

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

**CONFERINȚA ȘTIINȚIFICĂ NAȚIONALĂ
CU PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ**

EDUCAȚIA MULTICULTURALĂ, SPAȚIU FORMATIV PENTRU EDUCAȚIA VALORILOR

Ediția I

1 – 2 decembrie 2023

Chișinău, 2024

**Materialele Conferinței au fost aprobate la:
Ședința Senatului Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
din 21.12.2023, proces-verbal nr. 6.**

Comitetul organizatoric:

Irina ȚVIC, dr., conf. univ. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, RM
Lucia CEPRAGA, dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, RM
Elena ȚÎMBALIUC, dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, RM
Polina TABURCEANU, dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, RM
Liubovi COLESNIC, dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, RM
Liliana NEAGA, drd., asis. Univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, RM
Olga BOZ, dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, RM
Vlad CARAMAN, dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, RM
Elena SIROTA, dr., conf. univ., Universitatea de Stat „A. Russo” din Bălți, Republica Moldova Chișinău, RM
Lilia CHIRILOV, asist. univ.r, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, RM

Colegiul de redacție:

Barbăneagră Al., dr., conf. univ.
Dermenji Sv., dr., conf. univ.
Petrenco L., dr., conf. univ.
Neaga L., asist. univ.

Recenzenți:

Bîrsan Svetlana, dr., conf. univ.
Gina-Aurora Necula, dr., conf. univ.

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

"Educația multiculturală, spațiu formativ pentru educația valorilor", conferință științifică națională (1 ; 2023 ; Chișinău). Conferința științifică națională cu participare internațională "Educația multiculturală, spațiu formativ pentru educația valorilor", Ediția 1, 1-2 decembrie 2023 / colegiul de redacție: Barbăneagră Al. [et al.]. – Chișinău : [S. n.], 2024 (CEP UPSC). – 159 p. : fig., tab. în parte color.

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

ISBN 978-9975-46-936-4.

082=135.1=161.1

E 19

**UN POET CU IDENTITATE PLURALĂ: ANDREI CODRESCU.
ÎNTOARCEREA SCRITORULUI ROMÂN, EVREU ȘI AMERICAN
LA POEZIA ÎN LIMBA ROMÂNĂ**

**ANDREI CODRESCU: A PLURAL IDENTITY POET.
THE RETURN OF THE ROMANIAN, JEWISH, AMERICAN WRITER TO THE
ROMANIAN LANGUAGE POETRY**

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

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

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

CZU: 821.135.1.09

DOI: 10.46727/c.emc-2023.p3-7

***Abstract:** The political exile problem may cross paths or not with the plural identity of some Romanian writers who decided once to live in another country and write in another language. This article falls under this thematic illustrating the return of the American writer Andrei Codrescu to his first language, found again after an enriched experience as a writer in another language; perceived as fresh and expressive. Compared to other Romanian writers going through a de-familiarization process, Andrei Codrescu on the other hand has the revelation of the freshness of Romanian language, the language he used to write in his youth, the language that he rediscovers in the last years from the perspective of an American writer.*

*In two cases, *Întoarcerea huliganului* by Norman Manea and *Metroul F* by Andrei Codrescu, the literary result is exceptional. Two event-volumes for the Romanian literature and language that they willingly chose to come back to. Two American writers coming back to the Romanian language, one of them writing an autofictional novel, and a poetry volume, the other one, both creating permeable borders in every direction of their own writing.*

***Key-words:** Andrei Codrescu, identity, language, poetry, literature*

Introducere în problematica exilului, până în decembrie 1989

O diferență importantă între regimul totalitar din spațiul românesc de până la 22 decembrie 1989 și regimul democratic apărut odată cu Revoluția din 1989 este dată de modul în care Statul se raportează la un scriitor (în general, la un artist) care decide să plece într-o altă țară, într-o altă cultură și să-și scrie opera (dacă este scriitor) într-o altă limbă. Pentru un regim totalitar, chiar dacă în Constituție este stipulat dreptul cetățeanului de a călători în străinătate, o asemenea opțiune făcută de un scriitor este nu numai indezirabil: este inconceptibil.

Pare paradoxal ca tocmai un regim totalitar de esență și structură comunistă, pentru care „visul de aur al comunismului” echivalează cu dispariția claselor sociale, dar și cu aceea a granițelor naționale, să facă din granițele naționale șanțuri adânci, simbolice, ce trebuie apărate cu grăniceri și sârmă ghimpată nu numai față de „inamicii” veniți din exterior, dar și față de propriii cetățeni, care își manifestă dorința de a pleca într-o țară străină: temporar sau pentru totdeauna. Acest paradox este de fapt o contradicție între *teoria* internaționalismului comunist și *practica* îngrădirii dreptului de a călători al cetățenilor unui stat comunist, indiferent că acesta este Republica Socialistă România sau Republica Democrată Germană.

Toți est-germanii care au încercat să ajungă în Berlinul de Vest trecând de faimosul Zid (simbolul Cortinei de Fier care a separat, până în 1989, lumea liberă occidentală de lumea „lagărului socialist”) s-au confruntat cu zelul grănicerilor propriului stat de a-i împiedica să o facă și de a-i pedepsi pentru

încercarea de a o face. Unii și-au pierdut chiar viața, fiindcă zelul grănicerilor unui stat totalitar este în mod logic un zel criminal. Și în România perioadei Gheorghiu-Dej și, apoi, a perioadei Ceaușescu, au fost oameni împușcați mortal ori prinși în timp ce încercau să treacă granița spre Vest, arestați și condamnați la ani grei de închisoare, „culpa” lor categorială fiind aceea că erau *fronteriști*. Un asemenea *frontierist*, tânăr, apare într-o carte confesională a lui Paul Goma, iar chinurile la care este supus în închisoare colegul de detenție politică al lui Goma sunt terifiante.

Până la căderea comunismului, în tot Estul Europei, în anul 1989, aceasta a fost situația macro în România lui Ceaușescu, într-o continuitate deplină cu România lui Gheorghiu-Dej. A încerca să pleci în altă țară și — mai grav — a te stabili acolo reprezentau un fel de acte de lezmajestate. Dacă, în alte epoci istorice, cei care-l mâniiau pe împărat erau pedepsiți cu exilul (a fost și cazul lui Ovidiu, exilat la Tomis), în regimul dejist și în cel ceușist, exilul era dimpotrivă ceva ce trebuia împiedicat prin orice mijloace. Cel care voia să plece din țară era forțat să rămână în România, să fie „legat de glie”; iar cel care, asumându-și toate riscurile, reușea să ajungă în Occident și alegea să nu se mai întoarcă în țară era pedepsit de regim prin interzicerea oricărei referințe la el și la opera sa literară.

Un exemplu concludent este acela al lui Petru Dumitru, fostul scriitor „de nădejde” al regimului comunist, deținătorul unor poziții înalte în nomenclatura culturală din epoca Gheorghiu-Dej (supranumit de aceea „prințul roșu”) dar care, în pofida acestor enorme avantaje personale, a ales să rămână în Occident în 1960. În urma exilării lui Petru Dumitriu, numele lui, repetat anterior până la saturație, a fost interzis de același regim totalitar pe care îl servise cu zel — iar despre Petru Dumitriu și opera lui (incluzând *Cronică de familie*, unul dintre cele mai importante romane din istoria literaturii române) nu s-a mai putut scrie nimic, până în decembrie 1989, când regimul totalitar a fost răsturnat prin Revoluție.

Destinul lui Petru Dumitriu ca scriitor român a fost astfel „curmat” în 1960, la exilarea lui, timp de aproape trei decenii. Aceasta a fost situația tuturor exilaților români din perioada 1947-1989, de la cei din primul „val” al exilului (printre ei, soții Monica Lovinescu — Virgil Ierunca) până la cei din ultimii ani ai epocii Ceaușescu (Norman Manea, soții Sonia Larian — Lucian Raicu, Mircea Iorgulescu, Matei Vișniec...). Toți exilații români din timpul regimului comunist au fost pedepsiți de acest regim cu „uitarea” dirijată și controlată și cu radierea numelui și creației lor din fondurile bibliotecilor și arhive, din presa culturală la zi, din programa școlară și din toate celelalte structuri culturale în care contribuția unui scriitor se regăsește într-o formă sau alta. Enciclopedia dedicată de Florin Manolescu acestui exil din timpul regimului comunist este de mari dimensiuni anume fiindcă am avut un număr mare de exilați, iar opera lor, atât cea din România, cât și cea din țara aleasă, a fost una consistentă.

Odată cu 22 decembrie 1989, întreaga tematică și problematică a exilului se va „arhiva” și istoriciza, fiindcă regimul democratic oferă cetățenilor opțiunea deciziei personale și libere în privința stabilirii într-o altă țară. După 22 decembrie 1989 nu mai putem vorbi despre *exil politic* decât la trecut, fiindcă prezentul postrevoluționar aduce o societate deschisă și o dezetatizare a cursului existențial, care devine unul individual și familial. Altfel spus, nu mai este decizia Statului român dacă un ins, un cuplu ori o întreagă familie aleg să se stabilească într-o altă țară, iar acest drept nu mai poate fi îngrădit de către statul democratic, așa cum se întâmpla pe vremea celui totalitar.

