, într-un spațiu complet diferit de cel iranian. Relația e o formă de căutare a apartenenței – o încercare de a-și reconstrui un sens într-un mediu străin. Când iubirea eșuează, pierderea nu e doar afectivă, ci și ontologică: se destramă ultima legătură de stabilitate pe care o avea în Occident.

„A urmat prima mea noapte sub cerul liber, prima dintr-o lună lungă serie...”

Această frază marchează prăbușirea socială și morală a personajului. Marjane trece de la statutul de studentă străină la cel de persoană fără adăpost – o cădere simbolică a „exilatului modern”, prins între două lumi și exclus din ambele.

„Eram lefteră. Nici nu-ți vine să crezi ce repede îți poți pierde demnitatea. Am ajuns să fumez mucuri de țigară, să caut de mâncare în gunoaie.” [2]

Această mărturisire e una dintre cele mai crude din întregul roman. Din perspectivă interculturală, ea exprimă vulnerabilitatea imigrantului într-o societate străină, unde protecția socială, rețeaua de sprijin și identitatea colectivă lipsesc. În Iran, Marji fusese „fata părinților buni”, crescută cu idealuri morale și educație solidă. În Europa, ea devine o „străină invizibilă”, o tânără care trăiește marginalizarea în formele ei cele mai dure: foame, frig, boală, pierderea demnității. Astfel, fragmentul explorează dimensiunea socio-umană a interculturalității: în spatele „mitului Europei” se ascunde realitatea emigrantului izolat, neprotejat, lipsit de repere.

„Trecusem printr-o revoluție în care-mi pierdusem o parte din familie. Scăpasem vie dintr-un război care mă îndepărtase de țara mea și de părinții mei... Și o banală poveste de dragoste era cât pe ce să mă coste viața.” [2]

Această frază concentrează tema absurdului suferinței: deși a supraviețuit ororilor politice, Marjane aproape că moare dintr-o cauză banală – o dezamăgire afectivă. Dragostea devine aici metafora exilului interior. Nu doar patria e pierdută, ci și încrederea, sensul de sine, coerența identității. Căderea în boală și mizerie este simbolul dezagregării interioare, a destrămării identității hibride pe care încercase s-o construiască.

„Am stat mai mult de două luni pe străzi, în miez de iarnă. Era frig rău de tot. M-am îmbolnăvit. Am început să tușesc puțin, apoi mai mult, apoi și mai tare, nu mă mai opream din tușit, până-am ajuns să scuip sânge... până la urmă m-am trezit la spital.” [2]

Spitalul devine un loc al renașterii – o nouă „inițiere” în propria fragilitate. Este momentul de cotitură în parcursul personajului, o formă de moarte și re-naștere simbolică, specifică narațiunilor de formare.

„Mi-am pus iar vâlul... cât despre libertățile individuale și sociale ... asta e ... Aveam mare nevoie să mă întorc acasă.”

Revenirea în Iran încheie un ciclu intercultural complet. Deși întoarcerea implică renunțarea la libertățile occidentale, ea semnifică și recuperarea rădăcinilor. Marjane acceptă vâlul – simbolul opresiunii – nu ca pe o înfrângere, ci ca pe o formă de împăcare cu sine. Interculturalitatea devine aici ciclică: personajul trece de la o cultură la alta, dar sfârșește prin a înțelege că identitatea nu se poate „importa”; ea se reconstruiește doar prin reconcilierea cu trecutul. Dezamăgirea în dragoste a fost, în fond, un moment de revelație: eroina învață că libertatea nu este garantată de Occident, ci de capacitatea interioară de a-ți păstra demnitatea și sensul propriu.

În concluzie, experiențele Marjanei Satrapi din perioada exilului evidențiază complexitatea procesului de formare identitară într-un context intercultural. Confruntată atât cu acceptare, cât și cu respingere, protagonista învață că integrarea nu este un drum linear, ci unul marcat de încercări, dezechilibre și redescoperire de sine. Contactul cu diversitatea europeană îi lărgeste perspectiva și îi relativizează valorile, iar întâlnirea cu mama îi reamintește prețul libertății și legătura profundă cu rădăcinile sale. Între discriminare și solidaritate, între singurătate și sprijin, Marjane ajunge să-și construiască o identitate hibridă, în care tradiția și modernitatea, Orientul și Occidentul, vulnerabilitatea și forța personală coexistă. În acest fel, drumul ei devine simbolul maturizării într-o lume fragmentată, unde apartenența se câștigă greu, dar devine cu atât mai semnificativă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Dicționar enciclopedic. 98000 de definiții* / Doina Cobeț, Eugenia Dima, Florin Faier ș.a. - Ed. a V-a. Chișinău: Cartier, 2004. ISBN 9975-79-246-4
2. SATRAPI, Marjane, *Persepolis 2*. București: Art, 2014. ISBN 978-606-710-039-6

**„WIR GEHEN NICHT NACH MOLDAWIEN, WIR BLEIBEN
IN DEUTSCHLAND!” – MIGRATION AUS DER REPUBLIK MOLDAU
IN DEUTSCHER TV-FIKTION**

**„NU MERGEM ÎN MOLDOVA, RĂMÂNEM ÎN GERMANIA!” –
MIGRAȚIA DIN REPUBLICA MOLDOVA ÎN FICȚIUNILE TV
GERMANE**

*Christian FRANKENFELD, dr., cercetător independent,
Rheda-Wiedenbrück, Germania*

*Christian FRANKENFELD, PhD, independent researcher,
Rheda-Wiedenbrück, Germania
ORCID: 0000-003-3549-1041
ch-frankenfeld@gmx.de*

CZU: 791.221(430):314.742(478)

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p285-293

Abstract: Despite their considerable numbers, immigrants from the Republic of Moldova have received little attention in German-language literature, film, and television to date. Exceptions include the fictional Moldovan character Nastya Pashenko from the TV series “Lindenstraße” (“WDR”, 1985-2020) and the characters Natalia and Anna Litvina from the feature film “Das bleibt unter uns” (“Arte”, “ZDF”, 2023). This article first introduces both productions and situates them in the context of the German television landscape. It then offers a detailed analysis of the three Moldovan character portrayals, and examines the challenges faced by screenwriters and directors in creating authentic representations while avoiding clichés. Practical aspects of producing TV series and feature films will also be considered.

Keywords: Interculturality, Republic of Moldova, migration, TV series, feature film

Rezumat: În ciuda numărului mare de imigranți din Republica Moldova, aceștia au fost până acum rareori subiecte de discuție în literatura, filmul și televiziunea în limba germană. O excepție este personajul fictiv moldovean Nastya Pașenko din serialul TV „Lindenstraße” („WDR”, 1985-2020) și Natalia și Anna Litvina din lungmetrajul „Das bleibt unter uns” („Arte”, „ZDF”, 2023). Acest text va introduce mai întâi ambele producții și le va plasa în contextul peisajului televiziunii germane. Apoi va fi discutată în detaliu portretizarea celor trei personaje din Republica Moldova. Vor fi discutate în detaliu dificultățile întâmpinate de scenariști și regizori în crearea de personaje realiste, evitând clișeele. De asemenea, vor fi luate în considerare aspectele practice ale filmării seriilor TV și a lungmetrajelor.

Cuvinte-cheie: Interculturalitate, Republica Moldova, migrație, serial TV, film artistic

Fragt man im Ausland Studenten ganz allgemein, was sie mit Deutschland verbinden, sind die Reaktionen relativ gut vorhersehbar: Fußball, Mercedes, BMW, Bratwurst, Bier, deutsche Pünktlichkeit, Beharrsamkeit und die Schattenseiten der deutschen Historie stehen erfahrungsgemäß weit oben auf der Liste der Antworten. Schwieriger wird es dagegen, wenn man Deutsche fragt, was sie mit der Republik Moldau verbinden. Ein langes Schweigen, vielleicht gefolgt von der Nennung der Weinkeller Cricova und *Mileştii Mici*, manchmal auch ein kurzer Hinweis auf die Zustände in Tiraspol ist meist alles, was der Fragesteller erfährt.

Zieht man auf der Suche nach Informationen über die Republik Moldau gar eine deutschsprachige Suchmaschine im Internet zurate, erfährt man recht schnell, dass die Republik Moldau zu den nachweislich unbeliebtesten Reisezielen der Welt gehört [1]. Passend hierzu sind mit nur wenigen Mausclicks ängstliche Fragen von Reisenden zur aktuellen Sicherheitslage im Stadtzentrum von Chişinău auffindbar.

Bedrohlich erscheint auch vieles, was man vom deutschen Zoll und deutscher Polizei über Moldauer vernimmt: Meldungen über Razzien gegen illegal beschäftigte ‚moldawische‘ Staatsangehörige sind beinahe an der Tagesordnung [2], [3]. Dass die meisten in Deutschland lebenden Moldauer dank eines zusätzlichen rumänischen Passes hier völlig legal arbeiten, erfährt man ebenso selten wie den Umstand, dass sie oft in Bereichen wie der Pflege oder dem Bau tätig sind, wo akuter Fachkräftemangel herrscht.

Andererseits hat in jüngster Zeit ein trauriger Anlass dazu geführt, dass in Deutschland die mediale Berichterstattung über die Republik Moldau differenzierter geworden ist: Der russische Angriff auf die Ukraine im Februar 2022 hat ein breites öffentliches Interesse an der Region geweckt. Neben der Berichterstattung über die aktuelle politische Situation wurden auch mehrfach Reportagen über das moldauische Alltagsleben veröffentlicht [4], [5]. Das gewachsene Interesse spiegelt sich im Übrigen auch in den seitdem erschienenen Übersetzungen literarischer Texte wider: 2023 erschienen deutschsprachige Fassungen von zwei Romanen der Autorin Tatiana Țibuleac, 2025 folgte Iulian Ciocans dystopischer Roman „Am Morgen kommen die Russen“ [6], [7], [8].

Neben diesen Beiträgen, die sich an ein überwiegend politisches oder literarisch vorgebildetes Publikum richten, ist die Republik Moldau jedoch auch Gegenstand deutscher TV-Fiktion. Im Folgenden soll der Versuch gemacht werden, zwei besonders prägnante Beispiele hierfür genauer zu analysieren. Erste Erfahrungen mit einem fiktiven moldauischen Seriencharakter machten deutsche Fernsehzuschauer bereits vor mehr als 20 Jahren. Die von der polnischen Schauspielerin Anja Antonowicz verkörperte *Nastya Pashenko* zählte ab Februar 2002 für mehr als 14 Jahre zu den festen Figuren der wöchentlich ausgestrahlten

Unterhaltungsserie „Lindenstraße“, die vom öffentlich-rechtlichen TV-Sender „WDR“ produziert wurde [9].

Von 1985 bis zur Einstellung im Jahr 2020 zählte die „Lindenstraße“ zeitweise zu den erfolgreichsten Produktionen im deutschen Fernsehen. Bis zu 15 Millionen Zuschauer verfolgten in den Anfangsjahren der Serie das fiktive Leben von Familien aus den Mehrfamilienhäusern der Münchner Lindenstraße. Neben unterhaltenden Elementen steht unter dem Produzenten Hans W. Geißendörfer auch ein gesellschaftspolitischer Ansatz im Focus. Die Serie betont demnach „politisches und soziales Engagement, [...] Meinungsfreiheit, Demokratie, gleiche Rechte für alle und Integration“ [10].

Ein solcher Ansatz mag aus kommerzieller Sicht nachteilig erscheinen, bewegt sich aber in Einklang mit den staatsvertraglichen Aufgaben des öffentlich-rechtlichen Rundfunks in Deutschland: Auftrag der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten ist, durch die Herstellung und Verbreitung ihrer Angebote als Medium und Faktor des Prozesses freier individueller und öffentlicher Meinungsbildung zu wirken und dadurch die demokratischen, sozialen und kulturellen Bedürfnisse der Gesellschaft zu erfüllen. [...] Ihre Angebote haben der Bildung, Information, Beratung und Unterhaltung zu dienen. [11].

Konkret nimmt sich die Serie zahlreicher Tabuthemen an, darunter AIDS, Homosexualität, Behinderung und Rechtsextremismus. Eine exponierte Rolle spielt in der Serie die Migration: Die fiktive Familie *Sarikakis* aus Griechenland zählt ebenso wie der aus Vietnam stammende *Gung Pham Kien* zur Erstbesetzung, gefolgt von Familien und Einzelcharakteren aus Frankreich, Italien, der Schweiz, Österreich, Polen, der Türkei, den USA, Kanada, Südafrika und Tunesien. Diese Charaktere werden meist als Sympathieträger aufgebaut, um so beim Zuschauer Vorurteile abzubauen.

Diesem Muster folgt zunächst auch die Darstellung der Moldauerin *Nastya Pashenko*, die in der Serienhandlung als Zwangsprostituierte nach Deutschland verschleppt worden ist. Schutzbedürftig wendet sie sich bei ihrem ersten Auftritt an eine in der Lindenstraße lebende Polizeibeamtin und wird erhört. Schon bald helfen die Bewohner der Mehrfamilienhäuser der jungen Moldauerin nach Kräften. Dass die Figur zumindest aus der Perspektive von Zuschauern, die mit der realen Situation in Osteuropa vertraut sind, einige Unstimmigkeiten aufweist, muss ausdrücklich betont werden: Der Name *Pashenko* deutet auf einen ukrainischen Hintergrund hin, allerdings spricht die junge Frau neben gebrochenem Deutsch ausschließlich Russisch mit hörbar polnischem Akzent.

Leider kippt die Darstellung der jungen Moldauerin bereits nach wenigen Folgen ins Klischeehafte: *Nastya Pashenko* neigt zu aggressivem und

autoaggressivem Verhalten, was die verständnisvollen Bewohner der Straße vor erhebliche Herausforderungen stellt. Zu allem Überfluss hält sich die Moldauerin illegal in Deutschland auf, weigert sich jedoch beharrlich, in ihre Heimat zurückzukehren: „Wir [Pashenko und eine ebenfalls nach München verschleppte Kollegin, Anm. CF] gehen nicht nach Moldawien, wir bleiben hier in Deutschland!“ Nur durch eine Scheinehe mit einem älteren Mann aus der Lindenstraße gelingt es schließlich, den Aufenthaltsstatus zu legalisieren.

Während die Rolle bis zu diesem Zeitpunkt immerhin noch einen Rest von Glaubwürdigkeit aufweist, muss für ihre nachfolgenden Jahre in der „Lindenstraße“ das Gegenteil attestiert werden. In Kurzform lässt sich der weitere Lebensweg der Moldauerin wie folgt zusammenfassen: Wohlwissend, dass ihre Scheinehe eines Tages auffliegen wird, verführt *Nastya* den Sohn der beim Publikum beliebten Serienfamilie *Beimer*. Sie wird prompt schwanger, bekommt eine Tochter und kann somit nicht mehr nach Chişinău abgeschoben werden. Einige Zeit später wird sie als Fotomodell reich, kauft einen SUV, entführt die eigene Tochter, schließt sich einer südamerikanischen Sekte an und kehrt lange Zeit später nach Deutschland zurück. Um erneut schwanger zu werden, vergewaltigt sie unter Zuhilfenahme eines Elektroschockers ihren ehemaligen Liebhaber und endet schließlich psychisch erkrankt in Berlin.

Dass die Figur *Nastya Pashenko* keine realen Bezugspunkte zur Republik Moldau hat, sondern vielmehr gesammelte Klischeebilder von Osteuropa in sich vereint, ist offenkundig. Ungewollt werden Vorurteile bei den Zuschauern nicht entkräftet, sondern verstärkt. Über die Motive, die Figur übertrieben stark zu stereotypisieren, kann leider nur gemutmaßt werden. Nicht von der Hand zu weisen ist, dass *Nastya Pashenkos* extremes Verhalten einen hohen Unterhaltungswert aufweist. Gleichzeitig verzeichnete die Serie seit Ende der 1990er Jahre einen dramatischen Rückgang der Einschaltquoten. Eine zunehmende Akzentuierung des Unterhaltungsauftrags zu Lasten des Bildungsauftrags wirkt somit naheliegend, zumal die „Lindenstraße“ mittlerweile im Ruf stand, zu stark zu moralisieren.

Einen gänzlich anderen, wieder stärker den Bildungsauftrag des öffentlich-rechtlichen Fernsehens in den Mittelpunkt stellenden Ansatz verfolgt ein zweites fiktionales Werk, auf das im Folgenden eingegangen werden soll: Der TV-Spielfilm „Das bleibt unter uns“ („Arte“, „ZDF“, 2023) der Regisseurin Verena S. Freytag thematisiert das Leben der Berliner Familie *Nolding-Schenke* und ihrer illegal beschäftigten moldauischen Putzfrau *Natalia Litvina* [12]. Während ihrer Arbeit wird die Moldauerin Opfer eines Unfalls und fällt für mehrere Wochen ins Koma. Notgedrungen nimmt die deutsche Familie *Natalias* achtjährige Tochter *Anna* bei

sich auf. Hoffen und Bangen um *Natalia Litvinas* Gesundheit sowie die Furcht vor der Aufdeckung ihrer illegalen Beschäftigung bestimmen fortan den Alltag.

„Das bleibt unter uns“ ist ein Film, der die Themenfelder Moral und Gewissen heutig [sic] und spannend erzählt“ [13], betont der offizielle Presstext des Fernsehsenders „ZDF“. Er unterstreicht damit, welche Wirkung das Werk bei den deutschen Zuschauern hervorrufen soll: Gespannt folgen sie Familie *Nolding-Schenke*, die zwischen Eigennutz und moralisch korrekter Entscheidung hin- und hergerissen ist: „Tot ist billiger“, lautet der zynische Rat einer eiligst herbeigerufenen Rechtsanwältin, die vor horrenden Regressansprüchen warnt, sollte *Natalia* dauerhaft zum Pflegefall werden. Die Entlarvung der illegalen Beschäftigung würde überdies der politischen Karriere des Familienvaters ein Ende setzen. In jedem Fall sei es daher ratsam, *Anna Litvina* schnellstmöglich in die Republik Moldau zurückzuführen und das Beschäftigungsverhältnis der Mutter strikt zu leugnen. Dem entgegen stehen die hehren Selbstansprüche von *Herrn Nolding* und *Frau Schenke*, die als Vertreter grüner Politik erkennbar sind. Auch möchten sie ihren beiden leiblichen Töchtern ein moralisches Vorbild sein. Die zwei Mädchen haben sich nämlich trotz aller Sprachbarrieren bereits nach kurzer Zeit mit *Anna Litvina* angefreundet.

Immerhin bietet der Umstand, dass in der Heimat des moldauischen Mädchens die Großmutter aufgefunden werden kann, Gelegenheit, vor Ort die Option einer Rückführung zu prüfen. Mit dem Pass einer der leiblichen Töchter fliegt *Jana Schenke* in Begleitung von *Anna Litvina* kurzentschlossen in die ehemalige Sowjetrepublik. Hier erweist sich die Großmutter nicht nur als überaus gastfreundlich und hilfsbereit. Sie ist als ehemalige Deutschlehrerin auch der deutschen Sprache mächtig. Leider aber sitzt sie schwer erkrankt im Rollstuhl und ist zwingend auf regelmäßige Geldtransfers ihrer Tochter angewiesen. Es ist ihr somit unmöglich, für die Enkeltochter zu sorgen.

In dieser nahezu ausweglosen Situation wählt der Spielfilm ein in der TV-Kritik umstrittenes, utopisches Ende: Nach der Rückkehr nach Deutschland entschließt sich Familie *Nolding-Schenke* zur Selbstanzeige. Wenig später wacht *Natalia Litvina* unbeschadet aus dem Koma auf und erhält von *Herrn Nolding*, der seine politische Laufbahn mittlerweile aufgeben hat, eine Anstellung in dessen Unternehmen für erneuerbare Energien. „Verena S. Freytag und ihre Drehbuchautorin bringen es schließlich doch noch fertig, den ganzen sorgsam ausgebreiteten Konflikt auf den letzten Metern in Wohlgefallen aufzulösen. Hoffentlich erst auf den Druck irgendeines übermächtigen Fernsehspielredakteurs und nicht aus eigenem Antrieb“, kritisiert Jens Müller von der Berliner Tageszeitung „taz“ [14].

Zweifelsfrei stellt sich die Frage, ob sich der Spielfilm ähnlich schablonenartiger Muster wie die TV-Serie „Lindenstraße“ mit ihrer moldauischen Figur *Nastya Pashenko* bedient. Kritisch zu betrachten ist beispielsweise die schwarzweiß erscheinende Rollenverteilung, in der Familie *Nolding-Schenke* eindeutiger Täter und Familie *Litvina* eindeutiges Opfer ist. Überdies gibt es erneut Zweifel an der Authentizität der Herkunft der vermeintlichen Moldauer, die klar erkennbar Ukrainisch sprechen. Auch bietet die Reise in die Heimat des Mädchens wenig Kulisse: Quasi sämtliche Szenen sind im Inneren der altertümlich eingerichteten Plattenbau-Wohnung der Großmutter verortet. Der Zuschauer erhält so den Eindruck eines beliebig austauschbaren Familienhintergrunds an einem beliebigen Ort in der ehemaligen Sowjetunion.

Diesen Kritikpunkten sind allerdings eine Reihe von Aspekten entgegenzuhalten, die „Das bleibt unter uns“ positiv von der zuvor diskutierten Serie „Lindenstraße“ abheben. So bietet der Spielfilm in mehreren Momenten Einblicke in das Berliner Privatleben der illegal arbeitenden Putzfrau, die mit mehreren osteuropäischen Frauen in einer kleinen Wohngemeinschaft lebt und im Übrigen einen Verehrer mit afrikanischem Hintergrund hat. *Anna Litvina* unterdessen wird als ein Mädchen gezeigt, das dem Leben im Haushalt von Familie *Nolding-Schenke* mit gemischten Gefühlen begegnet. Sorge um die Mutter, Sehnsucht nach ihrem Zuhause und die Faszination, die westlicher Luxus auf sie ausübt, halten sich die Waage.

Nicht frei von Ambivalenz ist bei näherer Betrachtung auch die Darstellung der deutschen Familie *Nolding-Schenke*. Zwar erscheint *Alexander Nolding* einerseits als machtbewusster Geschäftsmann und Politiker, dessen Einsatz für grüne Politik und erneuerbare Energien bigott und eigennützig wirkt. Vehement plädiert er für die Rückkehr *Anna Litvinas* in ihre Heimat und führt damit die „Doppelmoral einer linksliberalen Vorzeigefamilie“ („Frankfurter Allgemeine Zeitung“) vor [15]. In bester patriarchaler Manier betont er im Laufe der Handlung mehrfach, nur seine harte Arbeit ermögliche den opulenten Lebenswandel der Familie.

Seine von Beginn an humaner wirkende Ehefrau *Jana Schenke* hingegen studiert in fortgeschrittenen Jahren dank der finanziellen Unterstützung ihres Ehemanns an der Universität und beweist damit über weite Strecken des Spielfilms, dass man sich einen gerechten Lebensstil auch leisten können muss. Schließlich ist ihre Mehrfachbelastung als Studentin, Hausfrau und Mutter nur durch die tatkräftige Unterstützung der prekär beschäftigten *Anna Litvina* möglich.

Allerdings zeigt der Spielfilm deutlich, dass es sich beim moralischen Fehlverhalten des Ehepaares nur um einen kurzzeitiger Irrweg handelt: In Anschluss an ihre Reise in die Republik Moldau sorgt *Janka Schenke* für die Rückbesinnung

der Familie auf ihre einstigen moralischen Werte: „Kein Mensch ist illegal. Das stand doch mal auf euren Plakaten“, lautet ihr Vorwurf an den Ehemann. Nach ihrem persönlichen Einblick in die Armut der ehemaligen Sowjetunion ist sie nicht länger dazu bereit, persönliche Nutznießerin des geographischen Wohlstandgefälles zu sein. Auch *Alexander Nolding* wird sich seiner Unaufrichtigkeit bewusst und zieht daraus die richtige Konsequenz: Er verzichtet auf seine politische Karriere.

Wenn somit also die Darstellung der Figuren weniger scherenschnittthaft als zunächst vermutet ist, stellt sich gleichwohl eine andere Frage: Folgt der Spielfilm dem Muster eines Entwicklungsromans, ja gar eines Erziehungsromans, wie Rezensent Jens Müller ferner bemängelt [14]? Auch dieser Einwand darf bezweifelt werden: Das utopische Ende des Films ist für das Publikum klar als solches erkennbar und dürfte in der Praxis eher zur Reflexion und Hinterfragung führen: Märchenhafte Ausgänge entsprechen grundsätzlich nicht der Realität, was jedem Zuschauer bewusst ist.

Das Ende ist im Übrigen nicht der einzige Aspekt des Spielfilms, der die Grenzen einer mimetischen Abbildung der Wirklichkeit sprengt. Gezielt greift die Handlung bei der Darstellung *Anna Litvinas* und der Töchter des Ehepaars *Nolding-Schenke* auf das Doppelgängermotiv der Romantik – Ausdruck von Identitätskrise und Selbstzweifel des Individuums – zurück: Auch eines der deutschen Mädchen heißt *Anna*. Dem Zuschauer wird so die grundsätzliche Austauschbarkeit von Menschen unterschiedlicher Herkunft verdeutlicht, deren Lebensweg weniger durch individuelle Entscheidungen, sondern vielmehr durch bloßen Zufall und schieres Glück bestimmt wird.

Ein größeres Problem stellt indes das Rätsel um die angeblich moldauische Herkunft von *Natalia* und *Anna Litvina* dar, deren Muttersprache überraschenderweise Ukrainisch ist. Wenngleich in der Republik Moldau eine nicht unerhebliche Zahl ethnischer Ukrainer lebt, deuten weitere Details des Films auf die Ukraine als Ausgangspunkt der Familie hin. So wird beispielsweise kurz ein ukrainische Diplom *Natalia Litvinas* gezeigt, an anderer Stelle erkennt man die Position des Flugzeugs von *Jana Schenke* und *Anna Litvina* auf der Flugkarte irgendwo zwischen Lwiw und Kyjiw. Wie bereits erwähnt, zeigt der Film zu allem Überfluss auch keine Alltagsszenen in der Republik Moldau außerhalb der Wohnung der Großmutter.

Tatsächlich liegt hier ein gewisses Manko, das jedoch durch die langjährige Entstehungsgeschichte des Spielfilms erklärbar ist. Bereits 2008 gab es laut Regisseurin Verena S. Freytag erste Überlegungen zum Drehbuch. Die Handlung sollte demnach größtenteils in der Ukraine verortet sein. Doch erst im Jahr 2021 kaufte das „ZDF“ die Rechte für die Geschichte, die im weiteren Verlauf von der

Autorin Frauke Hunfeld bearbeitet wurde. Vier Tage vor Drehbeginn begann der Krieg in der Ukraine. Angesichts der großen Zahl ukrainischen Flüchtlingen mit legalem Aufenthaltstitel in Deutschland entstand ein Glaubwürdigkeitsproblem, sodass das „ZDF“ in der Postproduktion den Handlungsort Ukraine kurzerhand durch die Republik Moldau austauschte. In Hinblick auf die seit langem dort lebenden Ukrainer entschied man sich gegen eine Synchronisation der ukrainischen Sprecherrollen [15].

Somit wartet das deutsche Fernsehpublikum unter strengen Gesichtspunkten weiterhin auf ‚echte‘ fiktive TV-Figuren mit moldauischem Hintergrund – ein Umstand, der bei der überwältigenden Mehrzahl der deutschen Fernsehzuschauer gänzlich unbemerkt bleiben dürfte. Gleichwohl gelingt es dem Spielfilm „Das bleibt unter uns“, unter weitgehender Vermeidung von Klischees, Problembewusstsein für Missstände hervorzurufen, die die Republik Moldau stark betreffen. Der Umstand, dass die Handlung ursprünglich in der Ukraine verortet sein sollten und die Figuren erkennbar ukrainisch sind, erscheint dabei zumindest aus deutscher Sicht zweitrangig.

Eine bislang unbeantwortete Frage ist indes, wie der Film auf Zuschauer in der Republik Moldau wirken könnte. Der Einsatz von „Das bleibt unter uns“ im DAF-Unterricht erscheint als ein sinnvolles Unterfangen, da er an Lebenserfahrungen anknüpft, die viele moldauische Schülerinnen und Schüler sowie Studentinnen und Studenten aus ihrem Umfeld persönlich bekannt sind. Das Werk liefert Diskussionsgegenstände für Themen wie Migration im Allgemeinen und Osteuropa im Speziellen, kulturelle, politische und soziale Differenzen zwischen Ost und West, Fremdsprachigkeit und nicht zuletzt das Bild der Republik Moldau. Eine besonders spannende Frage dürfte dabei sein, ob und inwieweit die moldauischen Zuschauer der ukrainische Hintergrund der Hauptfiguren irritiert und welche möglichen Erklärungsmodelle sie anbieten.

BIBLIOGRAPHIE:

1. RÖHLING, M., PROCH, A. Warum Moldau zu den unbeliebtesten Reisezielen der Welt gehört. In: Der Spiegel, 26.4.2016. URL: <https://www.spiegel.de/panorama/moldau-oder-moldawien-die-unbeliebtesten-reiseziele-der-welt-a-00000000-0003-0001-0000-000000525309>
2. HEIKE, L. Bundespolizei-Razzia gegen Schwarzarbeiter in Krostitz. In: Leipziger Volkszeitung, 26.6.2018. URL: <https://www.lvz.de/lokales/nordsachsen/delitzsch/bundespolizei-razzia-gegen-schwarzarbeiter-in-krostitz-IFCNF3EXWTCZIAM27IR65Z5ZDE.html>

3. Cf. Illegale Beschäftigung beim Glasfaserausbau. Pressemeldung des Hauptzollamtes Bielefeld, 6.9.2024. URL:
https://www.zoll.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/Schwarzarbeitsbekämpfung/2024/x83_glasfaser_bi.html
4. MARKUS, Liviu. Moldawien ungeschminkt. Mainz: Zweites Deutsches Fernsehen (ZDF), 2023. Film documentar.
5. ARTE. Moldaus Dörfer, zerrissen zwischen Moldau und EU. Straßburg: Association Relative à la Télévision Européenne (ARTE), 26.08.2025. Documentar jurnalistic.
6. ȚÎBULEAC, Tatiana. Der Garten aus Glas. Frankfurt/Main: Schöffling 2023.
7. ȚÎBULEAC, Tatiana. Der Sommer, als Mutter grüne Augen hatte. Zürich: Kampa 2023.
8. CIOCAN, Iulian. Am Morgen kommen die Russen. Weilerswist: Dittrich 2025.
9. GEISSENDÖRFER, Hans Werner (direttore). Lindenstraße. Köln: WDR, 1985–2020. Serie TV di fiction sociale.
10. O.A. „Lindenstraßen“-Chef Geißendörfer geht auf ARD los. In: Bild, 16.11.2018. URL:
<https://www.bild.de/unterhaltung/tv/tv/lindenstrasse-chef-hans-w-geissendoerfer-geht-auf-ard-los-58472436.bild.html>
11. Rundfunkstaatsvertrag. Bekanntmachung der Neufassung des Staatsvertrages über den Rundfunk im vereinten Deutschland und des Staatsvertrages über Mediendienste. 9.1.2001. §11.

RELIGION UND KIRCHLICHES LEBEN DER DEUTSCHEN IN DER DOBRUDSCHA

RELIGION AND CHURCH LIFE OF THE GERMANS IN THE DOBRUJA RELIGIA ȘI VIAȚA BISERICESCĂ A GERMANILOR DIN DOBROGEA

*Josef SALLANZ, Dr. sc., lector DAAD,
Serviciul de Schimb Academic, Bonn
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

*Josef SALLANZ, PhD, lecturer DAAD,
German Academic Exchange Service, Bonn
Ion Creangă State Pedagogical University of Chișinău
josef.sallanz@daad-lektorat.de*

CZU: 27(498.4)(=112.2)

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p294-300

Abstract: The article examines the religious structures and developments within the German minority in Dobruja from the 19th to the early 20th century. Using the three central confessions — the Evangelical-Lutheran Church, the Evangelical-Free Church movements, and the Roman Catholic Church — it analyzes institutional structures, social dynamics, and confessional conflicts. The article shows that religion for the Germans of Dobrogea was both an instrument of cultural self-assertion and a factor of social differentiation. The study highlights the ambivalent role of religious organizations in a multiethnic environment and contributes to the exploration of the German settlement history in Southeastern Europe.

Keywords: Dobruja, German minority, Evangelical-Lutheran Church, Catholicism, Free Churches, Religious history, Southeastern Europe.

Rezumat: Articolul analizează structurile religioase și evoluțiile din cadrul minorității germane din Dobrogea, între secolul al XIX-lea și începutul secolului XX. Pe baza celor trei confesiuni centrale – Biserica Evanghelică-Luterană, mișcările evanghelice-libere și Biserica Romano-Catolică – sunt analizate structurile instituționale, dinamica socială și conflictele confesionale. Articolul arată că religia pentru germanii din Dobrogea a fost atât un instrument de autoafirmare culturală, cât și un factor de diferențiere socială. Studiul subliniază rolul ambivalent al organizațiilor religioase într-un mediu multi-etnic și aduce o contribuție la cercetarea istoriei colonizării germane în sud-estul Europei.

Cuvinte-cheie: Dobrogea, minoritatea germană, Biserica Evanghelică-Luterană, Catholicism, Biserici libere, Istoria religioasă, Sud-estul Europei.

1. Einleitung

Das religiöse Leben der deutschen Siedler in der Dobrudscha bildete seit dem 19. Jahrhundert einen zentralen Bestandteil ihrer kulturellen Identität und sozialen

Ordnung. Unter osmanischer und später rumänischer Verwaltung entwickelten sie kirchliche Strukturen, die trotz ihrer peripheren Lage und begrenzter Ressourcen bemerkenswerte Eigenständigkeit aufwiesen. Die religiöse Organisation diente nicht nur der spirituellen Orientierung, sondern fungierte zugleich als Träger kollektiver Selbstdefinition. Die verschiedenen Konfessionen – evangelisch-lutherisch, freikirchlich und römisch-katholisch – bildeten jeweils eigenständige Milieus, die in wechselseitiger Beziehung und teils in Konkurrenz zueinander standen.



Fig. 1 Die evangelische Kirche von Atmadscha (rum. Atmagea; 1930-er Jahre, linkes Foto; Quelle: Heimatbuch der Dobrudschadeutschen [1986]) ist heute ein orthodoxes Gotteshaus (rechte Aufnahme von 2014, Foto: J. Sallanz).

2. Die evangelisch-lutherische Kirche

Die Mehrheit der Dobrudschadeutschen gehörte der evangelisch-lutherischen Kirche an, deren Anteil 1935 etwa 55 Prozent der deutschen Bevölkerung ausmachte. [10, p. 120] Kirchlich unterstanden die Gemeinden dem Evangelischen Oberkirchenrat (EOK) in Berlin, der Pfarrer entsandte und eine institutionelle Verbindung zum Mutterland aufrechterhielt. Der Gottesdienst wurde ausschließlich in deutscher Sprache abgehalten und trug wesentlich zur Bewahrung kultureller Identität bei.

Die erste evangelische Gemeinde entstand 1849 in dem abgelegenen Dorf Atmadscha (rum. Atmagea), welche von bessarabiendeutschen Siedler gegründet wurde. [3, pp. 8-16] Der reformierte Pfarrer Johannes Bonekemper, durch die Basler Mission vermittelt, spielte hierbei eine zentrale Rolle. Unterstützung erhielten die Gemeinden vom Preußischen Konsulat in Galatz (rum. Galați), insbesondere durch die Konsuln König und Blücher, in Zusammenarbeit mit dem Gustav-Adolf-Verein aus Deutschland, der die seelsorgerische und materielle Versorgung der deutschen Protestanten sicherstellte.

Mit Richard Kühn trat 1858 der erste fest eingesetzte Pfarrer seinen Dienst in Atmadscha an. Sein Wirken war geprägt von schwierigen sozialen Bedingungen, weiten Entfernungen zwischen den Gemeinden, die er zu betreuen hatte, und mangelnder materieller Unterstützung. Trotz intensiver Bemühungen führte die Kombination aus wirtschaftlicher Not, internen Spannungen und der Bedrohung durch tscherkessische Ansiedlungen schließlich zu einer Schwächung der evangelischen Gemeinden. Nach Kühn übernahm Hugo Lackner die Pfarrstelle, musste sie jedoch aufgrund der widrigen Umstände bald wieder aufgeben.

In den folgenden Jahrzehnten blieben viele evangelische Gemeinden ohne ständige geistliche Betreuung. Dies begünstigte eine Form von Laienfrömmigkeit, die sich in der Entstehung sogenannter Brüdergemeinschaften äußerte. Diese strenggläubigen Versammlungen, in denen Mitglieder sich gegenseitig als „Bruder“ und „Schwester“ ansprachen, entwickelten eine pietistische Frömmigkeitspraxis mit regelmäßigen Treffen, Gebet, Gesang und moralischer Selbstdisziplin. Weltliche Vergnügungen wie Tanzen, Kartenspiel oder Alkoholkonsum wurden abgelehnt. Trotz oder gerade wegen des Fehlens institutioneller Strukturen bildeten die Brüdergemeinschaften ein stabiles religiöses Fundament und stärkten den inneren Zusammenhalt der evangelischen Dobrudschadeutschen.

3. Evangelisch-freikirchliche Bewegungen

Die fehlende seelsorgerliche Kontinuität und die pietistische Prägung vieler Dorfgemeinschaften begünstigten seit dem späten 19. Jahrhundert die Entstehung freikirchlicher Bewegungen, vor allem der Baptisten. Etwa elf Prozent der Dobrudschadeutschen schlossen sich diesen Gemeinschaften an. Sie betonten die persönliche Bekehrung, die Glaubenstaufe und ein strikt moralisches Leben. [10, p. 126].

Das Verhältnis zwischen Lutheranern und Baptisten blieb häufig konfliktbeladen. In der Chronik der Gemeinde Tschukurova (rum. Ciucurova) bezeichnete Johann Adam (1932) die Beziehungen als von „Fanatismus“ und offener Ablehnung geprägt. Diese Spannungen zeugen von einer Auseinandersetzung um religiöse Autorität und Deutungshoheit, die sich besonders dort verschärfte, wo

kirchliche Strukturen schwach oder nicht vorhanden waren. Trotz der Differenzen existierten pragmatische Formen der Zusammenarbeit, etwa in gemeinschaftlichen Angelegenheiten außerhalb des religiösen Bereichs. Neben den Baptisten traten kleinere Gruppen von Adventisten auf, insbesondere in Neue Weingärten (rum. Viile Noi) und Sarighiol (rum. Albești), die jedoch nur eine marginale Rolle spielten. [vgl. 2; 3].



Fig. 2. In Karamurat (rum. Caramurat, heute: Mihail Kogălniceanu) wurde 1881 mit dem Kapuzinerpater Willibald Steffen aus der Schweiz als Pfarrverweser eine eigene Pfarrei gegründet. Während der Amtszeit von Luigi di Benedetto wurde 1897 mit dem Bau der römisch-katholischen Kirche begonnen. Die Kirche wurde 1902 dem Hl. Antonius von Padua geweiht, sie dient heute noch als römisch-katholisches Gotteshaus; Aufnahme von 2014. Foto: J.Sallanz.

4. Die römisch-katholische Kirche

Rund ein Drittel der Dobrudschadeutschen – 1935 etwa 32,5 Prozent – gehörte der römisch-katholischen Kirche an. [10: 127] Bis 1883 unterstand sie dem Bistum Nikopoli, danach der Erzdiözese Bukarest, die zunehmend deutschsprachige Priester einsetzte. Trotz des supranationalen Charakters des Katholizismus orientierte sich die kirchliche Organisation in der Dobrudscha stark an der ethnischen Zugehörigkeit der Gläubigen. Die katholische Kirche bot aufgrund ihrer hierarchischen Struktur eine größere institutionelle Stabilität als die evangelischen Gemeinden in der Region.

Erzbischof Raymund Netzhammer (1905–1924) förderte den Aufbau katholischer Strukturen und den Bau mehrerer Kirchen in deutschen Siedlungen,

darunter in Groß-Pallas (rum. Palazu Mare), Techirghiol oder Kulelie (rum. Colelia). Der Kirchenbau erfolgte oft in Eigeninitiative der Siedler, wobei Materialien und Arbeitsleistung gemeinschaftlich erbracht wurden. Die Einfachheit der Bauweise – häufig aus Lehmziegeln („chirpici“) – zeugt von den bescheidenen Lebensverhältnissen, aber auch von der tiefen religiösen Motivation der Kolonisten. [vgl. 8; 9].

Wie im evangelischen Umfeld entwickelten sich auch unter den katholischen Deutschen Laiengemeinschaften, die sogenannten Maria-Bruderschaften, die gemeinsames Gebet, religiöse Bildung sowie tätige Nächstenliebe pflegten.

Ein Beispiel für den nachhaltigen Einfluss der katholischen Bildungsarbeit in der Dobrudscha sind Hieronymus Menges und Johannes Florian Müller, beide in Karamurat geboren und 1934 in Bukarest zu Priestern geweiht. Ihre akademische Laufbahn (Promotion in Theologie an der Universität Münster) und seelsorgerische Tätigkeit in Rumänien und Deutschland verdeutlichen die kulturelle und geistliche Vernetzung zwischen der Dobrudscha und dem deutschsprachigen Katholizismus Mitteleuropas. [vgl. 5; 7].

5. Schlussbemerkung

Das religiöse Leben der deutschen Minderheit in der Dobrudscha war zweifellos ein zentraler Faktor für den Erhalt kultureller Identität in einem multiethnischen Umfeld. Zugleich offenbart sich in der konfessionellen Vielfalt eine deutliche Ambivalenz: Die religiöse Bindung wirkte sowohl integrierend als auch trennend.

Die starke konfessionelle Fragmentierung – zwischen Lutheranern, Katholiken und den zahlreichen freikirchlichen Bewegungen – führte nicht nur zu unterschiedlichen Formen religiöser Praxis, sondern auch zu sozialen und kulturellen Spannungen innerhalb der deutschen Gemeinschaft. Besonders das Verhältnis zwischen der evangelisch-lutherischen Mehrheitskirche und den freikirchlichen Gruppierungen, allen voran den Baptisten, war von Misstrauen und teilweise offener Ablehnung geprägt. Zeitgenössische Berichte, etwa von **Johann Adam (1932)**, belegen, dass diese Konflikte bis in den Alltag hineinwirkten und die soziale Kohäsion in den Dörfern beeinträchtigten. Der Vorwurf des „Fanatismus“ gegenüber den Freikirchlern verweist auf den Kampf um religiöse Deutungshoheit innerhalb einer ethnisch homogenen, aber konfessionell zersplitterten Minderheit. [vgl. 1: 29-37].

Auch die evangelische Kirche selbst blieb in einem Spannungsfeld zwischen der institutionellen Anbindung an den **Evangelischen Oberkirchenrat in Berlin** und den lokalen Bedürfnissen einer isolierten Landgemeinde. Der Mangel an Pfarrern, die Abhängigkeit von externen kirchlichen Strukturen und die daraus

resultierende religiöse Selbstorganisation führten zu einem wachsenden Einfluss der Laienbewegungen, die einerseits spirituelle Selbstständigkeit förderten, andererseits aber auch zur Abkehr von der etablierten Kirche beitrugen.

Die römisch-katholische Kirche stellte demgegenüber ein stärker hierarchisch organisiertes und institutionell stabiles System dar. Ihre organisatorische Kontinuität unter der Leitung der **Erzdiözese Bukarest** bot den Gläubigen eine klare Orientierung. Gleichwohl bedeutete die katholische Universalität keine vollständige Überwindung ethnischer Abgrenzungen – auch hier blieb die religiöse Praxis eng mit der deutschen Volkszugehörigkeit verknüpft.

Insgesamt zeigt sich, dass Religion für die Dobrudschadeutschen eine **doppelte Funktion** erfüllte: Sie war sowohl Mittel zur **Selbstbehauptung** als auch Ursache für **interne Abgrenzungen**. Das kirchliche Leben bot Halt, Bildung und soziale Ordnung, zugleich aber auch Anlass zu Konflikten, moralischer Kontrolle und Spaltung. Im Rückblick lässt sich feststellen, dass die religiöse Vielfalt der Dobrudscha zwar Ausdruck lebendiger Frömmigkeit war, jedoch langfristig die Herausbildung einer einheitlichen deutschen Identität erschwerte. Gerade diese Ambivalenz macht das religiöse Leben der deutschen Minderheit in der Dobrudscha zu einem aufschlussreichen Beispiel für die **Wechselwirkung von Glaube, Kultur und sozialer Dynamik** in ethnischen Siedlungsgesellschaften.

BIBLIOGRAPHIE:

1. ADAM, Johann. Chronik der Gemeinde Tschukurowa, verfaßt anlässlich ihres 75jährigen Bestehens. In: Jahrbuch der Dobrudschadeutschen 17 (1972), S. 29-37. ISSN 0446-365X.
2. ENßLEN, Otto. Das Kirchspiel von Kodschalak-Tariverde. In: Jahrbuch der Dobrudschadeutschen 17 (1972), S. 57-60. ISSN 0446-365X
3. ERASMUS, Georg. Erinnerung an die deutsch-evangelische Gemeinde Atmadscha. In: Jahrbuch der Dobrudschadeutschen 19 (1974), S. 7-17. 0446-365X.
4. LANDSMANNSCHAFT der Dobrudscha- und Bulgariendeutschen (Hg.). Heimatbuch der Dobrudscha-Deutschen 1840-1940, [Heilbronn], [1986].
5. MÜLLER, Johannes Florian. Ostdeutsches Schicksal am Schwarzen Meer. Donzdorf 1981.
6. STACHE, Christa. Die deutsche evangelische Kirchengemeinde in Atmagea. In: Stache, Christa și Wolfgang G. THEILEMANN (Hg.). Evangelisch in Altrumänien. Forschungen und Quellen zur Geschichte der deutschsprachigen evangelischen Kirchengemeinden im rumänischen Regat (=Veröffentlichungen des Evangelischen Zentralarchivs in Berlin, Bd. 9; Miscellaneaecclesiastica. Veröffentlichungen des Zentralarchivs der Evangelischen Kirche A.B. in Rumänien, Bd. 9), Hermannstadt, Bonn 2012, S. 122-144. ISBN 978-3-941271-70-8.
7. MENGES, Hieronymus. Die deutsch-katholischen Dörfer in der Dobrudscha. In: Jahrbuch der Dobrudschadeutschen 17 (1972), S. 143-207. ISSN 0446-365X.

8. NETZHAMMER, Raymund. Aus Rumänien. Streifzüge durch das Land und seine Geschichte. Bd. 1, Benzinger Verlag Einsiedeln, Waldshut, Cöln a. Rhein, 1913.
9. NETZHAMMER, Raymund. Aus Rumänien. Streifzüge durch das Land und seine Geschichte. Bd. 2, Benzinger Verlag, Einsiedeln, Waldshut, Cöln a. Rhein, 1913.
10. SALLANZ, Josef. Dobrogea. Coloniști germani între Dunăre și Marea Neagră. Editura Cartier, Chișinău 2025. ISBN 9789975868808.
11. SCHMIDT-RÖSLER, Andrea. Die evangelischen Gemeinden in der Dobrudscha. In: Spiegelungen 9 (2014), H. 1, S. 37-38. ISBN 978-3-7917-3584-9.
12. TRAEGER, Paul. Die Deutschen in der Dobrudscha. Zugleich ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Wanderungen in Osteuropa (= Schriften des Deutschen Ausland-Instituts Stuttgart. A. Kulturhistorische Reihe, Bd. 6). Stuttgart 1922.