Ecuția identității. Scriitori cu identitate plurală

Problematica exilului politic se poate intersecta ori nu cu cea a identității plurale a unor scriitori români care, la un moment dat, au decis să se stabilească într-o altă țară și să devină autori ai unei alte limbi. Dacă exemplele unor Ionescu, Cioran, Eliade sunt pe „mucnea” dintre opțiunea personală liberă și exilarea datorată instalării comunismului (cei trei mari scriitori aleg să rămână în Occidentul unde deja se aflau tocmai fiindcă România se comuniza și sovietiza sub ochii lor, sub privirea lor de departe),

exemplul lui Fundoianu este ilustrativ pentru opțiunea liberă a unui scriitor român de origine evreiască de a deveni scriitor francez. (Din nefericire, scriitorul francez și-a găsit sfârșitul la Auschwitz tocmai fiindcă evreitatea lui era o „culpă” pentru Germania lui Hitler.) Înainte de venirea la putere a lui Hitler în Germania, opțiunea româno-evreului Fundoianu de a deveni scriitor francez, cu numele Fondane, a fost una proprie, nedeterminată de altceva decât de sistemul de valori și opțiuni al remarcabilului scriitor și eseist. La cele două identități care îl „compuneau”, cea românească exprimată de limba în care scria și cea evreiască exprimată de etnia căreia îi aparținea, Fundoianu a adăugat așadar încă una: o a treia identitate, distinctă de celelalte, și anume aceea de scriitor francez. Fundoianu este prin urmare un caz rar, de autor cu *triplă* identitate lingvistică, literară și culturală în sens larg. Fondul gândirii și scrisului său este disputat de trei identități diferite (românească, evreiască, franceză), într-o pluralitate uimitoare, și totuși nu singulară.

Fiindcă aceeași întreită identitate o putem regăsi și la alți scriitori români de etnie evreiască exilați ori emigrați în timpul regimului comunist: Nina Cassian, Norman Manea, Andrei Codrescu sunt alte trei cazuri de scriitori cu identitate plurală. Ei sunt scriitori români fiindcă scriu, în România, în limba română, sunt intelectuali evrei fiindcă au etnie evreiască și devin scriitori americani atunci când, reușind să plece din România lui Ceaușescu (Andrei Codrescu la începutul „Epocii de Aur”, Nina Cassian și Norman Manea spre sfârșitul acesteia) și să se stabilească în Statele Unite, încep și continuă să scrie și să publice cărți în engleza americană.

După decembrie 1989, când despre opera lor se poate vorbi în deplină libertate, analiza acestei opere literare se va face în două spații lingvistice diferite: în cel al limbii române în care au fost scrise unele cărți și în cel al englezei americane în care au fost scrise altele. Unele cărți scrise în românește vor fi traduse în engleză; altele, scrise în engleză, vor fi traduse în românește — și chiar actul traducerii ne semnaleză dubla identitate lingvistică și scriitoricească a acestor autori. Ca pentru a complica, frumos, și mai mult discuția asupra identității, unele cărți vor fi scrise, în Statele Unite, în *românește*, așa cum s-a întâmplat cu *Întoarcerea huliganului* scrisă de Norman Manea la New York *în română*; și cu *Metroul F*, carte de poezii scrise de Andrei Codrescu tot *în română*.

Doi autori deveniți scriitori americani s-au întors la limba română, unul într-un roman auto-ficțional, celălalt în poezie, făcând în acest fel permeabile în toate direcțiile și sensurile „granițele” din propriul scris. Ei au trecut „granița” limbii române în timpul totalitarismului comunist, ca niște exilați ori emigrați tipici, iar ulterior, în deplină libertate postrevoluționară, au trecut „granița” înapoi, alegând să scrie în românește fără ca vreun regim totalitar să le impună acest lucru. În ambele cazuri, al cărții *Întoarcerea huliganului* de Norman Manea și al volumului de versuri *Metroul F* de Andrei Codrescu, rezultatul literar este unul excepțional. Sunt două volume-eveniment pentru literatura română și pentru limba la care Manea și Codrescu au ales, benevol, să se întoarcă.

Cei „doi ani pe românește” ai lui Andrei Codrescu

În volumul cu un titlu și un subtitlu la fel de sugestive pentru discuția noastră asupra identității plurale, *Metroul F. Doi ani pe românește* (Fundatia-Editura Scrisul Românesc, Craiova, 2019, 68 p.), vom găsi imagini din arhiva afectivă și sentimentală proprie, din copilăria și adolescența din România, aluzii intertextuale, în spirit postmodern, la poeți precum Blaga ori Bacovia, și chiar o *ars poetica* foarte concentrată, în două versuri impresionante precum „Poeziile-s mai simple când le trag/ direct din izvorul subteran al limbii prime”. Limba „primă” este româna la care poetul devenit autor american s-a întors acum, iar stratul românesc al identității sale plurale (român, evreu, american) este echivalat metaforic și simbolic cu un „izvor subteran”, exact în spiritul modernismului adâncit arhetipal al magistrului său Blaga.

O asemenea imagine simbolică a stratului românesc adânc, a *substratului* românesc, am putea spune, se modulează într-un chip și mai intim într-un alt vers, ca *a flash* spre momentul nașterii celui care acum și-o amintește: „Este exact momentul când în Sibiu eu ies din pântec”. În acest vers de o simplitate dezarmantă, avem implicată o întregă problematică a identității, pusă la modul cel mai personal-intim. Ieșirea „din pântec”, nașterea, s-a petrecut într-un Sibiu pe care poetul devenit american nu-l poate uita vreodată, deși Sibiul a fost până în 1989 un oraș dintr-o biată țară comunizată cu forța (și condus acest oraș, în mod ironic, tocmai de către Nicu Ceaușescu, unul dintre fiii cuplului dictatorial).

Momentul fundamental al nașterii este unui sibian, românesc, iar evocarea lui apare ca firească într-un volum subintitulat *Doi ani pe românește*. Însă orașul nașterii, copilăriei și adolescenței lui Andrei Codrescu revine, într-un tablou aproape tangibil al afectivității, într-un poem întreg, intitulat *Ad astram* și dedicat unui prieten de atunci care a murit:

Ce mai zice Stoie. A murit.

A murit prietenul meu din copilărie care ne recita
în traducere proprie pe François Villon la Butoiul de Aur
unde ne îmbătam ieftin în Sibiul înzăpezit de iarna
crâncenă care semăna leit cu iarna lui Villon din secolul lui.
Poezia țâșnea în vinele noastre de adolescenți mâniați
de nu știu ce din epoca noastră vinovată de ceva simțit
dar necunoscut ca amărății noștri părinți cufundați în tăcere.
Știa ceva Stoie care venea din adâncul poeziei medievale
acoperită și ea de tăcerea și trecerea timpului viscol necruțător
sub micuțul soare negru înecat în cupa de tinichea ca un ban.
Ce zici Stoie? Cum arătăm de acolo?
Où sont les neiges d'antan ?

Poemul acesta memorabil trebuia citat integral tocmai pentru că, de la un capăt la altul, după cum se poate vedea, el respiră adolescența sibiană și românească a poetului ce a devenit, după emigrare, american.

Concluzii tematice

Iată numai câteva ilustrări ale acestei întoarceri a poetului american la limba lui „primă”, regăsită după o experiență bogată de scriitor într-o altă limbă; și percepută ca proaspătă și expresivă. Față de alți autori ai noștri care au acest mic șoc al insolității când trec de la limba română, maternă, la o limbă străină pe care o deprind prin învățare, Andrei Codrescu are, invers, percepția prospețimii limbii române în care a gândit și a scris în tinerețe, și pe care o redescoperă în ultimii ani, din perspectiva unui scriitor american. Limba română e pentru poetul american ca o iubită din adolescență, dar pe care trecerea timpului nu a îmbătrânito deloc. Ca într-un basm, poetul septuagenar redescoperă în *Doi ani pe românește* o limbă de o tinerețe veșnică, un „izvor subteran” pentru poemele acestei noi experiențe literare și lingvistice.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

Capitole în monografii și culegeri:

- BÂRSAN. I. CODRESCU, ANDREI, în: *Dicționarul general al literaturii române. C/ D.* București: Editura Univers Enciclopedic, 2004, pp. 301-302. ISBN 973-637-070-4, 973-637-072-0
- IOVĂNEL, M. În cap. *Către un canon transnațional*, în: *Istoria literaturii române contemporane. 1990-2020.* Iași: Editura Polirom, 2021, pp. 675-679. ISBN 978-973-46-8344-4
- MANOLESCU, F. CODRESCU, ANDREI (Andrei Perlmutter). În: *Enciclopedia exilului literar românesc. 1945-1989.* București: Editura Compania, 2003, pp. 178-180. ISBN 973-8119-72-3

Articol din revistă cu factor de impact:

- CRISTEA-ENACHE, D. Recenzie la vol. lui Andrei Codrescu *Metroul F. Doi ani pe românește* (Fundăția-Editura Scrisul Românesc, Craiova, 2019, 68 p.). *Studii de știință și cultură.* 2023, 4 (75), pp. 239-242. ISSN (print) 1841-1401, ISSN (online) 2067-5135

**BANCNOTELE EURO – INSTRUMENT DE VALORIFICARE
A PATRIMONIULUI CULTURAL ÎN CONTEXT MULTICULTURAL**

**EURO BANKNOTES – VALUATION INSTRUMENT
OF CULTURAL HERITAGE IN MULTICULTURAL CONTEXT**

LUCIA CEPRAGA, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chişinău

Lucia CEPRAGA, PhD, associate professor,
UPS “Ion Creanga” from Chisinau,

SVETLANA BÎRSAN, dr., conf. univ.,
Academia de Studii Economice din Moldova
ORCID: 0000-0001-8349-2714
birsan.svetlana@ase.md

Svetlana BÎRSAN, dr., conf. univ.,
Academy of Economic Studies of Moldova
ORCID: 0000-0001-8349-2714
birsan.svetlana@ase.md

CZU: 061.1EU+336.7:008

DOI: 10.46727/c.emc-2023.p8-15

***Abstract:** An instrument for capitalizing on multiculturalism in the European space is the European currency – the euro. Through the common European currency – euro, materialized through coins, but also banknotes, according to us, non-assimilative cultural integration is pursued, in order to establish a common supra-ethnic identity and, at the same time, preserve the national specificity. €0 banknotes represent both a collection object and a set of cultural-educational tools, which are meant to promote historical events, notorious personalities, memorable places from the cultural-historical treasury of national cultures.*

The €0 banknotes from Romania illustrated on the obverse priceless elements of the Romanian cultural heritage, promoted in this way in the European cultural universe. The connection of Romanian culture with the universal European cultural space is made through the reverse side of the souvenir banknotes.

The European currency, materialized through European banknotes with and without monetary value, is an effective and original tool for promoting national and international culture in the development of education, national tourism, cultural dimensions in multicultural and international contexts. In turn, collectible banknotes, including €0 banknotes, can be used with maximum efficiency as a collector's item for numismatists, a souvenir for tourists, a promotional item for entrepreneurs, a gift for friends, authentic and interdisciplinary teaching material for teachers.

Key-words: *cultural-educational tools, euro, European currency, multiculturalism, Romanian cultural heritage, souvenir banknotes, supraethnic identity*

Motto: „La terre est ma patrie et l'humanité ma famille.”[20]

INTRODUCERE

În marea căutare a adevărului istoric și a sensului vieții umane, inestimabilul poet Dumitru Matcovschi [23], parcă retoric, se întreba într-un poem „*Cine sunt eu? Cine ești tu? Cine e dânsul?*”. Iar la 25 aprilie 2012, în discursul său ținut în cadrul ceremoniei de decernare a „Meritului Cultural” în grad de Mare Ofițer, categoria A „Literatură”, poetul ne-a sugerat și răspunsul „*Eu nu sunt martir, nu sunt apostol, nu sunt mesager, sunt om al acestui pământ.*”

Oarecum, în aceeași ordine de idei, precum și în speranța de a sparge tiparele de comunicare interculturală, *momondo*, un motor independent de căutare a ofertelor de călătorie, a organizat un concurs mondial cu genericul *Călătoria ADN-ului (The DNA Journey)*. Premianții au fost 67 de persoane care au răspuns cel mai convingător la întrebarea „*Cum vei deschide lumea prin intermediul călătoriilor?*”. Urmare a unei analize a ADN-ului, persoanele și-au descoperit „nebănuite” origini, conștientizând că „Suntem, cu toții, mai degrabă diverși decât diferiți, rude îndepărtate doar în prezent, însă cu trecut mai apropiat decât am fi crezut.” [25]. Momondo susține că scopul campaniei a fost de a demonstra că „noi, ca oameni, avem mai multe lucruri care ne unesc decât ne despart.” [19]

„Mohandas K. Gandhi spunea cu timp în urmă că nicio cultură nu poate supraviețui dacă-și propune ca scop final exclusivitatea.” [24] Paradoxal, dar într-o lume contaminată de individualism și materialism, devenim tot mai nostalgici față de umanism, bunăvoință, valori general-umane fundamentale. Aceste principii universale pot fi atinse în condițiile unui multiculturalism bine dezvoltat, care să înlăture stereotipurile din societatea postmodernă. „Multiculturalismul presupune că un anumit grad de integrare a minorităților este indispensabil. În același timp, cum subliniază autori de prestigiu, un anumit grad de separare, de segregare se dovedește la fel de necesar.” [22]

Potrivit antropologului cultural Margit Feischmidt „Multiculturalismul reprezintă un discurs tipic pentru o modernitate târzie care îți asumă experiența socială adversității și a diferenței, reinterpretând-o și reevaluând-o.” [1] Cercetătorul în studiile sale distinge trei tipuri de multiculturalism:

- *descriptiv*,
- *normativ și*
- *critic*.

Multiculturalismul descriptiv este definit de autor drept „diversitatea bunurilor „culturale”, în primul rând din domeniul producției culturale (artă, muzică, film etc.), din domeniul comunicării și al serviciilor (al industriei hoteliere, turismului etc.).” [1] Multiculturalismul descriptiv reprezintă efectul procesului de globalizare, de intensificare a producției și consumului interstatal.

„Multiculturalismul normativ se referă la percepțiile indivizilor cu privire la măsura în care interacțiunile dintre grupurile diverse din punct de vedere cultural, politicile și practicile multiculturale și ideologiile care valorează diversitatea sunt comune sau normative în societatea cuiva.” [26] Multiculturalismul normativ presupune în viziunea unor autori „tripla convergență: *axiologică* (a echilibrului și corectitudinii relațiilor interetnice), a *metodelor* (strategii integrative și formule de autonomie a minorităților) și *teleologică* (dezvoltarea simultană a integrării și privatității comunitare, considerată posibilă).” [22]

Pentru cea de-a treia formă de multiculturalism, Margit Feischmidt propune următoarea abordare „Multiculturalismul critic, pornind de la faptul diversității culturale, revaluează conceptele și discursurile folosite de culturile majoritare și minoritare, cu scopul creării unei culturi comune mai democratice și mai deschise. Multiculturalismul critic contestă regulile existente și accentuează, în primul rând, importanța reprezentărilor și a instituțiilor producătoare de prestigiu. Categoria centrală a multiculturalismului critic este transformarea discursurilor normative anterioare; ei vorbesc despre identități graniță (*border identity*), unde există un dialog între înțelesuri și influențe culturale diferite.” [1]

Un instrument de valorificare în spațiul european a multiculturalismului o constituie valuta europeană – *euro*. Prin valuta europeană comună – *euro*, materializat prin monede, dar și bancnote, după noi, se urmărește integrarea culturală nonasimilativă, în vederea constituirii unei identități comune supraetnice și, totodată, păstrarea specificului național. Noua identitate numismatică are menirea de a asigura egalitatea de șanse și un tratament nondiscriminatoriu între membrii tuturor comunităților statale etnoculturale. Astfel, statele UE se racordează la viziunea comună *Uniți prin diversitate!*.

Prin adoptarea unei monede unice, din punct de vedere economic, UE a urmărit facilitarea comerțului transfrontalier, evoluția economică, precum și oferirea de noi oportunități decizionale consumatorilor.

Având în vedere demersurile naționale, pregătirile pentru constituirea uniunii economice monetare, respectiv adoptarea monedei unice – euro, a luat cam un deceniu de pregătiri. „Euro este a doua cea mai utilizată monedă din lume, după dolarul american, iar UE depune eforturi pentru consolidarea rolului internațional al acesteia și de adaptare la noile provocări, inclusiv digitalizarea rapidă a economiei continentale și dezvoltarea monedelor virtuale.”[18]

Inițial, moneda euro, lansată la 1 ianuarie 1999, a fost una „invizibilă”, ulterior, în 2002, au fost lansate monedele și bancnotele euro. Deși, a priori, euro este o valută cu valoare financiară, a posteriori, utilizarea sa este asociată cu ideea de integrare europeană și multiculturalism.

Bancnotele euro, cu 7 denominații, distincte prin culoare și mărime, constituie, din perspectivă culturală, un instrument de promovare a parcursului arhitectural european, începând cu perioada clasică (secolul al V-lea) până în prezent (secolul al XXI-lea).

Tabelul 1. Bancnotele euro: prezentare generală

Denominație	Dimensiuni (mm)	Culoarea dominantă	Arhitectură	Perioadă
€ 5	120 x 62	Gri	Clasic	secolul V
€ 10	127 x 67	Roșu	Romanic	secolul XI și secolul XII
€ 20	133 x 72	Albastru	Gotic	secolul XIII și secolul XIV
€ 50	140 x 77	Portocaliu	Renaștere	secolul XV și secolul XVI
€ 100	147 x 82	Verde	Baroc și Rococo	secolul XVII și secolul XVIII
€ 200	153 x 82	Galben-Maro	Fier și sticlă	secolul XIX și secolul XX
€ 500	160 x 82	Mov	Modern	secolul XX și secolul XXI

Sursa: [apud 13]



Fig. 1. Infografic diacronic. Sursa[8]









„Partea frontală (sau *aversul/rectoul*) a bancnotei conține ferestre și porți, în timp ce pe revers (*versoul*) sunt ilustrate poduri.”[13] Ferestrele și porți de pe bancnotele europene simbolizează deschiderea și cooperarea interstatală, precum și intercontinentală.[14] Podurile reprezintă liajul popoarelor din cadrul UE, precum și a statelor europene și a celor din afara spațiului european.









Fig. 2. Specimene bancnote euro. Sursa: Seria „Europa” [15]

Pentru o abordare echidistantă și pentru a nu aduce un oarecare prejudiciu cultural și de imagine vreuneia din țări, s-a optat pentru imagini stilizate de ferestre, porți (vide aversul) și poduri (vide reversul). Totuși, unii cercetători mai curioși au încercat să stabilească unele tangențe arhitecturale din viața reală cu elementele grafice de pe reversul bancnotelor. Astfel, numismatul și autorul blogului *Epaminonda*, ne prezintă următoarea asocier:

Tabelul 2. Tangențe arhitecturale

Bancnota europeană	Construcția arhitecturală reală [6]
	<p>Apeductul (podul) Pont du Gard din Remoulins, Franța</p> 
	<p>Podul Jacques Gabriel din Blois, Franța, râul Loire</p> 
	<p>Podul Mehmed Pașa Sokolovici, râul Drina, din estul Republicii Srpska</p> 
	<p>Podul de peste râul Neckar din Heidelberg, landul Baden-Wurtemberg, Germania</p> 

	<p>Podul Carol din Praga, râului Vltava</p> 
	<p>Podul Notre-Dame, <i>situat în Paris (Franța) pe brațul principal al râului Sena</i></p> 
	<p>Viaductul (podul) din Millau, , Franța.</p> 

O altă componentă cultural geografică a bancnotelor europene o constituie „o hartă geografică a Europei, fără insulele cu o suprafață mai mică de 400 de kilometri pătrați, pentru că imprimarea ofset în volum mare nu permite reproducerea exactă a elementelor grafice de mici dimensiuni.”[12]



Fig. 3. Harta UE. Sursa [11]

O bancnotă europeană mai puțin răspândită, dar care trezește curiozitatea oricui și, mai cu seamă, interesul colecționarilor este bancnota de 0 (zero) €. Bancnota de 0 € nu poate fi folosită ca instrument de plată, deoarece nu posedă valoare monetară. Totuși, pe piața tranzacțională a colecționarilor aceasta este cotată destul de diferit (vide <https://filatelistul.ro/>).