DIGITAL CULTURE AND THE TRANSFORMATION OF EDUCATIONAL VALUES IN MULTICULTURAL SETTINGS

CULTURA DIGITALĂ ȘI TRANSFORMAREA VALORILOR EDUCAȚIONALE ÎN CONTEXTE MULTICULTURALE

Olha SHYKYRYNSKA,

PhD, Associate Professor,

Izmail State University of Humanities

Olha SHYKYRYNSKA,

doctor, conferențiar universitar,

Universitatea de Științe Umaniste din Izmail

ORCID: 0000-0002-9481-0981

olyasikshik@ukr.net

CZU: 37.017:004.9

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p301-305

Abstract: The rapid expansion of digital culture has profoundly reshaped educational values and practices across multicultural contexts. Digital technologies alter the ways knowledge is produced, distributed, and experienced, influencing equality, autonomy, and intercultural understanding in global education. This paper examines how digital culture transforms core educational values and the ethical, cultural, and pedagogical challenges that arise from it. Drawing on perspectives from digital pedagogy, cultural studies, and global education, it argues that the digital transformation of education demands culturally responsive digital literacy and value-oriented approaches to teaching to ensure that technology enhances, rather than diminishes, diversity and inclusion.

Keywords: digital culture, multicultural education, digital transformation, intercultural learning, inclusion, equity, global education, digital literacy, pedagogy.

Rezumat: Extinderea rapidă a culturii digitale a remodelat profund valorile și practicile educaționale în contexte multiculturale. Tehnologiile digitale transformă modul în care cunoașterea este produsă, distribuită și trăită, influențând egalitatea, autonomia și înțelegerea interculturală în educația globală. Prezentul articol analizează modul în care cultura digitală determină transformarea valorilor educaționale fundamentale, precum și provocările etice, culturale și pedagogice generate de acest proces. Pornind de la perspective oferite de pedagogia digitală, studiile culturale și educația globală, lucrarea susține ideea că transformarea digitală a educației reclamă dezvoltarea unei alfabetizări digitale sensibile la diversitatea culturală și adoptarea unor abordări didactice orientate axiologic. Numai printr-o astfel de perspectivă este posibil ca tehnologia să contribuie la consolidarea diversității și a incluziunii, și nu la diminuarea acestora.

Cuvinte-cheie: cultură digital, educație multiculturală, transformare digital, învățare interculturală, incluziune, echitate, educație globală, alfabetizare digital, pedagogie.

The digital age has transformed almost every aspect of contemporary education. Beyond offering new tools for communication and learning, digital culture introduces a distinct set of values, expectations and behaviours that interact with the ethical and cultural foundations of education. In multicultural classrooms - where students and teachers engage across diverse cultural, linguistic and socio-economic background - the influence of digital culture is particularly profound.

Digital culture promotes flexibility, participation, and innovation; it also raises questions about equality, access and cultural integrity. Educators must therefore navigate a dual challenge: embracing the benefits of technology while safeguarding values such as inclusivity, respect for diversity, and cultural identity. This article explores how digital culture redefines these educational values in multicultural settings and how digital pedagogy can support intercultural understanding.

Digital culture can be understood as a set of social practices shaped by digital technologies and networked communication. Within education, it changes the very notion of learning - from a process of knowledge transmission to a more participatory and collaborative experience. Learners are now producers as well as consumers of information, and this shift supports values of autonomy, creativity and active engagement.

Research has shown that digital tools such as online forums, multimedia storytelling and collaborative learning platforms enhance participation among culturally diverse students by giving each learner a voice [1]. For example, digital storytelling projects in multicultural classrooms in Italy allowed migrant-background pupils to represent their identities and share their narratives, strengthening inclusion and intercultural understanding [2]. Similarly, studies in Canada and Indonesia revealed that digital pedagogy, when designed with cultural awareness, can promote equality and linguistic diversity by enabling students to learn in their own language environments [3].

Thus, digital culture empowers multicultural education to move beyond mere coexistence towards genuine dialogue and mutual enrichment. It transforms traditional hierarchies of learning, decentralising authority and opening up spaces for shared creation of knowledge.

As digital technologies penetrate educational systems worldwide, the values underpinning teaching and learning are being reinterpreted. Digital tools expand opportunities for learning but also highlight inequalities in infrastructure, connectivity and skills. The digital divide often mirrors existing social and cultural inequalities. Ensuring equitable access to digital resources has therefore become a fundamental educational value in the 21st century [4]. The internet encourages self-

directed learning and collaboration across borders. Students can choose resources, pace and partners independently, fostering learner autonomy. Autonomy in digital environments also requires critical awareness and digital literacy to evaluate sources and avoid manipulation or misinformation. Online collaboration and global virtual exchange projects allow learners to engage with peers from other cultures. Such experiences contribute to empathy, respect, and understanding - key values in multicultural education. Research in Ukraine and Turkey found that virtual exchanges significantly improved students' intercultural competence and language confidence [5].

However, digital transformation also introduces new tensions. Cultural homogenisation may occur when dominant languages and Western perspectives prevail on global platforms, potentially marginalising local identities. Moreover, the rapid pace of change can create ethical uncertainty, challenging traditional concepts of responsibility, authenticity and respect within education.

The integration of digital culture in education presents several critical challenges:

a) access to reliable internet, hardware and digital literacy remains uneven, particularly in multicultural societies where economic disparities are significant. This inequality can reinforce existing barriers to participation and contradict the principle of educational equity [6];

b) global digital platforms are often dominated by Western content, leading to the spread of uniform cultural norms. This dynamic risk suppressing local cultural expressions and indigenous knowledge. Educators must therefore adopt culturally responsive pedagogies that highlight diversity and resist cultural erasure [7];

c) online environments blur the boundaries between public and private spaces. Issues such as plagiarism, misinformation and data privacy complicate the moral fabric of education. Furthermore, digital consumerism and algorithmic bias may conflict with communal and humanistic educational values [8].

These challenges underline the need for a deliberate, values-based approach to digital transformation - one that integrates ethics, inclusion, and intercultural dialogue into the heart of educational design.

To ensure that digital transformation strengthens rather than weakens educational values, educators and policymakers should focus on the following strategies:

1. Promote culturally inclusive digital literacy. Digital literacy should include critical and intercultural dimensions - teaching learners to analyse digital content, recognise cultural bias, and participate ethically in online communities.

2. Design value-oriented pedagogy. Technology should not be used merely for efficiency but to support humanistic and democratic values such as inclusion, collaboration and mutual respect.

3. Ensure equitable access. Bridging the digital divide through infrastructure, teacher training, and community support is essential to uphold equality and participation.

4. Encourage intercultural collaboration. Digital projects that connect students across cultures - virtual exchanges, joint media production, online discussions - help nurture empathy and global citizenship.

When grounded in cultural awareness and ethical reflection, digital pedagogy can transform the classroom into a truly inclusive, intercultural and innovative learning space.

Digital culture is not merely a technological phenomenon but a cultural revolution that redefines the purposes and values of education. In multicultural settings, it offers both opportunities and dilemmas. On one hand, it supports learner autonomy, creativity, and cross-cultural dialogue; on the other, it raises concerns about equity, cultural identity, and ethical responsibility.

The transformation of educational values in the digital age thus demands conscious effort from educators, institutions and policymakers. Digital education must be more than the adoption of tools - it must represent a moral and cultural choice to promote inclusivity, respect for diversity, and meaningful intercultural learning. Only through a values-driven approach can the digital transformation of education contribute to a more equitable and culturally rich global society.

BIBLIOGRAPHY:

1. KALIMULLINA, O.; TARMAN, B.; STEPANOVA, I. Education in the Context of Digitalisation and Culture: Evolution of the Teacher's Role. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 2020, vol. 8, nr. 1, pp. 226–238.
2. MANGANELLO, F.; BALDACCI, M. Digital Stories and Inclusive Cultures at School: A Research Study in an Italian Primary Multicultural Classroom. *Education Sciences*, 2024, vol. 14, nr. 10, art. 1108.
3. JAPAR, M.; HERMANTO, H.; ALFANI, H. R. Digital Literacy-Based Multicultural Education through Civic Education in Indonesian Junior High Schools. *Journal of Social Studies Education Research*, 2024.
4. INTEGRATING Digital Literacy and Inclusive Pedagogical Models to Achieve Quality Education. *Nexus SDGs Journal*, 2023.
5. TURGUT, Y.; TUNCER, U. Literacy Development in Multicultural Settings with Digital Dual-Language Books. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2024.
6. HABIBAH, S. M.; KARTIKA, R.; RIZQI, A. I. Multiculturalism Transformation in the Technological Age: Challenges and Opportunities. *Digital Theory, Culture & Society*, 2025.

7. ETHERINGTON, M. The Challenge with Educational Transformation: Rethinking the Mission to Educate in an Era of Change, Progress and Uncertainty. *Journal of Culture and Values in Education*, 2019, vol. 2, nr. 1.
8. MOYO, L. Ethics and Digital Culture in Education: Between Empowerment and Exploitation. *Global Education Review*, 2023, vol. 10, nr. 2, pp. 55–70.

FOSTERING INTERCULTURAL COMPETENCE THROUGH ORAL COMMUNICATION IN TODAY'S MULTICULTURAL SCHOOLS

PROMOVAREA COMPETENȚEI INTERCULTURALE PRIN COMUNICARE ORALĂ ÎN ȘCOLILE MULTICULTURALE DE ASTĂZI

*Nelli ROȘULSCHII, studentă, FLLS,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Nelli ROȘULSCHII, student, FLLF,
„Ion Creangă” SPU of Chișinău
e-mail: rosulschii.nelli@upsc.md*

CZU: 373.02:811.111

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p306-313

Abstract: In many educational contexts, students demonstrate strong receptive and written skills in English, yet continue to struggle with oral expression, coherence in communication, and the ability to apply linguistic knowledge in spontaneous conversation. The persistent gap between language knowledge and active speaking performance remains a widespread concern, which has not been sufficiently addressed in many schools. This article reviews what it means to possess communicative competence, how spoken dialects define us, what types of activities help students gain confidence after years of studying English, the influence of AI on improving speaking skills, and what other methods are used recently to encourage students to speak, considering their culture and background. Also, it describes techniques that teachers could use to help students use English spontaneously and actively in real-life situations. Additionally, the study emphasizes the importance of creating an environment, where mistakes are accepted and students feel free to speak.

Keywords: communicative competence, interaction, speaking skills, learner confidence, AI-assisted language learning, interactive pedagogy.

Rezumat: În numeroase contexte educaționale, elevii demonstrează competențe dezvoltate de receptare și exprimare scrisă în limba engleză, însă continuă să întâmpine dificultăți în exprimarea orală, în menținerea coerenței comunicative și în aplicarea cunoștințelor lingvistice în conversații spontane. Discrepanța persistentă dintre cunoașterea limbii și performanța orală. Acest articol examinează conceptul de competență comunicativă și modul în care practicile discursive și identitatea culturală influențează dezvoltarea competențelor orale ale elevilor. Sunt analizate tipurile de activități care pot sprijini creșterea încrederii după ani de învățare predominant pasivă, precum și impactul tot mai accentuat al instrumentelor bazate pe inteligență artificială asupra dezvoltării abilităților de vorbire. Studiul evidențiază, de asemenea, metodele pedagogice recente care stimulează participarea verbală activă în contexte de învățare multiculturală. Se pune accentul pe crearea unor medii

educaționale incluzive în care erorile sunt considerate o parte firească a procesului de învățare.

Cuvinte cheie: competență comunicativă; exprimare orală; clase multiculturale; încrederea elevilor; instrumente bazate pe inteligență artificială; metode interactive de predare.

Introduction. The importance of speaking in modern education.

Speaking is the primary method of communication and plays a crucial role in education. Speaking skills define one's personality – the ability to arrange thoughts and feelings in a coherent answer, to give a clear explanation, to demonstrate knowledge, empathy level, social awareness and confidence.

Throughout History, people were judged for their speaking because it revealed which social class a person belonged to, while nowadays, it marks our education level, which directly affects our chances of getting a well-paid job, for example, Cockney dialect in Great Britain. Lack of speaking has consequences: misunderstandings, antipathy, losing opportunities for self-growth and success, and losing or missing the ability to properly talk in a foreign language. According to Maria Khan in post-Soviet area, people were taught to write and read English for decoding messages from abroad, but weren't taught to talk, thereby avoiding interaction with the outside world¹[6;1].

In multicultural classrooms, foreigners come from different cultural backgrounds, which, of course, influences their interactions. Inevitably, experiences, opinions will be exchanged. English has become the language of international communication in the 21st century. Learning it properly helps people voice their thoughts correctly without being perceived as impolite. However, students are usually too shy to speak, making all their efforts of learning grammar and written exercises in vain. Speaking involves building relationships, expressing ideas, and understanding. Modern education considers that oral language skills demonstrate a developed communicative competence. Communicative competence refers to the ability to use a foreign language effectively and appropriately in interpersonal and intercultural communication, while observing the linguistic and cultural norms of its native speakers. It involves the knowledge, skills, and attitudes that enable a person to understand and express meaning in diverse social and cultural contexts [3, p.1]. Using vocabulary and grammar rules without hesitation is the moment when

¹ „Russian educational system, of a higher education in particular, inherited all the traditions of teaching languages from the Soviet Union, where the grammar-translation method was the prevailing one. This method included translation of texts on specific topics, making lists of vocabulary and explicit learning of grammar with a focus on reading skills to the disadvantage of speaking and listening.” a quote from *Teaching English Communicatively using Translations* by Maria Khan.

speaking evolves. Unfortunately, foreign educational systems focus on writing in English more than on speaking as students have their exams in writing. As a result, students can easily formulate written sentences, write the “fill the gaps” type exercises, do a written retelling, but struggle to maintain a casual conversation. Including the oral communication aspect such as preparing students for an interview, simulating debates, analysing differences between informal and formal speaking, in other words, preparing them for direct confrontation on a daily basis means that graduated students possess English fully. Purposes of speaking

According to Brown and Yule there are three speaking functions:

➤ *Talk as an interaction*

Communication is impossible to occur between less than 2 individuals.

➤ *Talk as a transaction*

The focus in the discussion is on message and its ability to be understood by the interlocutor

➤ *Talk as a performance*

Entails speeches, storytelling, and public performances, that is to say, it is more about maintaining a coherent monologue than dialogue.

An effective educational system helps students to adapt according to the situation and demonstrate these functions, distinct between speaking while we have a presentation and having a dialogue with a small group of colleagues, and spontaneously convert using specific vocabulary and grammar during these different processes.

Components of speaking

Anne Burns [2, p.3] identifies 3 components of a second language speaking competence, which are:

➤ *Knowledge of Language and Discourse*

Specifically, for English, entails:

- proper pronunciation
- applying the grammatical features
- applying lexis.

➤ *Core Speaking Skills*

Not only involves processing the speech rate, pausing, formulaic language, discourse markers, but also giving feedback, building on previous utterances, monitoring understanding, initiating topics, and opening/closing conversations.

➤ *Communication Strategies*

Means developing strategies to avoid inconvenient language speaking barriers, such as planning in advance what to say, thinking consciously about how you say something, asking for clarification/repetition or rephrasing.

Having established the core components of speaking competence, we could explore how these skills are practiced through the six categories of classroom speaking performance.

Types of Activities

H.D. Brown in his book, *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* [5, 272], defines 6 types of activities in a classroom:

➤ *Imitative*

Consists of practicing the intonations or accurately identifying a certain vowel sound. It is used for adapting to the language's particular intonation and pronunciation of the words.

➤ *Intensive*

Unlike imitative, intensive focuses on the words or sentences as a whole, rather than on single sounds.

➤ *Responsive*

Consists of short exchanges such as teacher–student interactions (“How are you?”, “What’s the answer to the third question?”) that usually do not flow into a dialogue.

➤ *Transactional*

Conducted in pairs or groups with the purpose of exchanging specific information.

➤ *Interpersonal*

Aims to maintain social relationships and natural conversation, namely: using slang, colloquial language, ellipses, and idioms. Improves learners’ fluency.

➤ *Extensive*

Students in intermediate and advanced are given tasks of taking speeches, oral reports, and summaries.

These types of speaking activities provide a foundation for developing learners’ oral proficiency, which in turn requires appropriate methods and techniques for its assessment. Speaking in a second language is not just about knowing grammar and vocabulary; it also involves developing confidence, interaction skills, and the ability to communicate meaning effectively. The different types of speaking activities used in the classroom—from simple imitation to full, extended speaking tasks—help learners grow step by step, moving from controlled practice to real communication. When these activities are carefully selected and supported by suitable teaching and assessment methods, students become more fluent, more

accurate, and more confident speakers. In this way, speaking practice truly supports the development of overall communicative competence.

Methods of assessing speaking skills

To effectively assess speaking skills, students first need to understand the skill they are developing and recognize when and how it can be applied. Secondly, they must practice using it. For this purpose, different types of methods are used, each containing various techniques, such as the interactive method (discussions, debates, role-playing), the case method (analysis of practical situations), the project method, translanguaging, and others [4,99-101]. Below are some of the techniques that are commonly employed:

- *Information-gap activities*
Students share information to complete the gaps in the pictures they have.
- *Storytelling*
Learners practice narrating events or experiences.
- *Favourite objects*
Students are asked to talk about their favourite objects without naming them, for their colleagues to guess.
- *Meeting and Greeting*
Technique used at the beginners' level. Students simulate a situation where they have to greet the interlocutor and introduce themselves.
- *Describing things or person*
Learner provides details of an image or an object is tasked to describe. Unlike the Favourite Objects technique, this one does not require guessing the object.
- *Presentations*
On a selected topic, student gives a talk in front of the class. Usually, at the end of the presentation, colleagues give feedback.
- *Debate*
There is given a topic which groups of students have to debate. This task is given only to students of intermediate level and higher.
- *Describing pictures*
Students have to describe the picture using sentences appropriate to it in a short time.
- *Picture differences*
This is a task meant to work in pairs, where each receives an image identical to the other, with slight differences. Through communication, they must identify the differences together by comparing their images.
- *Things in common*

Also, a task for pairs, where they need to find out as many things as possible, they have in common through talking.

➤ *Solving a problem*

Students are given a hypothetical problem which they have to analyse and solve.

➤ *Discussion*

Students are divided into groups, which have to discuss a topic for a certain time. When time is out, one representative of each group comes in front of the class and retells everything.

AI must be mentioned as an instrument for developing speaking skills; it has evolved significantly in recent years. AI is used for a lot of tasks nowadays: searching information, paraphrasing, summarising, helping with homework, generating images, essays, predicting financial changes for traders, giving instructions and many others. There are a lot of apps that contain AI now, even those for learning foreign languages.

Different studies show that using AI does help students develop speaking skills. Of course, this method has its benefits and limitations. Benefits that are marked: gives customizable learning experience after each student's needs, offers support for students with disabilities, personalized and instant feedback, improved pronunciation, significantly enhanced pleasure, reduced anxiety, increased motivation and strengthened self-efficacy compared, with traditional methods. Nevertheless, further researches are needed to explore the long-term efficiency, there are no guidelines to address privacy, security. Also, AI could never replace real-life communication, because it fails capturing intonational and cultural nuances and do not develop the skills needed for spontaneous responses [9; p.753] [1, p.21].

Studies show that students who used AI for language learning improved more than students who didn't. It isn't quite clear which method of integration it by teachers is the best.

Another new method appeared recently and used in multicultural classes is *translanguaging*.

According to Ileana Najarro, translanguaging is "the ability to move fluidly between languages and a pedagogical approach to teaching in which teachers support this ability." [11]. Students don't just move fluidly, but also use their knowledge about the languages they already possess for studying the new one. For example, they find similarities between English grammar and Korean grammar, such as lack of suffixes that indicate the gender of the words, the main verb doesn't change for the persons, except for the third singular in present simple, they have a strict word order, constructions „there is" and „there are" as in Italian „c'è" and „ci sono",

searching for a literal translation for a word using multiple languages, as for „overwork” in Russian we have the word „непереработка”(*pererabotka*), while in Romanian you can express it using more words „lucru în plus”, although it can’t express the exhaust you feel spelling the same in Russian and English. Ileana Najarro also mentions that once teachers started doing these activities, research had found that students who had not spoken before started speaking, and students who hadn’t been as engaged in text-comprehension activities suddenly were. The translanguaging method helps student appreciate their identities, and their mother tongue, their culture is part of their identity. Using classroom activities, AI tools, and translanguaging together helps students improve speaking skills. These methods develop fluency, accuracy, and cultural awareness.

Conclusion

In a multicultural classroom, learning to speak means learning to interact with people from different cultures and backgrounds. To achieve this goal, teachers must combine different methods and techniques, considering students’ identities, personalities, and speaking problems, such as debates, discussions, role-playing, and solving problems. They are also using innovative technological instruments such as chatbots, AI, which can’t be fully trusted, and the translanguaging method, which requires the use of more than one language for studying English or another foreign language. Finding the best mix of techniques and adapting them for the students is one of the problems an English teacher must solve.

BIBLIOGRAPHY:

1. BONACINA-Pugh F, da Costa Cabral I, Huang J. Translanguaging in education. *Language Teaching*. 2021;54(4):439-471. doi:10.1017/S0261444821000173
2. BROWN, H. D. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 2nd ed. New York: Longman, 2001, p. 272. ISBN 978-0-13-028283-7.
3. BURNS, Anne. *Concepts for Teaching Speaking in the English Language Classroom*. University of New South Wales, Australia Vol. 12, Issue 1, 2019, p. 3.
4. GUEBBA, Boutaina. *The Nature of Speaking in the Classroom: An Overview*. Middle East Research Journal of Linguistics and Literature. Department of English, Ibn Tofail University, Kenitra, Morocco, 2024.
5. KHAN, Maria. *Teaching English Communicatively Using Translation*. National Research University Higher School of Economics, Russian Federation, 2015.
6. MOYDINOVA, Elmira Kamariddinovna. *Developing Communicative Competence in Foreign Language Education*. Uzbekistan State World Languages University, Uzbekistan, 2022.
7. MUSAEVA, Amina Karamatovna. *Methods of Applying Innovative and Digital Technologies in the Educational System*. Asian International University, Department of History and Philology, 2024, pp. 99–101.

8. NAJARRO, Ileana. What Is Translanguaging and How Is It Used in the Classroom? Disponibil: <https://www.edweek.org/teaching-learning/what-is-translanguaging-and-how-is-it-used-in-the-classroom/2023/07>
9. NGUYEN, Hoang Long, Thao Quoc. Translanguaging Approach in English Speaking Classroom: A New Trend in Language Teaching. Ho Chi Minh City University of Technology and Education; Ho Chi Minh City Open University, Vietnam. <https://shorturl.at/nJMVZ>
10. RICHARDS, Jack C. Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice. New York: Cambridge University Press, 2008, p. 21. ISBN 978-0-521-68059-5.
11. RUSMIYANTO; HURIATY, Nining; FITRIANI, Nining; TYAS, Novita Kusumaning; ROFI'I, Agus; SARI, Mike Nurmalia. The Role of AI in Developing English Language Learners' Communication Skills. Journal on Education, Vol. 06, nr 1, September–December 2023, pp. 750–757.
12. ZAKIYAH, A. AI-driven Language Learning: Can ChatGPT Improve Student Speaking Proficiency? English Education Department, UIN Raden Intan Lampung, Indonesia, 2024, p. 21.

RECONCEPTUALIZAREA PARADIGMEI DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A LIMBII ENGLEZE ÎN ÎNVĂȚAMÂNTUL PROFESIONAL

RECONCEPTUALIZING THE TEACHING-LEARNING PARADIGM OF ENGLISH IN VOCATIONAL EDUCATION

*Veronica ION, doctorandă,
UPS "Ion Creangă" din Chișinău*

*Veronica ION, PhD student,
"Ion Creangă" SPU of Chișinău
ORCID ID: 0000-0003-0999-047X,
email: veronik_ion@yahoo.com*

CZU: 377.016:811.111

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p314-321

Abstract: This paper examines the transformation of English language teaching in vocational and technological education through the EngRED+ model (English through Digital Educational Resources). The model promotes an integrated approach that combines Open Educational Resources, multimodal hypertexts, and digital platforms to support the development of linguistic, professional, and digital competences. Applied in three vocational institutions, the pedagogical experiment revealed visible progress in students' language performance in line with CEFR descriptors, as well as positive changes in learning motivation and the use of digital tools. The results confirm that the integration of digital resources and hypertexts turns the learning of English into a complex formative process that encourages critical thinking, creativity, collaboration, and learner autonomy. Within this framework, English is no longer viewed only as a school subject, but as a functional instrument for professional training, social integration, and active participation in a knowledge-based society. These findings support innovation in vocational education.

Keywords: vocational education, digital resources, English language teaching, learner autonomy, digital competence.

Rezumat: Acest articol analizează transformarea predării limbii engleze în învățământul profesional și tehnologic prin aplicarea modelului EngRED+ (English through Digital Educational Resources). Modelul promovează o abordare integrată care combină Resursele Educaționale Deschise, hipertextele multimodale și platformele digitale pentru dezvoltarea competențelor lingvistice, profesionale și digitale ale elevilor. Aplicat în trei instituții de învățământ profesional, experimentul pedagogic a evidențiat progrese vizibile în performanța lingvistică a elevilor, în conformitate cu descriptorii CECRL, precum și schimbări pozitive în motivația pentru învățare și utilizarea instrumentelor digitale. Rezultatele confirmă faptul că integrarea resurselor digitale și a hipertextului transformă învățarea limbii engleze într-un proces formativ complex, care stimulează gândirea critică, creativitatea, colaborarea și autonomia elevilor. În acest cadru, limba engleză nu mai este percepută doar ca disciplină de studiu, ci ca instrument funcțional pentru formarea profesională, integrarea socială și participarea activă în societatea bazată pe cunoaștere. Aceste constatări susțin inovarea în educația profesională.

Cuvinte-cheie: învățământ profesional, resurse digitale, predarea limbii engleze, autonomia elevului, competență digitală.

Introducere

Învățământul profesional se confruntă cu provocări majore legate de nivelul scăzut de motivație și de heterogenitatea competențelor lingvistice ale elevilor. Mulți dintre aceștia pornesc cu un bagaj minimal de cunoștințe, manifestând adesea o anxietate lingvistică ce le afectează performanțele [9, p. 69]. În acest context, este necesară o abordare didactică modernă, care să valorifice resursele tehnologice și să ofere oportunități de învățare relevante și stimulative. Modelul *EngRED+*, propus în cercetarea doctorală cu același titlu, propune o reconceptualizare a paradigmei tradiționale de predare-învățare, înlocuind accentul pe memorare cu dezvoltarea competențelor de comunicare, reflecție metacognitivă și utilizare conștientă a limbii engleze în contexte profesionale [7, p. 121].

Conținutul lucrării

Școala contemporană are în centrul său elevul și contextul social. Ținând cont de profilul de formare al absolventului de învățământ profesional și de integrarea acestuia pe piața muncii, activitatea educațională se bazează pe următoarele principii [3; 6]:

1. Explorarea deplină a potențialului mental, cognitiv și metacognitiv

Școala profesională trebuie să valorifice integral potențialul intelectual al elevilor, stimulând gândirea critică, creativitatea și capacitatea de autoreglare a învățării. Procesul educațional trebuie să dezvolte nu doar competențe cognitive, ci și dimensiunea afectivă și motivațională, formând tineri echilibrați emoțional, autonomi și deschiși spre diversitate. Creativitatea, spontaneitatea și capacitatea de adaptare devin esențiale pentru integrarea profesională.

2. Explorarea valorilor personale și îmbinarea acestora cu cele sociale

Școala sprijină elevul în conștientizarea propriei valori și în integrarea sa în comunitate și pe piața muncii. Educația vizează formarea gândirii reflexive, a responsabilității, a toleranței și a deschiderii interculturale. Profesorul devine facilitator al învățării, iar procesul educațional se conectează permanent la realitățile vieții practice.

3. Centrarea pe competențe

Accentul se pune pe ceea ce elevul știe să facă, nu doar pe volumul de cunoștințe. Învățarea este orientată spre aplicabilitate, rezolvarea de probleme reale și dezvoltarea competențelor practice, lingvistice și digitale. Calitatea formării este prioritară în raport cu cantitatea informației.

4. Obiective aplicabile tuturor elevilor

Obiectivele educaționale sunt formulate astfel încât să fie accesibile tuturor, prin adaptarea activităților la nevoile fiecărei grupe de elevi. Mediul de învățare trebuie să fie stimulativ, plăcut și favorabil dezvoltării continue a potențialului fiecărui elev.

5. Resursele umane

Colaborarea dintre cadrele didactice, elevi și administrație reprezintă fundamentul eficienței procesului educațional. Profesorii au rol de mentori și facilitatori, elevii sunt parteneri activi ai învățării, iar administrația asigură cadrul organizatoric necesar. Interacțiunea eficientă dintre acești actori susține formarea competențelor reale.

6. Democrația și echitatea

Școala asigură șanse egale tuturor elevilor, promovează politici incluzive și nondiscriminatorii și dezvoltă parteneriate cu comunitatea. Respectarea diversității și implicarea responsabilă a elevilor contribuie la prevenirea excluziunii sociale și la formarea unui climat democratic.

Eficiențizarea predării limbii engleze în învățământul profesional tehnologic presupune implicarea activă a elevilor, utilizarea metodelor moderne, claritatea competențelor, relații pedagogice favorabile și un curriculum adaptat, centrat pe învățarea activă și pe controlul elevului asupra propriei formări.

De-a lungul anilor, încercările psihologilor de a da o explicație adecvată modului în care se produce învățarea, sunt extrem de numeroase și de diverse, ceea ce a lăsat de multe ori impresia că elaborarea unui model pedagogic unitar și coerent al acestei complexe activități psihice, cum este și învățarea unei limbi străine, ar fi practic imposibilă. În cele ce urmează, ne propunem un model pedagogic de învățare a unei limbi străine, în care au fost valorificate idei, concepte, teorii și modele analizate în capitolul anterior. Între acestea:

-*Modelul condiționării clasice* a lui Pavlov, B. Skinner bazat pe întărirea repetată a unei legături între stimul S și un răspuns R: stimulul necondiționat S este urmat de un răspuns caracteristic R; un alt stimul – acesta condiționat, SC – este inadecvat pentru răspunsul R; totuși o lungă serie de situații repetate, în care S este întotdeauna precedat de SC, face ca SC să înceapă a provoca același răspuns R.

-*Modelul învățării instrumentale* (prin încercări și greșeli sau condiționarea operantă) a lui E. Thorndike. Conform acestui model organismul poate să dea răspunsuri variate, dar răspunsul corect este acela care este urmat de recompensă, pentru care el este adecvat unei anumite necesități a organismului. După un număr mare de încercări recompensate, răspunsul corect apare cu o posibilitate, pentru că a existat o învățare. Acest răspuns este deci instrumental, este un mijloc de a obține

recompense, iar dacă răspunsul corect nu apare, organismul nu-și găsește recompense. Aici motivația joacă un rol mai important decât în primul model.

În ambele modele se subliniază faptul că răspunsul corect trebuie să existe în repertoriul de comportamente ale organismului, înainte de condiționare.

Totodată, menținem că didactica particulară, angajată specific în formarea-dezvoltarea competenței de comunicare în limbi străine, evoluează în raport de mai multe paradigme. Cele mai importante pentru cercetarea noastră sunt [48, p.54-84]:

-*Paradigma cognitivă*. Este dezvoltată în spiritual “lingvisticii funcționale”, lansată de J. Austin. Aceasta urmărește centrarea studiului limbajului pe actele de vorbire. Susține corespondența dintre cercetările lingviștilor și cognitivismul promovat de neuroștiințe, care a permis crearea unor metodologii mult mai bine adaptate pentru însușirea abilităților comunicaționale. Pune accent pe didactica limbilor străine, construită interdisciplinar (lingvistică, psiholingvistică, psihologie, pedagogie).

-*Paradigma comunicativă*. Este afirmată prin contribuția lui D. Krashen și are ca scop principal dobândirea competenței comunicative în situații de interacțiune simultane. Proiectează demersuri didactice mai personalizate, mai individualizate, bazate pe resurse motivaționale ale învățării. Metodologic, implică distincția dintre: a) achiziția unei limbi străine – aplicarea unor operații mentale subconștiente, fără moment de reflecție, după exemplul copilului care învață limba maternă. Ca achiziție completă presupune stăpânirea automatismelor de limbaj; b) învățarea unei limbi străine - care are ca fundament cunoașterea explicită și conștientă a regulilor limbii vizate.

-*Paradigma valorificării inteligențelor multiple*. Această paradigmă promovează un tip de “învățare centrată pe elev”, inspirată din teoria lui H. Gardner. Formarea și dezvoltarea competenței de comunicare în limbi străine depinde, astfel, de inteligența verbal/lingvistică, dar și de resursele (cognitive și noncognitive) ale altor tipuri de inteligență care pot juca un rol important la nivelul învățării, în raport cu particularitățile fiecărui elev.

-*Paradigma învățării unei limbi străine pe bază de conținut* constă în faptul că susține realizarea activităților din curriculum tradițional prin intermediul unei limbi străine [28].

-*Paradigma acțională* este promovată odată cu apariția Cadrului European Comun de Referință pentru Limbile Străine. Proiectează demersurile didactice prin sarcini curente care pot fi îndeplinite la nivelul unor fapte ale vieții cotidiene. Angajează elaborarea de manuale noi școlare, reinventarea materialelor didactice, promovarea muncii în echipă, a jocului de rol, a abordării elevilor ca actori sociali [ibidem, p.73-74].

Paradigmele teoretice propuse în predarea - Învățarea limbilor străine în învățământul profesional tehnic, și prezentate, reliefează acoperirea interdisciplinară, asigurându-ne, odată în plus, că nu este vorba doar despre un demers al unui specialist în științele educației, ci și de al unui profesor de limbi străine, cu experiență și care cunoaște esența didactică și precauțiile de specialitate filologice, nu doar exigențele educaționale ale schimbărilor pe care urmează să le propună.

Acțiunea de elaborare a unui posibil *model pedagogic de învățare a unei limbi străine* în învățământul profesional tehnic, adaptat procesului educațional profesional din România, pornește și se bazează pe analiza documentelor de politici educaționale, lingvistice și a practicii pe plan internațional și național, a conceptelor și teoriilor, modelelor de învățare.

-*Modelul pedagogic propus* de noi are la bază modelul comunicativ-funcțional care răspunde exigențelor învățământului contemporan, exigențe exprimate în noul profil de formare al absolventului de ciclu inferior al liceului (elevii din învățământul profesional). Gândit în funcție de așteptările societății contemporane, portretul proiectiv al absolventului învățământului obligatoriu care cuprinde capacități, atitudini și valori ce se regăsesc, aproape integral, în finalitățile învățării limbilor străine. Aici putem adăuga acele trăsături ce trimit explicit la “pedagogia” comunicării: folosirea unor modalități de comunicare diverse în situații reale; înțelegerea sensului apartenenței la diferite grupuri de comunități; dezvoltarea capacității de adaptare la situații diferite; dezvoltarea capacităților de investigare și configurarea unui set de valori individuale și sociale, menite să orienteze comportamentul și cariera.

Paradigma educațională actuală pune accent pe învățarea activă, colaborativă și pe integrarea competențelor digitale în procesul instructiv. Cercetările recente evidențiază importanța îmbinării strategiilor cognitive și metacognitive cu utilizarea resurselor digitale pentru a spori implicarea elevilor [2, p.56], [3, p. 79]. În acest context, predarea limbii engleze în învățământul profesional nu mai poate fi limitată la exerciții gramaticale sau memorarea de vocabular, ci trebuie transformată într-un proces comunicativ-funcțional, bazat pe experiențe concrete și conținuturi relevante pentru formarea profesională a elevilor. Modelul *EngRED+* are la bază paradigmele comunicativă, cognitivă și acțională, promovând autonomia, reflecția critică și interdisciplinaritatea. Profesorul devine un mediator al învățării, un designer al experiențelor educaționale și un facilitator al proceselor de construire a sensului prin resurse digitale interactive [5, p.85].

Modelul EngRED+ a fost conceput ca un instrument pedagogic aplicativ, adaptat elevilor din învățământul profesional. El valorifică resursele educaționale deschise (RED), hipertextele multimodale și platformele educaționale (eXeLearning, Quizizz, Wordwall, Wand, Magic School sau Eduboom care au permis integrarea

conținuturilor multimodale - text, imagine, sunet, animație - în activități de citire, scriere, ascultare și vorbire) pentru a crea un mediu de învățare interactiv. Prin intermediul acestui model pedagogic, elevii au acces la conținuturi digitale postate pe platforma <http://mecanici21.ro> [10] oferind în timp real materiale transcurriculare integrate cu domeniul tehnic. Activitățile propuse urmăresc dezvoltarea celor patru competențe lingvistice fundamentale (listening, speaking, reading, writing), precum și formarea competențelor digitale și profesionale transferabile. *EngRED+* sprijină, totodată, procesul de autoevaluare și învățarea autodirijată, stimulând responsabilitatea și autonomia elevilor.

Experimentul pedagogic a fost realizat în trei unități de învățământ. Astfel, s-au format cele două grupuri: grupul experimental și grupul de control. Selecția grupului experimental și a celui de control a fost realizată pe baza principiului reducerii la minimum a influenței unor factori externi, precum mediul de rezidență, situația economică și familială sau resursele educaționale disponibile la nivel instituțional. Alegerea acestei opțiuni a fost aceea de a conferi un grad mai ridicat de obiectivitate cercetării și de a permite o analiză cât mai fidelă a impactului intervenției pedagogice. În același timp, experimentul a fost gândit ca un demers menit să diminueze discrepanțele dintre mediul rural și cel urban permițând identificarea atât a similitudinilor, cât și a diferențelor dintre tipurile de contexte educaționale.

Inovația educațională a constat în integrarea RED-urilor și a hipertextelor în activitățile de predare și evaluare la limba engleză printr-o abordare transcurriculară. Astfel, nevoia acestei abordări transcurriculare a decurs din lipsa manualelor, cu care ne confruntăm de ani de zile, pentru acești elevii din învățământul profesional, ciclul inferior, cu o durată de trei ani. Din experiența la catedră am constatat că acești elevii sunt practici, ei vin să învețe o meserie și au nevoie de conținuturi adaptate profilului lor și nevoilor lor tehnice, pentru a le stârni curiozitatea și interesul profesional.

Analiza rezultatelor experimentului pedagogic a arătat o evoluție semnificativă a elevilor din grupul experimental, grup în care au fost prelucrate conținuturi transcurriculare (specialitatea mecanic auto) la limba engleză, pe parcursul unui an școlar (texte, glosare și exerciții cu vocabular tehnic și dialoguri în limba engleză create cu ajutorul RED), iar grupul de control a folosit manualul tradițional, pentru licee teoretice sau tehnologice. Astfel, trecerea de la nivelurile A1–A2, niveluri stabilite în primul an al cercetării noastre, la nivelurile B1 și B2 conform CEFR în al doilea an de cercetare, a fost remarcabilă. Elevii din grupul experimental au manifestat o motivație crescută, o implicare activă în activitățile digitale și o capacitate îmbunătățită de a utiliza limba engleză în contexte profesionale [4, p. 92]. Profesorii au remarcat o creștere a calității actului didactic și a colaborării dintre

discipline, în timp ce utilizarea platformei <http://mecanici21.ro> [10] a facilitat accesul la materiale autentice, specifice domeniului tehnologic.

Inovarea educațională, analizată în demersul cercetării doctorale, mai sus menționată, își are originea în anul 2021, odată cu lansarea platformei informaționale mecanici21.ro, concepută ca rezultat al implementării proiectului unității noastre, „Mecanicii secolului XXI”, finanțat prin Programul de Educație, Burse, Ucenicie și Antreprenoriatul Tinerilor în România. Proiectul a urmărit armonizarea conținuturilor educaționale tradiționale cu provocările generate de schimbările accelerate din domeniul formării profesionale și al educației digitale [1, p. 78]. Modelul *EngRED+* reprezintă o soluție pedagogică inovatoare, care răspunde cerințelor educației contemporane prin îmbinarea competențelor lingvistice, digitale și profesionale. Se recomandă extinderea acestui model în rețeaua liceelor tehnologice și profesional-tehnice, precum și formarea continuă a cadrelor didactice pentru utilizarea eficientă a resurselor digitale. Astfel, predarea limbii engleze devine un proces integrator, capabil să conecteze școala cu realitatea socio-profesională și să pregătească elevii pentru societatea bazată pe cunoaștere.

În abordarea transcurriculară, mai ales în învățământul profesional, devine necesară o colaborare reală între cadrele didactice de discipline generale și tehnice, psihologi și consilieri școlari, dar și agenți economici sau experți în tehnologie [8, p. 178]. Această colaborare asigură dezvoltarea unor conținuturi transcurriculare, instrumente digitale și aplicații software centrate pe particularitățile cognitive implicate în învățarea unei limbi străine și învățarea prin hipertext. Integrarea hipertextelor multimodale în predarea și învățarea limbii engleze, elaborate prin corelarea conținuturilor programei școlare cu cele ale Curriculumului în Dezvoltare Locală, în funcție de profilul cognitiv și profesional al elevilor din învățământul profesional, s-a conturat ca o abordare pedagogică inovatoare, capabilă să influențeze semnificativ dezvoltarea competențelor lingvistice. Aceste resurse educaționale digitale au fost concepute prin combinarea textului multimodal cu elemente interactive - linkuri către texte și înregistrări video cu explicații necesare în contexte autentice, oferind elevilor experiențe de învățare contextualizate și dinamice. Aceste materialele au fost publicate pe platforma educațională www.mecanici21.ro [10], asigurând acces liber atât cadrelor didactice, cât și elevilor interesați de explorarea conținuturilor într-un mediu digital colaborativ. În continuare vă oferim câteva exemple de fișe de lucru și teme care pot fi utilizate la clasă cu elevii unei școli profesionale, specializarea Mecanic auto sau Tehnician transporturi. Pot fi accesate mai multe exemple pe platforma informațională a liceului nostru: <http://mecanici21.ro> [10].

În concluzie, Modelul EngRED+ demonstrează potențialul resurselor digitale de a moderniza predarea limbii engleze în învățământul profesional, favorizând dezvoltarea competențelor lingvistice, digitale și profesionale ale elevilor. Integrarea OER și a hipertekstului multimodal contribuie la creșterea motivației, a autonomiei și a eficienței procesului de învățare, susținând necesitatea inovării continue în educația vocațională.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. CROITORU, L. Dezvoltarea competenței lectorale la elevii din învățământul profesional cu ajutorul mijloacelor TIC, cercetare doctorală, Universitatea de Stat din Moldova, Școala Doctorală de științe Umaniste și ale Educației. Chișinău: 2025.
2. GORAȘ-POSTICĂ, V. Formarea de competențe profesionale în contextul actual al învățământului profesional. Chișinău: IȘE, 2013. Disponibil: <https://educational.studiamsu.md/wp-content/uploads/2022/01/05.-p.31-36.pdf>
3. GUȚU, V., VICOL, M. Pedagogia între modernism și postmodernism. Chișinău: Performantica, 2020. ISBN 978-9975-53-175-3.
4. HARMER, J. How to Teach English. Harlow: Longman.1998, ISBN 0582 29796 6.
5. HADÎRCĂ, M. Educația integrală. Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative. Chișinău: IȘE, 2015. ISBN 978-9975-48-096-3 5.
6. JOIȚA, E. Metodologia educației. Schimbări de paradigme. Institutul European. Iași, 2010. ISBN 978-973-611-661-2.
7. PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants, Part 2: Do they really think differently? On the Horizon, vol. 9, nr. 6, 2001. ISSN 1074-8121.
8. SINGER, L., ALEXANDER, P. Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal. Review of Educational Research, 2017. Disponibil: DOI: <https://DOI.org/10.3102/0034654317722961>
9. VYGOTSKY, L. Mind in Society. Harvard University Press, 1978. ISBN 978-0674576292.
10. <http://mecanici21.ro>
11. <https://www.scribd.com/doc/90643975/area-Tehnica-a-Mijloacelor-de-Transport>

ÎNVĂȚAREA BAZATĂ PE JOC ÎN PREDAREA LIMBII ENGLEZE: PROMOVAREA MOTIVAȚIEI ȘI A COMPETENȚEI INTERCULTURALE

GAME-BASED LEARNING IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: PROMOTING MOTIVATION AND INTERCULTURAL COMPETENCE

*Marina CIOLAC, studentă FFI,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Marina CIOLAC, student, PIF,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
mariacholak00@gmail.com*

CZU: 37.025:811.111

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p322-335

Abstract: This article examines the role of educational games as a strategic approach for teaching English to primary school students, while also promoting intercultural competence. Traditional methods often fail to engage young learners or maintain their motivation, leading to limited linguistic and cultural awareness. In contrast, game-based learning creates an interactive environment where pupils can practice vocabulary, listening comprehension, and speaking skills in meaningful, context-rich situations. Moreover, games provide opportunities to encounter cultural elements, compare values, and develop openness towards other cultures. By combining play with language learning, students not only acquire communicative skills but also empathy, respect, and curiosity about global diversity. The article presents theoretical perspectives on learning through play, illustrates how games can be adapted for both linguistic and intercultural objectives, and offers practical suggestions for integrating this approach into English lessons.

Keywords: educational games, English language learning, primary education, game-based learning, listening skills development.

Rezumat: Acest articol explorează rolul jocurilor educaționale ca strategie eficientă pentru predarea limbii engleze elevilor din învățământul primar, promovând totodată competența interculturală. Metodele tradiționale nu reușesc adesea să implice elevii mai tineri sau să le mențină motivația, ceea ce duce la o conștientizare lingvistică și culturală limitată. În contrast, învățarea bazată pe joc creează un mediu interactiv în care elevii pot exersa vocabularul, înțelegerea auditivă și abilitățile de vorbire în situații semnificative, bogate în context. Mai mult, jocurile oferă oportunități de a întâlni elemente culturale, de a compara valori și de a dezvolta deschiderea față de alte culturi. Prin combinarea jocului cu învățarea limbii, elevii nu doar dobândesc competențe de comunicare, ci și empatie, respect și curiozitate față de diversitatea globală. Articolul prezintă perspective teoretice asupra învățării prin joc, ilustrează modul în care jocurile pot fi adaptate pentru obiective lingvistice și interculturale și oferă sugestii practice pentru integrarea acestei abordări în lecțiile de limbă engleză.

Cuvinte cheie: jocuri educaționale, învățarea limbii engleze, învățământ primar, învățare bazată pe joc, dezvoltarea abilităților de ascultare.

Introduction

Game-based learning has emerged as a powerful and innovative approach in English language teaching, offering both linguistic and intercultural benefits. Traditional methods of instruction often emphasize rote memorization and mechanical drills, which fail to sustain student engagement or stimulate authentic communication. As a result, learners may struggle with motivation, vocabulary acquisition, and comprehension skills.

In contrast, educational games create interactive learning environments that combine enjoyment with purposeful practice. Within such settings, students acquire not only linguistic skills—such as listening, speaking, and vocabulary use—but also vital social and cognitive abilities, including collaboration, problem-solving, and adaptability. Through goal-oriented tasks and structured rules, games mirror real-life communication and promote the development of communicative competence.

Motivation plays a decisive role in successful language learning, particularly at the primary level. Integrating games into English lessons fosters intrinsic motivation by engaging learners emotionally and cognitively, encouraging participation, and building self-confidence. Research has shown that game-based activities lower anxiety, stimulate spontaneous language use, and reinforce grammatical structures in meaningful contexts [7, p. 2; 12, p. 65].