Aceasta este o bancnotă specială în Uniunea Europeană, ce se înscrie în categoria *suveniruri*. Cu ea nu poți face cumpărături, dar se impune ca una valoroasă din punct de vedere cultural. Ideea aparține omului de afaceri francez Richard Faille, care în 2015 a lansat **Bancnota 0 €** pentru a promova turismul francez. „En 2015, j'ai créé le "Billet souvenir de 0 €" qui est devenu rapidement un des souvenirs les plus vendus des sites touristiques. J'ai développé ce billet en partenariat avec Oberthur Fiduciaire l'une des plus grandes imprimeries fiduciaires mondiale, partenaire de confiance de nombreux gouvernements et banques centrales dans le monde. Vendu 2 € sur les sites touristiques dans des distributeurs automatiques au design unique, c'est le souvenir le plus vendu sur 2500 sites touristiques Européens. Ces billets génèrent aussi un gros phénomène de collection mondial.”[9] Ulterior, Banca Centrală Europeană (BCE) a lansat o serie de **bancnote 0 €**, cu valoarea inițială de tranzacționare de 2,5 € [2].

De exemplu:



Fig. 4. Bancnota suvenir. Sursa [16]

Bancnotele de 0 € reprezintă, după noi, nu doar un obiect de colecție, ci și un ansamblu de instrumente cultural-educative, care au menirea de a promova evenimente istorice, personalități notorii, locuri memorabile din tezaurul cultural-istoric al a culturilor naționale. Unicitatea bancnotei este dată de numărul unic de identificare. Aceste bancnote generează, de asemenea, un fenomen de colectare major la nivel mondial. Bancnota de 0 € este tipărită de una din „imprimeriile acreditate de către Banca Centrală Europeană (BCE) având caracteristici de securitate similare bancnotelor reale. Condițiile de reproducere sunt stipulate în Decizia BCE din 19 aprilie 2013, art. 2, paragraf 5. „Banca Franței, în baza autorității acordate de către Banca Centrală Europeană, a aprobat designul bancnotelor suvenir de 0 euro în forma lor actuală și tipărirea de bancnote cu caracteristici de securitate similare bancnotelor reale de către imprimeria franceză Oberthur Fiduciare.”[7]

În România deținător exclusiv al mărcii înregistrate „bancnota suvenir de 0 €” este Eurosuvenir România. Persoana juridică Eurosuvenir România menționează pe pagina sa oficială: „Proiectul în care suntem implicați își propune să promoveze la nivel european frumusețile de care țările europene se simt reprezentate, într-o manieră uniformă, inedită și elegantă.” [7] Bancnotele de 0 € din România au ilustrat pe avers elemente inestimabile din patrimoniul cultural românesc, promovat pe această cale în universul cultural european. Conexiunea culturii românești cu spațiul cultural universal european se face prin reversul bancnotelor suvenir, pe care sunt reflectate unele dintre cele mai importante obiective din Europa, precum Turnul Eiffel, Sagrada Familia, Colosseumul, Poarta Brandenburg și Catedrala Notre-Dame.

Tabelul 3. Bancnote suvenir de 0 €, România

Bancnote suvenir de 0 €, România [17]	
<p>Cetatea de Scaun a Sucevei[9]</p>	<p>Voievodul Ștefan cel Mare</p>
<p>Palatul Culturii Iași [10]</p>	<p>Castelul Bran</p>

Castelul Corvinilor [21]



Castelul Karolyi din Carei



Masivul Bucegi



Cetatea Alba Carolina



Delta Dunării



Transfăgărașan



Timișoara 2023



Sibiu



Muzeul Simțurilor București



Personalități din Botoșani



CONCLUZII

„Patrimoniul cultural al Europei este un mozaic bogat și divers de expresii culturale și creative, un tezaur moștenit de la generațiile anterioare de europeni pe care îl putem transmite generațiilor următoare. El include situri naturale, arheologice și construite recent, muzee, monumente, opere de artă, orașe istorice, opere literare, muzicale și audiovizuale, precum și cunoștințe, practici și tradiții ale cetățenilor europeni.” [4]

Având în vedere că, actualmente, „cadrul european de acțiune pentru patrimoniul cultural propune ca acesta să fie luat în considerare de mai multe politici ale UE, pe lângă cea culturală”[5], unde regăsim arii precum: turismul, educație, dimensiuni internaționale etc, credem că, valuta europeană, materializată prin bancnote europene cu și fără valoare monetară, constituie un instrument eficient și original de promovare a culturii naționale și internaționale întru dezvoltarea educației, turismului național, a dimensiunilor culturale în contexte multiculturale și internaționale.

La rândul lor, bancnotele de colecție, inclusiv bancnotele de 0 € pot fi utilizate cu maximă eficiență drept obiect de colecție pentru numismați, suvenir pentru turiști, promoțional pentru antreprenori, cadou pentru prieteni, material didactic autentic și interdisciplinar pentru cadrele didactice.

În ce ne privește, avem responsabilitatea morală de a promova moștenirea culturală europeană, în globo, și cea românească, în stricto. Or, „moștenirea culturală a Europei este o sursă comună de amintire, înțelegere, identitate, dialog, coeziune și creativitate.”[5] În context putem aminti, atât moștenirea culturală tangibilă (castele, muzee etc.), intangibilă (cântece, tradiții etc.), precum și alte monumente, situri, peisaje, rezervații naturale, cunoștințe și expresii ale creativității umane.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. FEISCHMIDT, Margit. Multiculturalismul: o nouă perspectivă științifică și politică despre cultură și identitate. // <https://altera.adatbank.ro//pdf/12/002.pdf>
2. https://atlas-geografic.net/de-ce-ue-a-inceput-sa-emita-bancnota-de-zero-euro/?fbclid=IwAR1p5_DUCC0CKN31Dm6uAwTMUDuxm9eI5x-cmD42FbVjcRgsPX43Zva1aRU
3. <https://bankingnews.ro/bancnota-suvenir-euro.html>
4. <https://culture.ec.europa.eu/ro/cultural-heritage/cultural-heritage-in-eu-policies>
5. <https://culture.ec.europa.eu/ro/cultural-heritage/eu-policy-for-cultural-heritage>
6. <https://epaminonda-epaminonda.blogspot.com/2012/10/euro-bancnota-spatiului-comun-european.html>
7. <https://eurosouvenir.ro/despre-noi/>
8. <https://fonderie-piwi.fr/c-est-en-apprenant-que-chaque-billet-rend-hommage-a-un-style-architectural/>
9. <https://fr.linkedin.com/in/richard-faille-5b795580>
10. <https://palatulculturii.ro/eveniment/lansarea-bancnotei-suvenir-de-0-euro-cu-imaginea-palatului-culturii-din-iasi/>
11. <https://ro.pinterest.com/pin/706361522832331832/>
12. <https://ro.scribd.com/doc/45974879/Bancnotele-Euro>
13. https://ro.wikipedia.org/wiki/Bancnote_euro
14. <https://www.ecb.europa.eu/euro/banknotes/current/design/html/index.ro.html>
15. https://www.ecb.europa.eu/euro/banknotes/images/html/ecb_faq_reproduction_rules_euro_banknotes.ro.html
16. https://www.euronotesouvenir.com/details/p5592700_19993591.aspx
17. <https://www.facebook.com/profile.php?id=100062942306236&sk=photos>
18. <https://www.libertatea.ro/lifestyle/bancnotele-si-monedele-euro-4233943>
19. <https://www.momondo.com/discover/momondo-the-dna-journey-how-it-was-made>
20. <https://www.recim.org/cdm/difin-ro.html#mondialism>
21. <https://www.replicahd.ro/au-aparut-bancnotele-euro-cu-imaginea-castelului-corvinilor/>
22. <https://www.scribub.com/sociologie/Multiculturalismul-normativ102123223.php>
23. MATCOVSCHI, Dumitru. Discursul în cadrul ceremoniei de decernare a „Meritului Cultural” // <https://www.privesc.eu/Arhiva/10140/Discursul-lui-Dumitru-Matcovschi-in-cadrul-ceromoniei-de-decernare-a-Meritului-Cultural->
24. Multiculturalismul și nevoia de recunoaștere. Conferința Internațională de Studii Culturale, Baia Mare, 14-16 Octombrie, 2016 // <https://litere.cunbm.utcluj.ro/multiculturalism/multiculturalism16/index.html>
25. PETREANU Vlad. Călătorind, ne redescoperim // <https://www.petreanu.ro/calatorind-redescoperim/>
26. WARD, Colleen, MORGAN WATTERS Sara, KARL, STUART, Jaimee, Johannes. Normative Multiculturalism in Socio-Political Context. // https://www.researchgate.net/publication/342788581_Normative_multiculturalism_in_socio-political_context

PRINCIPIUL VERIFICĂRII ECOLOGICE ÎN COMUNICAREA MULTICULTURALĂ

THE PRINCIPLE OF ECOLOGICAL VERIFICATION IN MULTICULTURAL COMMUNICATION

*SVETLANA BÎRSAN, dr., conf. univ.,
ASEM din Chișinău*

*LUCIA CEPRAGA, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Svetlana BÎRSAN, PhD, associate professor,
ASEM din Chișinău
ORCID: 0000-0001-8349-2714
birsan.svetlana@ase.md*

*Lucia CEPRAGA, PhD, associate professor,
UPS “Ion Creanga” from Chisinau,
ORCID:0000-0003-4253-2753
cepraga.lucia@upsc.md*

CZU: 316.77:504.75

DOI: 10.46727/c.emc-2023.p16-20

*Motto: „Libertatea ta se termină acolo unde începe libertatea celuiilalt.”
(John Stuart Mill)*

Abstract: *Ecological verification in communication is an essential process in building a healthy and balanced communicative environment. It does not just consist of simple communication, but involves a deep analysis of the impact we have on others during our interactions. This impact is felt not only verbally, but also through non-verbal language, tone of voice and other elements of communication. An important aspect of eco-checking is being aware of the emotions and states of those we interact with. Understanding the emotional impact we can have in a conversation helps us adapt our communication to be more empathetic and respectful. Another crucial aspect is the recognition of cultural diversity in communication. The principle of ecological verification is an essential element in intercultural communication, contributing to a respectful, efficient and constructive interaction in diverse cultural contexts. This principle not only promotes understanding and mutual respect between cultures, but also reduces the risk of conflicts and contributes to the development of a sustainable intercultural approach.*

Key-words: *communicative ecology, multicultural communication, relational adaptation, communication culture, communication barriers.*

INTRODUCERE

Verificarea ecologică în comunicare, cunoscută în literatura de specialitate ca ecologia comunicativă, este un model conceptual, utilizat pentru a analiza și reprezenta relațiile dintre interacțiunile sociale, discurs și mediile de comunicare. În linii mari, termenul de se referă la contextul în care au loc procesele de comunicare. Conceptul de ecologie comunicativă se referă la studiul interacțiunii dintre mediu și comunicare și la impactul pe care îl au acestea asupra societății și a individului. Acest concept pune accentul pe modul în care mediul fizic, social și cultural influențează procesele de comunicare și viceversa.

Ecologia comunicativă examinează modul în care factorii, precum tehnologia, mediul înconjurător, structurile sociale și culturale influențează modalitățile de comunicare și cum acestea, la rândul lor, pot afecta mediul și societatea. Această „perspectivă integrativă se concentrează pe relațiile complexe și interconectate dintre oameni, mediul lor și modul în care comunicarea este influențată și influențează aceste relații”. [3]

CONȚINUT

Termenul de *ecologie comunicativă* a fost introdus în literatura de specialitate de către teoreticianul din domeniul media și comunicare Marshall McLuhan [2, pp. 287-289] [6], care a explorat în lucrările sale interacțiunea dintre mediul înconjurător și comunicare. De-a lungul timpului, conceptul a fost dezvoltat și extins de alți teoreticieni și cercetători în domeniul comunicării, precum Neil Postman [4], care au explorat impactul tehnologiei asupra mediului comunicativ și a societății în ansamblu.

Fundamentul expresiei este reprezentat de însăși natura, privită drept un sistem complex, format din mai multe ecosisteme și elemente-anexe. Astfel, în practică, „pentru a efectua examinarea unui ecosistem natural (ex: pădure) este crucial să analizăm starea tuturor componentelor biotice (plante, animale), abiotice (soare, sol, climă ș. a), precum și legăturile între aceste părți constituente” [1, pp. 287-28]. În mod similar, nici comunicarea nu este o entitate izolată, iar verificarea sustenabilității acesteia presupune atât analiza factorilor care o influențează, cât și corelația dintre aspectele de bază. În acest sens, utilizarea unei metafore ecologice extinde considerabil sfera potențială de cercetare pentru comunicare și cercetare media.

Analogia comunicării cu ecosistemele naturale permite identificarea straturilor ecologiei comunicative. Astfel, cercetătorul Davis Foulger, în lucrarea sa *Un model ecologic al procesului de comunicare*, vorbește despre trei straturi comunicative: stratul social, discursiv și tehnologic. Aceste straturi sunt prezentate, mai degrabă, ca fiind „împletite în mod complex și constitutiv reciproc, decât discrete, ierarhice sau având ca relații cauze unidirecționale.”[3]

„Stratul social se referă la oamenii (indivizii care participă la o comunicare) și la diferitele structuri sociale cu care aceștia se identifică. De exemplu, acestea pot include grupuri de prieteni, organizații comunitare oficiale și companii. Stratul discursiv se referă la temele sau conținutul comunicării atât mediate, cât și nemediate. Stratul tehnologic cuprinde mediile și tehnologiile de comunicare. Aceasta includ atât mass-media tradițională, cum ar fi ziarele și televiziunea, cât și canalele media caracteristice secolului al XXI-lea, inclusiv telefoanele mobile și site-urile de rețele sociale. Dispozitivele și aplicațiile de la acest nivel sunt diferențiate în funcție de modelul de comunicare pe care îl facilitează și scopurile care se urmăresc. De exemplu, comunicarea colectivă este posibilă prin intermediul unor forme de media unu-la-mulți sau mulți-la-mulți, cum ar fi televiziunea sau forumurile de discuții online, în timp ce comunicarea în rețea poate fi activată prin intermediul mesageriei instantanee sau SMS-urilor.” [3]

Natura stratificată a cadrului ecologiei comunicative permite investigarea întrebărilor de cercetare referitoare la preferințele de comunicare ale diversilor indivizi și grupuri, precum și la modul în care aceste alegeri le influențează relațiile. De asemenea, ea permite cercetătorilor să exploreze natura discursului dintre indivizi și în cadrul grupurilor și modul în care comunicarea se schimbă în funcție de natura relațiilor dintre oameni. Modelul de ecologie comunicativă este, de asemenea, util pentru a lua în considerare modul în care diferitele subiecte de comunicare afectează alegerea canalului și modul în care diferite medii modelează conținutul comunicativ.

Similar cu ecologiile biologice, ecologiile comunicative au și ele cicluri de viață. Acestea pot fi descrise ca fiind noi sau bine stabilite, active sau latente, sau într-o perioadă de creștere, sau declin. De exemplu, studenții unei grupe nou formate vor avea o ecologie comunicativă tânără, care se află într-o perioadă de creștere, dar aceasta poate avea nevoie de cultivare pentru a deveni activă. În acest caz, animarea socioculturală a comunicării poate fi necesară pentru ca aceasta să devină sustenabilă din punct de vedere social. În cazul unei grupe multiculturale de studenți, aplicarea conceptului de ecologie comunicativă poate fi deosebit de relevantă și benefică. Aceasta presupune analiza interacțiunilor și a

mediului comunicativ din grup în contextul diversității culturale, cu accent pe modul în care această diversitate influențează și este influențată de comunicare.

Pentru a aplica principiul de verificare ecologică, am putea explora următoarele aspecte:

- *Cultura și normele de comunicare:* Analiza modului în care normele culturale ale diferitelor grupuri etnice sau naționale din grup influențează modul de comunicare și interacțiunile dintre studenți.
- *Barierile de comunicare interculturală:* Identificarea și analiza barierelor de comunicare interculturală care pot apărea în grup, cum ar fi diferențele de limbaj, elemente non-verbale, convingeri și valori culturale diverse.
- *Adaptarea la diversitatea culturală:* Observarea modului în care studenții se adaptează la diversitatea culturală din grup și cum își ajustează comunicarea și comportamentul pentru a manifesta o comunicare eficientă și respectuoasă.
- *Promovarea unei comunicări interculturale sănătoase:* Propunerea de strategii și practici pentru „promovarea unei comunicări interculturale sănătoase în grup, cum ar fi facilitarea dialogului deschis, încurajarea înțelegerii reciproce și gestionarea conflictelor culturale.” [5]

Prin utilizarea conceptului de ecologie comunicativă într-o grupă multiculturală de studenți, vom putea să înțelegem mai bine dinamica comunicativă complexă din grup și vom contribui la crearea unui mediu de învățare incluziv și respectuos cu referire la diversitatea culturală.

Argumentele care susțin necesitatea aplicării principiului verificării ecologice în comunicarea interculturală sunt variate și relevante pentru contextul actual al globalizării. „Într-o lume din ce în ce mai interconectată, este crucial să recunoaștem și să respectăm diferențele culturale. Aplicarea acestui principiu ne ajută să ne adaptăm mesajele și comportamentele pentru a fi mai înțeleși și apreciați în contexte culturale diverse. Verificarea ecologică ne ajută să evităm generalizările nedorite sau stereotipurile care ar putea afecta comunicarea cu persoane din alte culturi.” [8] Astfel, putem construi relații autentice și mai respectuoase. Adaptându-ne mesajele și comportamentele la particularitățile culturale ale interlocutorilor, putem fi mai eficienți în transmiterea informațiilor și în atingerea obiectivelor de comunicare. Utilizarea aspectelor ecologice în comunicare poate contribui la evitarea neînțelegerilor și a conflictelor care pot apărea din cauza diferențelor culturale. Aceasta poate conduce la stabilirea unei comunicări pașnice și colaborative. Prin aplicarea acestui principiu, putem construi relații interculturale puternice și durabile, bazate pe respect reciproc și înțelegere culturală.