Beyond their linguistic benefits, games serve as bridges between cultures. When designed with cultural themes, stories, or interactions, they expose learners to diverse values, perspectives, and behaviors, nurturing curiosity and respect for global diversity. In this way, game-based learning not only enhances students' communicative competence but also contributes to the formation of intercultural competence—the ability to interact effectively and empathetically across cultural boundaries.

This article synthesizes theoretical perspectives, practical applications, and recent empirical findings to highlight how game-based learning can simultaneously motivate students, enhance linguistic development, and promote intercultural awareness in English language education.

Historical and theoretical foundations of educational games

The concept of "game" has developed across different cultures and historical periods. In ancient Greece, games were closely tied to childhood activities, whereas in Roman culture, they were viewed as expressions of joy and pleasure. Within the field of education, a game is commonly defined as “an activity with rules, a goal,

and an element of fun” [6], emphasizing its structured yet enjoyable nature. The pedagogical use of games began to take shape in the 18th century, particularly through the work of educators like Johann Bernhard Basedow, who recognized their value in creating more engaging and child-friendly learning environments.

The systematic study of games expanded significantly in the late 19th century, largely due to the work of German scholar Karl Groos. He famously described games as “a pre-exercise of instincts to future conditions of the struggle for existence,” suggesting that play serves as a repetition of real-life challenges. This view aligns with evolutionary theories of learning, in which play is seen as a natural mechanism for developing adaptive behaviors. Building on this idea, Polish educator Janusz Korczak mentioned that games offer not only immediate enjoyment but also simulate real-life social dynamics and decision-making processes, helping children acquire essential interpersonal and cognitive skills.

Modern educational research has further supported the idea that games can foster higher-order thinking, creativity, and collaborative learning. Neurological studies show that play activates the brain's reward system, increasing dopamine levels, which in turn boost motivation and memory retention. Moreover, digital educational games are now widely used in classrooms to enhance language learning, particularly in vocabulary acquisition and listening comprehension. These games often incorporate elements such as storytelling, visual feedback, and challenges that cater to various learning styles and promote sustained engagement.

In essence, games—whether traditional or digital—are not just recreational tools but powerful educational instruments. They stimulate cognitive development, emotional involvement, and social interaction, all of which are critical for effective and meaningful learning.

How learning theories explain the role of games in learners' development

Games are more than just entertaining—they are powerful tools that support how children grow and learn. A number of well-known learning theories explain and demonstrate why games are so helpful in the classroom, especially when teaching languages or other skills. These theories explain how different types of games match with stages of mental, physical, and emotional development in children.

One of the most influential thinkers in child psychology, **Jean Piaget**, described learning as a step-by-step process, where children build knowledge through hands-on experience. He identified four main types of play that reflect a child's stage of growth:

- *Functional play* involves basic physical activity—such as running, jumping, or playing with objects. It supports the development of movement control and basic awareness.

- *Constructive play* is when children build or organize things to reach a goal, like stacking blocks or drawing. This kind of play helps children make sense of space, shape, and how things fit together.

- *Symbolic or pretend play* includes role-play, storytelling, or using one object to stand for another (like pretending a stick is a sword). It boosts imagination, creativity, and emotional understanding.

- *Games with rules* are structured activities where children follow set tasks, such as board games or team sports. These games help develop logic, patience, turn-taking, and social behavior [2].

While Piaget focused on individual discovery, **Lev Vygotsky** emphasized the social side of learning. He believed that children learn best when they interact with others—especially adults or more capable peers. Vygotsky saw play as a key part of early learning, calling it “the highest level of pre-school development.” According to him, games move from open fantasy with hidden rules to more structured activities with clear rules but hidden imagination. In short, games train both the mind and the social skills children need to thrive.

Another valuable perspective comes from **Robert Gagné**, who outlined different kinds of learning and what each requires from teaching. Educational games often support all of these learning types in a natural, engaging way [9]:

1. *Learning facts* (spoken or written) – games can help learners take in and remember useful information through songs, flashcards, or quizzes.
2. *Problem-solving skills* – games that ask children to follow patterns, answer riddles, or use logic help build their thinking ability.
3. *Learning how to think* – games often push players to try different paths, test new ideas, and reflect on what works.
4. *Body movement skills (motor skills)* – especially in young children, games that include actions (like Total Physical Response) support both fine and large movements.
5. *Values and behavior* – many games teach patience, fairness, teamwork, and even how to handle losing with grace [9].

In addition to these, modern teachers recognize that well-chosen games can increase children’s focus, build resilience, and make hard tasks feel less threatening. They also support mixed-ability classes by allowing each learner to take part in ways that match their level. Whether through physical play, digital tools, or word-based games, the act of playing remains one of the richest and most flexible ways to learn.

Many studies have shown that adding games to language lessons brings a wide range of benefits. According to Lengeling and Malarcher, these advantages can be

grouped into four main areas: emotional, thinking-based, classroom-related, and flexible use [5].

Benefits of games in language teaching

1. Emotional (affective) benefits

Games help lower learners' stress and build a more relaxed atmosphere in class. By turning the focus away from pressure and fear of mistakes, games allow students to feel safer when using the new language. They also spark creativity and encourage learners to speak freely in real-life situations. Since games involve movement, laughter, and teamwork, they create a fun setting that motivates students to take part.

Research shows that when games are used regularly, students show a more positive attitude toward learning and are more likely to attend class. As one study puts it, "games reduce the stress of learning another language" by offering a different, more enjoyable way to stay involved [5].

2. Thinking (cognitive) benefits

Games don't just make learning fun—they help learners think more deeply. They give students chances to use what they know in hands-on ways, not just repeat it. Through games, students can go over and build on what they've learned in a setting that feels natural and connected to real life.

Many games are built around grammar or new words, but in a way that's less dry than drills. Because they are tied to emotion—like the excitement of winning or the joy of teamwork—games help students remember things better. Digital games, in particular, have shown "positive impact on vocabulary learning, speaking skills, and grammar understanding when compared to regular classroom methods" [5].

3. Classroom dynamics benefits

Games change the feel of the classroom. Instead of focusing on the teacher, the focus moves to the learners. In this setting, the teacher becomes more of a guide or helper, and students work with each other. This helps create a sense of teamwork and shared purpose.

Games also help get everyone involved, even those who are usually quiet or unsure. A bit of healthy competition can boost energy and make students want to do better. As one study notes, games turn "a dull and ordinary lesson into an active, engaging one where students and their learning come first."

4. Flexibility and adaptability

One of the biggest strengths of games is how easily they can be changed to fit different ages, language levels, and interests. Many games use all four main language skills—listening, speaking, reading, and writing—so they can support a balanced approach to learning.

Once a game is set up, it often needs very little prep the next time, which makes it easy to reuse. Games can also be used in a wide range of teaching plans, making them useful across many different lessons and styles. Their flexible nature makes them especially helpful in mixed-level classrooms, where they can include both stronger and weaker students. As one study notes, games can “pull weaker learners into the learning process, helping them gain confidence and improve their use of English.”

Classifications of educational games for language learning

Educational games come in many forms, each serving a different goal in the language classroom. Grouping or classifying games based on shared features helps teachers choose the most suitable ones for their learners. A well-thought-out classification makes it easier to match games with lesson goals, learning styles, and student needs. It also allows teachers to strike a balance between accuracy and fluency, teamwork and competition, or fun and focus. As Lengeling and Malarcher point out, knowing how games differ helps educators make better choices for meaningful and enjoyable learning [5].

By type of competition

One basic way to group games is by how players work toward the goal. As Hadfield explains, games can be:

- Competitive games, where players or teams race to finish first or score the most points;
- Cooperative games, where players work together to reach a shared aim [16].
- Both types have their role in the classroom. Competitive games add energy and excitement, often raising motivation by offering a challenge. Cooperative games, on the other hand, build trust, team spirit, and speaking skills as students help each other succeed.

By language purpose

Another useful way to group games is based on their language goal. Hadfield divides them into:

- Linguistic games, which focus on correctness-getting grammar, spelling, or pronunciation right;
- Communicative games, which aim to build fluency and natural speaking, even if mistakes are made [1].

This distinction helps teachers choose the right type of game for their objective. For example, when teaching a new grammar rule, a linguistic game might work best. But when the goal is to get students speaking freely, a communicative game would be more useful.

By use and structure

Some games are grouped by what they ask students to do and how they are built. These types include:

- Sorting or ordering games – where learners group or arrange words by category or sequence;

- Information gap games – where each player has different information and must speak or listen to complete a task;

- Guessing games – where students guess based on clues, like “Who am I?” or “What’s in the bag?”;

- Matching games – where learners pair related items, such as pictures and words;

- Labeling games – where players name or identify items or ideas;

- Role-play games – where students act out everyday scenes, such as shopping or job interviews [1].

These types of games help build specific skills like vocabulary recall, speaking fluency, or listening accuracy. They also offer structure and variety in lesson planning.

By learning purpose: teaching vs. testing

Kapp provides another helpful distinction: games can be designed to teach or to test [8].

- Testing games check what learners already know. These include quiz games or trivia-style formats, where students recall facts or grammar points.

- Teaching games, however, help students learn something new. In these games, the challenge or puzzle leads learners through a process that builds knowledge step by step.

As Kapp affirms, “There is an important difference between games that teach a learner how to do something and games that test what a learner already knows” [9]. While testing games are good for review, they often fall short in helping students grasp new ideas. Teaching games, by contrast, are more effective at guiding learners through discovery and practice in a fun, low-pressure setting.

Knowing how to classify games gives teachers more control and clarity in lesson design. It helps ensure that play is not just fun but also purposeful-meeting language goals, supporting different skill levels, and keeping learners active and involved.

Games are important formative learning tools; they can be used purposefully to build key language skills. When chosen and guided well, games allow learners to practice speaking, listening, reading, and writing in ways that feel natural and

enjoyable. Below are clear examples of how games can support specific language skills, especially listening and vocabulary, which are core parts of language learning.

Intercultural competence through game-based learning

Intercultural competence—the ability to communicate effectively and appropriately across cultures—is increasingly recognized as a central objective of foreign language education. In a globalized world where English serves as a *lingua franca*, learners must not only master linguistic forms but also understand cultural meanings and communicative norms that shape real-life interactions. According to Byram’s model (1997), intercultural competence involves five interrelated components: attitudes (curiosity, openness, and respect for otherness), knowledge (of social groups and cultural products), skills of interpreting and relating, skills of discovery and interaction, and critical cultural awareness.

Game-based learning naturally supports these dimensions by combining cognitive engagement with emotional and social experience. When learners play, they enter imagined situations that mirror cultural realities, enabling them to practice empathy and adaptive communication in low-risk contexts.

The role of games in fostering cultural understanding

Games simulate real-life situations and social exchanges, making them ideal for exploring cultural perspectives. Through role-play activities, such as “*At the British Market*,” “*A Day in London*,” or “*Around the World in English*,” students experience how everyday interactions reflect specific cultural values—politeness, time perception, personal space, or humor.

For instance, a shopping simulation might highlight the difference between British indirectness (“Could I have...?”) and more direct expressions in other cultures. Learners thus recognize that effective communication depends not only on grammar but also on sociocultural appropriateness.

Moreover, storytelling games allow learners to explore traditions, festivals, and customs. When playing games based on cultural holidays (e.g., *Halloween Quest* or *Christmas Around the World*), students learn vocabulary and idiomatic expressions tied to those traditions, enhancing both linguistic and cultural literacy [6, p. 44].

Cooperative and comparative learning

Games also create conditions for comparative cultural learning, where students actively analyze and reflect on similarities and differences between cultures. For example, during the game “*Cross-Cultural Scenarios*,” students are presented with short stories illustrating misunderstandings caused by cultural differences—such as gestures, forms of address, or notions of punctuality. Working in teams, they identify what went wrong and propose alternative culturally appropriate responses.

Such activities build critical cultural awareness—Byram’s fifth component—helping learners move beyond stereotypes to a more nuanced understanding of diversity. In cooperative settings, they learn that intercultural communication is not about memorizing cultural facts, but about developing the ability to interpret, negotiate, and adapt to new situations [15].

Digital games as cultural windows

Digital platforms and serious games provide authentic exposure to English-speaking cultures through visual storytelling, avatars, missions, and virtual worlds. Modern educational technologies (e.g., *Kahoot!*, *Wordwall*, *Duolingo Stories*, *Classcraft*, or *LinguaCulture Quest*) combine language learning tasks with cultural exploration [4].

These games frequently include interactive maps, dialogues, and decision-making scenarios that immerse students in foreign environments. For instance, *LinguaCulture Quest* introduces players to virtual cities where they solve linguistic and cultural challenges—ordering food, interacting with locals, or attending virtual festivals. This process strengthens intercultural awareness by allowing learners to “travel” virtually and engage with different worldviews [5, p. 15].

Another example is *Google Earth-based English Challenges*, where students navigate global landmarks, answer cultural trivia, and practice describing places. These digital experiences promote not only vocabulary growth but also a sense of global citizenship.

Intercultural communication skills

Game-based tasks develop discourse competence—the ability to use language appropriately in context. Activities such as “*Lost in Translation*” or “*Cultural Detective*” require learners to interpret ambiguous messages, express disagreement politely, and negotiate meaning. Through guided reflection, teachers can help students understand why a particular response may be perceived as rude or respectful across cultures.

Group-based games also cultivate inclusivity and respect for diversity, encouraging students to value collaboration over competition. Cooperative challenges—where success depends on understanding others’ perspectives—mirror intercultural dialogue in real life. As a result, learners develop empathy, adaptability, and global-mindedness, essential qualities for effective international communication [16].

In conclusion, game-based learning not only enhances linguistic competence but also shapes intercultural identity by fostering open-mindedness, curiosity, and tolerance. It transforms English learning into a process of cultural discovery and

ethical growth, positioning the language classroom as a microcosm of global interaction.

Practical applications in the English classroom

Game-based learning can be adapted to any age, proficiency level, or teaching environment—from traditional classrooms to digital platforms. The following applications demonstrate how teachers can integrate games to develop both linguistic and intercultural skills [14].

Games for listening and vocabulary development

Listening is a foundational skill in early language acquisition. Games such as *Simon Says*, *Flashcard Hunt*, or *Sound Match* engage learners through movement, supporting the Total Physical Response (TPR) approach, which links language with action [11]. This multisensory method reduces anxiety and promotes long-term memory retention.

Examples:

- “*Sound Bingo*”: Students receive cards with pictures of culturally themed vocabulary (e.g., foods, landmarks). As they listen to recordings, they mark the corresponding images.

- “*Around the World Listening Race*”: Learners hear short audio clips representing accents from English-speaking countries and match them to flags or cultural icons, discovering linguistic diversity within the English language [3].

Digital tools like *Kahoot! Quizzes*, *Bamboozle*, and *Wordwall* enhance vocabulary learning through gamified quizzes and competitions. Teachers can design thematic sets (e.g., *British Traditions*, *American Holidays*, *English Idioms from Around the World*) that combine lexical development with intercultural insights [4].

Role-playing and simulation games

Role-play remains one of the most effective ways to develop communicative and pragmatic competence. It provides learners with opportunities to engage in authentic social exchanges, simulating real-life interactions such as checking into a hotel, giving directions, or resolving misunderstandings.

Examples:

- “*At the International Airport*”: Students act out travel-related conversations, using polite requests and culturally appropriate expressions.

- “*Cultural Misunderstanding Scenarios*”: Learners are presented with conflicts arising from cultural norms (e.g., interrupting during conversation, differences in eye contact) and discuss appropriate responses.

Through such activities, learners acquire sociolinguistic competence—the ability to choose expressions that suit a given social context [6]. Teachers can

scaffold learning by introducing background information about the target culture before or after the role-play, reinforcing reflection and comparison.

Cooperative games for classroom cohesion

Cooperative learning games foster teamwork, communication, and empathy. Instead of competing, students collaborate to solve linguistic or cultural challenges, reflecting the spirit of inclusive education.

Examples:

- *“Cultural Quiz Challenge”*: Teams answer questions about cultural practices, landmarks, or idioms from different countries where English is spoken.

- *“Find Someone Who...”*: Learners circulate around the room asking questions related to cultural experiences (“Find someone who has tried British tea,” “Find someone who knows an English proverb”). This encourages authentic communication and peer bonding [7, p. 52].

By working collaboratively, students develop listening, negotiation, and social-emotional skills that parallel intercultural cooperation in real-world settings.

Integrating games with technology

Digital Game-Based Language Learning (DGBLL) merges technology and pedagogy to create immersive, adaptive environments that respond to learner needs. Research consistently shows improved outcomes in vocabulary retention, oral fluency, and grammatical understanding through gamified learning [4].

Applications:

- *Kahoot!* and *Nearpod* provide instant feedback and encourage competitive engagement.

- *Minecraft Education Edition* allows students to build virtual cultural landmarks (e.g., the Tower of London or Sydney Opera House) while using English for collaboration and description.

- *Duolingo Events* connect learners from different countries through shared challenges, fostering both linguistic progress and intercultural friendships.

Teachers can also use augmented reality (AR) and virtual reality (VR) tools, such as *Google Expeditions*, to create “virtual trips” to museums or historical sites. This immersive exposure allows students to explore cultural artifacts and discuss them in English, combining visual literacy with language learning [5, p. 16].

Digital environments support differentiated instruction, enabling personalized pacing and adaptive feedback. They also democratize learning by providing equitable access to global cultures, even in remote or resource-limited contexts.

Reflection and assessment in game-based intercultural learning

An often-overlooked aspect of game-based instruction is post-game reflection. Teachers should encourage students to discuss not only what they learned linguistically, but also what they discovered culturally—values, gestures, customs, or beliefs. Journals, group discussions, and short reflective essays consolidate intercultural learning.

Assessment in this context should focus on both linguistic performance (accuracy, fluency) and intercultural behaviors (empathy, curiosity, respect). Rubrics can include criteria such as: “uses polite expressions in role-plays,” “shows openness to other perspectives,” or “demonstrates teamwork and cooperation.”

In conclusion, game-based learning represents a comprehensive and forward-looking methodology for enhancing the teaching and learning of English. Grounded in the theories of Piaget, Vygotsky, and Gagné, it provides a solid theoretical foundation for understanding how games stimulate cognitive growth, social interaction, and language acquisition. Games do not merely entertain; they function as structured learning experiences that encourage creativity, autonomy, and collaboration—key components of modern pedagogy.

The multifaceted benefits of games—spanning affective, cognitive, social, and adaptive dimensions—make them indispensable in language classrooms. By lowering anxiety, sustaining motivation, and promoting active participation, they foster an inclusive environment where every learner can succeed. From traditional flashcard games to complex digital and virtual reality simulations, teachers now have access to an extraordinary range of tools that can be adapted to various proficiency levels, age groups, and learning contexts.

Importantly, game-based learning extends beyond linguistic outcomes. It acts as a catalyst for developing intercultural competence, a crucial skill in today’s interconnected world. Through cultural role-plays, storytelling, and international collaboration platforms, learners encounter diverse perspectives and values, developing empathy, tolerance, and curiosity toward global cultures. As Byram’s model (1997) suggests, intercultural competence requires openness, critical cultural awareness, and communicative adaptability—all of which are naturally cultivated in well-designed educational games.

Furthermore, the expanding field of digital game-based language learning (DGBLL) opens new pathways for innovation in English education. Research demonstrates that technology-enhanced games improve vocabulary retention, pronunciation accuracy, and communicative fluency [5]. Digital environments—especially those integrating cultural narratives or global collaboration—support authentic communication and intercultural engagement. As classrooms increasingly

move toward blended and hybrid models, these tools offer meaningful ways to personalize learning, connect learners globally, and foster 21st-century competencies.

For educators, the challenge is not whether to use games, but how to use them effectively and purposefully. Teachers should select or design games that integrate linguistic objectives with intercultural awareness, ensuring that play leads to meaningful communication, reflection, and growth. When implemented thoughtfully, game-based learning transforms lessons from static instruction into dynamic experiences that connect language, culture, and identity.

As Harmer rightly observes, “Games are a vital part of a teacher’s equipment, not only for language practice, but for creating the conditions in which effective learning can flourish.” In this sense, games are not a supplement but a core strategy of contemporary English language teaching—bridging linguistic mastery with intercultural understanding, and transforming classrooms into spaces of collaboration, creativity, and global citizenship.

BIBLIOGRAPHY:

1. ACQUAH, E. O., & KATZ, H. T. Digital game-based L2 learning outcomes for primary through post-secondary students: A systematic literature review. *Computers & Education*, 159, 104036, 2020.
2. BECKER, K. Learning Theories Embodied in Games. DiGRA Conference Publication, 2018.
3. Bridge TEFL. Why Including Interactive Games Is Important in the ESL Classroom, 2020. Retrieved from <https://bridge.edu/tefl/blog/including-interactive-games-esl-classroom/>
4. BUREA Svetlana, BURDUJAN Radu. Dictionar de termeni pedagogici român-englez: pentru studenții aflați în practica pedagogică: elaborare metodică. Chișinău: 2024. ISBN 978-9975-46-872-5.
5. DELA CRUZ, J., & DUMAY, D. R. Theories, Principles, and Game Elements that Support Digital Game-Based Language Learning (DGBLL): A Systematic Review. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(3), 2024. <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.3.1>
6. Edict Magazine. Classifications of Games Used in an ELT Classroom, 2023. Retrieved from <https://edict.ro/classifications-of-games-used-in-an-elt-classroom/>
7. Games activity at the foreign language lesson as one of the basic ways of learning English at primary school [online] 2012 [accessed 10.03.2025]; Available URL: <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=562712>
8. HARMER, J. The Practice of English Language Teaching (3rd ed.). London: Longman, 2001.
9. KAPP, K. M. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

10. KAPP, K. M. Testing Games vs. Teaching Games. 2010. Retrieved from <https://karlkapp.com/testing-games-vs-teaching-games/>
11. LENGELING, M., & MALARCHER, C. Index Cards: A Natural Resource for Teachers. Forum, 35(4), 42, 1997.
12. Medical News Today. (n.d.). Piaget's stages of development: 4 stages and what to expect. Retrieved from <https://www.medicalnewstoday.com/articles/325030>
13. Start Teacher Training. Simple Flashcard Listening Games for Large ESL Classes, 2023. Retrieved from <https://startteachertraining.com/large-esl-class-flashcard-listening-games/>
14. UBERMAN, A. Oxford's teaching methods of English language [online] [accessed 10.03.2025]; Available URL: <https://topref.ru/referat/120281.html>
15. VYGOTSKY, L. S. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
16. BYRAM, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, revised edition 2020/21. ISBN-13: 978-1800410237.
17. HADFIELD, J. Intermediate Communication Games. Harlow: Longman, 1999. ISBN-10: 0175558728.

**NEGATION AS AN AXIOLOGICAL MARKER
IN ENGLISH AND ROMANIAN: A CONTRASTIVE LINGUISTIC
AND PEDAGOGICAL PERSPECTIVE**

**NEGAȚIA CA MARCATOR AXIOLOGIC ÎN ENGLEZĂ ȘI ROMÂNĂ:
O PERSPECTIVĂ LINGVISTICĂ CONTRASTIVĂ ȘI PEDAGOGICĂ**

*Olesea BUCUCI, drd., asist. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Olesea BUCUCI, PhD candidate,
university assistant,
"Ion Creangă" SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0003-9734-4941
bucuci.olesea@upsc.md*

*Marian BUCUCI, masterand,
Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca, România*

*Marian BUCUCI, Master's student,
Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania
ORCID: 0009-0006-3756-5859
marian.bucuci@stud.ubbcluj.com*

CZU: 81'373(=111=135.1)

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p336-348

Abstract: This study explores negation in English and Romanian through contrastive linguistic analysis and pedagogical assessment. The central thesis posits that negation is not merely a syntactic operator but an axiological dimension pivotal in meaning formulation and value judgment expression. The research maps the syntactic allocation, morphological manifestations, and semantic scope of negation across particles, pronominal forms, adverbs, and affixation. Core comparative analysis examines productive negative morphemes—prefixes *un-*, *in-*, *dis-*, *non-* and suffix *-less*—illuminating distinct linguistic solutions for encoding logical inversion and subjective assessment. Empirical evidence from English literary excerpts and authorized Romanian translations delimits semantic discrepancies and translational obstacles emerging from structural and typological differences. Situating negation within postmodern axiological theories, the paper views it as an indicator of intellectual skepticism, discursive positioning, and truth relationality in multilingual academic settings. Conclusions provide grounding for optimizing contrastive grammar instruction and understanding how linguistic denial encodes cultural and evaluative significance.

Keywords: negation, contrastive linguistics, affixal morphology, English–Romanian comparison, axiological semantics, multilingual education.

Rezumat: Studiul explorează negația în limbile engleză și română prin analiză lingvistică contrastivă riguroasă și evaluare pedagogică practică. Teza centrală susține că negația nu este doar operator sintactic, ci dimensiune axiologică esențială în formularea sensului și exprimarea judecăților de valoare. Cercetarea cartografiază sistematic alocarea sintactică, manifestările morfologice și scopul semantic complex al negației prin particule, forme pronominale, adverbe și afixare. Analiza comparativă examinează morfemele negative productive—prefixele un-, in-, dis-, non- și sufixul -less—iluminând soluțiile lingvistice pentru codificarea inversiunii logice și evaluării subiective. Proba empirică din fragmente literare engleze și traduceri autorizate delimitează discrepanțele semantice și obstacolele de traducere din diferențele structurale și tipologice. Plasând negația în teoriile axiologice postmoderne, lucrarea o consideră indicator al scepticismului intelectual, poziționării discursive și caracterului relațional al adevărului în mediile academice multilingve. Concluziile oferă bază pentru optimizarea instruirii gramaticale contrastive și înțelegerea modului în care negarea codifică semnificația culturală și evaluativă.

Cuvinte-cheie: negație, lingvistică contrastivă, morfologie afixală, comparație engleză-română, semantică axiologică, educație multilingvă.

Introduction

Negation unequivocally stands as one of the most fundamental categories of human language and cognitive processing, functioning not merely as a basic grammatical operator but as a highly sophisticated conceptual tool through which language users are able to articulate denial, explicit opposition, and the concept of absence. [7, p.768] Within the complex landscape of multilingual education, a comprehensive understanding of how negation is realized and encoded across disparate linguistic systems becomes a matter of particular, heightened importance. [8, 9, p.456] Such a comparative cognitive endeavor serves to illuminate both the universal cognitive patterns that underpin the act of negating and the language-specific encoding strategies which frequently reflect deeper, more entrenched cultural and philosophical perspectives regarding the nature of reality and truth.

This present investigation meticulously scrutinizes negation as both a grammatical and semantic phenomenon in English and Romanian, placing a pronounced emphasis on its critical role as an axiological marker within postmodern educational contexts. The forthcoming comparative analysis will demonstrate that, while both English and Romanian share certain fundamental typological features in the manner by which they express negation, they exhibit significant divergence in their practical morphosyntactic realizations and consequential pragmatic implications. These structural and functional divergences are precisely what generate specific learning challenges for language acquisition specialists and professional translators alike, underscoring why contrastive analysis remains an absolutely essential component for the formulation and implementation of genuinely effective pedagogical approaches in the highly dynamic multilingual educational setting. [8, 9, p.456]

Within the philosophical framework of postmodern axiology, negation is understood to transcend its conventionally assigned purely grammatical function. Instead, it is elevated to a crucial marker of critical thinking, a mechanism for expressing epistemological uncertainty, and an engine for driving discursive relativism. The contemporary postmodern educational paradigm places great importance on the methodical deconstruction of absolute truths, the explicit recognition and validation of multiple, often competing, perspectives, and the cultivation of advanced critical thinking skills. Consequently, the linguistic expression of negation assumes a role of exceptional relevance in contemporary pedagogical discourse. [7, p.452]

By systematically examining the differential ways in which English and Romanian formally encode negation, we gain a far deeper and more nuanced comprehension of precisely how language, at its structural core, actively shapes and faithfully reflects evaluative stances in the intricate process of intercultural communication by systematically examining the differential ways in which English and Romanian formally encode negation, we gain a far deeper and more nuanced comprehension of precisely how language, at its structural core, actively shapes and faithfully reflects evaluative stances in the intricate process of intercultural communication.

From the vantage point of postmodern axiological philosophy, the role of negation moves decisively beyond its conventional description as a simple grammatical function. It is, instead, conceptualized as an essential indicator of critical thought, a sophisticated instrument for articulating epistemological ambivalence, and a driving force behind discursive relationality. The foundational principles of the contemporary postmodern educational model are rooted in the imperative to systematically deconstruct established, absolute narratives, to formally acknowledge and validate a multiplicity of often-conflicting viewpoints, and to prioritize the rigorous development of sophisticated critical analysis skills. This focus consequently elevates the linguistic realization of negation to a position of paramount importance within current pedagogical theory. By undertaking a detailed examination of the structurally different ways English and Romanian formulate negation, we facilitate a more profound and acutely refined understanding of the mechanisms by which language, at its deepest level, actively structures and unerringly mirrors evaluative perspectives within the complex dynamic of intercultural exchange.

1. The Syntactic Distribution of Negation

The specific syntactic positioning of negation across English and Romanian immediately brings into sharp relief fundamental differences in the underlying

principles guiding how these languages construct negative propositions. Standard English generally adheres to a strict principle of single-negation (or "negative absorption"), a constraint that prohibits multiple surface negative markers within a single clause [9, p.782]. In stark contrast, Romanian not only permits but frequently requires the manifestation of multiple negative markers [8, p.456] within one clause, a pervasive linguistic phenomenon formally designated as negative concord [10, p.134]. This profound typological distinction carries substantial implications for both rigorous linguistic analysis and effective pedagogical strategies.

1.1.1. Subject Negation

In the English language, the negation can be seamlessly integrated into the subject position of a clause through the judicious utilization of negative pronouns and determiners, such as nothing, nobody, no one, or the construction no + noun. This specific structural positioning intrinsically generates a negative sentence, obviating the need for the presence of any additional negative markers within the verbal predicate. For example, the sentence sourced from Defoe, "Nothing can describe the confusion of thought, which I felt when I sunk into the water", demonstrates that the negative pronoun nothing single-handedly negates the entire propositional content. [3, p.78]

The direct Romanian equivalent of this construction serves to immediately illustrate the grammatical requirement for negative concord inherent in the language: "*Nimic nu putea să descrie confuzia gândului meu.*". [10, p.134] Here, the negative pronoun *nimic* (meaning 'nothing') is obligatorily reinforced by the negative particle *nu*, which is positioned immediately before the verbal element. This compulsory double marking of negation is a strict grammatical requirement in Romanian, reflecting a distinctly different underlying grammatical logic where the principle of negative agreement operates systematically across the entire clause structure. Likewise, when the subjects nobody or no one occupy the initial subject position in an English sentence, as observed in the example from Hemingway, "*Nobody knew anything about it although they all spoke with great positiveness*", the standard Romanian translation requires the systematic application of concord: "*Nimeni nu știa nimic despre aceasta.*". This consistent pattern of negative reinforcement is consistently manifested throughout a wide range of diverse syntactic contexts. [3, p.78] [5, p.156]

1.1.2. Object and Adverbial Negation

When the focus of negation is directed toward the object position within the clause, the English language faithfully maintains its governing single-negation constraint [9, p.782]. The sentence, "*I had no difficulty cutting it down*", clearly exemplifies how the negative determiner *no* directly functions to modify the object

noun difficulty [3, p.96]. Romanian, conversely, demands the presence of an additional negative marking. The translation renders as "*nu m-a fost greu*," which, when literally translated, conveys the sense of "*not to-me was difficult*," demonstrating the language's tendency to restructure the negation to meticulously adhere to its characteristic negative concord pattern. [10, p.134]

Temporal adverbial negation in English strategically employs inherent negative adverbs, such as *never*, *seldom*, and *rarely*. Crucially, these specific expressions carry an inherent negative meaning and therefore do not necessitate the use of any supplementary auxiliary negative markers. For instance, the statement, "*I had never handled a tool in my life*", is translated into Romanian as "*Eu niciodată în viața mea n-am luat în mână nici un instrument*,". Here, the temporal negative adverb "*niciodată*" ('never') is obligatorily co-occurrent with the negative particle *n-* (a contracted form of *nu*) which is attached to the auxiliary verb, and further with the negative determiner "*nici*" *un* ('no/any') placed preceding the object. [3, p.94]

Beyond these foundational syntactic locations, the realization of negation within non-finite constructions introduces layers of additional complexity. In infinitive constructions, English mandates the precise placement of the negative particle not immediately preceding the infinitive marker to: "*He pretended not to have heard of her marriage*". The corresponding Romanian structure preserves a similar mechanism, involving the negation of the subordinate clause: "*El s-a prefăcut că nu a auzit de taina căsătoriei ei*," where the negative particle *nu* correctly precedes the conjugated verb within the subordinate clause. Gerundial constructions in English display comparable patterns, where the negation can be directed either at the gerund form itself or at its associated complements. The phrase, "*The folly of not allowing people to be comfortable*", distinctly illustrates the direct negation of the gerund allowing [2, p.223]. Romanian often translates this semantic content using an infinitive construction: "*prostie să nu permiți*," again utilizing the negative particle *nu* before the verb. These observed structural parallels and divergences are highly illustrative of the distinct mechanisms by which both languages manage the expression of negation within non-finite contexts, despite achieving this via differing morphosyntactic realizations.

A further significant distinction emerges in the linguistic expression of negative quantification. English relies on dedicated negative quantifiers (such as *no*, *none*, *neither*) to express the sheer absence of quantity, whereas Romanian structurally requires the use of forms involving *nici un*, *nici o*, *niciun* in mandatory combination with the fundamental negative particle "*nu*". [2, p.87] For example, the sentence "*I have none of the usual inducement of women to marry*" utilizes the negative pronoun *none* to effectively negate the quantity. Romanian's translation,

"*Eu nu am stimulentul caracteristic femeilor*," reverts to the standard negative particle construction, rather than relying upon an autonomous negative quantifier.

1.2. Morphological Patterns: Affixal Negation

Beyond the application of purely syntactic strategies, both the English and Romanian languages systematically employ morphological strategies to formally express negative meaning through the process of affixation. The English language is particularly notable for its richness in this domain, deploying a considerable variety of negative prefixes and suffixes that attach across various word classes. This extensive morphological diversity serves to facilitate nuanced semantic distinctions and functions as an exceptionally productive mechanism for word-formation.

1.3. Negative Prefixes in English

The prefix *un-* holds the distinction of being the most productive negative prefix in contemporary English [9, p.1540]. It is typically attached to adjectives and participles to signal the concept of contrary or the absence of a quality: unhappy (*nefericit*), unkind (*nepoliticos*), unexpected (*neașteptat*), unfinished (*neterminat*). Furthermore, it strategically combines with verbs to denote the reversal or undoing of a prior action: undo (*a desface*), unlock (*a descuia*), unfold (*a desfășura*). Crucially, the semantic contribution of *un-* extends beyond simple logical negation, encompassing subtle yet important notions of reversal, removal, and inherent deprivation.

The prefix *in-* (including its common allomorphs *im-*, *il-*, *ir-*) primarily affixes itself to lexical items of Latin origin, often conveying a more formal or technical register: incomplete (*incomplet*), impossible (*imposibil*), illegal (*ilegal*), irregular (*iregular*), inadequate (*inadecvat*), incapable (*incapabil*). The presence of this allomorphic variation is strictly governed by phonological conditioning, wherein the nasal consonant systematically assimilates to the subsequent sound to ensure ease of articulation.

The prefix *dis-* is deployed to communicate a range of meanings, including reversal, removal, direct negation, or an intensive force: disagree (*a nu fi de acord*), disappear (*a dispărea*), disconnect (*a deconecta*), dislike (*a nu-i plăcea*), distrust (*a nu avea încredere*). When affixed to verbs, it characteristically signals the reversal or undoing of an action. Conversely, when used with nouns and adjectives, it expresses the absence or the direct opposite of a specific state or quality.

The prefix *non-* is linguistically characterized by its primary function of denoting a simple state of lack or explicit absence, a crucial distinction being that it does not typically introduce the strong evaluative bias often associated with other negative prefixes: non-essential, non-fiction, non-verbal, non-profit, non-standard. Its application is overwhelmingly concentrated in technical, taxonomic, or highly

formal classificatory environments, where its purpose is to construct objectively neutral oppositional terms, rather than emotionally or subjectively charged antonyms.

1.4. The Suffix -less and Other Negative Formations

The suffix *-less* holds the designation as the most significant negative suffix within the English lexicon. Tracing its origins back to the Old English period, it maintains a remarkably high degree of morphological productivity in modern usage. It systematically combines with various nominal bases to generate adjectives that formally indicate a state of being without or deficient in: hopeless (*fără speranță*), careless (*neglijent/lipsit de grijă*), endless (*fără sfârșit*), meaningless (*fără sens*), countless (*nenumărate*), worthless (*fără valoare*). Importantly, the semantic load of *-less* frequently surpasses a simple declaration of absence; it actively carries powerful undertones of inherent deprivation, demonstrable inadequacy, or a tacit negative value judgment. While Romanian certainly utilizes analogous morphological strategies, the realization of these concepts occurs through distinctly different formal means. Romanian prefixes such as *ne-*, *de-*, *dis-*, *a-* perform negative functions that are largely analogous in scope to the established English prefixation models: nefericit (*unhappy*), deschide (*to open/unlock*), discomfort (*discomfort*), amoral (*amoral*). [9, p.1548]

However, the precise scope of application and overall frequency of these specific Romanian affixes deviate notably from their English counterparts, reflecting the language's specific morphological tendencies and its unique history of etymological borrowing and formation.

1.5. Modal Auxiliaries and Negation

The complex interplay between modal auxiliaries and negation introduces a specific layer of grammatical intricacy within the English language. This complexity arises because the precise positioning of the negative element relative to the modal verb exerts a significant and direct influence on the semantic scope and the overall pragmatic force of the resulting utterance. English modal auxiliaries demonstrate two clearly distinguishable patterns of negation: auxiliary negation, where the contracted negative form is directly affixed to the auxiliary verb (*can't*, *won't*, *shouldn't*), and main verb negation, where the full form *not* follows the auxiliary (*may not*, *will not*, *must not*). [6, p.798]

The modal auxiliary *can*, when deployed in its epistemic meaning (expressing possibility), strictly follows the auxiliary negation pattern: "*It can't be true*" functions to express the concept of impossibility. In its deontic meaning (denoting permission or ability), contraction is similarly the customary usage: "*You can't go there*". Romanian translates these scenarios differently depending critically upon the

specific context. The epistemic reading translates to "*Nu poate fi adevărat*" (literally "*not can be true*"), whereas the permission reading is rendered as "*Nu poți merge acolo*" or "*Nu ai voie să mergi acolo*" (literally "*not you-can go there*" or "*not you-have permission to go there*"). [6, p.802]

The modal auxiliary must provide a particularly insightful and often-cited case study of negation's semantic impact. When deployed to signal strong obligation, its negative counterpart, *mustn't*, is semantically restricted to express categorical prohibition: for example, "*You mustn't smoke here*" directly enforces the meaning 'it is forbidden or obligatory not to smoke here'. Crucially, to articulate the distinct concept of the lack or absence of an obligation, English cannot use a negated form of *must*. Instead, it necessitates a structural shift to alternative lexical operators such as *needn't* or *don't have to*: "*You needn't come if you don't want to*". This inherent semantic split, which arises from the contrast between negating the very modality (prohibition) and negating the underlying proposition (lack of necessity), remains a persistent and significant source of structural complexity for non-native language acquisition. Romanian, in contrast, consistently employs distinctly different and dedicated structural forms to mark these two separate meanings: prohibition is rendered using constructions like "*Nu trebuie să fumezi aici*" or "*E interzis să fumezi aici*", whereas the articulation of non-obligation is achieved through phrases such as "*Nu e nevoie să vii*" or "*Nu ești obligat să vii*".

1.6. Negative Interrogatives and Question Tags

Negative interrogative constructions in English [9, p.808] fulfill a range of vital pragmatic functions, commonly serving to convey surprise, to seek confirmation, or to formulate polite requests. The structural formation of these involves the strategic placement of the negative particle *not* (often contracted) immediately following the auxiliary verb in yes-no questions: "*Haven't you finished yet?*" or "*Don't you like my new dress?*". These specific types of questions inherently carry an implicit presupposition, namely that the speaker had anticipated an affirmative response, thereby expressing a degree of surprise or disappointment when that initial expectation is unmet.

Question tags (also known as tag questions) represent a truly distinctive and complex feature of English grammar, providing speakers with a highly efficient linguistic mechanism for converting simple statements into questions that are specifically designed to solicit confirmation or agreement from the interlocutor. Following affirmative statements, a negative tag is systematically employed: "*You paid him, didn't you?*" or "*She would like to come, wouldn't she?*". Conversely, negative statements are followed by affirmative tags: "*You didn't see him, did you?*" or "*Ann can't swim, can she?*". This characteristic alternating pattern is crucial for

maintaining the underlying single negation principle, while simultaneously enabling the speaker to effectively seek interlocutor engagement and confirmation. [9, p.810]

The Romanian language does not possess a direct structural equivalent to the English question tags. Instead, Romanian utilizes a small set of invariant particles, such as *nu-i așa?* (literally translating to "isn't it so?") or the simple *nu?* ("no?"). These particles can be universally appended to any statement, entirely irrespective of its preceding grammatical structure, and retain an invariant form. For example: "*Tu știi ce s-a întâmplat aici, nu-i așa?*" ("*You know what happened here, isn't it so?*") corresponds both syntactically and pragmatically to the English "*You know what happened here, don't you?*". This fundamental structural divergence reflects broader typological patterns that differentiate the two languages and poses a significant challenge for Romanian learners of English who must fully internalize the complex system governing tag formation.

2. Semantic Asymmetries in Translation

The fundamental structural disparities that exist between the negation systems of English and Romanian inevitably create substantial hurdles for professional translation activities and for the crucial language acquisition process itself. These challenges are far-reaching; they extend beyond mere grammatical transposition to deeply embedded semantic nuances, consequential pragmatic implications, and specific stylistic preferences that are intrinsically woven into the expressive strategies of each respective language.

One key fundamental asymmetry revolves around the scope and precise focus of the negation. English speakers are compelled to position their single negative element with extreme care and precision in order to unambiguously indicate exactly what is being negated. In contrast, the Romanian system of negative concord strategically distributes the negative marking throughout the entire clause, which potentially generates a wider range of interpretive possibilities. [10, p.134] For instance, the English sentence "*I saw nothing but Death before me*" employs a single negative pronoun to negate the object. The corresponding Romanian equivalent, "*Eu nu vedeam nimic în afară de Moarte*," simultaneously reinforces the negation with both the particle *nu* and the pronoun *nimic* [3, p.79].

The translation of negative affixes introduces difficulties of a particular nature, primarily because the semantic fields covered by the English negative prefixes often fail to map directly onto their Romanian equivalents. An English word systematically formed with the prefix *un-* may be translated into Romanian either by utilizing the parallel prefix *ne-*, or it may require a completely different, alternative lexical strategy, such as employing a specific antonym or a more generalized syntactic negation. For instance, the term *unfinished* correctly translates as *neterminat* in

Romanian, indicating a direct morphological correspondence. However, *unhappy* may be rendered either as *nefericit* (a direct morphological parallel) or as *trist* (a common lexical alternative), depending entirely upon the specific contextual subtleties and the stylistic register required.

3. Negation as Axiological Marker in Postmodern Education

Within the extensive and complex framework of postmodern axiology, the function of negation extends far beyond its customary grammatical status. It assumes a vital role as a crucial marker of critical consciousness and the speaker's epistemological positioning. The postmodern educational paradigm is philosophically characterized by its strong emphasis on the systematic questioning of absolute truths, the formal recognition of multiple valid perspectives, and the conscious cultivation of advanced critical thinking skills. In this specific environment, the linguistic expression of negation is deployed as a fundamental tool for clearly articulating doubt, for effectively challenging underlying assumptions, and for persuasively articulating alternative viewpoints. [7, p.452]

The acquired ability to express negation with both accuracy and pragmatic appropriateness across multiple languages becomes of paramount importance within intercultural and multilingual educational settings. Students who are learning to effectively navigate between English and Romanian must not only thoroughly master the established grammatical rules that govern negation, but they must also cultivate a heightened sensitivity to the pragmatic and evaluative dimensions that negative expressions convey. The careful choice between utilizing affixal negation versus syntactic negation, or between a direct denial versus a mitigated disagreement, fundamentally reflects the speaker's underlying attitudes concerning authority, certainty, and social relationships. [8, 9, p.456]

Furthermore, the contrastive study of negation provides illuminating insights into the precise mechanisms by which different linguistic communities structure their comprehension of fundamental concepts such as absence, opposition, and logical contradiction. The single-negation principle in English reflects a long-standing logical tradition that consistently favors clarity and explicit expression within the propositional content. Romanian's negative concord system, conversely, achieves the effect of negation by means of redundancy and reinforcement, potentially signaling different communicative priorities that prioritize emphasis and overall rhetorical strength. These distinctions are not simply technical grammatical details; rather, they serve to encode deep-seated cultural assumptions regarding the most effective and appropriate ways for meaning to be constructed and efficiently communicated. [10, p.134]

4. Pedagogical Implications for Multilingual Education

The detailed contrastive analysis of negation in the English and Romanian languages offers a series of significant and indispensable implications for language pedagogy, particularly within the dynamic sphere of multilingual education al contexts. [8, 9, p.456]

Firstly, providing explicit, targeted instruction regarding the fundamental structural differences between the two negation systems is absolutely essential. This instruction must centrally address the crucial distinction between the single-negation constraint prevalent in English and the obligatory negative concord required in Romanian. [9, p.782] Romanian-speaking learners of English frequently generate characteristic errors, such as the widely documented double negative "*I didn't see nothing*", which arises from the direct transfer of their native language's negative concord pattern. Conversely, English speakers learning Romanian may initially fail to supply the necessary negative reinforcement. To effectively counteract these specific challenges, pedagogical interventions must integrate consciousness-raising activities designed to explicitly direct the learners' cognitive attention toward the systematic differences between the two linguistic approaches. Contrastive grammar presentations can be used to explicitly compare parallel structures, highlighting precisely where the two languages converge and where they structurally diverge [10, p.134].

Secondly, the teaching of negative affixes necessitates a systematic and nuanced approach. Instruction should pay careful attention to semantic subtleties, differences in register, and language-specific productivity patterns. A highly productive pedagogical methodology involves presenting the negative affixes within semantic networks that clearly expose their core meanings and extended usages. For example, the prefix *un-* can be initially introduced via its primary function of negating adjectives (*happy* → *unhappy*, *clear* → *unclear*) and subsequently extended to its reversative function with verbs (*lock* → *unlock*, *tie* → *untie*). Specific exercises that compare the English *un-* with the Romanian *ne-* can effectively reveal both direct parallels (*unknown* → *necunoscut*) and semantic divergences (*unhappy* → *nefericit*, *trist*), profoundly enriching the learners' understanding of both morphological systems.

Thirdly, translation exercises that specifically focus on negation serve as extremely valuable instruments for simultaneously developing metalinguistic awareness and deepening the mastery of both languages. By actively examining how negative constructions are consistently rendered across languages, learners gain direct insights into the diverse ways languages encode logical relationships and articulate evaluative stances. Translation activities should be structured to progress

logically from simple sentence-level exercises to more complex, discourse-level assignments. More advanced exercises can involve the translation of entire literary passages where the specific choice of negative expression carries significant stylistic and rhetorical weight, requiring learners to consider not only grammatical correctness but also pragmatic appropriateness and aesthetic effect.