Verificarea ecologică în comunicare reprezintă un proces esențial în construirea unui mediu comunicativ sănătos și echilibrat. Ea nu doar constă în simpla comunicare, ci implică o analiză profundă a impactului pe care îl avem asupra celorlalți în timpul interacțiunilor noastre. Acest impact se resimte nu doar la nivel verbal, ci și prin limbajul non-verbal, tonul vocii și alte elemente ale comunicării. Un aspect important al verificării ecologice constă în conștientizarea emoțiilor și a stărilor celor cu care interacționăm. Înțelegerea impactului emoțional pe care îl putem avea într-o conversație ne ajută să adaptăm comunicarea astfel, încât să fie mai empatică și respectuoasă. Un alt aspect crucial este recunoașterea diversității culturale în comunicare. „Fiecare societate este dotată cu un anumit limbaj mimic, care completează sau înlocuiește exprimarea verbală. Deci, pentru a înțelege comportamentul unui popor, trebuie să-i cunoaștem nu doar limbajul verbal, ci și limbajul exprimării fizice.” [1]

Persoanele au diferite stiluri și preferințe în ceea ce privește modul de a comunica. Verificarea ecologică implică adaptarea stilului de comunicare în funcție de nevoile și preferințele fiecărui individ, astfel încât interacțiunea să fie cât mai eficientă și confortabilă pentru toți participanții. Un exemplu concret de aplicare a verificării ecologice în comunicare este în mediul de colaborare. Atunci când avem colegi cu diverse background-uri și experiențe, este esențial să fim atenți la modul în care ne exprimăm

și să evităm stereotipurile sau discriminarea. Prin aplicarea principiilor verificării ecologice, putem contribui la niște condiții de activitate incluzive și productive.

În *grosso modo*, la baza efectuării unei verificări ecologice se află investigarea răspunsurilor, potrivit Regulii celor 5 W [7, p.303], la următoarele întrebări: Cine? Ce? Cum? Cui? De ce?

Desfășurat, esența acestor întrebări înglobează straturile ecologiei comunicative. *Cine* este creatorul mesajului? *Ce* informație conține (ce vrea să transmită) mesajul? *Cum* este transmisă ideea (prin intermediul cărui canal)? *Cui* îi este destinat? *De ce* se vrea expedierea mesajului (cu ce scop)? În cazul în care răspunsurile celor cinci întrebări reușesc să formeze un puzzle în ansamblu, despre comunicarea analizată se poate spune că este una ecologică și sustenabilă.

În domeniul educației, principiul verificării ecologice poate fi aplicat în diverse moduri pentru a îmbunătăți comunicarea interculturală și pentru a crea un mediu educațional incluziv și eficient. Binevenite sunt strategiile practice pe care le putem propune în acest articol:

- *Formare și conștientizare:* Instituțiile educaționale ar trebui să ofere formare continuă pentru cadrele didactice și personalul auxiliar în domeniul comunicării interculturale și al aplicării acestui principiu. Acest lucru poate ajuta la dezvoltarea abilităților necesare pentru a comunica eficient cu studenții din diverse medii culturale.
- *Curriculum diversificat:* Integrarea de conținuturi care reflectă diversitatea culturală poate contribui la creșterea înțelegerii și respectului reciproc între studenți. Acest lucru ar putea include literatură, istorie și cultură din diferite țări și regiuni.
- *Metode de predare flexibile:* Cadrele didactice ar putea să adopte metode de predare flexibile, care să țină cont de diversitatea stilurilor de învățare și de contextele culturale ale studenților. Acestea pot include utilizarea de exemple și analogii relevante pentru diferite culturi și adaptarea materialelor didactice pentru a fi mai accesibile și relevante pentru toți studenții.
- *Promovarea dialogului intercultural:* Instituțiile educaționale ar putea să promoveze activități și proiecte care să faciliteze dialogul și interacțiunea între studenții din diferite culturi. Aceste genuri de activități pot contribui la creșterea înțelegerii reciproce și la construirea unor relații interculturale mai solide.
- *Consiliere și suport:* Ar putea fi oferite servicii de consiliere și suport pentru studenții internaționali sau pentru cei care provin din medii culturale diferite. Acest lucru poate ajuta la gestionarea stresului și a dificultăților specifice, întâmpinate în procesul de adaptare la un nou mediu cultural și educațional.

Verificarea ecologică, în esență, nu creează o revoluție în știința comunicării, ci reflectă o abordare distinctă, dar mult mai complexă de analiză și cercetare.

Comunicarea non-toxică și verificarea ecologică în comunicare sunt concepte interconectate, dar se concentrează pe aspecte diferite ale interacțiunii umane. „Comunicarea non-toxică se referă la abordarea unei comunicări sănătoase, respectuoase și eficiente, care să evite comportamentele dăunătoare, cum ar fi agresivitatea, manipularea sau judecățile critice.” [7, p.476] Pe de altă parte, verificarea ecologică în comunicare se referă la procesul de adaptare a mesajelor și comportamentelor noastre pentru a se potrivi cu contextul cultural al interlocutorilor noștri.

Cu toate acestea, există suprapuneri între cele două concepte, deoarece atât comunicarea non-toxică, cât și verificarea ecologică se bazează pe respectul, înțelegerea și adaptarea la nevoile și perspectivele celorlalți. De exemplu, într-o comunicare non-toxică, este important să evităm stereotipurile și judecățile rapide, așa cum este recomandat și în verificarea ecologică, pentru a asigura o interacțiune respectuoasă și constructivă în contexte interculturale sau interpersonale.

Deși comunicarea non-toxică și verificarea ecologică în comunicare sunt concepte distincte, ele se completează reciproc și pot fi integrate într-o abordare mai amplă a unei comunicări sănătoase și respectuoase în diverse contexte.

Vorbind despre importanța verificării ecologice, menționăm că acest principiu permite cercetătorilor să examineze modul în care o nouă formă de comunicare sau tehnologie poate sau nu poate fi integrată în modelele de comunicare existente. Totodată, cadrul de ecologie comunicativă este util și pentru designerii de interacțiuni om-calculator, creatorii de conținut și în planificarea urbană, dezvoltarea comunității și educației atunci când se caută oportunități de a îmbunătăți sau de a spori practicile locale, sociale și de comunicare.

În același timp, în cadrul vieții cotidiene, fiecare individ al societății poate deveni un „cercetător” al ecologiei comunicative, alegând mesajul, publicul și canalul media potrivit, astfel încât efectele comunicării să fie cât mai sustenabile.

CONCLUZII

În concluzie, menționăm că principiul verificării ecologice reprezintă un element esențial în comunicarea interculturală, contribuind la o interacțiune respectuoasă, eficientă și constructivă în contexte culturale diverse. Acest principiu nu doar promovează înțelegerea și respectul reciproc între culturi, dar și reduce riscul de conflicte și contribuie la dezvoltarea unei abordări interculturale sustenabile.

Pentru a aplica cu succes acest principiu, este important să fim deschiși și curioși în interacțiunea cu diferite culturi, să ascultăm activ și cu empatie, să evităm judecăți rapide și să cultivăm înțelegerea culturală. De asemenea, adaptarea comunicării la specificitățile culturale ale interlocutorilor și menținerea relațiilor interculturale pozitive sunt aspecte-cheie în aplicarea continuă a acestui principiu. Prin urmare, pentru a construi o lume interconectată și armonioasă, este important să integrăm și să aplicăm principiul verificării ecologice în toate aspectele comunicării interculturale, astfel încât să creăm relații autentice și respectuoase între persoanele din culturi diverse.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ABRIC, J-C. Psihologia comunicării. Iași: Editura Polirom, 2022. 188 p. ISBN 978-973-46-8830-2.
2. DOBRESCU, P., BÂRGĂOANU, A., CORBU, N. *Istoria comunicării*, București, 2007. Disponibil: https://aman.ro/betawp/wp-content/uploads/ebook/snsa/Istoria_comunicarii.pdf (vizitat 27.01.2024)
3. FOULGER, D. *Un model ecologic al procesului de comunicare*. Disponibil: <https://davis.foulger.info/papers/ecologicalModelOfCommunication.htm> (vizitat 11.02.2024)
4. GAVRILAȘ, T., Modele de comunicare în societatea postmodernă. În Academia.edu, 2022. Disponibil: https://www.academia.edu/91499880/Metode_de_comunicare_%C3%AEn_Postmodernism (vizitat 07.12.2023)
5. GUDYKUNST, W.B., YOUNG Y. K. *Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication*. McGraw-Hill, 2003. 468 p. ISBN 0072321245, 9780072321241
6. OPREA, D., O. *Marshall McLuhan: autorul cel mai cunoscut din sfera comunicării*. În Istoriei regăsite, 2017. Disponibil: <https://istoriiregăsite.wordpress.com/2017/09/23/marshall-mcluhan-autorul-cel-mai-cunoscut-din-sfera-comunicarii-ii/> (vizitat 07.12.2023)
7. PRUTIANU, Ș. *Tratat de comunicare și negociere în afaceri*. Iași: Editura Polirom, 2008. 791 p. ISBN 978-973-46-1223-9.
8. SAMOVAR, L. A., PORTER R. E., MCDANIEL E. R. *Communication between Cultures*. Publisher Cengage Learning, 2016. ISBN-13 978-1285444628
9. STĂNCIUGELU, I., TUDOR, R., TRAN, A., TRAN, V. *Teoria comunicării*, București, 2014, Disponibil: <https://aman.ro/betawp/wp-content/uploads/ebook/snsa/Teoria-comunicarii.pdf> (vizitat 07.12.2023)

EVALUAREA ELEVILOR: MOTIVĂM SPRE SUCCES ORI SANȚIONĂM

ASSESSMENT OF STUDENTS: MOTIVATION TOWARDS SUCCESS OR PUNISHMENT?