Error analysis constitutes another exceptionally valuable pedagogical tool. Collecting and analyzing the typical errors observed in negation production by learners from both language backgrounds can directly inform targeted instructional strategies. Romanian learners of English frequently exhibit double negatives ("*He doesn't know nothing*"), may omit the necessary negative particles with negative pronouns ("*Nobody know*" instead of "*Nobody knows*"), or struggle significantly with the correct formation of question tags. English learners of Romanian, conversely, may fail to supply the required negative concord ("*Nimeni știe*" instead of "*Nimeni nu știe*") or inappropriately apply English-like structures. [10, p.134]

Finally, the crucial axiological dimension of negation must be integrated into advanced language instruction, specifically helping learners to recognize and understand how negative expressions function within critical discourse, academic argumentation, and rhetorical persuasion. Phrases such as "*not all evidence suggests*," "*it cannot be denied that*," and "*by no means conclusive*" fulfill vital rhetorical functions in scholarly discourse, enabling writers to strategically position themselves relative to existing research and articulate genuinely nuanced positions.

Conclusions

This contrastive study focusing on the mechanisms of negation in English and Romanian has successfully revealed fundamental and significant differences in the way the two languages structurally encode negative meaning, distinctions evident at both the syntactic and morphological levels. The single-negation principle which is characteristic of standard English stands in sharp contrast to Romanian's obligatory negative concord system, thereby creating specific and predictable challenges for both language learners and professional translators as they navigate between the two linguistic environments. [10, p.134]

The thorough analysis of negative affixation has clearly demonstrated the inherent richness and high productivity of English negative morphology, particularly through the highly utilized prefixes *un-*, *in-*, *dis-*, *non-* and the pervasive suffix *-less*. Each of these affixes contributes a set of distinct semantic nuances to the base forms they modify, collectively generating a highly complex system of oppositional and privative meanings.

Crucially, beyond its conventional grammatical and morphological dimensions, negation operates as a powerful axiological marker within the

contemporary multilingual educational setting. It functions as a versatile tool for expressing critical thinking, articulating epistemological uncertainty, and conveying nuanced evaluative positioning. [8, 9, p.456]

The key pedagogical implications derived from this study underscore the imperative need for explicit contrastive instruction. This instruction must address not only the palpable structural differences between English and Romanian negation but also the crucial semantic, pragmatic, and axiological dimensions of negative expressions. By successfully cultivating metalinguistic awareness regarding the intricate ways in which negation operates across diverse languages, learners are enabled to achieve a far more sophisticated level of communicative competence and are better prepared to adeptly navigate the inherent complexities of multilingual academic and professional environments.

BIBLIOGRAPHY:

1. AUSTEN, J. *Emma*. Oxford: Oxford University Press, 1995.
2. AUSTEN, J. *Pride and Prejudice*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
3. DEFOE, D. *Robinson Crusoe*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
4. GRISHAM, J. *The Partner*. New York: Island Books, 1998.
5. HEMINGWAY, E. *A Farewell to Arms*. Moscow: Progress Publishers, 1976.
6. HUDDLESTON, R., PULLUM, G.K. *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
7. LYONS, J. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
8. PANĂ DINDELEGAN, G. (coord.) *Gramatica de bază a limbii române*. București: Editura Univers Enciclopedic Gold, 2010.
9. QUIRK, R., GREENBAUM, S., LEECH, G., SVARTVIK, J. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman, 1985.
10. TOTTIE, G. *Negation in English Speech and Writing: A Study in Variation*. San Diego: Academic Press, 1991.
11. WARREN, R.P. *Flood*. New York: Random House, 1964.
12. WILDE, O. *The Picture of Dorian Gray*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

**LIMBA ROMÂNĂ – REPER AL IDENTITĂȚII CULTURALE
ÎN SPAȚIUL MULTILINGV
ROMANIAN LANGUAGE – A MARK OF CULTURAL IDENTITY
IN THE MULTILINGUAL SPACE**

*Lina GORCEAG, profesoară de limba și literatura română,
IPLT "Principesa Natalia Dadiani"*

*Lina GORCEAG, teacher of Romanian language and literature,
IPLT "Princess Natalia Dadiani"
e-mail: lina.gorceag@mail.ru*

CZU: 811.135.1:37.015

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p349-355

Abstract: Today, in the context of globalization and linguistic diversity, language is the basic element of cultural identity. Culture, however, includes all forms of art, love, thought, which, over time, has helped us to be increasingly free in thought. When we talk about the Romanian language, we are not only talking about communication, but also about a symbol of our national identity, of the history and cultural heritage of the Romanian people. The Romanian language highlights our values, traditions and experiences as a people and plays an essential role in maintaining a social and cultural bond in a multilingual space.

In the European and global multilingual space, the Romanian language has an official status in the European Union and is used in various institutions and communities of the diaspora. At the same time, it faces various challenges, such as the influences of dominant languages (such as English), the decline in interest in the mother tongue in the diaspora and the tendencies of cultural uniformity. Broadly speaking, language and cultural identity are products of the spirit and contribute to the formation of the set of ideas and feelings that reflect the community of which we are a part.

Keywords: language, identity, multilingual space, culture, interculturality

Rezumat: Astăzi, în contextul globalizării și al diversității lingvistice, limba este elementul fundamental al identității culturale. Cultura, însă, include toate formele de artă, iubire, gândire, ceea ce, de-a lungul timpului, ne-a ajutat să fim din ce în ce mai liberi în gândire. Când vorbim despre limba română, nu vorbim doar despre comunicare, ci și despre un simbol al identității noastre naționale, al istoriei și moștenirii culturale a poporului român. Limba română evidențiază valorile, tradițiile și experiențele noastre ca popor și joacă un rol esențial în menținerea unei legături sociale și culturale într-un spațiu multilingv.

În spațiul multilingv european și global, limba română are statut oficial în Uniunea Europeană și este utilizată în diverse instituții și comunități ale diasporei. În același timp, se confruntă cu diverse provocări, precum influențele limbilor dominante (cum ar fi engleza), scăderea interesului pentru limba maternă în diaspora și tendințele de uniformizare culturală.

În sens larg, limba și identitatea culturală sunt produse ale spiritului și contribuie la formarea ansamblului de idei și sentimente care reflectă comunitatea din care facem parte.

Cuvinte cheie: limbă, identitate, spațiu multilingv, cultură, interculturalitate

Diversitatea etnică presupune politica lingvistică a comunității axată pe multilingvism. Conceptul de multilingvism se referă la:

spațiul național (fenomenul de coexistență pe același teritoriu a două sau mai multe limbi oficiale, regionale sau minoritare);

relația de comunicare între vorbitori ai unor limbi diferite (multilingvismul);

existența individuală (competențe comunicative avansate, concretizate prin cunoașterea și utilizarea a două sau mai multe limbi). [7, p. 87]

În spațiul în care ne construim existența, limba vine ca un fenomen al dezmarginirii, aducând, prin trăsăturile ei esențiale, vocația omului de a-și afirma libertatea. În timp ce geografia ne impune anumite hotare, istoria le modifică în funcție de evenimentele istorice, limba deține spiritul ce invocă libertatea identității culturale. Indiferent unde nu am trăi, spațiul limbii în care ne-am născut construiește libertatea de a fi ceea ce adâncul istoric al nației noastre ne-a circumscris în ADN-ul poporului căruia îi aparținem. Românismul lingvistic este moștenirea pe care o avem de la apariția noastră ca popor și neam, chiar dacă diverse evenimente istorice s-au perindat prin destinul nostru, limba nu ne-au ucis-o, ci, dimpotrivă, au înnobilit-o prin suferință și jertfă.

Există diverse tipologii ale multilingvismului. Autorii studiului „Multilingvism și dialog intercultural în UE. O viziune românească” ne conturează următoarele forme ale fenomenului dat:

În funcție de gradul de cuprindere socială:

- *multilingvism social (colectiv),*
- *multilingvism de grup,*
- *multilingvism individual.*

În funcție de geneză:

- *multilingvism succesiv (secvențial), adică limba a doua este învățată după fixarea primei limbi (după 3–4 ani),*
- *multilingvism tardiv, care permite identificarea unor subtipuri în funcție de vârsta la care este învățată limba a doua, a treia etc.*

În funcție de relația dintre limbi, reflectată de uz:

- *multilingvism compus (limbile sunt privite ca similare funcțional, unitățile lor aflându-se într-o relație de corespondență - cazul limbilor învățate la școală),*

- *multilingvism coordonat (limbile sunt separate funcțional, considerându-se că unitățile lor exprimă semnificații parțial sau total distincte – o limbă este folosită în situații oficiale: administrație, școală etc., cealaltă - în familie, între prieteni etc.).*

În funcție de gradul de cunoaștere:

- *multilingvism asimetric (există diferențe de cunoaștere),*
- *multilingvism receptor sau pasiv (una dintre limbi este înțeleasă, dar nu este vorbită),*
- *multilingvism ethnic (una dintre limbi este cunoscută numai atât cât o cer necesitățile strict profesionale).*

În funcție de situația politică dintr-un stat sau o comunitate suprastatală:

- *multilingvism impersonal (caracteristic sistemului de guvernare dintr-un stat, al cărui cetățeni sunt monolingvi - cazul Belgiei),*
- *multilingvismul natural (rezultat al unor căsătorii mixte),*
- *multilingvism personal (specific pentru o singură persoană),*
- *simetric (toate limbile sunt cunoscute în egală măsură). [1, p. 126]*

Ca orice altă limbă, limba română este o unitate în diversitate. Lingvistica de azi ne propune trei tipuri principale de diversitate glotică.

- *varietate geografică (generează variante teritoriale: dialecte, subdialecte, graiuri care constituie obiectul dialectologiei și al geografi ei lingvistice);*
- *varietate socială (propune variante specifice unor grupuri socioculturale);*
- *varietate stilistică (generează variante stilistice, desemnate ca variante stilisticocontextuale care constituie obiectul stilisticii). [5, p. 38]*

Limba română se plasează pe un loc important în spațiul multilingv, dat fiind faptul că este o limbă romanică vorbită de mulți oameni, în special în România și Republica Moldova. Limba română se constituie din elemente latine cu influențe slave, turcești, grecești și maghiare, care oglindesc istoria și diversitatea culturală a identității noastre ca popor. „Dacă e să vorbim de un context multilingv, putem spune că româna coexistă alături de alte limbi, precum rusa, ucraineana, maghiara sau germana, mai ales în zonele de frontieră și în comunitățile mixte. Această coexistență influențează schimburile culturale și îmbogățește vocabularul. Totodată, promovează toleranța și înțelegerea între vorbitori de limbi diferite. Limba română joacă un rol esențial în păstrarea identității naționale și culturale. În același timp, prin diasporă, ea devine un mijloc de comunicare interculturală în diverse părți ale lumii.” [1, p. 102]

„Limba română are patru dialecte: dacoromân, aromân (macedoromân), meglenoromân și istroromân. Ultimele trei sunt dialecte sud-dunărene. Numai

dialectul dacoromân și-a dezvoltat o formă literară. Specificul dialectal nu afectează unitatea limbii române, mai ales că pe baza tuturor varietăților geografice s-a constituit o singură limbă de cultură, o limbă literară unică”. [2, p. 92]

Limba română face parte din contextul multilingvismului și bilingvismului european, și își aduce un aport considerabil la bogăția culturală a continentului. Cunoașterea limbii române și a altor limbi europene oferă multiple avantaje. *„Trebuie de menționat că graiurile limbii române din Republica Moldova și din zonele învecinate țin în principal de subdialectul moldovean, vorbit pe ambele maluri ale Prutului, în spațiul Moldovei istorice. Niciodată nu s-a vorbit despre un grai basarabean, acesta identificându-se cu cel moldovean”. [2, p. 92]*

Limba română este vorbită în toată lumea, de aproximativ 26 milioane de persoane. Dintre acestea, 20 de milioane se află în România. Limba română este una dintre cele șase limbi oficiale ale Provinciei Autonome Voivodina (Serbia). În Uniunea Europeană, acolo unde se promovează plurilingvismul și se pune un mare accent pe respectul pentru diversitate și identitate culturală, limba română are statut de limbă oficială și este folosită în diverse instituții europene, în documente, traduceri și comunicare oficială. Datorită acestui fapt se scoate în evidență importanța limbii române, dar totodată ne oferă și o platformă internațională de afirmare culturală. *„Limba româna provine din limba latină, fiind singura limbă romanică supraviețuitoare în Europa de Est, ceea ce o face unică din punct de vedere lingvistic”. [2, p. 109]*

Pe de altă parte, în diaspora românească din Europa, America sau alte părți ale lumii, limba română prezintă o legătură între comunitățile de români și un mod de a păstra legătura cu rădăcinile. În școlile românești din străinătate, al bisericilor, centrelor culturale sau prin mass-media în limba română, se depune un efort major pentru conservarea limbii materne în rândul tinerelor generații.

Totuși, în acest spațiu multilingv, limba română întâmpină și anumite provocări. Tinerii români născuți sau crescuți în afara țării pot ajunge să vorbească româna din ce în ce mai puțin sau chiar deloc, dacă nu există un mediu activ în cadrul căruia să se favorizeze vorbirea în limba română.

Limba are un rol activ în construcția socială și oferă culturii opțiunea de a supraviețui și a se dezvolta, influențând modalitatea în care omul modern conștientizează fenomenele culturale. Imaginea vie a culturii unui popor este reflectată în limba vorbită, care devine un simbol al identității culturale. În contextul interrelaționării culturale în spațiu multilingv, comunicarea reprezintă cel mai eficient mijloc de exprimare a propriei identități culturale. Deci, cultura nu poate exista, nici progresa în afara limbii, aceasta din urmă fiind determinată drept „cod cultural al națiunii”, materializat în procesul de comunicare.

Împrumutul lexical constituie o component esențială al contactului dintre limbi și mereu prezintă un produs al bilingvismului fără de care nu poate fi conceput și se realizează atât în mod direct (contactul nemijlocit între populații cu limbi diferite), fie în mod indirect (adică prin intermediul cărților și al scrisului).

În ce privește conceptul de cultură în raport cu cel de comunicare interculturală, Edward T. Hall ne prezintă trei niveluri ale unei culturi:

- „conștient și tehnic”, (*cel în care limbajul verbal și simbolurile, cu o semnificație precisă, au un rol important în comunicare*);
- „ascuns”, (*rezervat unui număr restrâns de indivizi, dintre care cei străini de acea cultură sunt excluși*);
- „inconștient și implicit”, (*cel al culturii primare, care este compus din datele fundamentale ce structurează modul nostru de gândire*). [6, p. 129]

Identitatea culturală reprezintă un tot întreg, care reflectă valori, obiceiuri, tradiții, credințe și, nu în ultimul rând, limba maternă. Limba este mecanismul prin care o comunitate își exprimă experiențele, își transmite moștenirea culturală și își formează conștiința de sine. În ce privește poporul român, limba română a fost și este un factor de conexiune, o punte între generații și o mărturie vie a parcursului istoric în spațiul multilingv.

Spațiul multilingv este considerat un spațiu al libertății și al respectului pentru valorile celuilalt. Românul înțelege faptul că a comunica lingvistic și social înseamnă a dobândi conștiința apartenenței la o identitate culturală. Acest fenomen reprezintă actualmente, pentru poporul nostru, o reevaluare a destinului istoric și o resetare a acestuia pentru perspectivele care urmează. Într-un spațiu comunitar european, în care limba română și valorile identității culturale sunt respectate, ar fi bine să le redefinim, având ca reper identitatea culturală în spațiul multilingv. Educația și mass-media contribuie esențial la promovarea limbii române. Prin intermediul școlii, al literaturii, al televiziunii și al internetului, limba poate fi transmisă și valorificată de generațiile care vin.

Multilingvismul contribuie la formarea fundamentului democrației culturale a UE. Studiat în plan diacronic, acesta devine obiect al politicii lingvistice a UE începând cu 2001, fiind apreciat ca unul din domeniile prioritare de acțiune în vederea valorificării moștenirii identității culturale. Prin cultură omul se afirmă, în cultură omul se regăsește și evoluează spiritual. Identitatea culturală vine ca un ansamblu de elemente (valori, norme, semnificații, acțiuni intenționate și atitudini comportamentale) o dată cu ansamblul suporturilor materiale, care le asigură un dynamism important, precum și multitudinea celor implicați și a instituțiilor ce-și propun scopuri spirituale, morale, artistice etc. Acest ansamblu variat este completat

cu alte sisteme, care conțin componente culturale precum limbajul, artele, etica, dreptul, religia etc.

Educația are un rol fundamental în ce privește promovarea limbii și a identității culturale. Predarea limbii române, atât în țară, cât și în afara țării, necesită adaptată noilor realități sociale și tehnologice. Manualele moderne, platformele digitale, lectura literaturii române și proiectele interculturale pot face limba română mai accesibilă și mai atractivă pentru tineri. Mass-media, în toate formele sale – televiziune, radio, presă scrisă, rețele sociale – are o influență enormă asupra modului în care limba este folosită, percepută și valorificată. Este foarte important ca limba română promovată prin aceste canale să fie una corectă, expresivă și adaptată contextului actual, evitând limbajul vulgar sau excesiv anglicizat.

Multilingvismul reprezintă una dintre competențe-cheie necesare oricărui om pentru a se împlini în plan personal, pentru a avea un stil de viață sănătos, pentru a se integra cât mai ușor pe piața muncii și pentru a fi un cetățean activ și integrat social. Peste tot în Europa, copiii migranți aduc în clase o multitudine de limbi și competențe lingvistice. Acestea reprezintă un avantaj de mare importanță pentru cetățeni, școli și societate. Apare problema unei mai bune exploatări a potențialului prezentat de diversitatea lingvistică a UE. *„Se necesită ca școlile să își adapteze metodele de predare pentru a stimula participarea constructivă a copiilor care vorbesc altă limbă și provin din medii culturale diferite, oferindu-le tuturor posibilitatea să se dezvolte în condiții optime. Este nevoie de integrarea tematicilor precum diversitatea lingvistică și sensibilizarea cu privire la aceste subiecte în școli”*. [4, p. 59]

În timp ce întreaga lume este în continuă schimbare, în care limbile dominante precum engleza sau franceza au o influență foarte mare, limba română trebuie să își găsească locul și să fie valorificată atât pe plan intern, cât și extern. Alte provocări cu care se confruntă limba română sunt:

„Emigrarea masivă și pierderea legăturii cu limba maternă în rândul copiilor românilor din diaspora; Influențele lingvistice străine, care într-un final duc la alterarea limbii (anglicisme, calcuri lexicale); Interes redus față de literatura și cultura română în rândul tinerilor; Promovarea scăzută a limbii române în spațiile internaționale de educație, cercetare și artă. „ [2, p. 66]

Totodată, ne bucurăm și de niște perspective pozitive. Limba română are un tezaur lexical și expresiv deosebit, o literatură de mare valoare națională și o comunitate globală care poate deveni un ambasador al limbii și identității culturale românești. Cu ajutorul digitalizării, prin crearea de conținut cu scop educativ și artistic de calitate în limba română, și cu ajutorul promovării traducerilor și stimulării dialogului intercultural, limba română poate deveni un mesager major în spațiul multilingv al secolului XXI.

La fel, în ultimul timp se pune un accent major pe diversitatea expresiilor culturale care să creeze condiții pentru stimularea interacțiunii libere între culturi și promovarea acestora într-o manieră reciproc benefică, care încurajează dialogul dintre culturi pentru a asigura în lume schimburi culturale mai largi și echilibrate, în favoarea respectului identității culturale și a limbii vorbite.

Ținând cont de patrimoniul bogat, pe care îl invocă diversitatea lingvistică și culturală în Europa, putem vorbi despre o resursă de mare preț comună, care necesită protejată și promovată cu eforturi considerabile ce impun anumite obiective domeniului educației, pentru ca această diversitate, în loc de a fi un obstacol în calea comunicării, să devină o sursă de îmbogățire și înțelegere reciprocă.

Atunci când globalizarea și interacțiunea devin tot mai intense între diverse culturi și popoare, limba devine un element ce definește identitatea națională și culturală. Spațiul multilingv actual, care se caracterizează prin mobilitate, migrație și diversitate lingvistică, aduce cu sine numeroase provocări, dar și oportunități. În acest context, limba română nu este doar un mijloc de comunicare, ci și un simbol al continuității istorice, un pilon al culturii românești și un instrument esențial de păstrare a identității în fața uniformizării globale.

În concluzie, limba română ni se prezintă drept un reper al identității culturale românești în contextul unei lumi tot mai interconectate. Este important ca fiecare vorbitor să fie responsabil pentru a o păstra și a o promova cu scopul de a o transmite mai departe, pentru ca aceasta să rămână, mai apoi, un simbol viu al apartenenței și al continuității culturale. Numai prin conștientizarea valorii limbii române, prin cultivarea sa în educație, cultură, media și comunități, putem asigura continuitatea și vizibilitatea identității noastre culturale într-o lume în care diversitatea lingvistică este o comoară ce trebuie prețuită, nu uniformizată.

RESURSE BIBLIOGRAFICE:

1. CARP, R. (coord.); Nevaci M.; Nicolae M.; Runceanu, C.; Saramandu N. Multilingvism și dialog intercultural în Uniunea Europeană: o viziune românească”, București: Institutul European din România, 2008. ISBN 978-973-7736-69-7.
2. DIACONU, I., Minoritățile. Identitate. Egalitate, București: Editura Babel, 1998.
3. GHEORGHIU, G. Cultură și comunicare, București, 2008.
4. GOT, M. Multilingvismul în spațiul European, București, 2008.
5. NEDELCU, A. Fundamentele educației interculturale. Diversitate, minorități, echitate, Iași, 2008.
6. PASCU, R. Comunicare interculturală, Sibiu: Polirom, 2007. ISBN 978-973-46-1173-7.
7. SARAMANDU, N. Nevaci M., Multilingvism și limbi minoritare în România, Cluj-Napoca: Qual Media, 2009. ISBN 978-606-92176-8-9.
8. SPĂNU, S. Unitate și diversitate culturală în spațiul unitar european, Suport de curs, Chișinău, 2018.

COMPETENȚA INTERCULTURALĂ – VALOARE FUNDAMENTALĂ ÎN EDUCAȚIA POSTMODERNĂ

COMPETENȚA INTERCULTURALĂ – VALOARE FUNDAMENTALĂ ÎN EDUCAȚIA POSTMODERNĂ

Maria - Diana CĂLIN,
drd, UPS „Ion Creangă”, Chișinău

Maria - Diana CĂLIN, PhD, student,
„Ion Creangă” SPU, Chișinău
ORCID ID: 0009-0005-8262-1189
călin.maria-diana@upsc.md

CZU: 37.015

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p356-366

Abstract: In the context of accelerated globalization and increased mobility, intercultural competence is becoming a central value for postmodern education, going beyond the status of a simple set of functional skills and transforming into a fundamental principle of educational action. In a world where cultural boundaries are blurring, and interactions between individuals belonging to diverse identity spaces are increasingly frequent, the school is called upon to respond to unprecedented challenges. It is no longer enough for students to have solid academic knowledge; they must be prepared to communicate effectively, cooperate and coexist harmoniously with people who have different values, norms, beliefs and behaviors. Thus, intercultural competence is established as a necessary condition for responsible participation in contemporary social life, becoming a benchmark of cognitive and affective maturity.

Keywords: intercultural competence, identity spaces, cooperation, values, social life, maturity

Rezumat: În contextul globalizării accelerate și al mobilității crescute, competența interculturală devine o valoare centrală pentru educația postmodernă, depășind statutul unui simplu set de abilități funcționale și transformându-se într-un principiu fundamental de acțiune educațională. Într-o lume în care granițele culturale se estompează, iar interacțiunile dintre indivizi aparținând unor spații identitare diverse sunt din ce în ce mai frecvente, școala este chemată să răspundă unor provocări fără precedent. Nu mai este suficient ca elevii să dețină cunoștințe academice solide; ei trebuie să fie pregătiți să comunice eficient, să coopereze și să conviețuiască armonios cu persoane care au valori, norme, credințe și comportamente diferite. Astfel, competența interculturală se instituie ca o condiție necesară pentru participarea responsabilă la viața socială contemporană, devenind un reper al maturității cognitive și afective.

Cuvinte-cheie: competența interculturală, spații identitare, cooperare, valori, viață social, maturitate

Articolul analizează rolul competenței interculturale în formarea personalității elevului, accentuând faptul că aceasta contribuie la dezvoltarea unei identități flexibile și deschise, capabile să integreze experiențe culturale variate fără a pierde coerența și autenticitatea sinelui. În educația postmodernă, personalitatea elevului este privită ca rezultat al unui proces dinamic de construcție socială, în care experiențele interculturale joacă un rol esențial. Contactul cu diversitatea dezvoltă empatia, toleranța, gândirea critică și capacitatea de autorefecție — competențe profund necesare într-o societate democratică.

Totodată, analiza vizează reconstrucția paradigmatelor educației contemporane, evidențiind faptul că modelul tradițional, centrat pe transmiterea de cunoștințe uniforme, nu mai corespunde nevoilor societății actuale. Educația postmodernă impune o reconfigurare a finalităților, a conținuturilor curriculare și a strategiilor de predare, astfel încât acestea să reflecte diversitatea culturală și să promoveze dialogul intercultural ca modalitate privilegiată de învățare. În acest cadru, competența interculturală devine atât un obiectiv, cât și un principiu de proiectare curriculară. Dintr-o perspectivă interdisciplinară, articolul abordează repere teoretice, dimensiuni psihopedagogice, implicații sociale și direcții de dezvoltare didactică. Sunt analizate fundamentele conceptuale ale competenței interculturale, integrarea acestora în modelele socio-constructiviste ale învățării și impactul său asupra comportamentului elevului în situații reale de interacțiune. De asemenea, sunt evidențiate legăturile dintre competența interculturală și incluziunea socială, participarea civică, echitatea educațională și prevenirea discriminării — aspecte esențiale pentru consolidarea unei societăți democratice și incluzive.

Accentul este pus pe nevoia integrării competenței interculturale ca valoare-cheie în curriculumul postmodern, pentru a forma cetățeni autonomi, reflexivi și deschiși către diversitate. Educația are astfel misiunea nu doar de a transmite informații, ci și de a construi punți între culturi, de a dezvolta capacitatea elevilor de a naviga în cadrul acestei diversități și de a interacționa cu ceilalți în spiritul respectului și al responsabilității sociale. Competența interculturală devine, astfel, un element definitoriu al educației pentru secolul XXI, o condiție pentru evoluția personală, profesională și civică într-o lume în permanentă schimbare.

Educația postmodernă se confruntă cu schimbări radicale generate de globalizare, migrație, diversificarea identităților culturale și transformarea modelelor de comunicare. Aceste transformări au impactat profund atât structura sistemelor educaționale, cât și finalitățile acestora. Globalizarea, prin amploarea fluxurilor

informaționale și intensificarea schimburilor economice și culturale, a determinat apariția unor noi tipuri de competențe necesare pentru participarea activă la societatea contemporană. Migrația, fie ea temporară sau permanentă, a modificat compoziția demografică a comunităților școlare, generând contexte educaționale marcate de diversitate etnică, lingvistică și religioasă. În același timp, dezvoltarea tehnologiilor digitale a transformat modelele de comunicare și a înmulțit situațiile de interacțiune interculturală, atât în mediul fizic, cât și în cel virtual. În această realitate fluidă și complexă, competența interculturală nu mai reprezintă o opțiune pedagogică, ci un imperativ. Educația nu mai poate funcționa în paradigma tradițională, în care diversitatea era percepută ca dificultate sau anomalie. În schimb, diversitatea devine un element constitutiv al societății postmoderne, iar sistemele educaționale sunt chemate să dezvolte resurse umane capabile să relaționeze eficient cu persoane provenind din medii culturale diferite. În ultimele decenii, teoriile educaționale au plasat accentul pe dezvoltarea competențelor transversale, evidențiind faptul că abilitățile tehnice, izolate de contextul social, nu mai sunt suficiente. Printre aceste competențe, cea interculturală dobândește un rol strategic pentru formarea elevilor capabili să acționeze autonom, reflexiv și responsabil într-o societate pluralistă (Deardorff, 2015).

La nivel european, promovarea dialogului intercultural a devenit o prioritate în politicile educaționale, reflectată în documente și programe precum Cadrul European al Competențelor Cheie, Agenda Europeană pentru Educație și Formare sau programele Erasmus+. Aceste inițiative subliniază importanța formării unor cetățeni deschiși către diversitate, capabili să combată discriminarea și să participe activ la construirea unei societăți incluzive. În România, adoptarea acestor orientări europene a determinat reconfigurarea politicilor educaționale naționale, accentul fiind pus pe incluziune, coeziune socială și valorizarea patrimoniului cultural. Documente precum Legea educației naționale, strategiile privind reducerea părăsirii timpurii a școlii sau cele privind integrarea minorităților etnice reflectă această orientare spre o educație interculturală.

În acest context, școala devine un spațiu privilegiat în care diversitatea culturală nu este doar tolerată, ci valorizată ca resursă educațională. Elevii aduc în sala de clasă multiple identități culturale, lingvistice și religioase, iar aceste identități devin puncte de plecare pentru activități de cunoaștere reciprocă, dialog și colaborare. Mediul școlar se transformă într-un laborator al conviețuirii interculturale, în care elevii învață prin experiență ce înseamnă respectul pentru diferență, solidaritatea și cooperarea. Pentru ca acest proces să fie autentic, rolul profesorului se redefineste. El nu mai este doar un transmițător al cunoașterii academice, ci și un mediator cultural, care facilitează interacțiunile între elevi,

gestionează situațiile de conflict intercultural, promovează valori precum echitatea și empatia și creează contexte de învățare care stimulează dezvoltarea competenței interculturale.

Articolul de față își propune să analizeze competența interculturală ca valoare fundamentală în educația postmodernă, discutând atât fundamentele conceptuale, cât și implicațiile pedagogice, sociale și curriculare ale acesteia. Abordarea vizează nu doar definirea conceptului, ci și înțelegerea modului în care competența interculturală se manifestă în comportamente, atitudini și procese cognitive. Este discutată, de asemenea, integrarea acestei competențe în politicile educaționale, în proiectarea curriculară și în formarea cadrelor didactice, precum și impactul ei asupra climatului școlar și asupra dezvoltării personale a elevilor. Prin această analiză, se evidențiază faptul că educația interculturală reprezintă un pilon esențial pentru construirea unei societăți democratice, incluzive și coezive, iar competența interculturală este o condiție indispensabilă pentru reușita socială și profesională în secolul XXI.

Conceptul de competență interculturală a cunoscut numeroase interpretări teoretice, fiind abordat interdisciplinar din perspectiva psihologiei, pedagogiei, antropologiei și sociologiei. Interesul crescut pentru acest construct reflectă transformările sociale ale lumii contemporane, marcate de intensificarea contactelor interculturale și de necesitatea gestionării diversității. În plan academic, cercetătorii au încercat să surprindă atât dimensiunile interne ale competenței interculturale (atitudini, valori, reprezentări), cât și manifestările sale observabile în contexte de interacțiune reală. Una dintre cele mai acceptate definiții este cea propusă de Deardorff (2006), care descrie competența interculturală ca un ansamblu de atitudini, cunoștințe și abilități ce permit indivizilor să interacționeze eficient și adecvat cu persoane din alte culturi. Modelul lui Deardorff subliniază caracterul procesual al competenței interculturale, accentuând faptul că aceasta se dezvoltă progresiv, prin experiențe directe, reflecție și autoreglare. În același timp, alte perspective, precum cea a lui Bennett (1993), pun accent pe dezvoltarea sensibilității interculturale și pe trecerea treptată de la etnocentrism la etnorelativism, proces esențial pentru funcționarea armonioasă în contexte multiculturale. În ansamblu, fundamentele teoretice ale competenței interculturale pot fi clasificate în trei dimensiuni majore: cognitivă, afectivă și comportamentală. Aceste dimensiuni sunt interdependente și se dezvoltă simultan, contribuind la formarea unei personalități capabile să gestioneze complexitatea interacțiunilor interculturale din societatea postmodernă. Dimensiunea cognitivă se referă la cunoștințele și înțelegerile pe care individul le are despre cultură, diversitate și funcționarea mecanismelor sociale. Aceasta include familiarizarea cu particularitățile culturale, cu tradițiile, valorile și codurile de

conduită specifice diverselor comunități. Un aspect esențial este capacitatea de a înțelege relativitatea culturală, adică ideea că normele și comportamentele umane trebuie interpretate în contextul în care au apărut.

În viziunea lui Bennett (2013), dimensiunea cognitivă presupune dobândirea unor cunoștințe structurate despre diversitate, dar și dezvoltarea unei gândiri critice asupra propriilor stereotipuri. Elevii trebuie să învețe să recunoască faptul că percepțiile lor despre alte grupuri pot fi influențate de prejudecăți, reprezentări simplificate sau informații incomplete. Prin urmare, educația postmodernă are misiunea de a crea contexte de învățare în care elevii să exploreze concepte precum identitate culturală, alteritate sau simbolistică socială.

Această dimensiune se consolidează prin curricula incluzive, studiul comparat al culturilor, proiecte colaborative internaționale, analize de studii de caz și expunerea la perspective multiple. În lipsa unei baze cognitive solide, elevii pot manifesta dificultăți în înțelegerea comportamentelor celor din jur, ceea ce poate conduce la conflicte sau neînțelegeri interculturale. Dimensiunea afectivă a competenței interculturale vizează ansamblul atitudinilor, valorilor și predispozițiilor emoționale care influențează modul în care individul percepe și reacționează în fața diversității. Printre aceste elemente se numără empatia interculturală, toleranța, flexibilitatea emoțională, curiozitatea față de alte culturi și deschiderea către diferență. Empatia interculturală este considerată una dintre componentele centrale ale acestei dimensiuni, deoarece permite individului să înțeleagă punctul de vedere al celuilalt, să interpreteze emoțiile și comportamentele în contextul cultural propriu interlocutorului. Aceasta nu se reduce la o reacție emoțională spontană, ci implică un proces de decodare culturală complex, bazat pe respect și înțelegere. În contextul educațional, dezvoltarea dimensiunii afective presupune crearea unui climat școlar sigur, în care elevii sunt încurajați să exprime emoții, să își cunoască propriile limite și să își dezvolte capacitatea de autorefecție. Activitățile de cooperare, întâlnirile interculturale, dialogul asupra diferențelor și proiectele comune contribuie la modelarea unei atitudini pozitive față de diversitate. Elevii care dezvoltă această dimensiune afectivă sunt mai predispuși să manifeste comportamente prosociale, să își regleze emoțiile în situații tensionate și să evite reacțiile bazate pe frică, prejudecată sau respingere.

Dimensiunea comportamentală se referă la manifestarea concretă a competenței interculturale în acțiuni vizibile, adaptate la contextul cultural al interlocutorului. Aceasta include capacitatea de a comunica eficient în contexte interculturale, flexibilitatea în adoptarea unor comportamente adecvate, utilizarea strategiilor de negociere culturală și gestionarea conflictelor. Comunicarea interculturală nu presupune doar abilitatea de a vorbi o limbă străină, ci și înțelegerea

diferențelor legate de stilurile de comunicare: direct vs. indirect, formal vs. informal, expresiv vs. reținut etc. Elevii trebuie să deprindă capacitatea de a ajusta tonul, vocabularul, gestică și distanța interpersonală în funcție de normele culturale ale interlocutorului. În plan educațional, această dimensiune se traduce prin promovarea cooperării, dialogului și colaborării în echipe multiculturale. Activitățile de învățare în grup, jocurile de rol, simulările și situațiile autentice de interacțiune facilitează dezvoltarea comportamentelor interculturale adaptative. Comportamentele interculturale eficiente implică nu doar adaptarea la celălalt, ci și asumarea unei poziții reflexive, în care individul își analizează propriile reacții, revizuieste modul de acțiune și își ajustează comportamentul pentru a menține armonia interacțională.

Educația postmodernă este caracterizată prin descentralizare, flexibilitate curriculară, accent pe constructivism și orientare spre elev. Aceste trăsături reflectă o schimbare fundamentală în modul de concepere a actului educațional, care nu mai este centrat exclusiv pe transmiterea de cunoștințe, ci pe formarea unor competențe adaptate unei societăți dinamice și diverse. Descentralizarea aduce autonomia unităților de învățământ și posibilitatea de a adapta oferta educațională la specificul comunității. Flexibilitatea curriculară permite configurarea unor parcursuri educaționale variate, care să țină cont de interesele, nevoile și particularitățile elevilor. Orientarea spre elev și constructivismul promovează învățarea activă, colaborativă, bazată pe explorare și reflecție critică.

Toate aceste elemente creează cadrul ideal pentru dezvoltarea competențelor interculturale, deoarece educația postmodernă pune accent pe procesele interne ale învățării, pe experiențe reale și pe construirea sensului în contexte sociale. Într-o astfel de paradigmă, elevii sunt încurajați să descopere diversitatea, să pună întrebări, să analizeze propriile convingeri și să dezvolte capacitatea de a coopera în situații multiculturale. În paradigma modernistă, multe sisteme educaționale au promovat uniformizarea, considerând că scopul educației este formarea unui „tip ideal” de elev, care să se conformeze normelor sociale dominante. Diversitatea culturală, lingvistică sau religioasă era adesea privită ca o provocare, uneori chiar ca o problemă ce trebuia diminuată sau ignorată. Educația postmodernă inversează complet această perspectivă. Diversitatea devine o resursă educațională cu valoare formativă, un stimulent pentru inovare, creativitate și deschidere intelectuală. În loc să urmărească uniformizarea, școala postmodernă valoriză unicitatea fiecărui elev, încurajând exprimarea identității personale și culturale. În acest context, competența interculturală devine un indicator esențial al unei educații democratice și incluzive. Ea reflectă capacitatea elevilor de a înțelege, aprecia și respecta diferențele, contribuind la formarea unui climat școlar în care diversitatea nu generează tensiuni, ci îmbogățește procesele de învățare. Diversitatea ca valoare educațională presupune,

totodată, responsabilitatea instituțiilor de învățământ de a adopta practici și politici care să prevină discriminarea și excluderea. Societatea globalizată accentuează interdependența dintre comunități, națiuni și culturi. În ultimele decenii, fluxurile de migrație au devenit mai intense și mai diversificate, generând spații sociale în care coexistă numeroase identități culturale. Parteneriatele europene, mobilitățile academice, rețelele internaționale de colaborare și virtualizarea comunicării (prin platforme digitale, rețele sociale, medii virtuale de învățare) au amplificat interacțiunile interculturale, transformându-le într-o componentă constantă a vieții cotidiene.

Acest context obligă sistemele educaționale să își reconfigureze finalitățile. Elevul postmodern nu mai este pregătit doar pentru viața într-o comunitate locală, ci pentru a funcționa într-un spațiu multicultural extins, în care trebuie să poată colabora, negocia, comunica și construi proiecte comune cu persoane provenind din culturi diferite. Competența interculturală devine, astfel, o necesitate pentru succesul social, profesional și personal. Adaptabilitatea, comunicarea interculturală, flexibilitatea cognitivă și deschiderea către nou sunt abilități indispensabile într-o economie globală și într-un mediu social în continuă schimbare. Fără dezvoltarea acestor competențe, școala riscă să pregătească elevi pentru o lume care nu mai există, pierzând din vedere provocările și oportunitățile lumii globalizate. Instituția școlară reprezintă primul cadru social în care copilul experimentează diversitatea culturală într-o formă organizată și sistematică. În majoritatea comunităților, elevii provin din medii etnice, religioase, lingvistice și socio-economice diferite, iar interacțiunile zilnice dintre aceștia generează contexte autentice de învățare interculturală.

Școala devine astfel un microcosmos al societății, un spațiu în care elevii învață să conviețuiască și să își negocieze identitățile. Este locul în care au loc primele confruntări cu stereotipurile, diferențele de perspectivă și nevoia de adaptare relațională. În acest proces, rolul profesorului este decisiv. Profesorul, în rol de mediator intercultural, are responsabilitatea de a crea un climat educațional incluziv, lipsit de discriminare, bazat pe echitate și respect. O școală orientată spre dialog intercultural dezvoltă în rândul elevilor nu doar cunoștințe, ci și abilități relaționale, competențe civice și morală socială. Astfel, educația devine un instrument al coeziunii sociale, iar competența interculturală un fundament al unei societăți democratice și pluraliste. În educația postmodernă, competența interculturală depășește statutul de abilitate funcțională și devine o valoare fundamentală, integrată profund în sistemul axiologic al școlii și al procesului de formare personalității elevului. Educația nu mai este concepută exclusiv ca transmitere de cunoștințe, ci ca un proces complex de formare a principiilor, atitudinilor și valorilor care susțin

conviețuirea într-o societate pluralistă. În acest context, competența interculturală apare nu doar ca o condiție necesară interacțiunilor sociale, ci ca un principiu esențial al unei educații democratice, incluzive și echitabile. Valorile promovate de educația postmodernă – deschiderea, toleranța, solidaritatea, respectul pentru alteritate, echitatea și responsabilitatea – sunt în strânsă legătură cu practicile și atitudinile specifice competenței interculturale. Din această perspectivă, competența interculturală devine un indicator al capacității sistemului educațional de a răspunde provocărilor societății contemporane și de a forma cetățeni reflexivi, empatici și conștienți de diversitatea lumii în care trăiesc. Dimensiunea morală a competenței interculturale se referă la interiorizarea unor principii de conduită etică, esențiale pentru relaționarea cu persoanele aparținând altor culturi. Această interiorizare nu se limitează la respectarea unor norme de politețe sau comportament civilizat, ci presupune construirea unei conștiințe morale solide, fundamentată pe respect pentru demnitatea celui alt, responsabilitate și justiție socială. Elevii care dezvoltă această dimensiune morală sunt capabili să interacționeze într-o manieră etică, să recunoască nedreptățile și să contribuie activ la reducerea comportamentelor discriminatorii în mediul social și școlar. Pe lângă dimensiunea morală, competența interculturală are și o semnificație socială majoră. Într-o lume globalizată, în care pluralismul cultural este o realitate cotidiană, capacitatea de a coopera cu persoane provenite din medii diferite devine o competență indispensabilă pentru coeziunea socială.

În educația postmodernă, competența interculturală nu se limitează la dezvoltarea unor abilități de comunicare, ci contribuie la formarea unui ethos social bazat pe echitate, incluziune și justiție. Un sistem educațional capabil să formeze elevi cu competențe interculturale solide este un sistem orientat spre consolidarea unei societăți democratice și pluraliste. Din punct de vedere educațional, competența interculturală devine un criteriu fundamental în proiectarea curriculumului, în strategiile de predare-învățare și în evaluarea performanțelor elevilor. Educația postmodernă nu se limitează la transmiterea conținuturilor culturale generale, ci urmărește crearea unor contexte autentice de învățare, care să reflecte diversitatea reală a societății. Astfel, competența interculturală devine atât o finalitate, cât și un principiu pedagogic. Ea nu este un conținut izolat, ci o valoare transversală care trebuie să străbată toate disciplinele și toate activitățile educative. În educația postmodernă, identitatea elevului este percepută ca un construct fluid, în continuă transformare, influențat de experiențele sociale și culturale. În acest context, competența interculturală contribuie la formarea unei identități deschise, reflexive și flexibile. Astfel, identitatea elevului nu se construiește în izolare, ci în dialog cu identități multiple, iar competența interculturală reprezintă mecanismul interior prin care elevul integrează sau armonizează aceste influențe.

Integrarea competenței interculturale în educația postmodernă presupune nu doar adaptarea conținuturilor curriculare, ci și o restructurare profundă a paradigmelor didactice. Educația contemporană se află într-un proces continuu de transformare, iar rolul școlii devine tot mai complex: nu mai este doar un spațiu al acumulării de cunoștințe, ci un mediu de formare morală, socială și culturală, în care elevii învață să conviețuiască armonios într-o societate diversă. De aceea, dezvoltarea competenței interculturale implică acțiuni convergente la nivel curricular, pedagogic, instituțional și comunitar. Școala, profesorul și comunitatea constituie actori-cheie în acest proces, fiecare având responsabilități distincte, dar complementare. Integrarea competenței interculturale în curriculum reprezintă una dintre cele mai importante provocări pentru sistemele educaționale postmoderne. Aceasta nu poate rămâne un conținut marginal sau facultativ, ci trebuie să devină o competență transversală, prezentă la nivelul tuturor disciplinelor și activităților școlare.

Un curriculum intercultural presupune trecerea de la o educație centrată pe transmiterea de valori monolitice la una care promovează gândirea critică, compararea perspectivelor culturale și înțelegerea pluralității identitare. Metodele tradiționale, centrate pe predarea directă și memorarea de conținuturi, nu sunt suficiente pentru formarea competenței interculturale, care necesită experiență, reflecție și interacțiune. Aceste metode stimulează învățarea activă și experiențială, ajutând elevii să internalizeze valori interculturale și să transfere cunoștințele în situații reale. În educația postmodernă, profesorul capătă o nouă identitate profesională. El nu mai este doar un furnizor de informații, ci un mediator cultural, un facilitator al dialogului și un garant al echității educaționale. Formarea inițială și continuă a profesorilor trebuie să includă module despre interculturalitate, psihologie socială, sociologia educației și managementul diversității.

Evaluarea acestei competențe este un demers complex, deoarece presupune măsurarea unor dimensiuni cognitive, afective și comportamentale. Totuși, evaluarea este esențială pentru înțelegerea progresului elevilor și ajustarea intervențiilor didactice. Evaluarea trebuie să fie formativă, orientată spre dezvoltare, nu spre sancționare. Rolul ei este să încurajeze introspecția, dialogul și autodepășirea. Competența interculturală nu se formează exclusiv în școală; ea are nevoie de implicarea întregii comunități educaționale. Astfel, competența interculturală devine un proiect social comun, nu doar un obiectiv școlar.

Implicațiile pedagogice ale competenței interculturale sunt profunde și ating toate nivelurile sistemului educațional. Pentru ca educația să răspundă provocărilor lumii postmoderne, este necesară o schimbare de perspectivă: de la transmiterea rigidă de cunoștințe la formarea unor cetățeni reflexivi, empatici și capabili să

conviețuiască armonios într-o societate diversă. Integrarea curriculară, metodele didactice adecvate, rolul profesorului, evaluarea și parteneriatele comunitare reprezintă piloni ai unei educații interculturale autentice. Numai prin astfel de direcții de acțiune sistemice, școala poate deveni un spațiu al dialogului, al respectului și al cooperării, contribuind la consolidarea unei societăți democratice, incluzive și coezive.

Concluzii

Competența interculturală se conturează ca una dintre valorile fundamentale ale educației postmoderne, având o contribuție decisivă la formarea personalității elevului și la reconstrucția paradigmelor educaționale contemporane. Într-o lume caracterizată de interdependență globală, mobilitate crescută și diversitate culturală accentuată, educația nu mai poate rămâne ancorată în modele tradiționale, centrate pe uniformitate și transmiterea standardizată de cunoștințe. Dimpotrivă, școala este chemată să devină un spațiu al dialogului, al cooperării și al înțelegerii interculturale, în care elevul este încurajat să își dezvolte capacități reflexive, cognitive, afective și comportamentale adaptate realităților lumii postmoderne. Analiza de față evidențiază faptul că dezvoltarea competenței interculturale presupune o abordare sistemică, în care dimensiunile cognitive, afective și comportamentale se îmbină armonios. Educația postmodernă trebuie să ofere elevilor cunoștințe despre diversitate, să cultive empatia și respectul față de alteritate și să stimuleze comportamente adaptative în contexte multiculturale. Diversitatea, privită nu doar ca o caracteristică a societății, ci ca o resursă educațională, devine un element central al procesului de învățare, iar competența interculturală devine un indicator al calității actului educativ și al maturității instituțiilor școlare.