Ecaterina CUFLIC,
profesoară de limba și literatura română
(școlile cu predare în limbile minorităților naționale),
IPLT „Dimitrie Cantemir”, mun. Chișinău,
grad didactic unu.

Ecaterina CUFLIC,
Teacher of Romanian Language and Literature (Schools for Russian-language speakers),
IPLT "Dimitrie Cantemir", Chisinau,
the 1st Teaching Degree
ecaterina.cuflic72@gmail.com

CZU: 373.26

DOI: 10.46727/c.emc-2023.p21-25

Abstract: *We have presented in this article some functional approaches and reflections regarding assessment, a widely discussed subject, and controversial at once. Our purpose is to suggest some modern knowledge assessment methods that will be supportive for students and will reduce the expectancy of academic school failures, not only based on motivational ideas, but also implying responsibility. We also provide some explanations for certain modern assessment methods, contributing at once to increase of the quality of educational process itself and providing equal opportunities to all students.*

Key-words: *assessment, assessment act, assessment methods, modern, lists, criteria, interest.*

În “Dicționarul de pedagogie”, Schaub Horst definește evaluarea ca un proces care începe cu planificarea și cu descrierea obiectivelor și a conținuturilor care urmează să fie controlate mai târziu în mod obligatoriu. Evaluarea mereu a reprezentat un concept operațional complex reflectat prin măsurare, apreciere și selectare a criteriului general al unei activități reușite. Structura actului evaluativ este analizată în viziune sistemică și cuprinde următoarele trei etape: - verificarea, - măsurarea, - notarea. Altă definiție o prezintă ca proces de colectare sistematică, orientată de obiectivele definite, a datelor specifice privind evoluția și/ sau performanța evidențiate în situația de evaluare, de interpretarea contextuală a acestor date și de elaborare a unei judecăți de valoare cu caracter integrator care poate fi folosită în diverse moduri, prespecificate însă în momentul stabilirii scopului procesului de evaluare” [10].

Ce ține de evaluarea școlară tradițională și cea modernă, în ziua de azi se duc multe discuții aprige. Unii merg pe ideea că cea tradițională este centrată pe cunoștințe, cel mai mult interesându-se pe respectarea programei școlare și atingerea obiectivelor educaționale prestabilite și că este lipsită de transparență [3].

Autorii articolului „Evaluarea – între tradițional și modern”, [4] sunt și ei de părerea că metodele tradiționale de evaluare, echilibrând palierul probelor orale, scrise și practice, sunt etichetate ca principale metode de evaluare ce domină încă în desfășurarea actului evaluativ din învățământul preuniversitar.

Adeptii evaluării moderne susțin că ea devine un mijloc de comunicare de informații asupra stadiului învățării, în vederea ameliorării sau reorganizării acesteia, solicită o diversificare a tehnicilor

de evaluare, a metodelor și creșterea gradului de adecvare a acestora la situații didactice concrete, în care elevul devine partener cu drepturi egale, într-o relație educațională care are la bază "un contract pedagogic" [5].

Evident, profesorul ca manager la nivelul clasei este obligat să stăpânească toate metodele și instrumentele de evaluare și să le aplice la clasa de elevi, în funcție de particularitățile de vârstă, este cel care rămâne să decidă cum va evalua cunoștințele, ce va face ca să diminueze insuccesul școlar și, în același timp, să-l responsabilizeze și să ridice gradul de implicare. Elevii de azi așteaptă joc și cadrului didactic trebuie să dea dovadă de măiestrie să aleagă acele metode care ar valorifica și stimula potențialul lor creativ. Evaluarea se realizează prin diverse metode tradiționale și alternative: conversația, observarea, eseul, portofoliul, posterul, proiectul, colajul, fișe individuale, teste etc., care se axează atât pe evaluarea procesului de învățare a elevului, cât și produsele realizate de acesta [1.pag.59]. Evaluarea îi conduce pe elevi spre autoevaluare, o autoapreciere corectă, o îmbunătățire continuă a performanțelor obținute și de ce nu pentru o viață de calitate și de succes.

Un rol aparte în Curriculumul la disciplină i se atribuie evaluării produselor curriculare proiectate pentru fiecare competență specifică. Pentru a evalua un produs, trebuie să fie stipulate toate etapele procesului de evaluare :

- ✓ Sarcina/ itemul de evaluare proiectat pentru a fi realizat;
- ✓ Criteriile de evaluare;
- ✓ Indicatori de competență;
- ✓ Punctajul acordat.

Autorii Curriculumului national la disciplină remarcă necesitatea concretizării a tuturor etapelor procesului de evaluare, nici o etapă nu este de neglijat: (a) sarcina/itemul de evaluare proiectat pentru a fi realizat; (b) criteriile de evaluare, (c) indicatori de competență, (d) punctajul acordat. [2 p. 137].

Indiscutabil, metodele digitale se integrează perfect în evaluarea elevilor, devenind o necesitate în sistemul educațional de azi. Aceste inovații au devenit un mediu de învățare efectiv și produc beneficii pentru învățare. [5]

Atunci când este vorba de poezie, suntem deprinși că elevul are de memorat textul și să-l recite în fața colegilor. E necesar, dar plictisește. O alternativă ar fi să creeze un *storyboard* – clip video care îmbină imagini ce redau conținutul versurilor și înregistrarea audio a declamării poeziei selectate. Evaluarea produsului se va realiza în baza *Fișei de evaluare*:

1. Anunțarea titlului și autorului poeziei;
2. Rostirea corectă și clară a cuvintelor;
3. Recitarea expresivă a poeziei: modelarea vocii și a ritmului;
4. Folosirea adecvată a imaginilor (corespunderea imaginilor cu versurile citite);
5. Respectarea normelor limbii române literare.

sau

- 1.Originalitatea titlului
- 2.Sugestivitatea informațiilor (interesante, corecte, senzaționale)
3. Corectitudinea exprimării
4. Calitatea videoului:

- imagini sugestive, calitative,
- text corespunzător: caractere potrivite,
- coloana sonoră potrivită,
- tempoul, volum, expresivitate.

Lectura ar trebui să fie o parte indispensabilă, o sine qua non a întregii vieți, dar elevul modern optează pentru cărțile online/ audio, deși este demonstrat impactul pozitiv asupra combaterii stresului în perioada infantilă. Metodele *Cartea de vizită a textului literar*, *Harta povestirii* vin în ajutorul profesorului, diversele scheme sunt mult mai atractive: titlul, autorul, locul și timpul, personajele, despre personaje am aflat că, din acest text am aflat că, am mai aflat că, cred că, am făcut următoarele concluzii ș.a. criterii. Modele schemelor cu punctajul ar putea fi diverse, se pot stabili la clasă și realizate individual și în grup. Important este să fie definite clar și criteriile de evaluare e răspunsurilor:

1. Respectarea reperelor;
2. Relevanța argumentelor/exemplelor/ concluziilor;
3. Prezentarea informațiilor relevante, adecvate subiectului;
4. Exprimarea gândurilor și a sentimentelor proprii față de conținutul cărții;
5. Respectarea normelor limbii române literare.

Crearea propriilor cărți digitale pe platforma Storyjumper ar putea fi un „know how”. Care ar fi rostul, menirea? Este un produs ce i-ar face pe elevi să se mândrească, însăși ideea de a fi creatori de carte ar contribui la creșterea încrederii în sine. Mai mult decât atât, pe de o parte este accesibil și ușor de aplicat, în tutoriale instrucțiunile sunt furnizate detaliat, pas cu pas, pe de altă parte unealta inspiră și motivează să răspundă provocărilor. Să nu uităm că e nevoie de a studia tutorialele, apoi să încercăm la clasă să creăm o pagină: alegerea caracterelor și fundalului, redimensionarea și rotirea recuzitelor ș.a. Cum evaluăm, în baza căror criterii:

- ✓ Așezarea în pagină/ organizare: atractivă/ neatractivă, textul ușor de citit/ clar și logic structurat;
 - ✓ Conținut: informații exacte/ inexacte, informațiile bine scrise/ în mod creative, gramatica corectă și vocabularul relevant;
 - ✓ Realizarea sarcinii: informațiile solicitate / cerințele sunt respectate;
 - ✓ Tehnoredactarea: greșeli de gramatică, punctuație, ortografie, vocabular;
- Contează ca elevii să aibă timp la dispoziție și să le fie clar cum vor fi evaluate produsele. Iată câteva produse realizate de elevi:

[https://www.storyjumper.com/book/read/131163312/Scufia-Roie,](https://www.storyjumper.com/book/read/131163312/Scufia-Roie)
[https://www.storyjumper.com/book/read/131087152/62565803ee949,](https://www.storyjumper.com/book/read/131087152/62565803ee949)
[https://www.storyjumper.com/book/read/131157812/6255d72818742,](https://www.storyjumper.com/book/read/131157812/6255d72818742)
[https://www.storyjumper.com/book/read/131116682/6255c71f7d555,](https://www.storyjumper.com/book/read/131116682/6255c71f7d555)
[https://www.storyjumper.com/book/read/157860141/646a33f894214.](https://www.storyjumper.com/book/read/157860141/646a33f894214)

Dintre toate metodele existente, proiectul reprezintă „o metodă complexă de evaluare, individuală sau de grup, recomandată profesorilor pentru evaluarea sumativă.” [1, p. 138]. Elaborarea proiectului necesită o perioadă mai mare de timp (câteva zile sau câteva săptămâni) și poate fi sarcină de lucru individuală sau de grup, de aceea elevii sunt anunțați din timp. Pentru proiect observăm mai multe avantaje. Pe lângă faptul că este o metodă interactivă, facilitează abordările de tip inter- și transdisciplinar și promovează interevaluarea/autoevaluarea și interînvățarea, la ce tindem în întreg proces educațional, în realitățile de astăzi devenind și mai actual.