De asemenea, integrarea acestei competențe în curriculum, formarea profesorilor în spiritul medierii culturale, adaptarea strategiilor de predare și evaluare, precum și dezvoltarea parteneriatelor cu familiile și comunitățile reprezintă direcții esențiale pentru consolidarea educației interculturale. Fără aceste demersuri convergente, competența interculturală riscă să rămână un concept abstract, nevalorificat în practica educațională. Din perspectiva dezvoltării sociale, competența interculturală contribuie la construirea unei societăți democratice, incluzive și coezive. Ea reprezintă un instrument pentru prevenirea conflictelor, pentru promovarea echității și pentru crearea unui climat de respect reciproc. Elevii formați în spirit intercultural vor deveni adulți capabili să participe activ la viața comunității, să coopereze în medii profesionale diverse și să își asume roluri sociale complexe.

În concluzie, competența interculturală nu este doar o necesitate a prezentului, ci și o investiție în viitor. O educație bazată pe valori interculturale formează cetățeni autonomi, empatici, responsabili și conștienți de complexitatea lumii în care trăiesc. Într-o societate în continuă schimbare, aceasta reprezintă una dintre cele mai valoroase resurse pe care școala le poate oferi.

RESURSE BIBLIOGRAFICE:

1. BANKS, J. A. Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching (6th ed.). Routledge, 2016. 978-1138655560
2. BYRAM, M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Multilingual Matters, 1997. 978-1853593772
3. DERVIN, F. Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox. Palgrave Macmillan, 2016. 978-1137545435
4. HOFSTEDE, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. Cultures and organizations: Software of the mind (3rd ed.). McGraw-Hill. 2010. 978-0071664189
5. Council of Europe. Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies. Council of Europe Publishing, 2016. 978-9287182371
6. OECD. Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework. OECD Publishing, 2018.
7. UNESCO. Investing in cultural diversity and intercultural dialogue. UNESCO Publishing, 2009. 978-9231040771

EDUCAȚIA LITERARĂ ÎNTRE GÂNDIRE CRITICĂ ȘI DIALOG INTERCULTURAL: REPERE AXIOLOGICE ALE FORMĂRII POSTMODERNE

LITERARY EDUCATION BETWEEN CRITICAL THINKING AND INTERCULTURAL DIALOGUE: AXIOLOGICAL LANDMARKS OF POSTMODERN FORMATION

*Ioana-Mădălina VIZITEU, doctorandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Ioana-Mădălina VIZITEU, PhD Candidate,
„Ion Creangă” SPU of Chișinău
ORCID ID: 0009-0006-2022-1128
e-mail: ioana.gogoi@yahoo.com*

CZU: 37.02:165.02:82

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p367-376

Rezumat: Speculând pe marginea educației postmoderne, marcată de pluralism cultural, mobilitate axiologică și de nevoia consolidării unui dialog autentic cu Celălalt, educația literară se conturează drept un cadru privilegiat pentru dezvoltarea gândirii critice și a competențelor interculturale. Articolul explorează modul în care orele de limba și literatura română pot integra atât dimensiunea analitic-reflexivă, cât și pe cea imagologică, prin strategii precum lectura predictivă, jurnalul de lectură critică, analiza discursului, dezbateră și interogarea socratică. În acord cu perspectivele teoretice formulate de Dewey, Ennis, Paul și Elder, studiul evidențiază necesitatea cultivării unei autonomii intelectuale capabile să susțină dialogul intercultural și înțelegerea alterității. Concluziile subliniază faptul că educația literară, reconfigurată interdisciplinar, poate contribui semnificativ la formarea unei conștiințe axiologice și la dezvoltarea competențelor esențiale pentru navigarea responsabilă a lumii contemporane. Prin metoda analizei comparative, articolul explorează eficacitatea strategiilor didactice, precum lectura predictivă, jurnalul de lectură critică, metoda cubului, interogarea socratică și dezbateră literară, în dezvoltarea capacității elevilor de a construi raționamente riguroase, de a decanta informația relevantă și de a aborda textele din perspective multiple. Rezultatele cercetării indică faptul că integrarea acestor metode optimizează procesul de comprehensiune și de interpretare a textului, generând totodată și un cadru propice pentru formarea unei gândiri autonome, reflexive și profund analitice. Concluziile subliniază necesitatea restructurării paradigmatelor educaționale, astfel încât ora de limba și literatura română să nu se limiteze la o abordare pur estetică și informativă, ci să devină un spațiu de formare a discernământului critic și a competențelor esențiale pentru explorarea complexității lumii contemporane.

Cuvinte-cheie: gândire critică, educație literară, dialog intercultural, alteritate, competență imagologică, autonomie intelectuală.

Abstract: Speculating on the nature of postmodern education—marked by cultural pluralism, axiological mobility, and the need to strengthen an authentic dialogue with the Other—literary education emerges as a privileged framework for developing critical

thinking and intercultural competences. The article explores how Romanian language and literature classes can integrate both the analytic-reflective and the imagological dimensions through strategies such as predictive reading, the critical reading journal, discourse analysis, debate, and Socratic questioning. In line with the theoretical perspectives formulated by Dewey, Ennis, Paul, and Elder, the study highlights the necessity of cultivating an intellectual autonomy capable of supporting intercultural dialogue and the understanding of alterity. The conclusions emphasize that literary education, reconfigured interdisciplinarily, can significantly contribute to shaping an axiological consciousness and to developing essential competences for navigating the contemporary world responsibly. Using the comparative analysis method, the article examines the effectiveness of teaching strategies such as predictive reading, the critical reading journal, the cube method, Socratic questioning, and literary debate in developing students' ability to construct rigorous reasoning, filter relevant information, and approach texts from multiple perspectives. The research results indicate that integrating these methods optimizes the process of text comprehension and interpretation, while also creating a favorable context for the formation of autonomous, reflective, and deeply analytical thinking. The conclusions underscore the need to restructure educational paradigms so that Romanian language and literature classes do not remain confined to a purely aesthetic or informational approach, but rather become a space for cultivating critical discernment and the essential competences required to explore the complexity of the contemporary world.

Keywords: critical thinking, literary education, intercultural dialogue, alterity, imagological competence, intellectual autonomy.

Educația actuală, marcată de diversitate și de pluralitate de perspective, își reconfigurează prioritățile, orientându-se dincolo de simpla transmitere de informații către formarea unor competențe cognitive complexe, indispensabile unei participări conștiente și responsabile la viața socială. Una dintre aceste competențe fundamentale este gândirea critică, o abilitate complexă care presupune analiza, interpretarea, evaluarea și elaborarea de judecăți informate asupra diverselor aspecte ale realității. Mai mult decât o simplă metodă de raționare, gândirea critică reprezintă un proces intelectual activ, ce permite elevilor să distingă între informațiile valide și cele distorsionate, să formuleze argumente coerente și să abordeze problemele cu un spirit analitic și reflexiv.

În acest sens, educația contemporană nu mai poate funcționa în paradigme tradiționale, bazate exclusiv pe memorare și reproducere, ci trebuie să creeze contexte de învățare care să stimuleze autonomia intelectuală și discernământul elevilor. John Dewey [4, 1910] afirma că învățarea autentică nu constă doar în acumularea de informații, ci în capacitatea de a gândi critic și de a pune sub semnul întrebării presupunerile preexistente. Acest principiu rămâne valabil și în prezent, întrucât formarea unor indivizi capabili să evalueze informațiile și să ia decizii informate este un imperativ al oricărui sistem educațional modern.

În același timp, educația literară se constituie și ca un spațiu al întâlnirii cu alteritatea, în care elevul își formează disponibilitatea de a înțelege perspective

culturale diverse. Prin structura sa dialogică, lectura devine un exercițiu de deschidere către Celălalt, facilitând atât dezvoltarea unei conștiințe interculturale, cât și consolidarea unor valori precum empatia, toleranța și respectul pentru diferență. Astfel, gândirea critică se articulează organic cu dimensiunea interculturală a educației, ceea ce conferă disciplinei un rol esențial în formarea elevilor din societatea postmodernă.

În mod particular, limba și literatura română oferă un cadru didactic privilegiat atât pentru formarea gândirii critice, cât și pentru cultivarea capacității de a înțelege alteritatea și de a dialoga cu aceasta. Disciplina, prin natura ei duală - lingvistică și cultural-literară -, solicită elevului să intre în contact cu mecanismele profunde ale limbajului și cu universuri ficționale diverse, în care se proiectează valori, identități și perspective culturale distincte. În acest sens, lectura devine un exercițiu complex de interpretare, negociere a sensurilor și raportare la Celălalt, configurând un spațiu educațional în care cogniția se întâlnește cu etica și cu dimensiunea interculturală. Prin lectura critică a textelor literare și nonliterare, elevii sunt provocați să își exerseze gândirea analitică, dar și empatia cognitivă, să compare viziuni, să identifice pluralitatea perspectivelor și să argumenteze poziții proprii în mod riguros și responsabil. Structura dialogică a textului literar îi obligă să se confrunte cu diferența, să înțeleagă motivațiile personajelor, valorile epocii sau particularitățile unui context cultural, activând implicit mecanisme ale competenței interculturale. Astfel, dimensiunile identificate de Facione [8, 2007] - interpretare, analiză, evaluare și autoreglare - se resemnifică în cadrul orei de literatură, devenind instrumente cognitive și axiologice.

Altfel spus, în societatea actuală, caracterizată de hiperexpunere la informație și de suprapunerea discursurilor, educația trebuie să îi sprijine pe elevi să distingă între valid și manipulatoriu, între argument și sofism, între diferență culturală și stereotip. În acest sens, formarea gândirii critice nu reprezintă numai un ideal intelectual, ci, mai mult, o condiție necesară pentru participarea conștientă la viața socială, civică și culturală, precum și pentru înțelegerea responsabilă a diversității culturale.

O privire asupra literaturii de specialitate arată că gândirea critică a fost conceptualizată în multiple direcții: Ennis [7, p. 75-78] o definește drept gândire reflexivă și rațională - orientată spre decizie, în timp ce Richard Paul și Linda Elder [11, 2010] accentuează caracterul său auto - reglativ și responsabilitatea epistemică. Dewey introduce, la rândul său, dimensiunea pedagogică a reflecției, subliniind necesitatea confruntării cu propriile presupuneri. Toate aceste perspective converg în ideea că gândirea critică este nu doar un mecanism de analiză, ci o practică a lucidității, a dialogului și a evaluării nuanțate a realității.

Modelul ierarhic propus de Benjamin Bloom [1, 1956] permite structurarea proceselor cognitive necesare învățării limbii și literaturii române într-o succesiune firească: de la recunoaștere și înțelegere, la analiză, evaluare și creație. Pe această axă, elevul evoluează de la comprehensiune la interpretare critică, apoi la formularea unui discurs propriu, poziționat axiologic și intercultural.

Astfel, putem distinge câteva dimensiuni fundamentale ale gândirii critice aplicabile în educație:

- ✓ *Interpretarea* – capacitatea de a înțelege și explica sensul unui text sau al unui argument;
- ✓ *Analiza* – identificarea relațiilor logice dintre idei și evidențierea structurilor argumentative;
- ✓ *Evaluarea* – aprecierea validității și relevanței unui argument sau a unei informații;
- ✓ *Autoreglarea* – ajustarea propriului raționament în funcție de dovezi și contraargumente;
- ✓ *Creativitatea* – generarea unor soluții originale pe baza unei analize critice riguroase.

Prin urmare, studiul limbii și literaturii române depășește statutul de demers estetic - cultural și devine un proces formativ complex, în care se articulează gândirea critică, sensibilitatea interculturală și capacitatea de a înțelege și evalua alteritatea. Literatura oferă contexte fertile de întâlnire cu diversitatea umană, iar prin intermediul ei elevii își modelează atât judecata critică, cât și conștiința axiologică necesară în societatea postmodernă.

Strategii pentru dezvoltarea gândirii critice prin lectură.

Lectura reprezintă un instrument fundamental în dezvoltarea gândirii critice, oferind elevilor oportunitatea de a analiza structura textului, de a evalua informația prezentată și de a formula interpretări proprii. În cadrul orelor de limba și literatura română, strategiile didactice trebuie să fie orientate spre activități care să stimuleze reflecția și argumentarea.

❖ ***Întrebările de nivel superior*** – Conform taxonomiei lui Bloom, întrebările care vizează analiza, evaluarea și sinteza sunt cele mai eficiente în dezvoltarea gândirii critice. Profesorii pot încuraja reflecția prin întrebări precum: *Ce perspective diferite se pot desprinde din acest text?*, *Care sunt premisele pe care se bazează argumentul autorului?*, *Cum ai putea rescrie această idee dintr-o altă perspectivă?*

❖ ***Analiza comparativă a textelor*** – Compararea unor texte care tratează aceeași temă din perspective diferite permite elevilor să identifice nuanțe, să observe stiluri distincte și să argumenteze critic preferințele lor interpretative.

- ❖ **Dezbateră literară** – Elevii sunt împărțiți pe grupe pentru a susține perspective opuse asupra unui text, ceea ce îi obligă să își fundamenteze pozițiile pe dovezi textuale solide.
- ❖ **Rescrierea creativă** – Elevii sunt provocați să rescrie un fragment dintr-un text literar, schimbând registrul stilistic sau punctul de vedere al naratorului.
- ❖ **Analiza discursului** – Identificarea tehnicilor persuasive, a sofismelor și a strategiilor argumentative utilizate în diverse tipuri de texte (jurnalistice, politice, publicitare etc.).
- ❖ **Detectarea prejudecăților și stereotipurilor** – Analizarea modului în care sunt prezentate diferite grupuri sociale și culturale în literatură sau mass-media și evaluarea impactului acestora asupra percepției colective.
- ❖ **Metoda cubului** – Analiza unui text din perspective multiple: descriere, comparație, asociere, analiză, aplicare și argumentare.
- ❖ **Metoda Pălăriilor Gânditoare (De Bono)** – Abordarea unui text din perspective variate: logică, emoțională, critică, creativă, optimistă sau obiectivă, permițând elevilor să își exerseze flexibilitatea cognitivă.
- ❖ **Crearea unor rețele conceptuale** – Organizarea grafică a ideilor centrale ale unui text și reprezentarea relațiilor dintre ele prin scheme și hărți conceptuale.
- ❖ **Scenarii alternative** – Elevii pot propune finaluri alternative ale unui text, argumentând cum schimbarea afectează mesajul global al operei.

Prin aplicarea acestor metode, lectura devine atât un act pasiv de recepție a informației, cât și o experiență activă de explorare intelectuală, contribuind semnificativ la formarea unui spirit critic și reflexiv, esențial pentru succesul educațional și social al elevilor în lumea contemporană.

În mod complementar, multe dintre aceste strategii - precum analiza comparativă, jurnalul de lectură sau dezbateră - susțin dezvoltarea competențelor interculturale, întrucât invită elevii să interpreteze personaje, contexte sau valori culturale diferite. În acest fel, lectura devine un prilej de negociere a sensurilor și de înțelegere a alterității, transformând ora de literatură într-un cadru privilegiat pentru dialogul intercultural.

Învățarea activă și impactul său

Învățarea activă reprezintă o abordare pedagogică centrată pe implicarea directă a elevilor în procesul de achiziție a cunoștințelor, stimulând gândirea critică prin explorare, dezbateră și rezolvare de probleme. Spre deosebire de metodele tradiționale, care pun accent pe transmiterea pasivă a informațiilor, învățarea activă transformă elevul într-un participant activ, capabil să formuleze întrebări, să analizeze situații și să argumenteze logic propriile idei. Profesorii pot crea un mediu

educațional dinamic prin implementarea unor metode didactice inovatoare, precum **învățarea prin descoperire**, care presupune explorarea autonomă a subiectelor și identificarea soluțiilor printr-un proces reflexiv de căutare și analiză.

Un alt mijloc eficient de stimulare a gândirii critice este **studiul de caz**, care expune elevii la scenarii complexe, fie extrase din opere literare, fie inspirate din realitatea socială, determinându-i să identifice probleme, să propună soluții și să își susțină pozițiile argumentativ. Această strategie permite îmbinarea raționamentului logic cu abordările creative și aplicative. În mod similar, **învățarea prin colaborare** le oferă elevilor oportunitatea de a interacționa și de a-și confrunta opiniile într-un cadru constructiv, fie prin dezbateri literare, fie prin realizarea unor proiecte comune care necesită sinteză și structurare critică a informațiilor.

În plus, studiile de caz inspirate din contexte culturale variate favorizează înțelegerea perspectivelor celuilalt și dezvoltarea capacității de a formula judecăți valorice nuanțate. Prin explorarea acestui tip de scenarii, elevii își exersează atât gândirea critică, cât și sensibilitatea interculturală, două competențe esențiale pentru formarea profilului educațional postmodern.

Pentru a face procesul educațional mai atractiv, profesorii pot apela la **gamificarea învățării**, utilizând competiții argumentative, provocări creative și activități ludice care mențin atenția și motivația elevilor. În același timp, dezvoltarea unei gândiri metacognitive prin **autoevaluare și reflecție asupra propriei învățări** este esențială. Elevii pot fi ghidați să își monitorizeze progresul, să își identifice punctele slabe și să își ajusteze strategiile de studiu, aspecte care contribuie la o învățare conștientă și reglată.

Un alt aspect esențial al învățării active este **interogarea socratică**, o metodă ce constă în adresarea unor întrebări deschise, menite să stimuleze analiza profundă, clarificarea conceptelor și identificarea contradicțiilor logice. Această tehnică, utilizată în special în analiza textelor literare, îmbunătățește capacitatea elevilor de a susține opinii argumentate și de a interacționa critic cu ideile exprimate de autori sau personaje.

Prin implementarea acestor metode, profesorii facilitează în mod real asimilarea cunoștințelor, contribuind deopotrivă la dezvoltarea unei gândiri independente, flexibile și profund analitice. Impactul unei astfel de abordări se reflectă pe termen lung, formând elevi capabili să exploreze în mod critic și reflexiv provocările intelectuale și sociale contemporane. În acest mod, învățarea activă devine o veritabilă platformă pentru dezvoltarea competențelor cognitive și a discernământului necesar într-o lume în continuă schimbare.

Tabel 1. Strategii didactice și impactul asupra gândirii critice

Strategie didactică	Descriere	Impact asupra gândirii critice
Întrebările de nivel superior	Adresarea unor întrebări care stimulează analiza, evaluarea și sinteza textului, dezvoltând reflecția și argumentarea.	Dezvoltă capacitatea de analiză și evaluare logică a unui text, încurajând reflecția aprofundată.
Analiza comparativă a textelor	Compararea mai multor texte pe aceeași temă pentru a identifica diferențele de perspectivă, stil și mesaj.	Îi ajută pe elevi să înțeleagă diversitatea perspectivelor și să argumenteze rațional propriile opinii.
Dezbaterea literară	Implicarea elevilor în dezbateri asupra unor teme literare, susținând argumente pro și contra cu dovezi textuale.	Îmbunătățește abilitățile argumentative, favorizând gândirea logică și contraargumentarea.
Rescrierea creativă	Transformarea unui fragment literar prin schimbarea stilului, perspectivei narative sau tonului.	Stimulează creativitatea și gândirea critică prin reinterpretarea informațiilor.
Scenarii alternative	Propunerea unor finaluri alternative pentru un text și analizarea impactului schimbărilor asupra mesajului operei.	Îi ajută pe elevi să analizeze efectele schimbărilor de perspectivă asupra textului.
Lectura predictivă	Anticiparea conținutului unui text pe baza titlului, indiciilor narative sau a imaginilor asociate.	Dezvoltă anticiparea logică, analizarea indiciilor și formularea ipotezelor.
Jurnal de lectură critică	Scrierea unui jurnal de lectură în care elevii își notează întrebări, observații critice și reflecții asupra textului.	Îmbunătățește capacitatea de analiză critică și reflecție personală asupra textului.
Metoda cubului	Analizarea unui text din multiple perspective: descriere, comparație,	Încurajează gândirea analitică și explorarea mai multor unghiuri de interpretare.

	asociere, aplicare, analiză și argumentare.	
Roluri literare	Interpretarea unui text din punctul de vedere al unui personaj, al naratorului sau al unui observator extern.	Facilitează înțelegerea subiectivismului și a influenței perspectivei asupra sensului unui text.
Cartografierea ideilor	Crearea de hărți conceptuale care vizualizează relațiile dintre conceptele și ideile centrale ale unui text.	Ajută la organizarea ideilor și la corelarea conceptelor-cheie pentru o mai bună înțelegere a textului.
Metoda Pălărilor Gânditoare (De Bono)	Analizarea unui text prin diferite perspective: logică, emoțională, creativă, critică, optimistă sau obiectivă.	Îmbunătățește capacitatea de a analiza critic un text din multiple puncte de vedere.
Învățarea prin descoperire	Explorarea independentă a unui subiect, identificând surse relevante și formulând concluzii proprii.	Dezvoltă autonomia intelectuală și capacitatea de gândire independentă.
Studiul de caz	Analizarea unei situații complexe extrase dintr-un text literar sau din realitate, formulând soluții argumentate.	Îmbină gândirea logică cu aplicabilitatea practică, pregătind elevii pentru situații reale.
Învățarea prin colaborare	Lucrul în echipe pentru rezolvarea unor sarcini comune, analizarea unor teme literare sau dezvoltarea unor proiecte critice.	Favorizează colaborarea intelectuală și capacitatea de negociere a ideilor.
Gamificarea procesului educațional	Utilizarea elementelor de joc (concursuri, provocări, activități interactive) pentru a stimula motivația și implicarea.	Crește motivația și implicarea elevilor, menținându-le atenția și stimulând raționamentul logic.
Autoevaluarea și metacogniția	Reflecția asupra propriului proces de învățare, autoevaluarea progresului și ajustarea strategiilor de studiu.	Dezvoltă autoreglarea cognitivă și capacitatea de autoanaliză a propriei gândiri.
Interogarea socratică	Adresarea unor întrebări deschise care stimulează analiza profundă,	Îi ajută pe elevi să își clarifice gândirea, să detecteze erori

	clarificarea conceptelor și identificarea contradicțiilor logice.	logice și să își rafineze argumentele.
--	---	---

Dintr-o perspectivă mai amplă, gândirea critică nu se reduce la o competență educațională dezirabilă, ci reprezintă fundamentul unei arhitecturi intelectuale reflexive, capabile să analizeze și să proceseze informația într-un mod nuanțat și responsabil. Într-o societate în care circulația rapidă a datelor, proliferarea opiniilor și suprapunerea discursurilor generează confuzie și polarizare, discernământul devine o condiție esențială a formării individului contemporan.

Ora de limba și literatura română oferă, în acest sens, un cadru privilegiat pentru exersarea și consolidarea acestor capacități: aici, elevul este antrenat să interpreteze, să compare și să compună sensuri, să distingă între perspective, să identifice structuri argumentative și să observe mecanisme prin care textele - literare sau nonliterare - modelează reprezentări despre lume și despre Celălalt. Analiza comparativă, interogarea socratică, rescrierea creativă și dezbateră literară transformă lectura dintr-un act de recepție într-un proces viu de reflecție, hermeneutică și poziționare critică.

Acest demers nu este posibil fără rolul complex al profesorului, care depășește postura tradițională de transmițător de informații și devine arhitect al dialogului și mediator al sensurilor. Prin stimularea interogării, a explorării conceptuale și a confruntării constructive dintre perspective, cadrul didactic modelează un mediu educațional în care autonomia intelectuală se articulează firesc cu spiritul investigativ și cu disponibilitatea de a înțelege alteritatea.

Impactul formării gândirii critice depășește însă perimetrul strict al orei de curs. Elevii care își cultivă aceste competențe devin adulți capabili să distingă informația validă de discursul manipulatoriu, să evalueze argumente, să participe activ la viața comunității și să contribuie, prin opțiuni responsabile, la dezvoltarea unei societăți democratice. Totodată, educația literară și lingvistică se confirmă ca instrument strategic în formarea unei mentalități reflexive, capabile să gestioneze complexitatea lumii contemporane și să răspundă, cu luciditate și echilibru, provocărilor postmodernității și diversității culturale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BLOOM, B. Taxonomy of Educational Objectives. The classification of Educational Goals. London: Longmans, Green and Co Ltd, 1956. [Online] Disponibil la: https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP242/Benjamin%20S.%20Bloom%20%20Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives%2C%20Handbook%201_%20Cognitive%20DomainAddison%20Wesley%20Publishing%20Company%20%281956%29.pdf.

2. DE BONO, E. Gândirea laterală. București: Editura Curtea Veche, 2006.
3. DE BONO, E. Șase pălării gânditoare. București: Editura Curtea Veche, 2006.
4. DEWEY, J. How we think. Buffalo, NY: Prometheus Books, 1910. [Online] Disponibil la: <https://b6f632.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/09/dewey-how-we-think.pdf>.
5. DOISE, W., MUGNY, G. Psihologie socială și dezvoltare cognitivă. Iași: Editura Polirom, 1998.
6. DUMITRU, I. Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă. Timișoara: Editura de Vest, 2000.
7. ENIS, R. H. Critical Thinking: More on Its Motivation. Progressive Education, mai 1956, p. 75-78.
8. FACIONE, P. Critical thinking: What it is and why it counts. Millbrae, CA: Measured Reason and the California Academic Press, 2007. [Online] Disponibil la: <https://www.law.uh.edu/blakely/advocacy-survey/Critical%20Thinking%20Skills.pdf>.
9. NICU, A. Strategii de formare a gândirii critice. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2005.
10. PAUL, R. Critical Thinking: Basic Questions & Answers. The Critical Thinking Community. [Online] Disponibil la: <http://www.criticalthinking.org/pages/critical-thinking-basic-questions-amp-answers/409>.
11. PAUL, R., ELDER, L. Foundation For Critical Thinking, octombrie 2010. [Online] Disponibil la: <http://www.criticalthinking.org/pages/universal-intellectual-standards/527>

**ANA BLANDIANA UND DIE VIER JAHRESZEITEN –
FANTASTISCHE PROSA**

**ANA BLANDIANA ȘI CELE PATRU ANOTIMPURI:
INCURSIUNI ÎN PROZA FANTASTICĂ**

KILZER Katharina,
Jurnalistă freelancer,
(Fundatia Academia Civica (membră), Bucuresti)

KILZER Katharina,
freelance journalist,
(Civic Academy Foundation (member), Bucharest
katharinaana@gmail.com

CZU: 821.135.1.09

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p377-384

Ana Blandiana, alias Otilia Valeria Rusan, 1942 in Temeswar geborene Coman, als Tochter von Valeria Deacu aus dem Dorf Blandiana und Gheorghe Coman aus Murani bei Temeswar. Mit 17 Jahren, im Jahr 1959, debütierte sie in der Kulturzeitschrift *Tribuna* (Die Tribüne) mit dem Gedicht „Originalität“ (Originalitate) unter dem Pseudonym Ana Blandiana. Aufgrund der Verhaftung ihres Vaters, eines griechisch-orthodoxen Priesters, hatte sie bis 1963 Publikationsverbot und keine Erlaubnis zu studieren. Über diesen Vorfall äußerte sich die Autorin später mit den Worten: „Ich war bereits bekannt als verbotene Dichterin, bevor ich als Dichterin bekannt wurde.“² Ihr erster Gedichtband „Erste Person Plural“ (Persoana întâia plural) erschien dann 1964, in einer Zeit des Tauwetters als der Stalinist Gheorghe Gheorghiu Dej, Generalsekretär der Rumänischen Kommunistischen Partei war und damals in der Sowjetunion in Ungnade fiel, als er eine Generalamnestie für politische Gefangene veranlasste. Zu den Freigelassenen gehörte auch ihr Vater, der Zwangsarbeit und Gefängnis leistete. Er kam kurz darauf bei einem Unfall ums Leben. Der erste Gedichtband von 1964 erschien mit einem Vorwort von Nicolae Manolescu und war zensiert, stellte aber die Solidarität der Autorin mit der neuen rumänischen Dichtergeneration der Sechziger genannt dar. Das liberale Klima in Rumänien der 1960er Jahre gab den Dichtern Mut und allmählich setzte sie sich mit ihrer Dichtung durch. Der Titel ihres Bandes drückt symbolisch den Wunsch des (lyrischen) Ichs aus, die eigene Persönlichkeit im Zusammenspiel mit der Welt zu definieren. In der literarischen Zeitschrift *Contemporanul* (Gegenwart) äußerte sich ihr erster Verleger George Ivașcu, zur

² Am fost cunoscută ca poet interzis, înainte de a fi cunoscută ca poet. [Jurnalul Național: Amintirile Anei Blandiana - Memorialul Victimelor Comunismului și al Rezistenței](#), zuletzt aufgerufen 11.11.2025.

Originalität ihrer Poesie: Sie sei „von einer wahrhaftigen Kühnheit im Sinne Rimbauds“ und von einer originellen Umgestaltung der Ideen mit einer „lyrischen Vibration in der Aufrichtigkeit des Denkens“ geprägt. (George Ivașcu, in *Contemporanul*, 1964)³

Der zweite Band „Achillesferse“ (Călcâiul vulnerabil) erschien 1966 und wurde von der Zensur als „echter Aufschrei der Empörung“ abgelehnt;⁴ thematisch wechselten die Gedichte vom melancholischen Ich zu Fragen moralisch-existenzieller Natur. Der frühe lyrische Purismus der ersten Gedichte änderte sich, die poetische Sprache radikalisierte sich und auch die Trauer nahm zu. 1966 reiste die Autorin zum ersten internationalen Poesiefestival in Lahti, Finnland. Ihre Dichtung drückte bereits das Ethos und das Streben aus nach dem Absoluten, den Anpassungsversuch an eine Gesellschaft, in der allgemeine Rücksichtslosigkeit herrscht. Ein Gefühl der Resignation und der Verinnerlichung der Gefühle entstand in den frühen Gedichtbänden: „A treia taină“ (Das dritte Sakrament), 1969; „Octombrie, noiembrie, decembrie“ (Oktober, November, Dezember), 1972; „Poezii“ (Gedichte,) 1974; „Ochiul de greier“ (Grillenaue), 1981; „Stea de pradă“ (Beutestern), 1985, die im Kommunismus wie Manifeste sind, eine Literatur des Widerstands, die sich gegen das Vergessen und die Herabwürdigung des Individuums richtet. Ihre Verse sind von sublimierter Schönheit und Einfachheit, eine Poesie des Wenigen, ein treffsicherer Ausdruck.

Nach der Wende machte sie sich einen Namen mit ihrem Thema des Pflanzenvolkes (Wir sind ein Volk von Pflanzen)⁵. Sie wagte es, den Mythos des rumänischen Fatalismus in ihrer Poesie zu hinterfragen: „Ich glaube, wir sind Pflanzenvolk – / Wer hat jemals / einen Baum in der Revolte gesehen?“⁶. Hans Bergel, ihr deutscher Übersetzer, dichtet: „Ich glaube, wir sind ein Pflanzenvolk, woher denn sonst die Ruhe, mit der wir der Entlaubung harren? / Woher der Mut, dahinzugleiten auf des Schlafes Rutschbahn bis nahe an den Tod. / ... Wir sind ein Pflanzenvolk, wer sah je einen Baum in der Revolte?“.⁷ Diese Metapher der Natur finden wir auch in der Prosa der Dichterin. Als ihr erster Prosaband „Die vier Jahreszeiten“ (Cele patru anotimpuri) 1977 erschien war sie wegen antisozialen Tendenzen verboten.

³ „Cu o amprentă de certă originalitate, poezia Anei Blandiana [...] se definește cu o îndrăzneală într-adevăr rimbaldiană, printr-o transfigurare de gravă și reală originalitate a ideilor, printr-o mai întotdeauna surprinzătoare vibrație lirică în profunditate, printr-o sinceritate internă a gândirii.“ (George Ivașcu, in *Contemporanul*, 1964, zuletzt aufgerufen am 10.02.2025 in *Persoana Întâia Plural - Ana Blandiana*).

⁴ Siehe: www.anablandiana.ro (zuletzt abgefragt am 18.02.2025)

⁵ Blandiana, Ana: *EngelErnte*, Übersetzung von Franz Hodjak, Amman Verlag, Zürich 1994.

⁶ Blandiana, Ana: *EngelErnte*, Übersetzung von Franz Hodjak, Amman Verlag, Zürich 1994.

⁷ Blandiana, Ana: *Die Versteigerung der Ideen*, Gedichte. Aus dem Rumänischen von Hans Bergel. Johannis Reeg Verlag, Bamberg 2009.

Das Phantastische der Geschichten (Sie hatte davor die fantastischen Geschichten „Sortileges et autres contes crepusculaires“⁸ von Michel de Ghelderode übersetzt) nutzt ihr, um auf die absurde und groteske Situation eines Daseins in einem totalitären Staat aufmerksam zu machen. Die Novelle ist die geeignetste Form der fantastischen Literatur.⁹ Ihre Vorstellungskraft verbindet Realität mit einer fantastischen Vision. „Das Jahr 1977 zeigt ein Rumänien des vielfachen Aufbegehrens von Schriftstellern, Künstlern, ethnischen und sozialen Minderheiten bis hin zu den Bergarbeitern. Im Ergebnis nutzte der Conducator mit Hilfe seiner Partei das Instrument Securitate, um sich seiner Widersacher zu entledigen. Bei den Schriftstellern eben Repression, Inhaftierung oder die Entlassung ins Exil. In einem solchen Umfeld als Schriftsteller aufrecht und sich selbst treu zu bleiben.. stelle... einen schwierigen Balanceakt dar... Ana Blandiana lebte seinerzeit in Bukarest, arbeitet in der Bibliothek der bildenden Künste, da sie als Redakteurin bei Zeitschrift *Amfiteatru*... dem Druck nicht mehr standhalten konnte.“¹⁰ Jede der vier Kurzgeschichten den Jahreszeiten gewidmet erhält einen eigenen Untertitel: Winter – „Die Kapelle mit Schmetterlingen“; Frühling – „Liebe Vogelscheuchen“; Sommer – „Die Geschmolzene Stadt“ und Herbst - „Kindheitserinnerungen“. Zusammen entsprechen die Geschichten imaginären Bildern, die eine gewisse Symbolik in sich tragen. Die Kapelle mit den Schmetterlingen, die Novelle, die im Zeichen des Winters steht, entfaltet sich in einer eisigen, unwirtlichen Luft, mit Schneeflocken und Schneewolken, mit weißen Schmetterlingen in einer verlassenen Kapelle.

Die zweite Geschichte mit der Ansprache der Vogelscheuchen ist eine Frühlingsnovelle mit indirekter Rede. Der Ausbruch des Frühlings mit warmer Luft und dem Erwachen der Natur, die eine pflanzliche Ausschweifung verursachen. Das Grün bricht aus und verursacht der Erzählerin einen leichten Schwindel, einen fast erotischen und doch imaginären, immateriellen Schwindel. Die nächste Novelle ist dem Sommer zugeordnet: Eine Stadt schmilzt, sie wird überflutet, eine apokalyptische Sonne, die durch Hitze alles in einer Stadt am Meer verflüssigt: die Bäume, die Gebäude, die Menschen. Es wird ein Bild wie in einem modernen Kunstwerk vermittelt. Im Herbst tauchen die Kindheitserinnerungen auf, ein Besuch in einem Haus, einem Dachboden, der düstere Himmel draußen, der Duft reifer Früchte und gefallener Blätter.

Die Jahreszeiten beschreiben Naturereignisse, das Leben und Entlarven das unterbewusste Sein und Empfinden. Der mentale Zustand der Erzählerin wird in allen Geschichten aufgedeckt in auffälligen Bildern, Ausdrücken, Zuständen, in einem Abgrund des Vorhandenen in der Welt: die Lebewesen, die Natur, die

⁸ Ghelderode, Michel de: *Povestiri crepusculare*, Traducere si cuvint inainte de Ana Blandiana, Ed. Univers, Bukarest 1973.

⁹ Blandiana, Ana: *Spaima de literatura (Angst vor Literatur)*, Bukarest 2006, S. 118.

¹⁰ Müller-Enbergs, Helmut in: Blandiana, Ana: *Die vier Jahreszeiten*, Berlin 2015, S. 24 ff.

Umwelt, das Dasein. In ihren Kurzgeschichten erlebt Ana Blandiana den Fluss der Natur in einem Zustand sogenannten schläfrigen Glückes, in der die Realität aufgehoben wird. Erzählerisch fesselt sie den Leser mit Empfindungen und Erinnerungen, die gelegentlich erzählerisch vergnüglich aber auch erschreckend daherkommen. So heißt es in der Frühlings-Novelle: „Mir fehlte schon immer das, was man gemeinhin als gutes Gedächtnis bezeichnet, die Fähigkeit, jede Einzelheit wahrzunehmen, zu registrieren, so dass man sich auch in zehn Jahren noch erinnern kann an einen banalen Satz, den ein Kollege bei Tisch zwischen dem ersten und zweiten Gang irgendeinmal gesagt hat. ... Was ich von den Geschehnissen behalte, ist ein gewisses Gefühl, eine Stimmung, eine unbestimmte Nuance, die nichts mit der Wirklichkeit zu tun hat,...“¹¹ Sie konstruiert ein minutiöses zersplittertes Bild der Welt und ihren Eindrücken davon und setzt kleine seltsame Bilder wie ein Zerrspiegel wieder zusammen, die von einer traumhaften Logik geleitet werden. Die seltsame Atmosphäre der Kurzgeschichten ist ein mit Fantasie gefülltes Ereignis, das oft mit der Realität nur entfernt etwas zu tun hat. Eine fantastische Neugestaltung der Realität, die als Zweck oder Ziel hat, verborgene Quellen unseres Bewusstseins und unseres Verhaltens hervorzuheben. Es entsteht ein unsichtbares Gewebe aus Bildern und Obsessionen, die unser Schicksal gestalten, denn wie von Blandiana behauptet, „ist das Phantastische nicht das Gegenteil des Realen, es ist nur eine bedeutungsvollere Erscheinung davon“.¹²

Die vier Geschichten könnte man als vier Träume definieren. Mit prophetischen Voraussagen für Geschehnisse der Zukunft, das Untergehen der Stadt im Sommer, die Kapelle mit Schmetterlingen, die sich dort versammeln, das Verschwinden der Bücher und das Feld der künstlichen Vogelscheuchen. Wenn man vorausschauend analysiert, findet man schon Elemente des Klimawandels, der Veränderung der Welt durch digitale Eroberung. Der Raum der Kurzgeschichten scheint anfangs normal und real, sicher und verschlossen zugleich, wenn die Erzählerin durch Straßen wandert oder auf Felder und Äcker sich befindet, bis sie einen fantastischen Raum betritt oder dann wieder verlässt, das sind Stadtstraßen, eine verlassene Kirche, ein Haus oder den Friedhof. Es gelingt Blandiana, eine bedrohende Atmosphäre zu erfinden, aus der man fliehen sollte. In fantasievollen Landschaftsbeschreibungen und philosophischen Weltbetrachtungen sucht ihr Alter Ego den Ausweg aus einer Situation, der scheinbar nicht zu entkommen ist. Wie im Vorwort der deutschen Übersetzung betont, ist das Buch sehr aktuell. In der ersten Geschichte des Winters läuft die Erzählerin an einem Tag Anfangs Februar aus ihrer Wohnung bis zu einer Unterführung, da sie ein „wahrer Freiheitsrausch überkam“¹³ und sie in eine Euphorie setzte. Sie lief entlang eines Stadions im Bau und irrte

¹¹ Blandiana, Ana: Die vier Jahreszeiten, Berlin 2015, S. 39.

¹² Blandiana, Ana: Die vier Jahreszeiten, Berlin 2015, Schutzumschlagtext.

¹³ Blandiana, Ana: Die vier Jahreszeiten, Berlin 2015, S. 41

ziellos herum in „ekstatischer Erregung“¹⁴. Entlang von Häusern, versteckt hinter Bäumen, die rund und in pastellfarbenen an Marzipantorten erinnern, so beobachtet. Sie spaziert in bester Laune um einen Park herum und traf niemanden unterwegs. So tritt sie in eine Kirche ein mit einem „unbekannten Architekturstil... märchenhaft“¹⁵ in der es im Innern schneite. Plötzlich entdeckt sie tausende Schmetterlinge auf deren Flügeln die gleichen Verzierungen waren wie auf den Kirchenfenstern. Es war ein fantastisches Spektakel. Das Ungewöhnliche versucht sie draußen mitzuteilen, aber keiner auf der Straße hört ihr zu, nicht ein alter Mann oder die Putzfrau im Restaurant, noch auf der Bühne eines Theaters in das sie gelangte. Ein verwirrtes Bild entsteht, das die Erzählerin nachdenken lässt und sich fragen lässt: „Was ging hier vor? Wer orchestrierte diese Welt, die beherrscht wurde von fliegenden Farben mit vor Wollust vergifteten Augen?“¹⁶. Völlig bedeckt von Schnee, befreit sich die Protagonistin, geht weiter und gelangt wieder in ihre Wohnung, zurück in der Realität. Die Idylle draußen hatte etwas Beunruhigendes, aber der unerträgliche Gestank in der Wohnung, dem sie entfliehen wollte, ist ein Symbol einer Krankheit. Symbol einer kranken Gesellschaft.

Im zweiten Abenteuer bei den Vogelscheuchen im Frühling, geht sie am Vortag des astronomischen Frühlingsbeginns durch eine Stadt, wo Beton die Natur ersetzt, auf den Markt, wo sie einen jungen, fremden Mann begegnet, dem ein Unfall passiert und sie folgt einem Trauerzug auf den Friedhof, wo Leben und Tod herrscht, wo sie die Blumenkinderengel erbsengroß auf den Gräbern entdeckt. Vergehen und Werden ist hier das Thema. Sie läuft hinaus aufs Feld zwischen den Vogelscheuchen hindurch und spricht mit ihnen. Der Ruf der Natur hatte sie vom Ort der Toten auf den Ort der Freiheit geführt, aufs Feld, wo jedoch die toten Vogelscheuchen sie erschreckten – eine Allegorie der repressiven Kräfte, die das Individuum unterwerfen, wie Patea im Nachwort andeutet.¹⁷ Die Geschichte endet mit einem Monolog der Erzählerin. Eine Rede an die Vogelscheuchen auf dem Feld: hässlich und armselig, „eine klägliche Nachbildung von Menschen, ein Ersatz von Furcht.“¹⁸

Auch in der dritten Erzählung befindet sich die Erzählerin wieder in einer Stadt. Vielleicht die faszinierendste dieser Geschichten: eine apokalyptische Vision, wie in der Sommerhitze eine Stadt am Meer schmilzt und die Berichterstatterin die einzige Überlebende ist. Das alles passiert an einem einzigen Tag von Sonnenaufgang bis -untergang. Zwei Sonnen, die sich gegenüberstehen. Die Stadt schmilzt dahin und die zähflüssige Masse bildet einen Teppich, der alles bedeckt wie in einem Weltuntergang. Auch der Himmel fließt auf die Erde. Eine gesamte

¹⁴ Blandiana, Ana: Die vier Jahreszeiten, Berlin 2015. S. 46.

¹⁵ Blandiana, Ana: Die vier Jahreszeiten, Berlin 2015. S. 43.

¹⁶ Ebda. S. 63.

¹⁷ Ebda. S. 176.

¹⁸ Ebda. S. 101.

Bibliothek verwandelt sich in eine dickflüssige Masse. Das Universum zersetzt sich, alles verwandelt sich in eine einheitliche Masse. Die Lethargie des Daseins wird ersichtlich. Am Ende taucht ein Delfin am Meer auf: „Er war schön, schöner, als das Leben je sein kann, und überstrahlte mild jene zweideutige Mischung aus Faszination und Abstoßung, die der Tod ihm verleiht. Er lag faul dem öden Strand, auf der Strecke zwischen dem Wasser und dem Ufer.. zwischen zwei Welten...“¹⁹

Schließlich taucht in der letzten Geschichte der Kindheitserinnerungen wieder das Thema der Bücher auf. Die Autorin hatte in einer Bibliothek gearbeitet und kehrte 1977 nach dem großen Erdbeben in Bukarest aufs Land ein und zog sich zum Schreiben zurück. In dieser Erzählung besucht die Protagonistin eine Bibliothek, nachdem sie den Verwalter nicht angetroffen hat und auf eine alte Frau traf, die Wäsche schrubhte. Auch hier gelangt sie von der Stadt an die Peripherie zu einem Bücherlager in einem riesigen Hof mit wild wuchernden Gräsern. Es beginnen die Erinnerungen an die Bücher des Vaters, der Duft der Kindheit auf dem Dachboden zu Hause. Der Vater hatte die Bücher, die verboten waren, in einem Wäschekorb auf den Dachboden geschafft. Und dort hat er sie schließlich verbrannt. „Mein Gott! Nicht das ist es jedoch, was Vater fühlte, während er dasaß, unbeweglich, mit einem in sich zusammengesackten Körper und mit Tränen, die ihm unaufhaltsam über die Wangen liefen, ... Er riss Seiten aus Büchern und weinte, jedoch schien er sich dessen gar nicht bewusst zu sein, so sehr konzentrierte er sich auf seine Gesten, auf das hastige und nahezu verzweifelte Lesen, das die Seiten einteilte nach Kriterien, die absurd und schwer zu begreifen sind, Seiten, die verschont und solche die verbrannt werden müsse... Neben ihm wuchsen die exorzierten Bücher zu einem Haufen, der sich allmählich in einen kleinen ungeordneten Hügel verwandelte, während der Korb nach und nach leerer wurde.“²⁰ Das Kind in der Beobachterin konnte diese Tat nicht verstehen, wusste sie doch, dass ihr Vater diese Bücher liebte. Somit blieb es für sie ein Rätsel, warum er ausgerechnet diese verbrennt. Sie wusste nicht, dass die politischen Verhältnisse im Land die Lektüre so mancher Bücher nicht duldeten und verboten waren. Nach diesem Erlebnis gelangt die Protagonistin nach Draußen zurück in den Garten des Hauses. In der Natur fühlte sie sich wohl und erlebte ein schweres Schweben unter einem Quittenbaum. Die Erzählung bleibt offen, die Natur siegt am Ende wie in den anderen Geschichten.

Alle Erzählungen sind in der Ich-Form erzählt, wie Meditationen, Träume aus anderen Welten, fantastisch, irreal und absurd, die jedoch immer in der Realität enden. Die letzte Geschichte ist die persönlichste, mit Anspielungen auf das Schicksal ihres Vaters, der als Priester von den Kommunisten verfolgt, beobachtet und schließlich verhaftet und zu Zwangsarbeit verpflichtet wurde. Im Kommunismus

¹⁹ Blandiana, Ana: Die vier Jahreszeiten, Berlin 2015. S. 124.

²⁰ Blandiana, Ana: Die vier Jahreszeiten, Berlin 2015, S. 156ff.

waren viele Buchtitel verboten, wie von bekannten Dichtern Vasile Alecsandri, George Cosbuc, Ion Slavici, Nicolae Iorga u.a. Die Geschichte weist also auf die tragische Vergangenheit in ihrer eigenen Familie hin, auf die Repression und Zensur des kommunistischen Regimes in Rumänien. Im Tagebuch „Falsches Traktat der Manipulation“ (Fals tratat de manipulare, Humanitas 2013, Bukarest), das 2024 ins Deutsche übertragen mit dem Titel „Die Würde des Menschen ist antastbar“, von Georg Aesch (Pop-Verlag, Ludwigsburg 2024) erzählt sie in nicht chronologischer Abfolge Erlebnisse aus ihrer Kindheit und Jugend mit dem Vater. Andere absurde Situationen ihres Daseins als Tochter eines „Vaterlandsverräters“ werden immer wieder in Interviews und sonstigen Auftritten geschildert.

Das Buch wurde in mehrere Sprachen übersetzt und ist 2011 in Spanien und 2013 in Frankreich erschienen. In Spanien war es sogar zeitweise auf der Bestsellerliste der zehn besten Bücher des Jahres 2011. Viorica Patea, die Übersetzerin aus dem Spanischen schreibt im Nachwort der deutschen Übersetzung: „Ana Blandianas Texte sind immanent moralisch. Sie plädiert für einen höheren Sinn, eine übergeordnete Autorität. Bis in das Träumen wird hartnäckig ein intakter Kern bewahrt, eine Art Urteil, nicht des Geistes, sondern der Materie. Vor den Anforderungen des Gewissens verliert der Traum seine romantische Konnotation, Bestandteil des Traumes ist mehr die melancholische Reflexion, die den Tiefen der Seele entspringt, sondern eine schuldhafte Flucht vor der Wirklichkeit...“²¹

Das Thema der Vergänglichkeit taucht immer auf, wobei die Verwandlungen tiefgreifend sind wie im Gedicht „Vergleich“: „Mein Blut und das Blut der Blume / Sind so gemacht, dass sie beide fließend / In der Erde versickern, / Nur die Blume kehrt im Frühling zurück, / Während es für mich / Kein zweites Mal gibt.“²² Sie **ist eine Dichterin des Glücks**. Selbst in ihren düstersten Versen leuchtet ein Moment der Helligkeit auf. Ihr wirkliches Lächeln scheint sich in ihrer Prosa und Gedichte zu übertragen: „Das Glück gleicht / einem pointillistischen Bild: / Kleine Farbenpunkte / ohne Beziehung zueinander / gewinnen manchmal Bedeutung, / manchmal auch nicht, lediglich der Schauer / einer unvollständigen Frage /... (Einige Punkte)“²³

Ihre Bücher sind in viele (etwa 28) Sprachen übertragen, die erste Übersetzung war in Ungarisch (Homokóra, Kriterion, Bukarest 1971). Zahlreiche weitere folgten in Italienisch, Deutsch, Spanisch, Russisch, Chinesisch, Vietnamesisch usw. In Spanien wurde die Dichterin 2024 mit dem renommierten Preis der Prinzessin von Asturien 2024 in Oviedo, Asturien, ausgezeichnet. Bei der Preisverleihung wurde sie in Anwesenheit der spanischen Königsfamilie als Nachfolgerin einer Reihe von

²¹ Patea, Viorica in: Blandiana, Ana: Die vier Jahreszeiten, Berlin 2015, S. 177.

²² Blandiana, Ana: *Se face liniște în mine*, Humanitas, București 2024. ÜS. d. Verf.

²³ Blandiana, Ana: *Die Versteigerung der Ideen*, Gedichte. Aus dem Rumänischen von Hans Bergel. Johannis Reeg Verlag, Bamberg 2009.

bekannten Schriftstellern und Künstlern geehrt mit den von der Jury begründeten Zeilen: „Als Kultautorin in ganz Europa reflektiert Blandianas Werk – wie bereits geschrieben wurde – eine tiefe Kenntnis des rumänischen Geistes in einer historischen Zeit der Unterdrückung und etabliert Niederlage und Hoffnung als Leitlinien für ihr literarisches Projekt. Blandiana, die für ihre Poesie zugunsten von Freiheit und Menschenwürde bekannt war, zeichnete sich durch eine erhabene Rebellion aus, die sie jahrelang dazu brachte, im Exil ihres eigenen Landes zu leben.“²⁴ Ihr Werk spiegelt eine tiefe Kenntnis des rumänischen Geistes während einer historischen Periode der Unterdrückung wider und setzt als Leitlinien ihres literarischen Projekts Niederlage und Hoffnung. Mit der Prosa und den Gedichten zugunsten der Freiheit und Menschenwürde, zeichnete sich Blandiana durch eine herausragende Rebellion aus, die sie jahrelang dazu brachte, als Exilantin in ihrem eigenen Land zu leben.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BLANDIANA, Ana: Persoana întâia plural (Erste Person Plural), Bukarest 1964.
2. BLANDIANA, Ana: Călcâiul vulnerabil (Achillesferse), Bukarest 1966.
3. BLANDIANA, Ana: A treia taină” (Das dritte Sakrament), Bukarest 1969.
4. BLANDIANA, Ana: „Octombrie, noiembrie, decembrie“ (Oktober, November, Dezember), Bukarest 1972.
5. BLANDIANA, Ana: Cele patru anotimpuri, Bukarest 1977.
6. BLANDIANA, Ana: „Ochiul de greier“ (Grillenaue), Bukarest 1981.
7. BLANDIANA, Ana: „Stea de pradă“ (Beutestern), 1985
8. BLANDIANA, Ana: Spaima de literatura (Angst vor Literatur), Bukarest 2006.
9. BLANDIANA, Ana: Die vier Jahreszeiten, Berlin 2015.
10. BLANDIANA, Ana: Las cuatro estaciones. ÜS. von Viorica Patea und Fernando Sánchez M. Periferica 2011.
11. BLANDIANA, Ana: Fals tratat de manipulare, Bukarest 2014.
12. BLANDIANA, Ana: Der Wille des Menschen ist antastbar. Von der Allgegenwart der Manipulation, Ludwigsburg 2024.
13. BLANDIANA, Ana: Die Versteigerung der Ideen, Gedichte. Aus dem Rumänischen von Hans Bergel. Johannis Reeg Verlag, Bamberg 2009.
14. BLANDIANA, Ana: Se face liniște în mine, Humanitas, București 2024.
15. GHELDORDE, Michel de: Povestiri crepusculare, Traducere și cuvânt înainte de Ana Blandiana, Ed. Univers, Bukarest 1973.
16. LINKS: Jurnalul Național: Amintirile Anei Blandiana - Memorialul Victimelor Comunismului și al Rezistenței, zuletzt aufgerufen 11.11.2025.
17. www.anablandiana.ro (zuletzt abgefragt am 18.10.2025).
18. Persoana Întâia Plural - Ana Blandiana.

²⁴ Zuletzt aufgerufen: [Ana Blandiana, Prinzessin von Asturien, Preisträgerin für Literatur - Stiftung Prinzessin von Asturien](#) (10.02.2025)

CONTEMPORARY PERSPECTIVES ON MANAGING MIXED ABILITY LEARNING ENVIRONMENTS

PERSPECTIVE CONTEMPORANE ASUPRA GESTIONĂRII MEDIILOR DE ÎNVĂȚARE CU NIVELURI DE ABILITATE MIXTE

*Veronica BALTAG, asist. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Veronica BALTAG, University Assistant,
"Ion Creangă" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0003-4861-2535
viorica.baltag.alc@gmail.com*

CZU: 37.091:811.111

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p385-394

Abstract: In the field of English Language Teaching (ELT), the development of speaking skills and the implementation of effective assessment practices remain fundamental to fostering communicative competence. Speaking is both a central goal and a key indicator of language mastery, requiring a balance between fluency, accuracy, and interactional ability. Contemporary pedagogical perspectives emphasize communicative and task-based approaches that encourage learner autonomy, confidence, and meaningful participation. At the same time, valid and reliable testing ensures that instruction aligns with measurable learning outcomes and promotes positive washback on classroom practices. This paper examines theoretical and practical dimensions of teaching speaking, discusses activity types that enhance oral performance, and explores assessment principles that support fair and formative evaluation. By integrating communicative teaching with reflective assessment, educators can create learning environments that not only measure achievement but also actively contribute to language development and motivation.

Keywords: speaking, communication, assessment, testing, fluency, accuracy, interaction, formative evaluation, language teaching, performance

Rezumat: În domeniul predării limbii engleze, dezvoltarea competențelor de vorbire și aplicarea unor practici eficiente de evaluare reprezintă elemente esențiale pentru formarea competenței comunicative. Vorbirea constituie atât un obiectiv central, cât și un indicator al stăpânirii limbii, necesitând echilibru între fluentă, acuratețe și abilitate interacțională. Perspectivile pedagogice actuale subliniază importanța abordărilor comunicative și bazate pe sarcini, care încurajează autonomia, încrederea și participarea semnificativă a cursanților. În același timp, testarea validă și fiabilă asigură coerența dintre predare și obiectivele de învățare, generând un impact pozitiv asupra practicilor de clasă. Lucrarea analizează dimensiunile teoretice și practice ale predării vorbirii, tipurile de activități care stimulează

performanța orală și principiile evaluării formative. Integrarea predării comunicative cu evaluarea reflexivă contribuie la crearea unor contexte educaționale echitabile, centrate pe progres și motivație.

Cuvinte-cheie: vorbire, comunicare, evaluare, testare, fluentă, acuratețe, interacțiune, predare comunicativă, motivație, performanță

The Importance of Speaking in English Language Teaching

In the field of language education, speaking has long been recognized as one of the most demanding yet essential skills to master. Unlike other aspects of language learning, speaking requires learners to integrate pronunciation, grammar, vocabulary, and pragmatics simultaneously in real-time communication. According to Harmer, spoken language is characterized by spontaneity, interaction, and unpredictability, which demand flexibility and quick thinking from learners [1, p. 384]. This complexity explains why speaking is often seen as both the ultimate goal of language learning and the clearest indicator of communicative competence.

Teaching speaking involves addressing a wide range of learner needs and challenges. Many students experience anxiety, inhibition, or fear of making mistakes, which hinders oral participation. Teachers therefore play a vital role in creating a supportive classroom atmosphere where errors are treated as opportunities for learning rather than failure [2, p. 117]. Encouraging pair and group work can reduce the pressure of public performance and provide learners with authentic opportunities to practice speaking in a low-stress environment. When students engage in meaningful exchanges, they develop both linguistic confidence and interpersonal skills.

Modern methodologies emphasize communicative approaches that prioritize fluency over rigid accuracy in the early stages of learning. Brown argues that fluency development must precede grammatical perfection because communication is inherently messy and improvisational [3, p. 74]. Similarly, Thornbury views fluency as the ability to keep going when speaking, even when language resources are limited [4, p. 22]. Activities such as information gaps, problem-solving tasks, storytelling, and role-plays promote fluency while maintaining a focus on meaning. These tasks also encourage learners to negotiate meaning, develop critical thinking, and adapt language to different contexts, which are essential skills for real-life communication.

However, fluency should not come at the expense of accuracy. Harmer suggests that effective speaking instruction requires a balance between free communication and structured language input [1, p. 386]. Teachers can model target language forms, provide corrective feedback sensitively, and design tasks that recycle key vocabulary and structures. Integrating pronunciation, stress, rhythm, and

intonation practice into communicative activities enhances clarity and naturalness, helping learners sound more confident and comprehensible.

Another critical aspect of speaking instruction is **learner engagement and motivation**. Tasks that are meaningful, relevant, and connected to students' interests encourage participation and sustained effort. Storytelling, debates on current issues, and presentations on personal experiences not only develop linguistic skills but also build cognitive and social abilities. In this way, teaching speaking goes beyond language mechanics—it fosters communication that is purposeful, interactive, and socially aware.

Ultimately, teaching speaking is not merely about helping students talk more—it is about enabling them to communicate effectively, confidently, and appropriately in real-world contexts. A successful speaking curriculum integrates fluency, accuracy, and motivation, creating learners who are capable of expressing themselves clearly, negotiating meaning, and engaging in meaningful dialogue [2, p. 121].

Pedagogical Strategies and Activities for Developing Speaking

Teaching speaking is one of the most dynamic and multifaceted aspects of English Language Teaching (ELT), demanding creativity, sensitivity, and methodological awareness from educators. Developing speaking skills requires not only linguistic knowledge but also the ability to use language spontaneously and appropriately in a variety of contexts. Because students enter the classroom with differing levels of proficiency, motivation, and confidence, teachers must design learning experiences that allow all learners to participate meaningfully. Effective speaking instruction is therefore rooted in inclusive pedagogy, careful task design, and an understanding of how interaction supports language acquisition [5, p. 63].

Differentiation is at the core of successful speaking pedagogy. Learners have distinct needs, strengths, and challenges, which means that no single activity or method can fit all. Teachers can differentiate by adapting task complexity, grouping arrangements, or the type of language support provided. For instance, beginners may need structured dialogues and vocabulary scaffolds, whereas more advanced learners might thrive in debate or project-based discussions. Differentiation does not imply teaching every student individually, but rather creating a flexible framework that accommodates varied abilities and learning preferences. By offering multiple ways to access and produce language, teachers create a learning space where all students are engaged and supported. This adaptability also encourages a growth mindset, allowing learners to see progress as personal and continuous rather than comparative.

Among the most effective classroom strategies are **communicative games, role-plays, and simulations**, which transform language learning into meaningful

social practice. Communicative games, such as “Find Someone Who...” or “Information Gap” activities, require learners to exchange real information, thereby replicating authentic communicative needs. These tasks are low-pressure, interactive, and enjoyable, helping to reduce anxiety while promoting fluency [2, p. 213]. **Role-plays** push learners to use language creatively, taking on different roles or personas, which expands their pragmatic awareness and social adaptability. **Simulations**, on the other hand, replicate real-world scenarios—such as restaurant interactions, job interviews, or customer service exchanges—providing authentic communicative purposes. Such experiential learning activities cultivate empathy, adaptability, and problem-solving skills, essential components of communicative competence. Through repetition in varied contexts, learners strengthen their lexical and grammatical accuracy while also improving fluency and confidence.

Another central methodological principle is the use of **speaking sequences**, as described by Harmer [1, p. 388]. Speaking activities should be structured to move from controlled practice to freer production. Initially, learners may engage in repetition or substitution drills to internalize form and pronunciation. These controlled stages are then followed by guided dialogues and eventually by creative tasks, such as discussions or role-based improvisations. This progression allows teachers to monitor linguistic accuracy while gradually encouraging independent language use. Such sequencing reflects Vygotsky’s concept of the Zone of Proximal Development, where learners advance from supported to autonomous performance through scaffolding and interaction [3, p. 78].

Prepared talks and storytelling are equally powerful techniques for developing speaking ability. When learners prepare and deliver short talks, they practice organizing ideas, structuring discourse, and managing public speaking anxiety. Storytelling, meanwhile, taps into imagination and emotional engagement, enabling learners to use language in personally meaningful ways [4, p. 41]. By sharing experiences or creative narratives, students connect emotionally with their audience, fostering both linguistic expression and interpersonal connection. Storytelling also enhances memory retention because it situates vocabulary and grammar within a narrative structure, making language more memorable and purposeful.

Collaborative speaking tasks further strengthen communication skills and social cohesion. Pair and group discussions, debates, and project-based tasks encourage active negotiation of meaning, requiring learners to clarify, reformulate, and respond to others’ ideas. Such interactive processes are central to communicative language teaching because they transform learners from passive receivers into active constructors of meaning [6, p. 95]. Moreover, collaborative activities foster peer

learning; students can model correct language for one another, exchange feedback, and build collective confidence. Teachers can facilitate this process by assigning rotating roles—such as discussion leader, summarizer, or timekeeper—to ensure equitable participation and accountability.

In recent years, **technology** has become an indispensable tool in developing speaking skills. Digital resources such as podcasts, video journals, and pronunciation software provide learners with opportunities to practice outside the classroom and receive immediate feedback. Teachers can use video recordings to help students observe their pronunciation, pacing, and non-verbal cues, fostering self-awareness and improvement [6, p. 89]. Online platforms like Flipgrid or collaborative conferencing tools also create virtual speaking communities where learners can interact globally. This not only enhances exposure to authentic language but also builds intercultural competence. Technology thus extends speaking practice beyond the physical classroom, supporting continuous, autonomous learning.

The **teacher's role** remains central in orchestrating these experiences. Teachers model clear articulation, appropriate intonation, and effective turn-taking strategies, providing linguistic input and pragmatic examples. However, they must also serve as facilitators who create an emotionally safe environment for communication. Constructive feedback is essential: rather than focusing solely on error correction, feedback should guide learners toward self-correction and reflection [4, p. 57]. Balancing correction with encouragement is crucial to maintaining learner motivation. For instance, teachers might note common errors during activities but address them afterward, allowing communicative flow to continue uninterrupted. This approach maintains fluency while supporting accuracy development over time.

Furthermore, **reflective practice and self-assessment** help learners take ownership of their speaking development. Recording and analyzing one's speech allows students to identify strengths, weaknesses, and progress points. Encouraging peer feedback sessions also promotes active listening and collaborative learning. According to Ur, self-assessment fosters metacognitive awareness—the ability to evaluate one's own learning processes—which is vital for long-term language growth [5, p. 72].

Lastly, **cultural context** plays a significant role in speaking pedagogy. Learners from different backgrounds may have varying attitudes toward participation, silence, and public performance. Teachers should be sensitive to these differences and create culturally responsive classrooms where all communication styles are respected. Integrating cultural themes and real-world issues into speaking tasks increases relevance and engagement, showing students that language is not only a skill but a means of understanding and connecting with others.

In conclusion, developing speaking skills in English requires a multifaceted pedagogical approach that balances structure with freedom, guidance with autonomy, and correction with encouragement. Differentiation, communicative task design, technological integration, and reflective assessment together form the foundation of effective speaking instruction. Teachers who approach speaking as a process rather than a product help learner build confidence, competence, and a lifelong appreciation for communication. As Thornbury observes, fluency is not the absence of hesitation but the ability to keep going despite it [4, p. 57]. The ultimate goal of speaking pedagogy, therefore, is not perfection, but participation—the ability and willingness of learners to use language authentically, creatively, and confidently in any context.

Testing and Evaluation of Speaking Skills

Assessment is a fundamental component of language teaching, providing critical information about learner progress, informing pedagogical decisions, and guiding curriculum development. Among all language skills, **speaking** presents unique challenges for evaluation due to its spontaneous, interactive, and multidimensional nature. Unlike written tasks, which can be standardized and carefully controlled, speaking involves real-time cognitive processing, social interaction, and contextual variation. Consequently, designing valid and reliable speaking assessments requires careful attention to the objectives, task types, and scoring criteria used in the classroom [1, p. 409].

The primary criteria for effective speaking tests are **validity, reliability, and practicality**. Validity ensures that the assessment genuinely measures communicative competence rather than only discrete linguistic knowledge. For instance, a test requiring students to recite memorized sentences may assess memory rather than functional speaking ability. Reliability refers to the consistency of scores across examiners, occasions, and contexts; it can be enhanced through clear rubrics, standardized prompts, and examiner training. Practicality considers the feasibility of administering, scoring, and interpreting tests, including time, resources, and class size constraints. Balancing these three elements is essential to produce assessments that are both meaningful and manageable in real educational settings.

Assessment in speaking can be **formative** or **summative**, each serving distinct but complementary purposes. Formative assessment occurs **during instruction** and emphasizes learning improvement rather than final judgment. It provides ongoing insights into students' strengths, weaknesses, and developmental trajectories. Teachers can use observational checklists, anecdotal notes, peer feedback, or student self-assessment to gauge speaking proficiency continuously [5, p. 101]. For example, during a pair discussion, a teacher might note a student's ability to initiate

conversation, use appropriate vocabulary, and respond to others' ideas. Brown highlights that formative feedback should be descriptive, specific, and actionable rather than evaluative, helping learners understand exactly how to improve their oral communication skills [3, p. 119].

Summative assessment, in contrast, evaluates cumulative achievement at the end of a course, unit, or instructional period. Common summative formats for speaking include oral examinations, presentations, interviews, and structured role-plays. While summative tests often serve institutional or certification purposes, their design should still reflect **authentic communicative demands** to ensure relevance and fairness. When formative and summative assessments are integrated thoughtfully, they provide a holistic view of learner development, enabling both targeted intervention and formal certification of competence.

Performance-based assessment is widely considered the most effective approach for evaluating speaking skills. Unlike multiple-choice or gap-fill tests, performance-based tasks require learners to demonstrate language use in realistic contexts. These tasks may include role-plays, simulations, problem-solving discussions, debates, or presentations, and they often mimic real-world communicative situations [4, p. 81]. For instance, students might simulate a job interview, engage in a debate on a current event, or provide step-by-step instructions to a partner. Such tasks measure fluency, accuracy, vocabulary range, pronunciation, and interactional competence simultaneously, offering a richer and more authentic assessment of communicative ability.

Assessment rubrics play a crucial role in performance-based evaluation by providing clear criteria and descriptors. Typical categories include:

- **Fluency** – the ability to speak smoothly without excessive hesitation.
- **Accuracy** – correct use of grammar, vocabulary, and sentence structures.
- **Pronunciation and Intonation** – clarity of speech, stress, rhythm, and natural patterns.
- **Interactional Competence** – the capacity to initiate, maintain, and conclude conversations appropriately, including turn-taking and responsiveness.

Well-designed rubrics not only support reliable scoring by teachers but also make expectations transparent to learners, promoting self-regulation and goal-setting. Teachers can use descriptors that outline performance levels (e.g., excellent, proficient, developing) with examples of observable behaviors for each criterion, enhancing both objectivity and learner understanding.

A central concept in language assessment is the **washback effect**—the influence of testing on teaching and learning. Poorly designed assessments can create **negative washback**, where students focus on rote memorization, formulaic

responses, or anxiety-driven performance rather than meaningful communication [1, p. 412]. Conversely, well-constructed tests produce **positive washback**, encouraging learners to develop communicative competence in alignment with real-world goals. For example, a speaking test that requires students to participate in a problem-solving discussion motivates them to practice conversational strategies, negotiate meaning, and expand their vocabulary, rather than merely memorize fixed phrases. Teachers can maximize positive washback by aligning assessment tasks with classroom activities and learning objectives, thereby ensuring consistency between teaching, practice, and evaluation.

Modern approaches also emphasize **technology-assisted assessment** as a tool to enhance speaking evaluation. Recording tools, video portfolios, and language-learning platforms allow students to submit oral tasks asynchronously, receive feedback, and track their progress over time. Technology facilitates repeated practice, self-reflection, and peer assessment, promoting learner autonomy. For instance, students may record a five-minute presentation, review it for pronunciation or content accuracy, and then submit it for teacher feedback. Digital tools also allow for objective scoring using criteria-based rubrics, and enable teachers to maintain comprehensive records of learner progress, which is particularly useful for formative purposes.

Self-assessment and peer-assessment are additional strategies that empower learners to take ownership of their speaking development. By evaluating their own or peers' performance using structured rubrics, learners develop metacognitive awareness of strengths and areas for improvement [5, p. 112]. This reflective practice encourages active engagement, critical thinking, and collaborative learning, reinforcing the notion that assessment is not merely a final judgment but an ongoing part of the learning process.

Cultural and affective considerations also influence speaking assessment. Learners may exhibit varying degrees of willingness to speak, depending on their cultural background, previous experience, or personality traits. Teachers must create **safe and supportive environments** that encourage risk-taking, reduce anxiety, and celebrate effort and improvement. This sensitivity ensures that evaluation is equitable and that learners' oral proficiency reflects their true potential rather than extraneous affective factors.

In conclusion, the assessment of speaking skills requires careful integration of theory, methodology, and practical strategies. Effective evaluation balances validity, reliability, and practicality while promoting authentic communication, learner reflection, and continuous improvement. Formative and summative assessments, performance-based tasks, rubrics, technology, and reflective strategies collectively

form a comprehensive framework for measuring and supporting oral language development. When assessment is approached as an **instrument of learning rather than merely a measure of performance**, it fosters motivation, autonomy, and a deeper understanding of language. Ultimately, speaking evaluation should empower learners to communicate confidently, competently, and meaningfully, turning the classroom into a space where oral skills are cultivated, celebrated, and continually refined [6, p. 142].

Conclusions

The development and assessment of speaking skills are central to effective English Language Teaching. By adopting communicative, differentiated, and technology-enhanced methodologies, teachers can support learners in becoming confident and capable speakers. Balanced assessment practices—rooted in validity, fairness, and positive feedback—ensure that evaluation serves learning rather than constrains it. Speaking, as the most immediate expression of language ability, demands not only linguistic skill but also emotional confidence, cultural awareness, and pedagogical sensitivity. Through thoughtful teaching and reflective testing, educators can transform classrooms into spaces where communication flourishes and every learner's voice is heard.

BIBLIOGRAPHY:

1. HALLAM, S. și J. IRESON. Ability Grouping in Education. Routledge, 2002. ISBN 9780415255657
2. HALLAM, S., IRESON și J., DAVIES, J. Effective Pupil Grouping in the Primary School: A Practical Guide. Routledge, 2004. ISBN 9781853468490
3. HALLAM, Susan. și Judith IRESON. Secondary School Teachers' Pedagogic Practices When Teaching Mixed and Structured Ability Classes. Research Papers in Education, Vol. 20(1), Taylor & Francis, 2005. pp. 43–58. ISSN: 0267-1522 (print); 1470-1146 (online)
4. REID, Ian Malcolm. Mixed Ability Teaching: Problems and Possibilities. Ward Lock Educational, 1981. ISBN 9780706240381
5. SOWTON, Chris. Managing Mixed-Ability Classes. *In: Teaching in Challenging Circumstances*. Cambridge University Press, 2021. ISBN 9781108816473
6. SMITH, C. M. M. și M. J. SUTHERLAND. Setting or Mixed Ability? Teachers' Views of the Organisation of Pupils for Learning. Journal of Research in Special Educational Needs, 2003.
7. TOMLINSON, Carol Ann. How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms? 3rd Edition. ASCD, 2017. ISBN 9781416623304
8. TOMLINSON, Carol Ann. The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners. 2nd Edition. ASCD, 2014. ISBN 9781416618600
9. TOMLINSON, C. A., și J. MCTIGHE. Integrating Differentiated Instruction and Understanding by Design: Connecting Content and Kids. ASCD, 2006. ISBN 9781416602845

10. WHITLEY, Jessica, GOODERHAM, Sue, DUQUETTE, Catherine, ORDERS, Suzanne și J. Bradley COUSINS. *Implementing Differentiated Instruction: A Mixed-Methods Exploration of Teacher Beliefs and Practices*. Teachers and Teaching: Theory and Practice, Taylor & Francis, 2019. ISSN: 1354-0602 (print); 1470-1278 (online)
11. HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching* (5th ed.). Pearson Education, 2015. ISBN 9781292152166
12. BROWN, H. Douglas. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (3rd ed.). Pearson Longman, 2007. ISBN 9780131991282
13. THORNBURY, Scott. *How to Teach Speaking*. Pearson Education, 2005. ISBN 9780582428783
14. UR, Penny. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory* (2nd ed.). Cambridge University Press, 2012. ISBN 9780521129563
15. RICHARDS, J. C. și T. S. RODGERS. *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press, 2014. ISBN 9781107632314
16. NUNAN, David. *Practical English Language Teaching*. McGraw-Hill, 2003. ISBN 9780071227071
17. NATION, I. S. P. și J. NEWTON. *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking*. Routledge, 2009. ISBN 9780415773004
18. CAMERON, Lynne. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press, 2001. ISBN 9780521773110
19. ELLIS, Rod. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press, 2003. ISBN 9780194421593

THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S SOCIAL AND PERSONAL VALUES THROUGH STORYTELLING

DEZVOLTAREA VALORILOR SOCIALE ȘI PERSONALE ALE COPIILOR PRIN POVESTIRE

*Abuo Afash HODA, profesor, doctorandă,
Kee Bear Sheva College, Israel*

*Abuo Afash HODA, Teacher, PhD student,
Kee Bear Sheva College, Israel*
<https://orcid.org/0009-0000-5597-0942>

CZU: 37.017:801.7

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p395-402

Rezumat: Acest articol explorează rolul povestirii în formarea valorilor sociale și personale ale copiilor în perioada timpurie a copilăriei, cu accent pe grădinițele arabe din Israel. Studiul a urmărit două abordări didactice pe parcursul a trei ani: una în care educatoarele citeau povești și implicau copiii în discuții, jocuri de rol și activități creative ulterioare, iar cealaltă bazată exclusiv pe lectura poveștilor. Printr-o metodologie mixtă, care a inclus interviuri cercetarea a analizat modul în care copiii au reacționat la treizeci de povești selectate. Rezultatele arată că, atunci când povestirea este îmbinată cu activități interactive și experiențiale, copiii înțeleg și interiorizează mai bine valori precum acceptarea celorlalți, iubirea, respectul, responsabilitatea și identitatea. Aceste activități sprijină, de asemenea, dezvoltarea limbajului, exprimarea emoțională și comportamentul social pozitiv. Studiul subliniază importanța conectării literaturii la viața cotidiană a copiilor, demonstrând că povestirea poate avea atât valoare educațională, cât și culturală.

Cuvinte-cheie: povestire, literatură pentru copii, formarea valorilor, educație timpurie, dezvoltare socio-emoțională.

Abstract: This article explores the role of storytelling in shaping children's social and personal values during early childhood, with a focus on Arab kindergartens in Israel. The study followed two teaching approaches over three years: one in which teachers read stories and engaged children in discussions, role-play, and creative follow-up activities, and another based solely on reading the stories. Using mixed research methods and interviews, the study examined how children responded to thirty selected stories. The results show that when storytelling is combined with interactive and experiential activities, children better understand and internalize values such as acceptance, love, respect, responsibility, and identity. These activities also support language development, emotional expression, and positive social behavior. The research highlights the importance of connecting literature to children's everyday lives, showing that storytelling can be both educational and culturally meaningful.

Keywords: storytelling, children's literature, value development, early childhood education, social-emotional learning.

Introduction

Children's literature is a concept highly approached and outlined differently across fields. Mostly, it refers to books read by children; more narrowly, it includes only works that teachers and critics consider helpful for their development. Anderson defines children's literature as books written specifically for children, excluding resources such as comic books, joke collections, and reference works not intended for continuous reading. Regardless of form, children's literature involves literary elements such as characters, plot, setting, point of view, theme, style, and tone.

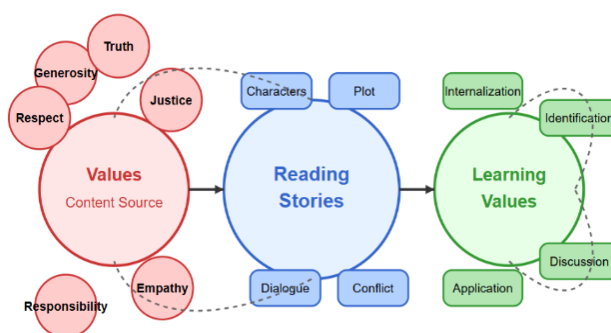
Children's literature as a tool for developing values

Traditional children's literature often explores themes such as the triumph of good over evil, the hero's moral journey, reversal of fortune, and the success of the weaker or smaller character through intelligence and kindness [2]. Because folktales historically transmit cultural values, the messages in such literature are usually explicit. Davis and Vitasovic [93] describe children's literature as works for children, appropriate for children's interests and level of difficulty, including genres such as fiction, poetry, biography, history, myths, legends, and folktales, all of which contribute to value development. In early childhood, every story told by a teacher is considered pedagogical in nature, as literature becomes a tool for teaching social and moral values.

According to Thomas [14, pp. 34–35], children's literature accompanies the child from infancy to early adolescence, characterized by language simplicity, familiar themes, and a didactic function that supports identity formation. Literature thus participates in the construction of social belonging and the nature of cultural identity.

Research demonstrates the educational potential of storytelling. A study involving twelve preschool children showed that daily story reading combined with picture-word activities improved early reading ability [13]. Many countries, therefore, integrate storytelling into literacy development in early childhood programs.

Simple Model: Values, Reading and Learning Values



Circular Process: From Values to Reading and Back to Enhanced Values

Stories as a Bridge Between Abstract Values and Meaningful Learning

Figure 1. The process of values formation.

Yoon [15] speaks about two broad ways of teaching literature. One approach concentrates on the text itself—its artistic form, language, and literary qualities—and approaches literature primarily as an aesthetic experience rather than a tool for moral instruction [11]. The other approach sees literature as inseparable from the social and cultural world it comes from, which means that reading inevitably involves engaging with values and cultural meanings. Vitoulisi [8] also notes that literature teaching does not exist in isolation: it is constantly impacted by cultural influences, philosophical views, and the broader goals of education.

Shalsky adds another perspective, outlining three major instructional orientations. The first, the critical-analytical, directs attention to the linguistic, structural, and interpretive features of a text. The second, the cultural imperative, highlights themes, ideas, and values. The third, the generative-didactic, focuses on the learner's own interpretation and personal growth. In this last view, aesthetic appreciation and educational purpose are understood as mutually reinforcing rather than separate domains [8]. Children's books came to be seen as a field of their own only in the early 1900s [14]. The term covers stories meant for readers up to about fourteen, though young people often take up books that were never first written with them in mind [10]. Such books have a mixed aim: they should bring joy in reading, help children grow their word-stock, shape their grasp of ideas, and pass on certain ways of thinking and acting. The field brings together many story types—old folk tales, myths, tales of quest and daring, and both made-up and true-to-life stories that stretch a child's feelings, mind, and sense of wonder.

Since grown-ups write, print, and choose these books, they also settle what is fit for each age and which beliefs or lessons should be shared. Their choices are often

guided by school lists, reading plans, and other set rules [10]. At the same time, the book must fit the child's stage of growth, both in mind and heart [9]. Even though children's books are meant to mirror a child's world, they still carry the mark of the grown-ups who shape them and reflect the aims and customs of the culture they come from.

Goldshmidt notes that we should first prize literature for its craft and beauty; yet the very act of taking in a story strengthens the child's feelings, sense of self, and need to speak and share. Stories give children a feeling of safety, a space to let out strong emotions, room to stretch their minds, and help in shaping who they are-both as persons and as members of a group [13; 2].

If we see education as a way of bringing the young into the life of the community, then its task is to foster warmth, insight, and the wish to take part in human ties. In this sense, literature stands out as one of the most powerful arts for reaching such aims. It is widely held to be a social tool that keeps a group's stories and beliefs alive and brings people together. For this reason, children's books often carry shared moral, local, and universal values-sometimes by design, sometimes simply through how the tale is told.

This view is clear in the kindergarten curriculum, which holds that through stories, children take in cultural and social values and gain a shared set of images and words that help them understand their world [2]. The picture book works at the same time as a small "looking-glass" of the culture and as a guide for the child, showing common ways of life and shaping early value choices [13].

Early childhood development has a lasting impact on later academic success and social integration [5]. Storytelling and reading activities contribute to cognitive development, language skills, social behavior, and value orientation [5; 7, p. 66]. By shaping how children think about themselves and the world, literature establishes the foundation for their cultural and moral development.

Storytelling as a tool for socialization

Bettelheim argues that stories for children have dual importance. Socially, they help introduce values such as fairness, loyalty, and friendship. Personally, they support the child in coping with fears, recognizing strengths and weaknesses, and developing confidence through the imaginative journey the story offers [13].

The broader aim of raising future citizens is complex and shaped both by national political culture and school-level practices [6]. In Israel, this challenge is especially evident. As stated in the Declaration of Independence, Israel was founded as a Jewish and democratic state, and maintaining the balance between these identities is not always straightforward.

Livnat emphasizes that understanding the role of schools in cultivating democratic citizenship requires looking at how citizenship education developed from the pre-state era to the present. Although citizenship education has expanded to include minority perspectives and human rights [9], it is still not consistently applied across schools [10].

More scholars even define formal education as the “universal medium” that explains more about how democratic citizenship develops than any other factor. “Citizenship education” therefore includes both structured learning—such as civics lessons—and the less visible messages conveyed through school climate and teacher-student relationships [14]. Alongside this, diffuse citizenship education refers to the broader influence of general academic learning on civic development [5].

In democratic societies, citizenship education aims to nurture both shared civic values (tolerance, respect for rights) and emotional ties such as belonging and national pride. The goal is to create a sense of citizenship that connects individuals across different cultural, ethnic, and social groups.

Pedagogical aspects of storytelling

Storytelling is one of the most effective teaching tools in early childhood education. In kindergarten and the first years of schooling, teachers often use the “picture and word” strategy: the child first sees an image (for example, a bear) and then connects it with the written word *bear*. Later, sentences and short texts are introduced in the same visual way. In this approach, the story becomes a natural act of communication between the teacher and the child [10; 2].

To use storytelling successfully, the teacher must consider several principles [13]:

- **Relevance:** The story should relate to the topic being taught and suit the age and cognitive level of the children.
- **Focused content:** The narrative should center on a few clear ideas so that children do not become distracted by unnecessary details.
- **Visual support:** Drawing and illustrations help children learn new vocabulary and support early reading and writing.
- **Picture sequences:** Using a chain of pictures encourages children to retell or build their own story, helping them develop both language and social understanding.

Putjata [11] stresses that the teacher’s role is to present the story in a clear, engaging, and enjoyable manner, maintaining attention and curiosity. Therefore, teachers should choose stories that match the curriculum topics and the developmental stage of their students.

Listening to stories stimulates imagination and active thinking. Children form mental images, make predictions, and try to interpret meaning as the story unfolds [13]. When information is delivered as a narrative, it becomes more memorable and relatable than abstract explanation [2]. Storytelling also naturally enhances communication and expression.

The educational benefits of storytelling include [13; 7; 1]:

- Development of oral language and better verbal expression
- Increased confidence and willingness to speak
- A deeper understanding of personal experiences
- Growing appreciation for language and literature
- Enhanced imagination and creative thinking
- Better comprehension of story structure and text organization
- Improvement in early writing skills
- Active participation in meaning-making

Storytelling is effective because it is a **human form of communication**. Children listen more attentively, understand messages more clearly, and remember them longer [136]. At the same time, teachers who tell stories appear warmer, more approachable, and more human, which reduces distance and builds trust in the classroom [136]

Strategies and techniques for developing values through children's literature

Schooling prepares children not only for academic success, but also for real life as curious learners, steady workers, and mindful members of their communities or global citizens. It helps them develop thinking abilities-such as creativity, critical thinking, and problem-solving, so as to be able to make wise choices in their further life-as well as communication, cooperation, and decision-making skills [12]. Within this context, “values education” has received growing attention worldwide. It reflects the idea that schools and kindergartens are part of a wider social world and are expected to guide children in acquiring the attitudes and behaviors needed to participate in a meaningful way in society.

Stories play a strong part in this process. Through books, children learn how to treat others, settle disputes, show care, and tell right from wrong. By the time they finish school, they are expected to have gained the life skills they need as friends, learners, sons and daughters, and future grown-ups in society. Studies show that connecting what children learn in kindergarten to real-life situations helps prevent emotional and social difficulties later on. The World Health Organization describes life skills as abilities that support positive and flexible ways of dealing with the world, such as communication, decision-making, critical thinking, coping, and self-

management. UNICEF adds that integrating such skills into education prepares children to face challenges with greater ease. Research also indicates a link between strong life skills and healthy emotional adjustment, while a lack of such skills may lead to behavioral problems [12]. Therefore, teachers are encouraged to develop cognitive, social, and emotional skills together [9].

A second strategy involves **puppetry**, which easily crosses cultural and social boundaries. Puppets allow children to connect with characters non-threateningly and express feelings they may hesitate to share with adults [12; 9]. Studies show that puppets can support communication, reduce anxiety, and help children describe experiences or fears [2]. In the classroom, puppets encourage dialogue, especially among shy children, because the puppet is perceived as a friendly peer rather than an authority figure. Teachers also find puppets helpful for asking questions and correcting misunderstandings without causing resistance. Puppetry can support language development, storytelling, social behavior, and self-confidence.

The **third strategy** is **play**. Play is internally motivated and provides joy, freedom, and emotional relief [7; 13]. Early childhood is considered the key period for play, where imagination and creativity shape development. Through guided play, children learn cooperation, empathy, respect, and tolerance. Piaget emphasized that play helps children adapt to physical and social reality and strengthens learning. Teachers can transform stories into play activities so that values are learned naturally.

The **fourth strategy** is the **interaction between the child and the teacher**. According to Qiuke Zhu and Rui Li [15], children are not born with values; they acquire them from their family and educational environment. Through everyday communication—encouragement, guidance, explanation—teachers help children understand behavior, make decisions, and form personal value systems.

Conclusion

The study demonstrates that storytelling, when accompanied by intentional and experiential activities, plays a significant role in shaping children's social and personal values. The findings show that simply reading stories is less effective than combining reading with discussion, role-play, and creative tasks that allow children to reflect emotionally and socially. Such approaches encourage children to internalize values like acceptance, respect, love, responsibility, and identity in meaningful ways. At the same time, these activities reinforce language development, imagination, reading comprehension, and social interaction skills. Storytelling, therefore, functions not only as a cultural and linguistic practice but also as a tool for emotional growth and socialization. The study highlights the need for early childhood educators to plan value-oriented learning experiences and to involve

families in the process, ensuring continuity between home and kindergarten. This integrated approach strengthens both literacy and value formation in early childhood.

BIBLIOGRAPHY:

1. ANDERSON, N. Elementary children 's literature. Boston: Pearson Education, 2006, pp. 344-361.
2. ARIKAN, G., BLOOM P. B. Social values and cross-national differences in attitudes towards welfare. *Political Studies*, 63(2), 2015, pp. 431-448.
3. BIESTA, G., PRIESTLEY M., Robinson S. The role of beliefs in teacher agency. *Journal of Teachers and Teaching*, 21(6), 2015, pp. 624-640.
4. DAVIS, D. S., VEHABOVIC N. The dangers of test preparation: What students learn (and don't learn) about reading comprehension from test-centric literacy instruction. *The Reading Teacher*, 71, 2017. pp. 579-588.
5. DORI, N. Education Towards Jewish Values in the Israeli State Preschool: Its Character, Essence, and Scope. *Journal of Education and Training Studies*, v (7) 8, 2019. pp. 9-18.
6. FLYNN, R. Telling Children's Stories: Narrative Theory and Children's Literature (review). *Children's Literature Association Quarterly*, V (37)1, 2012, pp. 112-116.
7. HALL, A.H., Simpson, A., Guo, Y., & Wang, S. Examining the effects of preschool writing instruction on emergent literacy skills: A systematic review of the literature. *Literacy Research and Instruction*, 54(2),2015, p- 115-134. doi: [10.1080/19388071.2014.991883](https://doi.org/10.1080/19388071.2014.991883)
8. SHALSKY, S., & Arieli, M. From positivism to interpretation and to postmodern approaches to the study of education. In N. Sabar-Ben (Ed.), *Traditions and genres in qualitative research*. Tel Aviv: Mofet Institute, 2016. pp. 23–65.
9. SEN, E. Children's literature as a pedagogical tool: A narrative inquiry. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(3), 2021.
10. SU-JEONG, W., KYOUNG, J. K., & GILBERT, B. B. The magic of fractured tales in the early childhood classroom: From entertainment to critical thinking. *Early Childhood Education*, 46 (1), 2019, pp. 30-39.
11. PUTJATA, G. Language in transnational education trajectories between the Soviet Union, Israel and Germany. *Participatory research with children. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4,2019, pp. 390–404.
12. REMER, R., TZURIEL, D. I Teach Better with the Puppet" - Use of Puppet as a Mediating Tool in Kindergarten Education – an Evaluation. *American Journal of Educational Research*, V (3), 3, 2015, pp. 356-365.
13. REYNOLDS, K. Transformative energies. *Children's Literature: Approaches and territories*. Ed. Maybin J. & Watson N.J. New York: Palgrave Macmillan, 2009, pp. 91-114.
14. THOMAS, E. E. Stories still matter: Rethinking the role of diverse children's literature today. *Language Arts*, 94, 2016, pp. 112-119.
15. YOON, H. Rewriting the curricular script: Teachers and children translating writing practices in a kindergarten classroom. *Research in the Teaching of English*, 8, 2013, pp. 148-174.

**СТРАТЕГИИ ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В КОНТЕКСТЕ
МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**STRATEGII DE APLICARE A INTELIGENȚEI ARTIFICIALE
LA ORELE DE LIMBĂ ȘI LITERATURĂ RUȘĂ ÎN CONTEXTUL
EDUCAȚIEI INTERCULTURALE**

**STRATEGIES FOR THE ARTIFICIAL INTELLIGENCE USE IN RUSSIAN
LANGUAGE AND LITERATURE CLASSES IN THE CONTEXT
OF INTERCULTURAL EDUCATION**

*Татьяна КАДЫНЦЕВА,
магистрант КГПУ им.И.Крянгэ*

*Tatiana CADÎNȚEVA,
Masterandă, UPS "Ion Creangă",*

*Tatyana CADYNTSEVA,
Master's student at
„I. Creangă” State Pedagogical University
kadynceva.tatianaiv@gmail.com*

CZU: 004.8:[811.161.1+821.161.1]

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p403-412

Аннотация: В статье рассматриваются стратегии интеграции искусственного интеллекта (ИИ) в процесс преподавания русского языка и литературы в рамках межкультурного образования. Автор анализирует потенциал ИИ как инструмента персонализированного обучения, межкультурного взаимодействия и развития критического мышления учащихся. Особое внимание уделяется педагогическим подходам, сочетающим традиционные формы гуманитарного образования с инновационными технологиями. В работе представлены примеры применения ИИ для анализа литературных текстов, визуализации культурных кодов и содействия межкультурному диалогу при изучении русского языка и литературы.

Ключевые слова: искусственный интеллект, межкультурное образование, русский язык и литература, критическое мышление, цифровая педагогика.

Rezumat: Articolul examinează strategiile de aplicare a inteligenței artificiale (IA) la orele de limba și literatura rusă în contextul educației interculturale. Autoarea analizează potențialul IA ca instrument de personalizare a procesului de învățare, de facilitare a interacțiunii interculturale și de dezvoltare a gândirii critice a elevilor. O atenție deosebită este acordată abordărilor pedagogice care îmbină formele tradiționale ale educației umaniste cu tehnologiile inovatoare. Sunt propuse exemple concrete de utilizare a IA pentru analiza textelor, vizualizarea codurilor culturale și organizarea dialogului intercultural în cadrul orelor de limba și literatura rusă.

Cuvinte-cheie: inteligență artificială, educație interculturală, limba și literatura rusă, gândire critică, pedagogie digitală.

Abstract: The article explores strategies for integrating artificial intelligence (AI) into Russian language and literature classes within the framework of intercultural education. The author analyzes the potential of AI as a tool for personalized learning, intercultural interaction, and the development of students' critical thinking. Special attention is given to pedagogical approaches that combine traditional forms of humanities education with innovative technologies. The paper presents examples of how AI can be employed to analyze literary texts, visualize cultural codes, and facilitate intercultural dialogue in the study of Russian language and literature.

Keywords: artificial intelligence, intercultural education, Russian language and literature, critical thinking, digital pedagogy.

Современное образование переживает глубокие изменения, вызванные стремительным развитием технологий и внедрением искусственного интеллекта. Для учителя русского языка и литературы эта тенденция открывает новые возможности и одновременно ставит сложные задачи, связанные с сохранением гуманистической направленности обучения и формированием у учащихся способности к культурному диалогу. Язык и литература, являясь основой национальной и мировой культуры, позволяют через слово осмысливать мир, ценности и собственную идентичность. Введение искусственного интеллекта (ИИ) в образовательный процесс должно происходить таким образом, чтобы не разрушать, а углублять это осмысление. Актуальность темы определяется необходимостью гармоничного сочетания технологических инструментов и культурно-гуманитарных целей образования. В контексте межкультурного подхода искусственный интеллект становится не только техническим средством, но и посредником между культурами, помогающим учащимся осознавать многообразие языковых и культурных миров. Использование ИИ на уроках русского языка и литературы способствует развитию межкультурной компетентности, толерантности и эмпатии, а также формирует готовность к участию в глобальном коммуникационном пространстве [8; 4].

Нормативная база Республики Молдова в области образования подчёркивает приоритеты, полностью соответствующие этим целям. Согласно Кодексу об образовании Республики Молдова (Закон №152 от 17 июля 2014 года с последующими изменениями), образование направлено на формирование свободной, ответственной и культурно зрелой личности, способной адаптироваться к вызовам современного общества. Кроме того, в стратегических документах Министерства образования и исследований

Молдовы акцентируется необходимость интеграции цифровых технологий и ИКТ-инструментов во все уровни образовательного процесса, а также развитие цифровой компетентности учащихся и педагогов. Эти положения создают правовую основу для внедрения искусственного интеллекта как инновационного ресурса обучения, в том числе и в гуманитарных дисциплинах [2].

В процессе исследования использованы метод педагогического моделирования, качественный анализ и сравнительно-описательный метод. Их применение обусловлено целью работы – выявить и обосновать эффективные стратегии применения ИИ на уроках русского языка и литературы в контексте межкультурного образования.

Следует отметить, что педагогическая наука пока недостаточно исследовала влияние искусственного интеллекта на формирование межкультурной и языковой компетентности учащихся, а также не накопила достаточного объёма эмпирических данных о результативности ИИ-инструментов в развитии критического и творческого мышления на уроках русского языка и литературы. Вместе с тем ряд теоретических и практических исследований [9; 7] продемонстрировал, что технологии ИИ обладают внушительным педагогическим потенциалом. Анализ педагогической практики в лицеях Республики Молдова (на выборке из 35 учителей русского языка и литературы) показал, что более 70% преподавателей рассматривают искусственный интеллект как инструмент для индивидуализации обучения, однако лишь треть из них видят возможность применять его системно. В то же время при использовании ИИ-платформ у учащихся отмечается повышение мотивации и интереса к предмету, особенно при выполнении творческих заданий (творческое письмо), анализе литературных текстов и проектной деятельности [5]. Все это указывает на необходимость разработки педагогических стратегий интеграции ИИ в гуманитарное образование.

Теоретическую базу исследования составляют концепции М. М. Бахтина и В. С. Библера о диалоге культур, теория межкультурного образования К. Крамш, а также идеи цифровой педагогики [11], представленные в трудах Нила Селвина, Л. А. Ворониной и М. Пренски. Согласно Библеру, образование является «встречей культурных миров», в которой происходит осознание себя через понимание Другого [10]. Искусственный интеллект в этом контексте можно рассматривать как инструмент, расширяющий границы такого диалога. Он позволяет создавать образовательные ситуации, в которых ученик не просто усваивает

информацию, а вступает в интеллектуальное и культурное взаимодействие с текстом, эпохой, автором и собственным мировоззрением.

Важной теоретической опорой служит и конструктивистская педагогика (Ж. Пиаже, Л. С. Выготский), согласно которой обучение является процессом совместного конструирования знаний [4]. Применение ИИ помогает реализовать этот подход, позволяя учащимся участвовать в исследовательской и аналитической деятельности. С помощью цифровых инструментов можно проводить семантический и эмоциональный анализ текста, определять ключевые образы и мотивы, визуализировать культурные связи между произведениями разных эпох и стран. Такие формы работы стимулируют метакогнитивные процессы, развивают навыки критического чтения и интерпретации, повышают мотивацию к изучению литературы как живого и актуального источника смыслов.

Для более чёткого понимания перехода от классического гуманитарного образования к цифровой модели представим сравнительную характеристику подходов:

Таблица 1. Сравнительная характеристика подходов гуманитарного образования

Параметр	Традиционная модель	Модель с применением искусственного интеллекта (ИИ)
Роль учителя	Носитель знаний, интерпретатор текста	Модератор, тьютор, организатор цифрового диалога и исследовательской деятельности
Роль ученика	Пассивный получатель информации	Активный субъект анализа, интерпретации и создания контента
Образовательное взаимодействие	Учитель – ученик, текст как объект анализа	Ученик – ИИ – текст – культурный контекст (многоуровневый диалог)
Методы обучения	Репродуктивные, объяснительно-иллюстративные	Интерактивные, адаптивные, исследовательские, основанные на данных
Инструменты	Учебник, устный комментарий, письменные сочинения	Цифровые платформы, чат-боты, генеративные модели, анализ текста с помощью NLP
Тип познавательной деятельности	Воспроизведение и интерпретация	Конструирование, моделирование, критическое осмысление

Межкультурное измерение	Ограничено текстом и культурным фоном автора	Расширено за счёт ИИ-моделей, которые соединяют тексты, эпохи и культуры
Оценка результатов	По конечному продукту (ответ, сочинение)	По процессу взаимодействия, глубине анализа, метакогнитивным проявлениям

Таким образом, использование ИИ в филологическом образовании представляет собой не замену традиционной парадигмы, а её трансформацию – переход от интерпретации готовых смыслов к их совместному цифровому порождению. Это позволяет объединить гуманитарное и технологическое знание, создавая синтетическую модель обучения, в которой язык, культура и технология вступают в продуктивный диалог.

Искусственный интеллект в контексте межкультурного образования выступает не просто технологическим инструментом, а своеобразным посредником между культурами, языками и личностями учащихся. В межкультурном аспекте он помогает учащимся видеть, как через язык выражаются ценности, традиции и мировоззрение разных народов. Например, использование чат-ботов для моделирования общения с героями произведений, интеллектуальных ассистентов для анализа художественного текста или систем визуализации культурных контекстов способствует осмыслению универсальных и национальных мотивов литературы. Такие формы работы развивают способность видеть произведение в многокультурной перспективе и осознавать его значение в современном глобализированном мире. Также ИИ позволяет создавать адаптивные образовательные среды, способные учитывать индивидуальные особенности обучающихся, их культурный и языковой опыт, уровень владения русским языком и даже предпочтительные стили обучения. Например, интеллектуальные платформы на основе ИИ могут анализировать речевые ошибки учащихся, определять их типичные затруднения при восприятии художественных текстов, предлагать персонализированные задания по развитию языковой компетенции и культурной рефлексии. Помимо этого, искусственный интеллект позволяет моделировать межкультурные ситуации общения, создавая интерактивные сценарии, где обучающиеся взаимодействуют с виртуальными собеседниками, представляющими различные социокультурные контексты. Такие формы работы способствуют развитию эмпатии, толерантности и умения воспринимать культурное многообразие не как барьер, а как ресурс познания. Через диалог с

искусственным интеллектом учащиеся могут осваивать культурные нормы речевого поведения, интерпретировать тексты с учетом историко-культурного контекста и развивать навыки смыслового чтения.

В условиях глобализации ИИ становится важным элементом гуманитарного образования, поскольку позволяет соединить традиционные ценности филологического анализа с инновационными подходами цифровой эпохи. Применение ИИ на уроках русского языка и литературы позволяет придать процессу обучения исследовательский характер: обучающиеся не только усваивают знания, но и становятся соавторами образовательного контента. Это особенно актуально в многоязычной и мультикультурной среде Республики Молдова, где искусственный интеллект может помочь интегрировать культурные коды разных сообществ, формируя у учащихся осознанное отношение к языку как средству межкультурного взаимодействия и взаимопонимания.

Таким образом, использование искусственного интеллекта в преподавании русского языка и литературы открывает новые перспективы для формирования межкультурной компетенции, развития критического мышления и личностного самовыражения учащихся [3; 9]. Эффективность этого процесса напрямую зависит от того, какие педагогические стратегии выбирает учитель, как он сочетает цифровые инструменты с традиционными методами гуманитарного образования и насколько осознанно интегрирует технологии в межкультурный контекст. Следовательно, возникает необходимость определить и описать ключевые стратегии применения искусственного интеллекта на уроках русского языка и литературы, которые позволяют не только повысить мотивацию и вовлечённость учащихся, но и сделать образовательный процесс осмысленным, ценностно ориентированным и культурно чувствительным. Рассмотрим наиболее значимые из них.

1. Стратегия персонализации

Стратегия персонализации направлена на адаптацию учебного материала под уровень, темп освоения и интересы каждого учащегося. Так, при изучении темы «Синтаксис сложного предложения» учащиеся могут создавать эссе, используя *LanguageTool*, который автоматически анализирует ошибки и предлагает рекомендации по улучшению структуры и стиля текста. Этот процесс не только развивает навыки самоконтроля, но и формирует умение самостоятельно корректировать письменную речь.

В дальнейшем, например при подготовке эссе по роману Ф. Достоевского «Преступление и наказание», бесплатная версия *ChatGPT*

позволяет структурировать аргументы, подбирать цитаты и формулировать выводы, учитывая индивидуальные потребности учащегося. Кроме того, платформа Rewordify может быть использована для адаптации сложных отрывков художественного текста, что облегчает понимание и стимулирует активное осмысление произведения на уроках литературного анализа.

ИИ может помочь составить индивидуальный план анализа текста. Так, при работе с рассказом А. Чехова «Дама с собачкой» система *Monica AI* может предложить ученику задания разной сложности – от поиска ключевых эпитетов до составления сравнительной характеристики героев. Такой подход особенно полезен при подготовке к экзаменам на уровне Бакалавра, где важно продемонстрировать не только знание текста, но и умение аргументировано выразить личное мнение.

2. Стратегия культурного мостика

Стратегия культурного мостика реализуется через сопоставление образов, символов и культурных кодов, что способствует формированию межкультурной компетенции [6]. Искусственный интеллект помогает учащимся осознать универсальные и национально-специфические элементы художественного мышления. При изучении романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита» учащиеся могут создавать цифровые коллажи в *Canva*, визуализируя символы добра и зла и сравнивая их с мотивами мировой литературы, например, с образом Фауста или Прометея. Аналогично *Google Arts & Culture* предоставляет доступ к виртуальным коллекциям и музеям, что позволяет исследовать культурные артефакты и выявлять универсальные и национальные элементы художественного мышления.

В дополнение к этому отметим, что использование *ChatGPT* может способствовать написанию аргументированных эссе, в которых учащиеся анализируют культурные контексты и сопоставляют символику произведений русской и мировой литературы, развивая критическое и межкультурное мышление. При этом важно то, что учащиеся не просто анализируют текст, но учатся видеть в нём отражение культурных ценностей, актуальных для современного мира.

3. Стратегия рефлексивного чтения

Рефлексивное чтение предполагает осознанное восприятие текста, при котором внимание учащихся направлено не только на содержание, но и на скрытые смыслы, эмоциональные акценты и авторскую позицию. Искусственный интеллект становится здесь инструментом анализа и саморефлексии. С помощью ИИ-сервисов, например, *Gemini* или *Voyant Tools*,

учащиеся могут исследовать эмоциональную окраску текста, выявлять ключевые слова и повторяющиеся образы. Так, при анализе стихотворения А. Блока «Незнакомка» ИИ помогает определить, как частотность слов «туман», «вино», «душа» отражает настроение и философскую проблематику произведения.

Для комплексного анализа литературного контекста начала XX века, включая культурные и философские аспекты, подходят интерактивные задания на платформе *Edpuzzle*. Они позволяют учащимся работать с видео, сопровождаемым вопросами, что делает процесс изучения более наглядным и рефлексивным. Такая стратегия развивает навыки критического мышления, анализа художественного стиля и межкультурной интерпретации текста.

4. Стратегия творческого взаимодействия

Стратегия творческого взаимодействия направлена на развитие креативного мышления и навыков самовыражения через создание новых культурных продуктов. Так, при анализе романа Ф. Достоевского «Преступление и наказание» учащиеся могут создавать анимационные видеопроекты в *Animaker*, моделируя моральные дилеммы современных «Раскольниковых» в контексте XXI века. Также можно предложить задание на создание «литературного подкаста», где ИИ помогает с обработкой текста, подбором цитат и музыкальным сопровождением. Такие формы деятельности активизируют речевую и эстетическую компетенции, развивают умение выражать личную позицию и видеть произведение в современном культурном контексте.

При изучении произведений Л. Толстого бесплатная версия *Genial.ly* позволяет разрабатывать мультимедийные презентации с изображениями и инфографикой, что способствует глубокому осмыслению символики текста и развитию эстетической компетенции. Другая интерактивная форма работы возможна с использованием *StoryJumper*, где учащиеся создают мини-книги на основе литературного произведения, пересказывая его и интерпретируя художественные образы, что объединяет литературный анализ и творческое самовыражение. Эта стратегия ориентирована на развитие креативного мышления и навыков самовыражения через создание новых культурных продуктов на основе литературных текстов. Искусственный интеллект здесь выступает как партнёр в творческом процессе.

В заключение следует отметить, что применение искусственного интеллекта в рамках данных стратегий способствует развитию ключевых компетенций, предусмотренных Национальным kurikulumом Республики

Молдова: коммуникативной, когнитивной, культурологической и цифровой. ИИ превращает урок русского языка и литературы в пространство диалога культур, оставаясь инструментом углубления понимания языка и средства личностного развития, но не заменой учителя.

Внедрение ИИ требует внимательного осмысления педагогических, этических и культурных аспектов. На уроках, где акцент делается на формировании ценностей и критического мышления, важно рассматривать ИИ как вспомогательный инструмент. Он может анализировать грамматику, визуализировать литературные мотивы или генерировать идеи, однако именно педагог направляет процесс, развивая самостоятельное мышление и нравственные суждения учащихся.

Особое внимание необходимо уделять вопросам академической честности: автоматическая генерация текстов и интерпретаций должна служить источником идей и поддержки, а не заменой работы ученика. Элемент рефлексии, анализ того, как ИИ помог в создании продукта, способствует осознанному и творческому использованию технологии [1]. В многоязычной и мультикультурной среде важно развивать критическое восприятие информации, выявлять культурные стереотипы и ценить разнообразие языковых картин мира.

С педагогической точки зрения ИИ обуславливает изменение роли учителя: педагог становится модератором, наставником и координатором учебного взаимодействия, направляя внимание учащихся на этическое использование технологий и развитие информационной грамотности. Этическое применение ИИ сохраняет гуманистический вектор образования, где технология служит развитию личности, а не заменяет её.

Порой системы ИИ могут давать неточные или односторонние ответы, что связано с явлением алгоритмической предвзятости (bias). Поэтому педагогу важно использовать такие инструменты осознанно – проверять полученные результаты и объяснять учащимся, как именно ИИ «принимает решения». Это способствует развитию критического мышления и формирует у школьников ответственное отношение к цифровым технологиям. Поэтому педагогу важно контролировать корректность работы ИИ, учитывать возможные алгоритмические предвзятости и объяснять учащимся принципы работы технологий.

Успешное внедрение ИИ в гуманитарное образование Республики Молдова требует системного подхода: обновления методических рекомендаций, повышения цифровой компетентности педагогов, разработки

этических стандартов и адаптации платформ к многоязычной и мультикультурной среде. Только в этих условиях искусственный интеллект станет подлинным инструментом межкультурного диалога и формирования современной языковой личности.

БИБЛИОГРАФИЯ:

1. AL-ZAHRANI, A. M. Exploring the impact of artificial intelligence on higher education in Saudi Arabia. *Springer*. 2024.
2. ANDRONIC, A. Transforming Higher Education in Moldova: A Journey towards Digital Integration. *Springer*. 2024.
3. BOUZIANE, A. Analysis of artificial intelligence acceptance in humanities education. *Springer*. 2025.
4. FLORIDI L. *The Ethics of Artificial Intelligence*. Oxford University Press, 2020.
5. HARJEVSCHI, M. AI's Impact on Education. Knowledge Rights 21. 2025.
6. KRAMSCH C. *Language and Culture*. Oxford University Press, 2013.
7. PAN, F. (Ed.). AI in Language Teaching, Learning, and Assessment. *Springer*. 2024.
8. UNESCO. *AI and Education: Guidance for Policymakers*. Paris, 2021.
9. WALTER, Y. Embracing the future of Artificial Intelligence in the classroom. *Springer*. 2024.
10. БИБЛЕР, В. С. *От наукоучения – к логике культуры*. М.: Политиздат, 1991. 412 с. ISBN: 5-250-00739-2
11. ВОРОНИНА, Л. А. *Цифровая гуманитаристика и образование*. М.: Просвещение, 2022.

FORMAREA ABILITĂȚILOR CREATIVE LA COPII PRIN IMPLIMENTAREA ARTEI ORIGAMI ÎN ACTIVITĂȚILE EXTRAȘCOLARE

DEVELOPING CREATIVE SKILLS IN CHILDREN BY IMPLEMENTING ORIGAMI ART IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

*Diana CHIRUȚA, grad didactic I,
Centrul de Creație Tehnică sl. Buiucani,*

*Diana CHIRUȚA, teaching degree I,
Technical Creation Center sl. Buiucani
dianachiruta9@gmail.com*

CZU: 374.025:745.45

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p413-421

Abstract: Creativity is often defined as the ability to generate new and original ideas, to come up with innovative solutions to problems that arise when the correct answer to their solution is sought. It cannot be learned, but it can be developed, practiced and stimulated. Methods and techniques for developing creativity are elaborate mechanisms for training and shaping critical thinking in children. Their role is to bring out free thinking and favor the formation of new ideas. Leonardo da Vinci used a well-documented technique to obtain new ideas. He would draw abstract lines on a sheet of paper, with his eyes closed, then transform them into an image from which he was inspired. Creativity as a survival factor is influenced, on the one hand, by the physical environment, and on the other hand, by the energy and attitude of the people around him. Methods and techniques for developing creative activity help students develop imagination, critical thinking, problem-solving skills and communication skills, which are important for successfully adapting to life's challenges. Extracurricular activities, being an integral part of the educational process, contribute to the development of the younger generation and children's interest in various professions.

Keywords: creativity, critical thinking, imagination, development, solutions.

Rezumat: Creativitatea este adesea definită ca abilitatea de a genera idei noi și originale, de a veni cu soluții inovatoare la problemele care apar atunci când se caută răspunsul corect la soluția lor. Nu poate fi învățată, dar poate fi dezvoltată, practică și stimulată. Metodele și tehnicile de dezvoltare a creativității sunt mecanisme elaborate pentru antrenarea și modelarea gândirii critice la copii. Rolul lor este de a scoate la iveală gândirea liberă și de a favoriza formarea de idei noi. Leonardo da Vinci a folosit o tehnică bine documentată pentru a obține idei noi. El trasa linii abstracte pe o foaie de hârtie, cu ochii închiși, apoi le transforma într-o imagine din care se inspira. Creativitatea ca factor de supraviețuire este influențată, pe de o parte, de mediul fizic, iar pe de altă parte, de energia și atitudinea oamenilor din jurul său. Metodele și tehnicile de dezvoltare a activității creative îi ajută pe elevi să își dezvolte imaginația, gândirea critică, abilitățile de rezolvare a problemelor și abilitățile de comunicare, care sunt importante pentru adaptarea cu succes la provocările vieții. Activitățile extracurriculare, fiind o parte integrantă a procesului

educațional, contribuie la dezvoltarea interesului tinerei generații și al copiilor pentru diverse profesii.

Cuvinte-cheie: creativitate, gândire critică, imaginație, dezvoltare, soluții.

Introducere. În psihologia copilului, mediul de învățare este definit ca totalitatea condițiilor și factorilor externi, care influențează procesul de învățare și dezvoltare al copilului. Acesta include atât mediul fizic (spațiul de studiu, materialele educaționale disponibile, iluminarea, zgomotul), cât și mediul social și emoțional (relațiile cu profesorii, colegii, stilul de predare, atmosfera de încurajare sau competiție). Un mediu de învățare optim promovează implicarea activă, curiozitatea și încrederea copilului, adaptându-se la nevoile individuale și facilitând dezvoltarea competențelor cognitive, emoționale și sociale. În plus, psihologii consideră că un mediu de învățare pozitiv ar trebui să sprijine autonomia și să ofere feedback constructiv, ceea ce contribuie la dezvoltarea atitudinii pozitive față de învățare pe termen lung. [7, p. 83].

1. Metode și tehnici de stimulare a creativității

La activități utilizăm următoarele metode de predare: proiecte de grup, dezbateri, sesiuni de brainstorming, unde se pune accentul pe încurajarea autoexprimării și feedback-ului constructiv. Aplicăm unele metode variate (de ex. predare frontală, învățare în colaborare, învățare prin proiecte internaționale "eTwinning" sau "Educație Online", care îmbină mai multe discipline) pentru a satisface nevoile diferitor stiluri de învățare.

Metodologiile de predare sunt interactive și adaptate nevoilor copiilor:

- *Demonstrativă:* demonstrarea se începe cu modele simple, ușoare pentru a construi încrederea și a dezvolta abilități fundamentale. La începutul activității elevii realizează modele simple folosind hârtia și instrucțiunile oferite, pe urmă treptat trecem la modele mai complexe.
- *Învățare prin colaborare:* încurajăm lucrul în echipă și ajutorul reciproc pentru realizarea proiectelor complexe. Aceasta dezvoltă abilitățile sociale și de colaborare.
- *Autodescoverire:* după ce copiii au învățat tehnici de bază, le oferim provocări de a inventa propriile modele. Aceasta stimulează creativitatea și rezolvarea problemelor.

Totodată origami este și un mod de relaxare. Stoian I. [6, p. 40] explorează origami-ul nu doar ca o formă de artă, ci și ca un instrument pentru relaxare și meditație, explicând cum plierea hârtiei poate fi o activitate meditativă, oferind o evadare din stresul cotidian.

Pavelcu V. [3, p. 120] discută despre avantajele colaborării în educație, evidențiind modul în care proiectele comune contribuie la dezvoltarea abilităților sociale, îmbunătățesc comunicarea și favorizează învățarea prin cooperare. De exemplu, o grupă întreagă poate lucra împreună pentru a crea o mașină 3D din hârtie, fiecare elev contribuind cu câteva elemente realizate din module triunghiulare origami, după care o assemblează. La sfârșit expunem modelele realizate de copii, ca o expoziție, pentru a inspira alți copii și a le arăta diverse posibilități. Facem legătura între artă și design din origami, arătându-le cum această tehnică este folosită în moduri creative și inovatoare. Alt proiect comun cu figurile geometrice. De ex., realizarea unor figuri geometrice complexe (ca poliedrele) ajută la înțelegerea principiilor matematice și dezvoltă gândirea spațială. [5, p. 15]

Un proiect în care elevii creează o kusudama, un dodecaedru din hârtie. Aceasta este folosită ca o activitate de colaborare, unde fiecare elev pliază câte un element - un modul, iar la final proiectul capătă sens prin integrarea fiecărei piese în ansamblu. Benta M.I. [1, p. 22] subliniază importanța artei origami în educație, evidențiind beneficiile sale în dezvoltarea gândirii logice și a capacității de rezolvare a problemelor.

Utilizăm la cerc următoarele modele și proiecte:

- modele simple pentru începători: păsări, flori, animale, avioane, corăbii etc.
- proiecte avansate: crearea de structuri complexe (de ex. kusudame – sfere din figuri geometrice și flori sau din limba japoneză - sfere lecuitoare; modele 3D, origami modular - vază cu flori, coș, semafor etc.).
- proiecte integrate: combinăm origami cu tehnici de reciclare (reviste sau ziare).

Constantinescu C. D. [2, p. 35] evidențiază faptul că origami-ul este o activitate intergenerațională, care poate fi practică de oameni de toate vârstele. El subliniază cum acest meșteșug promovează interacțiunea socială și cooperarea între generații.

Exemple de activități creative la orele de origami:

- Crearea unui oraș de hârtie: elevii sunt încurajați să construiască clădiri, vehicule și alte elemente ale unui oraș folosind origami, unde pot colabora în grupuri.
- Origami storytelling: fiecare elev creează un personaj din hârtie și îl integrează într-o poveste colectivă. La final, toate personajele formează o poveste vizuală și narativă.

- Expoziție tematică: elevii creează o expoziție de origami, unde copii au posibilitatea să-și împărtășească ideile, pentru a rezolva problemele creative la decorarea spațiului.

Oferim copiilor feedback constructiv, încurajăm creativitatea transformând această artă într-o experiență captivantă. „Prin plierea hârtiei într-o secvență precisă, elevii nu doar că își dezvoltă abilitățile motorii fine, dar sunt provocați să găsească soluții creative pentru problemele întâlnite în procesul de construcție. Acest tip de activitate stimulează gândirea inovativă.” [5, p. 20] Autorii subliniază că origami este un instrument puternic pentru educația creativă, oferind multiple beneficii dincolo de aspectul său artistic.

2. Integrarea altor discipline și extinderea activităților

La activitatea cercului „Origami” facem legătura cu diferite materii școlare, integrarea educației STE(A)M. Utilizăm arta origami pentru a învăța concepte de:

- matematică și geometrie (formele 3D, simetrie proporții și unghiuri), se pot crea diferite forme și discuta despre proprietățile acestora, învață să măsoare lungimi și unghiuri folosind rigle și compasuri în procesul de pliere;
- biologie (modele de animale, păsări, insecte, flori);
- educația ecologică (ocrotirea naturii, reciclarea materialelor) elevii sunt invitați să plieze diferite animale din diferite materiale reciclabile (cocori, pești, broaște) și să discute despre mediul în care trăiesc acestea, problemele ecologice;
- limbă și literatură (copii creează povești vizuale sau personaje inspirate din modelele realizate), stimulând imaginația și creativitatea narativă;
- științe (creăm modele 3D ale moleculelor sau celulelor), ajutând elevii să vizualizeze concepte complexe;
- fizică (pot explora principiile de echilibru și forțe), prin construirea de forme care pot fi suspendate sau echilibrate;
- artă și educație artistică (încurajăm elevii să creeze propriile modele, să facă experimente cu culori, texturi și forme pentru a crea proiecte artistice);
- educație digitală (aplicații mobile de modelare 3D);
- educație socială (proiecte de grup ca: ”eTwinning” și ”Educație Online”) în care elevii trebuie să colaboreze pentru a crea obiecte mai complexe din module, care pot dezvolta abilități de lucru în echipă și comunicare.

Popa, L. [4, p. 5] subliniază că origami nu doar dezvoltă creativitatea, ci și abilitățile de rezolvare a problemelor, capacitatea de a lucra în echipă și de a gândi critic. Activitățile sunt gândite pentru a dezvolta aceste competențe în mod holistic, îmbinând arta cu științele exacte sau naturale. Aici se descrie modul în care origami poate fi integrat în predarea altor discipline. Autorul sugerează utilizarea origami pentru a exemplifica lecțiile de biologie, mai ales în ceea ce privește structurile anatomice sau organizarea vieții vegetale. Un exemplu, arată cum profesorul poate folosi plierea unei păsări (cocorul) pentru a exemplifica lecțiile despre biodiversitate, migrarea păsărilor sau simetrie. „Activitatea de pliere a cocorului poate fi utilizată pentru a introduce conceptele de simetrie și echilibru în natură. Profesorul poate discuta cu elevii despre importanța echilibrului în ecosisteme în timp ce aceștia finalizează figura.” [4, p. 7] Elevii pot construi diferite figuri geometrice, precum piramide sau cuburi, pentru a înțelege volumul și aria. Activitatea implică măsurarea unghiurilor și laturilor, consolidând înțelegerea geometriei spațiale.

Evaluarea trebuie să fie constructivă și orientată spre dezvoltare, nu competitivă. Aceasta poate include: evaluarea abilităților dezvoltate, cum ar fi coordonarea mână-ochi, a lucrărilor elevilor pe baza creativității, corectitudinii execuției și înțelegerii conceptelor. Evaluarea nu ar trebui să fie concentrată pe perfecțiunea modelului, ci pe procesul creativ și pe capacitatea copiilor de a rezolva probleme.

În procesul de progres, este important să recunoaștem și să sărbătorim fiecare succes. Încurajarea creativității la orele de origami poate transforma această activitate într-un puternic instrument de dezvoltare personală și educațională. Strategiile pentru încurajarea creativității la cercul ”Origami”:

1 Proiecte deschise și explorabile: în loc să urmeze instrucțiuni rigide, copiii pot fi încurajați să descopere modele noi prin încercare și eroare, să creeze propriile modele sau să experimenteze cu forme și tehnici.

2 Combinații de tehnici și materiale: încurajarea utilizării altor materiale sau tehnici, pe lângă hârtie, poate stimula creativitatea.

3 Povestiri și teme creative: o metodă eficientă de a stimula creativitatea este oferirea unor teme sau povești în jurul cărora să fie construite modelele origami. De ex., elevii pot crea o scenă dintr-o poveste, o temă din natură. Jocul are un rol esențial în dezvoltarea creativității, iar arta origami poate fi integrată în activități ludice.

4 Provocări creative: putem lansa provocări care să stârnească imaginația. Acest tip de provocări solicită copiilor să folosească creativitatea și să găsească soluții originale.

5 Provocări de limitare: „Ce poți crea folosind doar o singură foaie de hârtie?” sau „Fă un model fără să tai hârtia”.

6 Provocări tematice: „Creează o ființă imaginară” sau „Construiți o structură care să reprezinte un simbol al păcii”, sau ”Construiți un peisaj sau un set de obiecte folosind doar anumite tipuri de pliere”. Acest tip de provocări solicită copiilor să își folosească creativitatea și să găsească soluții originale la problemele propuse.

7 Creație și colaborare: organizarea unor proiecte de grup unde elevii să colaboreze pentru a crea un model mai mare 3D sau o compoziție origami poate încuraja schimbul de idei și soluții inovatoare. Activitățile de grup sunt o modalitate eficientă de a stimula creativitatea, deoarece copiii își pot împărtăși ideile și pot învăța unii de la alții. [5, p. 35]

8 Experimentarea cu forme și dimensiuni: oferirea de libertate pentru a experimenta cu diverse forme și dimensiuni poate stimula creativitatea.

9 Reflecție asupra procesului creativ: după finalizarea fiecărei creații, este util să se creeze un moment de reflecție, în care elevii să discute despre alegerile lor creative. Întrebări precum „Cum ai ajuns la acest design?” sau „Ce provocări ai întâmpinat și cum le-ai depășit?” sau „Ce ai schimba dacă ai face modelul din nou?” îi pot ajuta pe elevi să devină mai conștienți de procesul creativ. [4, p. 10]

10 Concursuri și expoziții: organizarea de concursuri amicale. Elevii pot fi încurajați să-și prezinte lucrările publicului, ceea ce le dezvoltă încrederea în sine și îi motivează să exploreze mai departe tehnica. [3, p. 125]

11 Integrarea altor arte: origami poate fi combinat cu alte forme de artă, cum ar fi pictura, desenul sau sculptură. Elevii pot adăuga elemente desenate pe modelele lor, pot crea fundaluri pentru expoziții sau pot integra origami într-un colaj sau într-o instalație artistică mai mare. [4, p. 20]

12 Feedback pozitiv și încurajare continuă: oferirea unui feedback constructiv și pozitiv este esențială pentru stimularea creativității. Accentul trebuie pus pe procesul creativ și pe originalitatea soluțiilor, nu doar pe rezultatul final. Încurajarea explorării ideilor noi și aprecierea eforturilor creative ale fiecărui copil contribuie la dezvoltarea încrederii în sine și a dorinței de a inova [7, p. 90].

Popa L. [4, p. 25] sugerează ca profesorii să ofere elevilor un set de reguli de bază, dar să-i încurajeze să improvizeze. Această libertate de exprimare stimulează imaginația și îi ajută pe elevi să dezvolte noi soluții și forme. De ex: după ce învață cum să plieze un cocor clasic, elevii sunt invitați să îmbunătățească modelul, să îi schimbe forma sau dimensiunea și să creeze noi variațiuni. De ex., se explică cum creezi o figură de dragon. „Pentru a realiza aripile dragonului, elevii trebuie să învețe să lucreze cu plierea în zigzag, ceea ce îi încurajează să dezvolte noi strategii de ajustare a hârtiei pentru un rezultat estetic.” [5, p. 40].

Alt procedeu de stimulare a creativității în cercul ”Origami” este prin joc, care poate aduce un plus de distracție și inovație în procesul de învățare. Iată câteva metode:

1. Provocări spontane de creativitate. Organizarea de sesiuni scurte în care copii trebuie să creeze o figurină folosind un set limitat de mișcări sau într-un timp stabilit. De ex., provocarea poate fi să creeze o pasăre folosind doar șapte îndoiri. Astfel, sunt stimulați să găsească soluții rapide și să improvizeze.

2. Jocuri de asocieri vizuale. Se pun în fața lor imagini, cuvinte sau concepte abstracte și provocăm să realizeze o figurină care exprimă tema respectivă. De exemplu, dacă tema este „curaj”, fiecare copil trebuie să creeze o formă de origami care simbolizează ce înseamnă pentru el acest concept.

3. Crearea poveștilor prin origami. Un joc de colaborare unde fiecare copil creează o figură origami care reprezintă un personaj sau un obiect, și apoi, împreună, creează o poveste în care toate aceste figuri sunt incluse. Aceasta încurajează nu doar creativitatea, ci și spiritul de echipă și expresia liberă.

4. Schimbul de creații în perechi. Oferim fiecărui copil o hârtie cu instrucțiuni pentru a crea o formă de bază, iar la final fiecare își predă creația altui copil. Fiecare copil primește, așadar, o figurină parțial realizată și o finalizează cum dorește. Astfel, vor lucra cu ideile altora și vor învăța să creeze în echipă.

5. Origami bazat pe sunete sau muzică. Alegem o piesă muzicală și lăsăm copii să creeze o formă care să se potrivească ritmului sau stării pe care le-o inspiră muzica. Exercițiu stimulează imaginația și ajută la dezvoltarea unei conexiuni între sunet și forma creată.

6. „Dă viață hârtiei” - origami animat. Invităm copiii să realizeze o figurină origami care poate efectua o mișcare simplă, de ex., o broască care „sare” dacă este apăsată ușor. Apoi, aceștia își prezintă creația celorlalți și compun o scurtă poveste care însoțesc mișcarea.

7. Jocul cu forme abstracte. Încurajăm elevii să creeze figuri abstracte, fără să urmărească un model prestabilit. Aceste jocuri fac întâlnirile din cerc mai dinamice, stimulând colaborarea, spontaneitatea și capacitatea de a gândi în afara tiparelor.

Rezultatele unui studiu realizat pe un grup de elevi care au participat la origami timp de un an școlar au arătat o îmbunătățire semnificativă a abilităților de gândire creativă și de rezolvare a problemelor, precum și o creștere a interesului pentru activități artistice și tehnice. „Elevii care au participat la activitățile de origami au demonstrat o creștere cu 20% a scorurilor la testele de creativitate, comparativ cu grupul de control, sugerând că așa tip de activități are un impact pozitiv asupra dezvoltării cognitive.” [5, p. 88]. Dezvoltarea creativității la elevi implică adoptarea

unor principii fundamentale, care să stimuleze gândirea divergentă, originalitatea și dorința de explorare, care mai apoi pot fi aplicate în diverse domenii ale vieții. Iată câteva dintre aceste principii:

- 1 Crearea unui mediu sigur și stimulativ și lipsit de stres
- 2 Încurajarea gândirii divergente
- 3 Cultivarea curiozității
- 4 Conectarea ideilor
- 5 Promovarea învățării experimentale
- 6 Menținerea unei atitudini de joacă
- 7 Valorificarea individualității
- 8 Exersarea rezolvării problemelor complexe
- 9 Încurajarea perseverenței și a gândirii critice
- 10 Acceptarea riscurilor și greșelilor
- 11 Acces la resurse variate
- 12 Cultivarea unei mentalități de creștere

Concluzii

Origami nu este doar o activitate recreativă, ci și o metodă educațională interdisciplinară valoroasă. Artă origami dezvoltă fantezia, imaginația, motricitatea mâinilor, gândirea spațială, gustul estetic, voința, acuratețea și sârguința. Copii care confecționează origami dau dovadă de echilibru fizic și psihic, de răbdare și corectitudine. Datorită acestui fapt, această artă joacă un rol important în educarea copilului contemporan. Cu ajutorul unui mediu educațional stimulat, copiii pot învăța să-și exprime creativitatea, să rezolve probleme și să colaboreze eficient cu ceilalți. Educația care stimulează creativitatea pregătește copiii nu doar pentru rezolvarea problemelor, ci și pentru a deveni adulți inovatori și adaptabili într-o lume în continuă schimbare.

Metodele și tehnicile însușite de elevi le trezește interesul pentru muncă, le dezvoltă imaginația, spiritul de inițiativă, fantezie, gustul pentru frumos, obținând totodată siguranța că activitățile ce vor urma vor fi mult mai ușor înțelese și rezolvate.

- Rolul origami în educația creativă:
- Dezvoltarea abilităților motorii fine și de coordonare ochi-mână;
- Îmbunătățirea atenției la detalii și a răbdării;
- Stimularea gândirii vizuale și spațiale;
- Cultivarea creativității și imaginației prin explorarea formelor geometrice;
- Dezvoltarea gustului estetic;
- Dezvoltarea abilităților sociale și munca în echipă;
- Stimularea creșterii stimei de sine și a încrederii în forțele proprii;
- Apare interesul pentru profesii din domeniul designului și artizanat.

Conceptul de creativitate a dobândit noi dimensiuni, în sensul că activitatea creatoare nu se manifestă numai în domeniul artei și științei, așa cum se gândea în trecut, dar și potențialul creativ se afirmă și este solicitat de toate sectoarele de activitate umană: artă, știință, tehnică, muncă de organizare și conducere, activitate didactică etc. Astfel, cercul „Origami” nu numai că ajută la dezvoltarea abilităților creative, dar contribuie și la creșterea personală a elevilor, dezvoltând abilități și calități importante și utile în viitor, precum și atunci când își vor alege o profesie.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BENTA, M. I. ORIGAMI- Modele clasice și moderne. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 2010. 22 p.
2. CONSTANTINESCU, Cătălin D. ORIGAMI: Proiecte simple pentru toate vârstele. Oradea: Ed. Aquila, 2015. 35 p.
3. PAVELCU, V. Psihologia copilului și a adolescentului în context educațional. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 2005, pp. 120-135
4. POPA, L. Metode alternative de predare: Origami ca stimul pentru creativitate. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 2014, pp. 5-37
5. STAN, C.; RADU, M. Creativitatea și educația non-formală: Rolul origami în dezvoltarea gândirii creative la elevi. București: Ed. Universitară, 2012, pp. 15-90
6. STOIAN, I. Origami: Artă plierii hârtiei. București: Ed. Curtea Veche, 2014. 40 p.
7. ZLATE M., Psihologia mecanismelor cognitive. Iași: Ed. Polirom, 2000, pp. 83-100.

INOVAȚIE ȘI CREAȚIE ÎN ACTIVITATEA DIDACTICĂ

INNOVATION AND CREATION IN TEACHING ACTIVITY

*Olesea SCURTU, Învățătoare clasele primare,
Grad didactic unu,
IPLT,,Petru Rareș,
Chișinău , R.Moldova*

*Olesea SCURTU, Primary school teacher,
Teaching degree one,
PIT High School „Petru Rareș,
Chișinău, Republic of Moldova
olesea-scurtu@mail.ru*

CZU: 37.01/02:001.895

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p422-433

Rezumat: Articolul analizează rolul inovației și creativității în procesul educațional contemporan, evidențiind importanța acestora pentru dezvoltarea competențelor secolului XXI. Sunt prezentate conceptele de inovație și creație, relația dintre ele și modul în care influențează activitatea profesorului și a elevului. Se discută dimensiunile inovației didactice – metodologică, tehnologică și curriculară – și sunt oferite exemple practice de metode și instrumente inovative, precum Flipped Classroom, învățarea bazată pe proiecte, gamificarea, realitatea augmentată și portofoliile digitale. De asemenea, articolul identifică provocările implementării inovației în școală și propune perspective viitoare, cum ar fi personalizarea învățării, integrarea tehnologiilor digitale și dezvoltarea creativității ca abilitate transversală. Concluzia subliniază că fără inovație și creativitate, educația nu poate răspunde eficient nevoilor elevilor și cerințelor societății actuale.

Cuvinte cheie: inovație didactică , creativitate, metodologie educațională, tehnologie în educație, învățare active, proiecte interdisciplinare, competențe secol XXI.

Abstract: The article analyzes the role of innovation and creativity in contemporary educational processes, highlighting their importance for the development of 21st-century competencies. It presents the concepts of innovation and creativity, their relationship, and how they influence both teachers' and students' activities. The dimensions of educational innovation – methodological, technological, and curricular – are discussed, along with practical examples such as Flipped Classroom, project-based learning, gamification, augmented reality, and digital portfolios. The article also identifies challenges in implementing innovation in schools and proposes future perspectives, such as personalized learning, integration of digital technologies, and the development of creativity as a transversal skill. The conclusion emphasizes that without innovation and creativity, education cannot effectively meet students' needs and societal demands.

Keywords: educational innovation, creativity, teaching methodology, technology in education, active learning, interdisciplinary projects, 21st-century competencies.

Introducere

Societatea contemporană se află într-un proces continuu de transformare, determinat în mare parte de progresul tehnologic, de globalizare și de schimbările rapide din domeniul economic și social. Educația, ca pilon fundamental al dezvoltării umane, nu poate rămâne în afara acestor transformări. Din contră, ea are misiunea de a răspunde provocărilor actuale și de a pregăti elevii pentru o lume aflată într-o schimbare permanentă.

În acest context, noțiunile de **inovație** și **creație** în activitatea didactică capătă o importanță majoră. Dacă în trecut accentul era pus pe transmiterea și memorarea cunoștințelor, astăzi accentul cade pe dezvoltarea de competențe complexe, pe gândirea critică și pe creativitatea elevilor. Profesorii nu mai sunt simpli furnizori de informații, ci designeri ai procesului de învățare, facilitatori și mentori.

Educația modernă are nevoie de metode inovative, de utilizarea creativă a resurselor și de o permanentă adaptare la nevoile elevilor și la cerințele societății. De aceea, analiza rolului inovației și creației în activitatea didactică nu este doar utilă, ci și absolut necesară pentru a înțelege direcțiile în care se îndreaptă școala viitorului.

1. Conceptualizarea inovației și creației în educație

1.1. Definirea inovației didactice

Inovația în educație reprezintă procesul de introducere și implementare a unor idei, metode, tehnologii sau practici noi, menite să aducă o valoare adăugată semnificativă procesului educațional. Aceasta poate viza multiple aspecte ale actului didactic: **modul de predare**, strategiile de evaluare, tipurile de resurse utilizate, organizarea timpului și spațiului de învățare sau modul de implicare activă a elevilor. Un element esențial al inovației nu este doar caracterul său de noutate, ci **eficiența, relevanța și impactul** pe care îl are asupra calității învățării și asupra dezvoltării competențelor elevilor.

Cheng și Ma (2020) subliniază că inovația didactică trebuie abordată ca un **proces complex**, care îmbină trei dimensiuni esențiale:

1. **Dimensiunea tehnologică** – utilizarea resurselor digitale, aplicațiilor educaționale, platformelor online, realității augmentate și virtuale pentru a crea experiențe de învățare interactive și captivante.

2. **Dimensiunea metodologică** – adaptarea strategiilor de predare la nevoile, interesele și stilurile de învățare ale elevilor, prin metode active precum învățarea bazată pe proiecte, gamificarea, metoda clasei inversate sau învățarea colaborativă.

3. **Dimensiunea organizațională** – restructurarea timpului, spațiului și modului de interacțiune în clasă pentru a facilita participarea activă a elevilor, cooperarea între colegi și implicarea profesorului ca facilitator al procesului de învățare.

Astfel, **inovația nu se limitează la introducerea unor dispozitive moderne** în clasă, ci implică **capacitatea profesorului de a utiliza aceste resurse** pentru a crea experiențe de învățare autentice, relevante și personalizate. Profesorul inovator reușește să transforme tehnologia și metodele moderne în instrumente eficiente, care stimulează creativitatea, gândirea critică și autonomia elevilor, oferind totodată feedback constructiv și sprijin adaptat fiecărui elev.

Prin urmare, inovația didactică reprezintă un factor cheie în modernizarea educației, contribuind la dezvoltarea competențelor secolului XXI, la creșterea implicării elevilor și la realizarea unui proces de învățare mai atractiv, interactiv și orientat spre rezultate concrete.

1.2. Creativitatea în educație

Creativitatea se definește ca abilitatea de a genera idei originale, de a identifica soluții inovatoare la probleme complexe și de a produce rezultate noi și valoroase. În contextul educațional, creativitatea nu se limitează la un simplu atribut individual, ci reprezintă un proces dinamic care se manifestă atât la nivelul profesorului, cât și al elevului, influențând profund calitatea procesului de învățare și dezvoltarea competențelor esențiale ale secolului XXI.

Profesorul creativ joacă un rol esențial în stimularea creativității elevilor. Acesta concepe și aplică **metode originale de predare**, adaptează conținuturile la nivelul, interesele și ritmul de învățare al fiecărui elev și integrează instrumente și resurse inovative, inclusiv tehnologii digitale, activități interactive și proiecte interdisciplinare. Prin aceste practici, profesorul creează un mediu educațional stimulat, în care elevii sunt încurajați să exploreze, să pună întrebări și să participe activ la construirea cunoștințelor.

Elevul creativ, la rândul său, nu se limitează la simpla **reproducere a informațiilor**, ci le interpretează, le aplică în contexte practice și le transformă, dezvoltând noi perspective și soluții originale. Acesta învață să experimenteze, să greșească și să găsească modalități alternative de rezolvare a problemelor, dobândind competențe esențiale precum gândirea critică, flexibilitatea cognitivă și autonomia în învățare.

Sir Ken Robinson (2011) subliniază că școala modernă are obligația de a **nu reprimă creativitatea copiilor**, ci de a o cultiva activ prin crearea unui climat stimulat, prin oferirea de oportunități variate de exprimare liberă și prin încurajarea curiozității și experimentării. În acest fel, educația nu devine doar un proces de acumulare a cunoștințelor, ci un mediu care formează indivizi capabili să inoveze, să se adapteze schimbărilor și să contribuie activ la dezvoltarea societății.

Astfel, creativitatea în activitatea didactică este esențială atât pentru **dezvoltarea personală a elevilor**, cât și pentru **îmbunătățirea calității procesului**

educațional, fiind un factor determinant în pregătirea tinerilor pentru provocările complexe ale secolului XXI.

1.3. Relația dintre inovație și creație

Inovația și creația sunt două concepte complementare, dar distincte, care joacă un rol esențial în procesul educațional modern. **Creativitatea** se referă la capacitatea de a genera idei originale, soluții neconvenționale și perspective noi asupra problemelor sau situațiilor didactice. Este sursa inspirației și motorul ideilor inovative, fiind strâns legată de imaginație, curiozitate și abilitatea de a combina cunoștințe și experiențe într-un mod original.

Inovația, pe de altă parte, reprezintă procesul prin care aceste idei creative sunt transformate în practici, metode, instrumente sau strategii educaționale concrete și eficiente. Ea presupune aplicabilitate, relevanță și impact asupra calității procesului de învățare, fiind mai mult decât simpla noutate – trebuie să producă efecte vizibile în dezvoltarea competențelor elevilor.

Astfel, profesorul inovator este, în esență, un **profesor creativ care nu doar generează idei**, ci are și curajul, competențele pedagogice și resursele necesare pentru a le transpune în activități educative eficiente și semnificative. Acesta adaptează strategiile de predare la nevoile elevilor, folosește tehnologii și metode noi, stimulează gândirea critică și creativitatea în rândul elevilor și creează contexte de învățare care încurajează explorarea, experimentarea și autonomia.

Relația dintre creativitate și inovație este, așadar, una de interdependență: creativitatea alimentează inovația, iar inovația transformă ideile creative în practici educaționale aplicabile, contribuind la dezvoltarea unui proces de învățare dinamic, relevant și adaptat provocărilor societății contemporane. Prin combinarea celor două concepte, școala modernă devine un mediu propice pentru formarea unor cetățeni creativi, flexibili și capabili să facă față schimbărilor rapide ale secolului XXI.

2. Dimensiuni ale inovației didactice

2.1. Inovația metodologică

Metodologia didactică reprezintă fundamentul actului de predare-învățare. Inovația metodologică înseamnă diversificarea și adaptarea metodelor tradiționale prin introducerea unor tehnici care stimulează gândirea critică, colaborarea și implicarea activă a elevilor.

Metode precum învățarea prin cooperare, studiile de caz, dezbaterea, problematizarea sau metoda proiectelor favorizează implicarea elevilor și transformă lecția într-un spațiu interactiv. Spre exemplu, metoda „Flipped Classroom” – clasa inversată – presupune ca elevii să studieze conținuturile teoretice acasă, prin materiale video sau resurse online, iar timpul de la școală să fie dedicat aplicațiilor practice și discuțiilor.

Această metodă dezvoltă autonomia elevilor și creează un mediu în care profesorul devine ghid și facilitator, nu doar furnizor de cunoștințe. Totodată, metodele creative (brainstorming, joc de rol, simulări) stimulează imaginația și capacitatea elevilor de a găsi soluții multiple la o problemă.

2.2. Inovația tehnologică

Tehnologia a revoluționat modul de predare și de învățare. Tabletele, laptopurile, platformele online și aplicațiile educaționale sunt resurse indispensabile ale educației moderne. Inovația tehnologică presupune integrarea acestor instrumente în lecție, nu doar ca suport vizual, ci ca parte esențială a procesului de învățare.

Google Classroom facilitează organizarea lecțiilor și evaluarea digitală, Kahoot transformă evaluarea într-un joc interactiv, iar aplicațiile de realitate augmentată și virtuală permit explorarea unor concepte abstracte într-o manieră vizuală și captivantă.

Totuși, folosirea tehnologiei ridică și provocări, cum ar fi inegalitatea de acces (digital divide) sau riscul ca elevii să fie distrași de mediul online. Profesorul inovator trebuie să găsească echilibrul între resursele digitale și metodele tradiționale, folosindu-le complementar.

2.3. Inovația curriculară

Curriculumul modern depășește simpla transmitere de informații, punând accent pe **dezvoltarea competențelor esențiale** pentru viața personală, socială și profesională. Uniunea Europeană a identificat opt competențe-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, printre care se numără competențele digitale, spiritul de inițiativă, creativitatea, gândirea critică, abilitățile de comunicare în limbi străine, competențele matematice și științifice, competențele sociale și civice și conștientizarea culturală. Aceste competențe sunt considerate fundamentale pentru adaptarea elevilor la provocările unei societăți în continuă schimbare și pentru dezvoltarea lor personală și profesională.

Inovația curriculară presupune adaptarea conținuturilor școlare tradiționale la realitățile și cerințele societății contemporane. Aceasta implică integrarea disciplinelor clasice în **proiecte interdisciplinare**, astfel încât elevii să învețe să aplice cunoștințele dobândite în contexte practice și autentice. Prin abordarea interdisciplinară, elevii dezvoltă abilități de rezolvare a problemelor complexe, gândire critică și colaborare, în timp ce profesorii pot proiecta lecții mai relevante și mai atractive.

Modelele educaționale de tip **STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics)** și **STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics)** reprezintă exemple de succes în implementarea inovației curriculare.

Acestea combină știința, tehnologia, ingineria și matematica (la care se adaugă arta în cazul STEAM) pentru a dezvolta competențe complexe și creativitate, pregătind elevii pentru provocările reale ale vieții și ale pieței muncii. Prin proiecte practice, experimente, simulări și activități creative, elevii dobândesc nu doar cunoștințe, ci și abilități de colaborare, comunicare, adaptabilitate și inovare, elemente esențiale pentru succesul în secolul XXI.

Astfel, inovația curriculară nu se limitează doar la actualizarea conținutului, ci transformă modul în care elevii învață, concentrându-se pe formarea unor competențe transversale și a unei gândiri critice, capabile să răspundă cerințelor unei societăți dinamice și digitale.

3. Rolul creativității în activitatea profesorului și a elevului

3.1. Profesorul – inovator și mentor

În pedagogia modernă, rolul profesorului nu mai este doar de a transmite cunoștințe, ci de a crea contexte de învățare autentice. Profesorul inovator este acel cadru didactic care îmbină competențele științifice cu cele pedagogice și cu o doză semnificativă de creativitate.

Un profesor creativ reușește să adapteze conținuturile curriculare la nivelul de dezvoltare al elevilor, să le trezească interesul și să creeze o atmosferă de învățare stimulativă. Spre exemplu, în predarea literaturii, profesorul poate utiliza dramatizarea sau dezbaterile pentru a transforma analiza unui text într-o experiență interactivă. La matematică, pot fi introduse jocuri logice sau aplicații digitale care transformă exercițiile abstracte în provocări atractive.

Mai mult, profesorul inovator se raportează la diversitatea elevilor, aplicând principii de educație incluzivă și diferențiată. El creează sarcini variate, care să pună în valoare punctele forte ale fiecărui elev, stimulându-le astfel creativitatea.

3.2. Elevul – actor activ în procesul educational

Elevul modern nu trebuie să fie perceput ca un simplu receptor pasiv de informații, ci ca un participant activ și responsabil în procesul de învățare, un „constructor” al propriului parcurs educațional. Creativitatea elevului se manifestă atunci când acesta are libertatea de a explora idei, de a experimenta, de a greși și de a încerca soluții variate la problemele propuse. Acest tip de implicare stimulează gândirea independentă, curiozitatea și capacitatea de a formula întrebări relevante, dezvoltându-i totodată autonomia în învățare.

Un exemplu concret și eficient îl constituie **învățarea bazată pe proiecte (Project-Based Learning)**. În acest cadru, elevii colaborează în echipe pentru a identifica și rezolva probleme reale, care pot avea legătură cu comunitatea, mediul înconjurător sau domeniul științific. Procesul implică planificarea activităților,

împărțirea responsabilităților, cercetarea informațiilor necesare, testarea soluțiilor și prezentarea rezultatelor. Astfel, elevii nu doar că aprofundează cunoștințele academice, dar își dezvoltă și competențe esențiale precum colaborarea, comunicarea eficientă, gândirea critică, capacitatea de rezolvare a problemelor și creativitatea.

Mai mult, această metodă oferă elevilor posibilitatea de a reflecta asupra propriilor idei și de a integra feedback-ul colegilor și al profesorilor, ceea ce consolidează învățarea experiențială și abilitatea de autoevaluare. În consecință, elevul devine nu doar beneficiar al procesului educațional, ci și co-creatori ai propriei experiențe de învățare, pregătindu-se pentru provocările complexe ale societății moderne și pentru dezvoltarea competențelor necesare în secolul XXI.

4. Exemple de practici inovative și creative

4.1. Flipped Classroom

Metoda clasei inversate, cunoscută sub denumirea de *Flipped Classroom*, a fost inițial introdusă în școlile din Statele Unite și ulterior adoptată la scară globală, devenind una dintre cele mai eficiente metode pedagogice moderne. Principiul acestei abordări constă în inversarea modului tradițional de predare: elevii parcurg acasă lecțiile teoretice, folosind resurse video, materiale digitale, prezentări interactive sau articole online, iar timpul petrecut în clasă este dedicat aplicării cunoștințelor, discuțiilor, rezolvării problemelor și clarificării conceptelor dificile.

Această metodă permite elevilor să învețe în ritmul propriu, oferindu-le posibilitatea de a relua materiale sau de a aprofunda subiecte care li se par mai dificile. În același timp, profesorul beneficiază de mai mult timp în clasă pentru activități individualizate, sprijinirea elevilor cu dificultăți sau facilitarea colaborării între elevi în cadrul unor proiecte sau exerciții practice.

Flipped Classroom stimulează gândirea critică și autonomia elevilor, întrucât aceștia sunt implicați activ în procesul de învățare și nu se limitează doar la ascultarea pasivă a explicațiilor. Prin activitățile practice, discuții și dezbateri, elevii aplică cunoștințele teoretice în contexte reale sau simulate, dezvoltând astfel competențe de rezolvare a problemelor, colaborare și comunicare.

În plus, metoda clasei inversate favorizează diversitatea strategiilor de învățare, adaptându-se nevoilor și stilurilor individuale ale elevilor. Aceasta transformă procesul educațional într-o experiență activă și interactivă, sporind implicarea, motivația și retenția informațiilor, și contribuie semnificativ la formarea competențelor esențiale pentru secolul XX.

4.2. Învățarea bazată pe proiecte (Project-Based Learning)

Această metodă, cunoscută sub denumirea de **învățare bazată pe proiecte (Project-Based Learning – PBL)**, este considerată una dintre cele mai eficiente

strategii pentru stimularea creativității și implicării active a elevilor. Principiul de bază constă în identificarea unei **probleme reale sau a unei provocări autentice**, pe care elevii trebuie să o analizeze și pentru care să propună soluții viabile, colaborând în echipe și implicându-se activ în întregul proces.

Proiectele pot fi **interdisciplinare**, integrând cunoștințe și competențe din mai multe domenii, ceea ce ajută elevii să vadă legătura dintre teoriile învățate și aplicarea lor practică. De exemplu, un proiect legat de **protecția mediului** poate combina aspecte din biologie (studii ale ecosistemelor și impactului poluării), geografie (analiza mediului local și al resurselor), educație civică (responsabilitatea socială și implicarea comunității) și TIC (utilizarea aplicațiilor digitale pentru colectarea și analizarea datelor).

Prin această abordare, elevii nu doar acumulează cunoștințe teoretice, ci le aplică în contexte practice și semnificative, dezvoltând totodată abilități esențiale precum **colaborarea, comunicarea, gândirea critică, rezolvarea problemelor și creativitatea**. Participarea activă la proiecte le oferă un **sentiment de utilitate și relevanță**, crescând motivația și angajamentul față de învățare.

În plus, această metodă facilitează evaluarea continuă și formativă, deoarece profesorii pot monitoriza procesul, pot oferi feedback constructiv și pot observa modul în care elevii își aplică ideile și soluțiile. Astfel, învățarea devine un proces activ, personalizat și orientat spre rezultate concrete, pregătind elevii pentru provocările reale ale societății și dezvoltând competențele necesare pentru secolul XXI.

4.3. Gamificarea educației

Gamificarea în educație reprezintă integrarea elementelor specifice jocurilor – cum ar fi punctele, nivelurile, insignele, provocările, recompensele și clasamentele – în procesul de învățare, cu scopul de a stimula implicarea și motivația elevilor. Această abordare transformă activitățile educaționale tradiționale în experiențe interactive și captivante, unde evaluarea și exercițiile devin provocări atractive, nu simple sarcini obligatorii.

Aplicații digitale precum Kahoot, Quizizz sau ClassDojo permit profesorilor să creeze teste, quiz-uri și jocuri educative care implică competiție prietenoasă și colaborare între elevi. Prin aceste platforme, elevii primesc feedback instant, pot urmări progresul propriu și al colegilor, iar procesul de învățare devine mai dinamic și mai participativ.

Gamificarea nu se limitează doar la stimularea motivației; ea contribuie semnificativ la dezvoltarea creativității și gândirii critice. Elevii sunt provocați să gândească strategic, să rezolve probleme, să caute soluții originale și să colaboreze pentru atingerea obiectivelor comune. De asemenea, jocurile educative pot fi

personalizate pentru a răspunde nevoilor diferite ale elevilor, promovând în același timp competențele sociale și digitale, precum cooperarea, comunicarea și utilizarea tehnologiei.

Prin urmare, gamificarea constituie o metodă pedagogică inovativă care combină învățarea cu experiența ludică, creând un mediu stimulativ, interactiv și centrat pe elev, unde procesul de învățare este atât eficient, cât și plăcut.

4.4. Utilizarea realității augmentate și virtuale

Tehnologiile de realitate augmentată (AR) și realitate virtuală (VR) oferă elevilor posibilitatea de a explora fenomene, concepte și locații care, în condiții tradiționale, ar fi greu sau chiar imposibil de accesat. AR suprapune informații digitale asupra mediului real, permițând elevilor să interacționeze cu modele 3D, simulări și animații în timp real, fără a părăsi sala de clasă. VR, în schimb, creează un mediu complet imersiv, în care elevii pot „călători” virtual în spații istorice, muzee, laboratoare științifice sau chiar în interiorul corpului uman, vizualizând structuri complexe în detaliu.

De exemplu, într-o lecție de biologie, elevii pot explora sistemul circulator în 3D, urmărind fluxul sângelui prin inimă și vase, ceea ce facilitează înțelegerea conceptelor abstracte. În istorie, VR le permite să participe la reconstrucții ale unor evenimente sau orașe din trecut, oferind o experiență vizuală și auditivă autentică. În geografie, pot examina reliefuri montane sau ecosisteme îndepărtate în mod interactiv.

Astfel, integrarea AR și VR în educație nu doar că crește atractivitatea lecțiilor, dar stimulează gândirea critică, creativitatea și capacitatea de aplicare practică a cunoștințelor, făcând învățarea mai profundă, memorabilă și relevantă pentru elevi.

4.5. Portofoliul digital

Portofoliul digital reprezintă o colecție de lucrări, proiecte, eseuri și reflecții ale elevului, stocate online. Acesta este un instrument de evaluare alternativă, care pune accent pe progres și creativitate, nu doar pe rezultate finale. Portofoliul permite elevilor să-și exprime personalitatea și să-și dezvolte competențele digitale.

Portofoliul digital reprezintă o colecție organizată de lucrări, proiecte, eseuri, prezentări și reflecții ale elevului, stocate și accesibile online. Acesta servește ca un instrument de evaluare alternativă, care se concentrează nu doar pe rezultatele finale, ci și pe progresul individual, procesul de învățare și dezvoltarea competențelor. Prin utilizarea portofoliului digital, elevii își pot documenta parcursul educațional, evidențiind realizările, provocările depășite și strategiile folosite pentru rezolvarea sarcinilor.

Portofoliul digital oferă oportunități semnificative de autoevaluare și reflecție, deoarece elevii pot revizui și analiza propriile lucrări în timp, comparând

performanțele și identificând ariile de îmbunătățire. De asemenea, permite exprimarea creativității, oferind libertatea de a integra materiale multimedia, cum ar fi imagini, clipuri video, animații sau grafice interactive.

Din perspectiva profesorului, portofoliul digital facilitează evaluarea personalizată și continuă, oferind informații detaliate despre progresul fiecărui elev și permițând feedback constructiv și individualizat. În plus, acest instrument contribuie la dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor, cum ar fi utilizarea platformelor online, gestionarea informațiilor digitale, colaborarea în medii virtuale și prezentarea creativă a conținutului.

Prin urmare, portofoliul digital nu este doar un simplu depozit de lucrări, ci un mijloc complex de stimulare a creativității, responsabilității și autonomiei elevilor în procesul de învățare, integrând în același timp tehnologia ca parte activă a educației moderne.

5. Provocări și perspective

5.1. Provocări

Implementarea inovației și creativității în educație se confruntă cu o serie de dificultăți complexe, care pot limita eficiența strategiilor moderne de predare. Un obstacol semnificativ îl reprezintă **lipsa resurselor materiale și tehnologice**, mai ales în mediile rurale sau în școlile cu buget limitat. Nu toți elevii beneficiază de acces la internet de calitate sau la dispozitive digitale precum tablete, laptopuri sau software educațional. Această situație creează discrepanțe între unitățile școlare și poate accentua inegalitățile în procesul de învățare, afectând atât progresul individual al elevilor, cât și implementarea uniformă a metodelor inovative.

O altă provocare majoră este **rezistența la schimbare**. Mulți profesori, formați inițial într-un sistem tradițional, percep metodele inovative și tehnologice ca fiind dificil de aplicat sau nesigure din punct de vedere al rezultatelor. Această reticență poate fi legată de lipsa experienței practice, teama de eșec sau lipsa unui cadru instituțional care să încurajeze experimentarea pedagogică.

De asemenea, **formarea continuă insuficientă** reprezintă un obstacol major. Profesorii au nevoie de cursuri de perfecționare, traininguri practice și suport constant pentru a-și dezvolta competențele digitale, pedagogice și metodologice. În lipsa acestora, adoptarea unor instrumente precum platformele digitale, aplicațiile educaționale sau metodele active de învățare rămâne limitată. Alte provocări includ:

- **Timpul insuficient** pentru proiectarea și aplicarea activităților inovative, mai ales în contexte cu programe încărcate;
- **Lipsa colaborării între cadrele didactice**, ceea ce poate împiedica schimbul de bune practici și dezvoltarea unor strategii comune;

- **Evaluarea tradițională** axată doar pe rezultate finale, care poate descuraja experimentarea și creativitatea în rândul elevilor;
- **Rezistența instituțională** la schimbarea curriculumului sau integrarea noilor tehnologii.

Depășirea acestor provocări necesită eforturi concertate la nivelul politicilor educaționale, investiții în infrastructură și tehnologie, stimularea colaborării între profesori și promovarea culturii inovative în școli. Numai printr-o abordare integrată se poate asigura implementarea efectivă a creativității și inovației, transformând procesul educațional într-un mediu stimulat, echitabil și adaptat secolului XXI

5.2. Perspective

Cu toate acestea, tendințele actuale în domeniul educațional indică o evoluție pozitivă și o orientare clară către modernizare și adaptarea la cerințele secolului XXI. Politicile educaționale europene și internaționale pun tot mai mult accent pe **digitalizare, inovare** și dezvoltarea competențelor esențiale, cu scopul de a pregăti elevii pentru o societate dinamică, globalizată și bazată pe cunoaștere.

Viitorul educației va fi definit de mai multe direcții principale:

- **Personalizarea învățării** – fiecare elev va beneficia de un parcurs educațional adaptat nevoilor, ritmului de învățare și intereselor proprii, ceea ce va permite dezvoltarea optimă a competențelor individuale.
- **Utilizarea inteligenței artificiale (AI)** – instrumente AI vor sprijini profesorii în planificarea lecțiilor, evaluarea progresului elevilor și identificarea ariilor care necesită intervenție, oferind feedback instant și personalizat.
- **Interdisciplinaritatea** – abordările tradiționale prin discipline izolate vor fi înlocuite de proiecte și activități integrate, în care elevii învață să aplice cunoștințele dobândite în contexte complexe, reale sau simulate.
- **Accent pe creativitate și gândire critică** – aceste abilități vor fi considerate fundamentale pentru formarea unor cetățeni capabili să inoveze, să rezolve probleme complexe și să participe activ la dezvoltarea societății.

Aceste direcții reflectă o transformare profundă a procesului educațional, orientată spre **flexibilitate, tehnologie și competențe transversale**, pregătind elevii pentru provocările unei lumi dinamice și competitive. Implementarea acestor strategii necesită însă colaborarea între profesori, elevi, părinți și factorii decizionali, pentru a crea un mediu educațional adaptat, stimulat și incluziv.

Concluzii

Inovația și creația nu sunt concepte abstracte, ci instrumente indispensabile pentru transformarea educației contemporane. Profesorul inovator și creativ are puterea de a transforma lecția într-o experiență de învățare captivantă, care dezvoltă nu doar cunoștințele, ci și competențele, valorile și atitudinile elevilor.

Elevul, la rândul său, devine participant activ, explorator și creator, nu doar receptor al informațiilor. Școala viitorului este una flexibilă, digitalizată, incluzivă și orientată spre formarea unor cetățeni capabili să se adapteze schimbărilor și să contribuie activ la societate.

Astfel, putem afirma că fără inovație și creativitate, educația riscă să rămână ancorată în trecut, incapabilă să pregătească elevii pentru provocările lumii moderne.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. CRAFT, A., 2005. Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas. London: Routledge. ISBN 978-0415324144.
2. CHENG, V. M. Y. și MA, Y. K., 2020. Impactul tehnologiei asupra abilităților de gândire critică și creativă ale elevilor. Educational Technology Journal, 35(2), pp. 45–62.
3. EUROPEAN COMMISSION, 2018. Key Competences for Lifelong Learning. Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-79-74032-6.
4. FULLAN, M., 2013. Stratosphere: Integrating Technology, Pedagogy, and Change Knowledge. Toronto: Pearson. ISBN 978-0132483148.
5. HARGREAVES, A. și SHIRLEY, D., 2012. The Global Fourth Way: The Quest for Educational Excellence. Thousand Oaks: Corwin Press. ISBN 978-1412987868.
6. ROBINSON, K., 2011. Depășind mințile noastre: Învățând să fim creative. Capstone. ISBN 978-1907312472.
7. SAWYER, R. K., 2012. Explaining Creativity: The Science of Human Innovation. 2nd ed. New York: Oxford University Press. ISBN 978-0199737574.

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**FORMAREA COMPETENȚEI SOCIOCULTURALE
LA ORELE DE LIMBA ȘI LITERATURA RUSĂ ÎN ȘCOALA PRIMARĂ**

**FORMATION OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE
IN RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE CLASSES IN PRIMARY
SCHOOL**

Валентина КАРАНФИЛ, учитель начальных классов, I
дидактич. степень,
ПУ ТЛ им. С. Экономова, с. Етулия, АТО Гагаузия,
мастерант 2-го курса КГПУ им. И. Крянгэ

Valentina KARANFIL, învățătoare, grad didactic I,
LT „S. Ekonomov”, s. Etulia, UTA Găgăuzia,
masterandă, anul II, la Universitatea Pedagogică de
Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Valentina KARANFIL, primary school teacher, Didactic
Degree I,
LT “S. Ekonomov”, Etulia village, UTA Gagauzia,
Master’s student, 2nd year, Ion Creangă State Pedagogical
University of Chișinău
e-mail: v.karanfil@mail.ru

CZU: 373.3.017

DOI: 10.46727/c.05-06-12-2025.p434-442

Аннотация: Современное образование ориентировано не только на передачу знаний и формирование языковых навыков, но и на воспитание личности, готовой к жизни в многоязычном и поликультурном обществе. В условиях Республики Молдова, где мирно сосуществуют различные этнические группы, особую актуальность приобретает формирование социокультурной компетенции у младших школьников. Преподавание русского языка и литературы играет ключевую роль в развитии у детей коммуникативных навыков, толерантности, уважения к культурному многообразию и способности к диалогу культур. В статье дано определение социокультурной компетенции и описана ее структура, **представлены** основные подходы к ее формированию у младших школьников на уроках русского языка и литературы.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, поликультурное образование, русский язык, начальная школа, диалог культур, коммуникативные навыки.

Rezumat: Educația contemporană este orientată nu doar spre transmiterea cunoștințelor și formarea competențelor lingvistice, ci și spre educarea unei personalități pregătite pentru viața într-o societate multilingvă și multiculturală. În condițiile Republica Moldova, unde diferite grupuri etnice conviețuiesc pașnic, formarea competenței socioculturale la elevii din învățământul primar capătă o importanță deosebită. Predarea limbii și literaturii ruse joacă un rol esențial în dezvoltarea competențelor de comunicare, a toleranței, a respectului față de diversitatea culturală și a capacității de dialog intercultural. Articolul oferă o definiție a competenței socioculturale și descrie structura acesteia, prezentând principalele abordări privind formarea ei la elevii din ciclul primar în cadrul orelor de limbă și literatură rusă.

Cuvinte-cheie: competență socioculturală, educație multiculturală, limba rusă, școală primară, dialogul culturilor, competențe de comunicare.

Abstract: Modern education is focused not only on transmitting knowledge and developing language skills but also on fostering a personality ready to live in a multilingual and multicultural society. In the context of the Republic of Moldova, where different ethnic groups coexist peacefully, the formation of sociocultural competence in primary school students becomes particularly relevant. Teaching Russian language and literature plays a key role in developing students' communication skills, tolerance, respect for cultural diversity, and the ability to engage in intercultural dialogue. This article defines sociocultural competence, outlines its structure, and presents the main approaches to its formation in primary school through Russian language and literature lessons.

Keywords: sociocultural competence, multicultural education, Russian language, primary school, dialogue of cultures, communication skills.

Современные образовательные стандарты определяют формирование социокультурной компетенции как одно из приоритетных направлений обучения родному и русскому языку. В условиях стремительно меняющегося социума и культурного многообразия Молдовы важно воспитывать личность, способную осознавать ценность собственной культурной идентичности и уважительно относиться к традициям других народов. Русский язык и литература как учебная дисциплина обладает уникальным потенциалом для решения этой задачи. Через слово и художественный текст ребёнок приобщается к культурным нормам, усваивает систему ценностей, формирует представления о мире, а также учится понимать других.

Формирование социокультурной компетенции закреплено на государственном уровне, что отражено в следующих документах:

- Кодекс об образовании провозглашает уважение к культурному многообразию и права национальных меньшинств.
- Национальный curriculum общего образования определяет коммуникативную, социальную и культурную компетенции как ключевые результаты обучения.

- Государственные стандарты по русскому языку и литературе включают социокультурные результаты: воспитание уважения к традициям, праздникам, ценностям.

Актуальность темы статьи определяется необходимостью поиска эффективных путей интеграции языкового и культурного образования младших школьников. Цель исследования – представить систему заданий для формирования социокультурной компетенции на уроках русского языка и литературы в начальной школе.

Термин «социокультурная компетенция» прочно вошёл в методическую и педагогическую литературу во второй половине XX века. Одним из первых его использовал российский лингвист В. Костомаров, который рассматривал язык как «средство приобщения к культуре народа». По мнению исследователя, обучение языку невозможно без знакомства с культурой, так как каждое слово несёт культурно-историческую нагрузку [3].

По мнению Л. С. Выготского, культурное развитие заключается в овладении созданными человечеством в процессе исторического развития средствами поведения: языком, письмом, системой счисления и др. Ребенок усваивает не только содержание культурного опыта, но приемы и формы культурного поведения и, что особенно важно, культурные способы мышления. Так мышление ребёнка развивается через усвоение культурных знаков и смыслов. Следовательно, обучение языку неразрывно связано с приобщением к культурным традициям [4].

Современные методисты (Е. И. Пассов, И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова) рассматривают социокультурную компетенцию как составную часть коммуникативной. По определению Е. Пассова, она представляет собой «способность личности осуществлять общение в условиях межкультурного взаимодействия на основе знаний о культуре изучаемого языка, навыков речевого поведения и толерантного отношения к представителям других культур [7]. Согласно Новому словарю методических терминов и понятий Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина, социокультурная компетенция – «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка» [1, с. 286].

Таким образом, под социокультурной компетенцией понимают: а) знания социокультурного контекста изучаемого языка и б) опыт использования этих знаний в процессе общения. В соответствии с этим, в

качестве рабочего целесообразно использовать следующее определение: *социокультурная компетенция* – это способность оперировать системой социокультурных знаний, умений и навыков при осуществлении общения на межкультурном уровне.

Однако, для того чтобы целенаправленно формировать данное качество у младших школьников, необходимо не просто понимать его значение, но и чётко представлять его внутреннюю организацию. Социокультурная компетенция – это сложное, многокомпонентное образование, включающее взаимосвязанные элементы, каждый из которых выполняет свою функцию в процессе межкультурного взаимодействия. Именно структура социокультурной компетенции позволяет педагогам определить, какие знания, умения, навыки и личностные качества следует развивать у учащихся на различных этапах обучения, а также выстроить эффективную систему методической работы.

Рассматривая содержательную сторону данного конструкта, И.Л. Бим выделяет такие компетенции, как: социолингвистическая, предметная, общекультурная и страноведческая [2, с. 157]. Социолингвистическая компетенция предполагает знание этикетных форм, правил вежливости, регистров общения, а также способность выбирать языковые формы, соответствующие ситуации общения. Предметная (или тематическая) компетенция понимается как способность ориентироваться в содержательном плане общения. Общекультурная – означает способность человека ориентироваться в пространстве культуры (в источниках информации, первоисточниках произведений литературы, искусства и т. д.), страноведческая включает совокупность знаний о природе, географии и истории страны изучаемого языка.

П. В. Сысоев также выделяет в составе социокультурной компетенции четыре составляющие. Это социокультурные знания, опыт общения, личностное отношение к фактам культуры и владение способами применения языка [8, с. 42]. Социокультурные знания включают сведения о стране изучаемого языка, о духовных ценностях и культурных традициях, в том числе у представителей разных этнических групп, а также знания об особенностях национальной ментальности и поведения. Опыт общения, по Сысоеву, предполагает выбор приемлемого стиля общения и верную трактовку явлений иноязычной культуры. Личностное отношение к фактам культуры характеризуется пониманием связи между культурой, историей и обществом и способностью решать возникающие социокультурные конфликты в ходе коммуникации. В свою очередь компонент «владение способами применения

языка» содержит правильное употребление национально-маркированных языковых единиц в речи в различных сферах межкультурного общения.

Н. Г. Муравьева включает в состав социокультурной компетенции три компонента:

- когнитивный, предполагающий овладение знаниями о социокультурном контексте;
- мотивационно-ценностный, представленный выраженностью мотивации обучения через осознание себя субъектом познавательной деятельности, готовностью к самообразованию, саморазвитию и рефлексии;
- коммуникативный, включающий способность осуществлять продуктивное общение и взаимодействие в социокультурном контексте, толерантность, стремление к диалогу, сотрудничеству и т. д. [6, с. 45].

Исходя из проведенного анализа структуры социокультурной компетенции и предложенного определения, следует выделить следующие структурные компоненты: когнитивный, коммуникативно-деятельностный, ценностно-смысловой и оценочно-рефлексивный (см. *Таблица 1. Структурные компоненты социокультурной компетенции*).

Таблица 1. Структурные компоненты социокультурной компетенции

Компонент	Содержание
Когнитивный	знание как собственной культуры, так и культуры изучаемого языка
Коммуникативно-деятельностный	навыки коммуникации, умение организовать межкультурный диалог
Ценностно-смысловой	интериоризация культурных ценностей
Оценочно-рефлексивный	самосознание, самооценка, любая рефлексия

В совокупности данные компоненты образуют целостную систему, которая служит прочным основанием для воспитания личности, открытой к межкультурному взаимодействию. Такая структура, на наш взгляд, позволит педагогам не только понимать сущность социокультурной компетенции, но и планомерно формировать её у младших школьников через систему уроков и внеклассных мероприятий.

Для формирования социокультурной компетенции наиболее эффективными являются следующие методы и приемы:

1. коммуникативные методы (по Е. И. Пассову): создание речевых ситуаций, диалогов, ролевых игр, которые интегрируют культурные элементы;
2. игровые технологии: квесты, инсценировки русских и молдавских сказок, дидактические игры с пословицами и фразеологизмами;
3. проектная деятельность: «Праздники нашей семьи» «Русская и молдавская кухня» «Сказки народов Молдовы и России»;
4. работа с художественным текстом: чтение, анализ и пересказ произведений классической и народной литературы, сопоставление культурных ценностей.

В процессе формирования социокультурной компетенции также важно использование наглядности и мультимедиа: иллюстрации, видео, мультфильмы, презентации, виртуальные экскурсии позволяют не только погрузить учеников в межкультурный контекст, но и реализовать межпредметные связи (интеграция русского языка с музыкой, художественным воспитанием, историей и обществознанием). Особенно важным фактором, влияющим на эффективность методов и приемов формирования социокультурной компетенции, являются воспитательные приёмы: личный пример учителя, речевой этикет, мини-беседы о дружбе, честности, уважении к традициям.

К основным способам формирования социокультурной компетенции у младших школьников относятся ознакомление с культурой, художественной литературой, фольклором, историческими реалиями страны изучаемого языка, а также погружение в языковую среду посредством аутентичных аудио и видеозаписей, ролевых игр, диалогов и полилогов.

Многоязычная и поликультурная среда Республики Молдова предоставляет уникальные возможности для формирования социокультурной компетенции. Билингвизм и полилингвизм детей способствуют:

- гибкости мышления;
- толерантности к культурным различиям;
- развитию навыков межкультурного общения с раннего возраста.

Особое значение в данном контексте приобретает диалог культур: сопоставление русских, молдавских, гагаузских, украинских произведений, фольклорных и литературных традиций, праздников, символов.

Представим вариант системы заданий для формирования социокультурной компетенции на примере изучения фрагмента рассказа

В. Астафьева «Родные березы». Данное произведение изучается во 2-м классе. В учебнике А. Курачицки и Н. Соколовой «Русский язык и литература» дан текст под названием «Чем пахнут берёзы?» и далее информация об известных деревьях, о дубе Штефана чел Маре и липе М. Эминеску [5, с. 52-53].

Основной целью формирования **когнитивного компонента** социокультурной компетенции, предполагающего наличие знаний о культуре, символах и традициях, в данном случае является стремление расширить представление о культурных символах деревьев, научить сопоставлять культурные коды разных стран. Для ее реализации можно предложить следующие задания.

Задание 1. Прочитать текст В. Астафьева и выделить слова и фразы, описывающие берёзу (внешний вид, запах, настроение).

Задание 2. Составить краткую таблицу «Дерево – символ – страна – значение» (см. Таблица 2)

Таблица 2. Дерево – символ – страна – значение

Дерево	Символ	Страна	Значение
Берёза	Родина, природа	Россия	Чистота, душевная близость к природе
Дуб	Сила, власть	Молдова /Румыния	Символ национальной независимости, историческая память
Липа	Любовь к родине, вдохновение	Румыния	Национальная поэзия, символ красоты и мира

Задание 3. Краткий мини-опрос:

- Какие деревья растут в вашей местности?
- Есть ли у них культурное значение?

Формирование **ценностно-смыслового компонента** связано с развитием эмоционально-ценностного отношения, поэтому цель в данном аспекте заключается в развитии эмоционального восприятия текста, уважения к культуре, природе и символам разных народов.

Задание 1. В парах обсудить:

- Какие чувства вызывает берёза у В. Астафьева?
- Какие чувства вызывает дуб Штефана чел Маре?
- Какие чувства вызывает липа М. Эминеску?

Задание 2. Личное эссе «Дерево, которое мне дорого»

- Почему оно важно для меня?
- Какие эмоции вызывает?

Задание 3. Коллаж «Мои культурные деревья» – рисунки или картинки берёзы, дуба, липы и символическое оформление эмоций.

При формировании **коммуникативно-деятельностного компонента** особое внимание уделяется становлению умений учащихся взаимодействовать и выражать мысли. Цель в рамках данного компонента: развивать устную и письменную речь, умение делиться знаниями о культуре, обсуждать и сравнивать символы. Задания:

Задание 1. Мини-дискуссия: «Если бы я был экскурсоводом, что бы я рассказал иностранцу о берёзе, дубе и липе?»

Задание 2. Диалог по ролям: (Ученик 1 – житель России, рассказывает о берёзе. Ученик 2 – житель Молдовы, рассказывает о дубе Штефана чел Маре. Ученик 3 – житель Румынии, рассказывает о липе М. Эминеску). Обсуждение: чем похожи деревья и что отличает их культурное значение.

Задание 3. Игровое задание: «Передай дерево другому»: работа в группах. Каждая группа рассказывает, чем символично её дерево и передаёт «символ» следующей группе.

При формировании **оценочно-рефлексивного компонента** особое внимание уделяется **активному применению усвоенных культурных знаний и ценностей** в учебной и реальной практике. В процессе деятельности акцент делается на **развитии у учащихся чувства ответственности**, бережного отношения к природе и культурному наследию, а также на **формировании навыков сотрудничества, инициативности и социальной активности**.

Задание 1. Проектно-практическое задание «Посади дерево своей культуры» – создание макета «своего дерева» в классе из природных материалов, пластилина, картона; посадка саженца (с согласия администрации школы и родителей).

Задание 2. «Эко-карта культурных деревьев». На большом плакате или электронной карте учащиеся отмечают: берёзу (Россия), дуб (Молдова, Европа), липу (Румыния и другие страны). Далее они добавляют короткие пояснения о значении каждого дерева в культуре.

Задание 3. «Моё дерево – мой символ». Предлагается работа индивидуальная или в парах: учащиеся пишут или устно рассказывают, что для них значит выбранное дерево, с чем оно ассоциируется (детство, семья, природа, Родина).

Таким образом, формирование социокультурной компетенции в начальной школе – неотъемлемая часть современного образования в Республике Молдова. Русский язык и литература как учебный предмет

обладают уникальным потенциалом для приобщения детей к культурным ценностям, воспитания толерантности и уважения к культурному многообразию. Системное использование коммуникативных, игровых, проектных методов, опора на художественный текст позволяют эффективно формировать социокультурную компетенцию младших школьников: развивать у них знания о своей культуре и культуре других народов, умения межкультурного взаимодействия, ценностные установки, уважение и эмпатию.

БИБЛИОГРАФИЯ:

1. АЗИМОВ, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. Москва: ИКАР, 2010. 446 с.
2. БИМ, И .Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. 327 с.
3. ВЕРЕЩАГИН, Е. М. Язык и культура / Е. М. Верецагин, В. Г. Костомаров. Москва: Индрик, 2005. 1037 с. ISBN 5-85759-289-5.
4. ВЫГОТСКИЙ Л. С. Мышление и речь. Санкт-Петербург: Питер, 2019. 432 с. ISBN 978-5-4461-1109-1.
5. КУРАЧИЦКИ, А., СОКОЛОВА, Н. Русский язык и литература: учебник для 2 класса. Chişinău: Univers educational, 2023. 175 p. ISBN: 9789975355773.
6. МУРАВЬЕВА, Н. Г. Опыт формирования социокультурной компетенции студентов вуза в проектной деятельности (на примере иностранного языка) //Вестник Томского государственного университета. 2013, № 9, с. 82-92.
7. ПАССОВ, Е. И., КУЗНЕЦОВА, Е. С. Обучение общению на иностранном языке. Воронеж: Интерлингва, 2002. 40 с. ISBN: 5-93757-015-4.
8. СЫСОЕВ, П. В. Культурное самоопределение личности как часть поликультурного образования в России средствами иностранного языка и родного языков / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе, 2003. № 1, С. 42-47.

CUPRINS

TOMA Alexandra, BARBĂNEAGRĂ Alexandra, DERMENJI Svetlana TRANSLANGUAGINGUL – STRATEGIE PEDAGOGICĂ PENTRU INCLUZIUNE LINGVISTICĂ ÎN ȘCOALA MULTILINGVĂ DIN REPUBLICA MOLDOVA.....	5
DERMENJI Svetlana, NEAGA Liliana MULTILINGVISMUL – PUNTE DE COMUNICARE ȘI INTEGRARE ÎN REPUBLICA MOLDOVA.....	14
VÎLCU Marcela ROLUL LIMBII MATERNE ȘI AL MULTILINGVISMULUI ÎN FORMAREA CONȘTIINȚEI AXIOLOGICE POSTMODERNE.....	22
CULEA Uliana MULTILINGVISM ȘI INCLUZIUNE EDUCAȚIONALĂ: O PERSPECTIVĂ AXIOLOGICĂ ÎN CONTEXT MULTICULTURAL.....	32
ȘCHIOPU Lucia THE ROLE OF BILINGUAL AND MULTILINGUAL EDUCATION IN SOCIETY.....	45
BUREA Svetlana TRAINING FUTURE TEACHERS FOR MULTICULTURAL CLASSROOMS THROUGH DEVELOPING DIALOGUE, CONFLICT RESOLUTION, AND MEDIATION SKILLS.....	55
LAȘCU Tatiana INTERDISCIPLINARY SYNERGIES IN MULTILINGUAL EDUCATION.....	64
BULICANU Ion INTEGRAREA RESURSELOR DIGITALE MULTILINGVE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL UNIVERSITAR.....	72
MIERIEUTSA Tetiana PRINCIPLES AND APPROACHES TO MULTICULTURAL EDUCATION IN THE 21ST CENTURY.....	80

OVCERENCO Nadejda DIMENSIUNEA PSIHOPEdagogică A DEZVOLTĂRII PERSONALITĂȚII ÎN CONTEXT MULTICULTURAL.....	91
SAVA Lucia DINCOLO DE STEREOTIPURI. EDUCAȚIA PENTRU DIVERSITATE CA PILON AL COEZIUNII SOCIALE ÎN REPUBLICA MOLDOVA	100
SOLCAN Angela, SAVA Anastasia L'ANALYSE DE DISCOURS EN INTERACTION DANS LE CONTEXTE BI/PLURILINGUE.....	115
FRANCARLI Lorella L'ISTRUZIONE INCLUSIVA IN UN CONTESTO MULTICULTURALE.....	123
AVORNICESĂ Natalia LA DIMENSION AXIOLOGIQUE DE L'ÉDUCATION LINGUISTIQUE: ATTITUDES ET VALEURS DANS LA PERSPECTIVE DU CECRL.....	129
TIOSA Iuliana DIE FÖRDERUNG DES MONOLOGISCHEN SPRECHENS.....	135
BULAT-GUZUN Ana PÉDAGOGIE LUDIQUE ET MANUEL NUMÉRIQUE : NOUVELLES VOIES POUR L'ENSEIGNEMENT PRÉCOCE DES LANGUES ÉTRANGÈRES.....	142
BOLDUMA Veronica INTELIGENȚA ARTIFICIALĂ ÎN SERVICIUL EDUCAȚIEI MULTILINGVE: PREDAREA LIMBII ITALIENE ÎN MEDIUL ȘCOLAR.....	151
OLENIKOVA Galyna DISCURSIVE COMPETENCE AS A COMPONENT OF MULTICULTURAL EDUCATION.....	248

PORUBIN Lilia, CATERENCIUC Svetlana, JECHIU Ala REIMAGINING LANGUAGE ASSESSMENT: INTEGRATING TECHNOLOGY, PEDAGOGY AND LEARNER-CENTERED INNOVATION.....	165
POPOVICI Angela EVALUAREA COMPETENȚEI DE COMPREHENSIUNE ORALĂ ÎN LIMBA ROMÂNĂ ÎN PROCESUL CERTIFICĂRII LINGVISTICE A ELEVILOR DE LICEU.....	174
CELPAN-PATIC Natalia DIFFICULTÉS D’ACQUISITION DES VERBES DE MOUVEMENT EN FRANÇAIS CHEZ LES LOCUTEURS NATIFS ROUMAINS ET RUSSES : APPROCHE CONTRASTIVE ET TYPOLOGIQUE AVEC IMPLICATIONS DIDACTIQUES.....	187
GOLUBOVSKI Oxana EMPOWERING STUDENT-CENTRED LEARNING THROUGH PEDAGOGICAL INNOVATION AND DIGITALISATION.....	198
HERȚA Lilia, POSTICA Oxana DEZVOLTAREA COMPETENȚEI ECOLOGICE ÎN FORMAREA PROFESORILOR DE LIMBA ENGLEZĂ PRIN CLIL ȘI PEDAGOGIA VERDE.....	205
ȚÎMBALIUC Elena ЛЕКСИЧЕСКИЙ ПОДХОД В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ..	215
TOPOR Gabriella ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НАД ТЕКСТОМ СКАЗКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ГИМНАЗИЯХ С РУМЫНСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ.....	226
BEJENARU Ludmila PROVOCĂRILE EDUCAȚIEI MULTILINGVE PRIN METODA PROIECTULUI ÎN CONTEXTUL VALORIC POSTMODERNIST.....	238

CHETVERIKOVA Olena MEDIA EDUCATION APPROACH IN TEACHING ENGLISH hTO UNIVERSITY STUDENTS.....	248
VDOVENKO Tetiana FORMATION OF STUDENTS' CREATIVE THINKING WHEN LEARNING ENGLISH.....	253
SLOBODIAK Svitlana AXIOLOGICAL POTENTIAL OF TEACHING ENGLISH IN THE CONTEXT OF MULTICULTURAL EDUCATION.....	258
FOLEA Aurelia TRADIȚIILE POPULARE ÎN DISCURSUL EDUCAȚIONAL POSTMODERN: ÎNTRE RESEMNIȚARE AXIOLOGICĂ ȘI IDENTITATE CULTURALĂ.....	262
TABURCEANU Polina REPREZENTAREA CONFLICTELOR CULTURALE ȘI IMPACTUL ACESTORA ASUPRA FORMĂRII IDENTITĂȚII PERSONALE A PROTAGONISTEI ROMANULUI <i>PERSEPOLIS</i> (VOL. 2) DE MARJANE SATRAPI.....	272
FRANKENFELD Christian „WIR GEHEN NICHT NACH MOLDAWIEN, WIR BLEIBEN IN DEUTSCHLAND!” – MIGRATION AUS DER REPUBLIK MOLDAU IN DEUTSCHER TV-FIKTION.....	285
SALLANZ Josef RELIGION UND KIRCHLICHES LEBEN DER DEUTSCHEN IN DER DOBRUDSCHA	294
SHYKYRYNSKA Olha DIGITAL CULTURE AND THE TRANSFORMATION OF EDUCATIONAL VALUES IN MULTICULTURAL SETTINGS.....	301
ROȘULSCHII Nelli FOSTERING INTERCULTURAL COMPETENCE THROUGH ORAL COMMUNICATION IN TODAY'S MULTICULTURAL SCHOOLS.....	308

ION Veronica	
RECONCEPTUALIZAREA PARADIGMEI DE PREDARE-ÎNVĂȚARE.....	314
CIOLAC Marina	
ÎNVĂȚAREA BAZATĂ PE JOC ÎN PREDAREA LIMBII ENGLEZE: PROMOVAREA MOTIVAȚIEI ȘI A COMPETENȚEI INTERCULTURALE.....	322
BUCUCI Olesea, BUCUCI Marian	
NEGATION AS AN AXIOLOGICAL MARKER IN ENGLISH AND ROMANIAN: A CONTRASTIVE LINGUISTIC AND PEDAGOGICAL PERSPECTIVE.....	336
GORCEAG Lina	
LIMBA ROMÂNĂ – REPER AL IDENTITĂȚII CULTURALE ÎN SPAȚIUL MULTILINGV.....	349
CĂLIN Maria-Diana	
COMPETENȚA INTERCULTURALĂ – VALOARE FUNDAMENTALĂ ÎN EDUCAȚIA POSTMODERNĂ.....	356
VIZITEU Ioana-Mădălina	
EDUCAȚIA LITERARĂ ÎNTRE GÂNDIRE CRITICĂ ȘI DIALOG INTERCULTURAL: REPERE AXIOLOGICE ALE FORMĂRII POSTMODERNE.....	367
KILZER Katharina	
ANA BLANDIANA UND DIE VIER JAHRESZEITEN – FANTASTISCHE PROSA.....	377
BALTAG Veronica	
CONTEMPORARY PERSPECTIVES ON MANAGING MIXED ABILITY LEARNING ENVIRONMENTS.....	385
HODA Abuo Afash	
THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S SOCIAL AND PERSONAL VALUES THROUGH STORYTELLING.....	395

CADÎNȚEVA Tatiana

**СТРАТЕГИИ ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В КОНТЕКСТЕ
МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....403**

CHIRUȚA Diana

**FORMAREA ABILITĂȚILOR CREATIVE LA
COPII PRIN IMPLIMENTAREA ARTEI ORIGAMI
ÎN ACTIVITĂȚILE EXTRAȘCOLARE.....413**

SCURTU Olesea

INOVAȚIE ȘI CREAȚIE ÎN ACTIVITATEA DIDACTICĂ.....422

KARANFIL Valentina

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....434**