Evaluarea proiectului implică atât raportarea la calitatea produsului, cât și la calitatea procesului, a activității elevului. În acest sens, este necesar ca profesorul să formuleze criterii clare, susceptibile de a asigura o evaluare obiectivă, și să le comunice elevilor. Un exemplu de structurare a criteriilor de evaluare a unui proiect îl oferă A. Stoica, în lucrarea sa [9, p. 63]. Contează să nu facem exces de zel, riscăm să trezim plictiseala și suprasolicitarea.

Lapbookul „portofoliul pliabil,, a cucerit elevii, cu interes creează mini cărțițele, pliante, desene, caută informații pertinente, curiozități ș.a. materiale selectate cu scopul de a reda elementele esențiale din subiectul abordat. Care sunt beneficiile creării unui lapbook? Bineînțeles, elevii vor avea oportunitatea de a-și dezvolta diferite abilități prin procesul creării unui lapbook. Spre exemplu, această activitate îi va ajuta să sintetizeze tot ceea ce au învățat la o materie într-un mod interesant și distractiv. Pe lângă cele menționate, vor avea și oportunitatea de a reflecta asupra modului eficient de organizare și structurare a informației, dezvoltându-și astfel abilitățile de organizare:

Fișa de evaluare a lapbookului : Profesia preferată , clasa a IX-a:

1. Existența elementelor componente ale lapbookului: titlul, aforismul, mini proiecte; 5p.
2. Prezentarea definiției profesiei preferate/alese: ce este?, ce presupune?, de ce calificare și deprinderi practice este nevoie pentru a profesa în domeniul ales (5 enunțuri); 5p.
3. Fișa de identitate a unui reprezentant ilustru din domeniul ales: date biografice, calea spre succes, merite deosebite, brevaturi, descoperiri (10 enunțuri); 10p.
4. Prezentarea/ construirea Axei timpului de propria dezvoltare pentru a deveni profesionist în domeniul ales (7 pași); 7p.
5. Prezentarea proiectului citit/ parțial relatat/ relatat; 5p.
6. Corectitudinea: 5:0-2;4:3-4; 3:5-6; 2:7-8; 1:9-10 5p.

În aceeași ordine de idei, o altă metodă prin care elevii învață să descopere este *Colajul*- o alternativă pentru a prezenta prin simplă relatare viața și activitatea unui scriitor, a unei personalități marcante într-un anumit domeniu; în interpretarea unor texte literare; în ilustrarea și prezentarea unor subiecte tematice etc. Cei mai avansați în IT pot opta pentru o variantă mai modernă e e-colajul/video-colajul, care se poate realiza cu ajutorul instrumentelor de editare sau a unor programe speciale de elaborare a unor compoziții video din fotografii, imagini. Venim și cu o variantă a unei *Fișe de evaluare* a produsului:

1. Enunțarea scopului produsului, a importanței subiectului prezentat: cu ce scop, de ce această personalitate; 0/1/2
2. Expunerea ideilor în conformitate cu tema produsului (10 enunțuri.); 0/1/2/3/4/5/6/7/8/9/10
3. Formularea unei concluzii; 0/1
4. Prezentarea succintă, clară, convingătoare și atractivă a conținutului produsului, citit/ relatat. 0/1/2/3/4
5. Încadrarea în timpul acordat prezentării (maximum 3 minute). 0/1/2
6. Respectarea normelor limbii române literare. 0/1/2/3/4/5

Fișa de evaluare a unui proiect/ produs ar putea fi creată și după următoarele criterii:

- ✓ Prezintă informația în l.română (citit/oral);
- ✓ Relatează coerent și concis ideile de bază;
- ✓ Utilizează imaginea ca reper vizual pentru discurs;
- ✓ Vorbește tare și clar;
- ✓ Respectă norma limbii române literare.

Pe lângă avantajele enumerate, mai evidențiem și pe cel că apare posibilitatea să îmbunătățim sistemul de notare:

- ✓ înlocuirea notării tradiționale cu mijloace mai puțin rigide;
- ✓ introducerea unor criterii de notare standardizate;
- ✓ înlocuirea notării unipersonale prin notare prin colaborare;

- ✓ utilizarea unor metode obiective de evaluare;
- ✓ valorificarea pe o scară mai largă a evaluării și autoevaluării cu ajutorul computerului.[11 p.8].

În final, menționăm că fără a minimaliza valoarea metodelor tradiționale și a maximiza calitățile metodelor „complementare”, precizăm că oricare dintre metodele de evaluare (mai vechi sau mai noi, „tradiționale” sau „moderne”) trebuie utilizate de profesori și promovate în raport cu „fidelitatea” lor, adică cu gradul în care ele reușesc să aprecieze cât mai riguros ceea ce vrem să apreciem. Ideea pentru care pledăm este aceea de a nu absolutiza nici o metodă de evaluare ci de a utiliza un sistem de metode, amplificându-le astfel avantajele și diminuându-le dezavantajele. [4]

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. CUCOȘ, C. *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Editura Polirom, 2008.
2. CURRICULUM NAȚIONAL LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ. Pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale. Chișinău, 2020, pag.59.
3. Evaluarea tradițională – evaluarea modernă. <https://www.studocu.com/ro/document/universitatea-transilvania-din-brasov/introducere-in-psihopedagogia-speciala/evaluarea-traditionala-vs-evaluarea-moderna/10877828>.
4. Evaluarea – între tradițional și modern Autori: prof. grd. I. Pop Monica Mariana prof. grd. I. Ștefan Monica Col. Naț.,„Unirea” Târgu Mureș Col. Agricol,„T.Săvulescu” Târgu Mureș <http://ccdmures.ro/cmsmadesimple/uploads/file/rev8sp/cf/cf8.pdf> .
5. Evaluarea tradițională - evaluarea modernă; analiza comparativă <https://www.rasfoiesc.com/educatie/didactica/gradinita/Evaluarea-traditionala-evaluar56.php>
6. Ioana Carmen IUHOS, Carmen Bal. Metode clasice de evaluare versus metode moderne de evaluare <https://www.stiintasiinginerie.ro/wp-content/uploads/2016/07/29-30-METODE-CLASICE-DE-EVALUARE-VERSUS.pdf>
7. Metode moderne de evaluare a rezultatelor învățării, Lilia NIMERENCO, Liceul Teoretic „Traian”, mun. Chișinău, Republica Moldova, https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/147-150_38.pdf .
8. STOICA, A. Evaluarea curentă și examenele. Ghid pentru profesori. București: Editura Pro Gnosis, 2001.
9. STOICA, A.; Musteață, S., Evaluarea rezultatelor școlare. Ghid metodologic, Chișinău, 1997.
10. TĂNASE, M. Evaluarea – componentă esențială a procesului instructiv-educativ, Brașov, 2011.

PREJUDECĂȚI, STEREOTIPURI, DISCRIMINARE ÎN SOCIETATEA MULTICULTURALĂ. SOLUȚII ȘI ABORDĂRI DIDACTICE

PREJUDICE, STEREOTYPES, DISCRIMINATION IN THE MULTICULTURAL SOCIETY. TEACHING SOLUTIONS AND APPROACHES

Anca-Elena TROFIN,
profesoară, Școala Gimnazială Pârcovaci-Hârlău, Iași,
România

Anca-Elena TROFIN,
teacher, Pârcovaci-Hârlău Secondary School, Iasi,
Romania

ORCID: 0009-0003-5064-0110

anca_piriiala@yahoo.com

CZU: 37.017:316.34

DOI: 10.46727/c.emc-2023.p26-28

***Abstract:** In the world we live in today, coexistence, tolerance, unity and respect for each individual's individuality, identity as person and identity as a nation, are ideals to be achieved. Dealing with all the stereotypes and prejudices becomes a challenge in itself, and finding common ways and techniques to learn from others or live in a connected and interconnected world are realities of the contemporary world. Ways to approach conflict situations, to raise awareness of the participation of all cultures in a universal-human culture should be steps present in the educational act.*

***Key words:** multiculturalism, prejudice, stereotype, human values, patrimony;*

Societatea multiculturală se caracterizează prin diferențe culturale în contextul coexistenței și interacțiunii mai multor grupuri culturale ca având statut egal, accentul fiind pe păstrarea diferențelor și afirmarea identității culturale specifice, dar și de unitate și diversitate. Diversitatea este esența multiculturalității, frumusețea ei constă în coexistența în același loc, omul de astăzi fiind produsul unui amestec de influențe provenite din cultura și din modul de viață al celor care-l înconjoară.

În această lume mereu în schimbare, modul în care percepem realitatea este realitatea noastră. O serie de elemente socio-culturale au influență directă asupra felului în care ne dezvoltăm percepția: sistemul de credințe, morale sau religioase, valori și atitudini, viziunea asupra lumii, concepte și organizare socială.

Stereotipurile și prejudecățile sunt concepte interrelaționate, credințe suprageneralizate sau exagerate despre o categorie sau un grup de oameni; sunt manifestări ale rigidității noastre sau a demersului preconceptual că știm și definim înainte de a vedea și de a înțelege. Ajungem astfel să ne înrădăcinăm concepții despre oameni prin simpla apartenență a acestora la un grup, mai mult, să credem că apartenența la un grup dirijează felul în care se comportă.

Prejudecata presupune formularea judecării unei persoane înainte de a o întâlni; este o atitudine ce implică respingerea membrilor unui grup față de care se manifestă sentimente negative, o antipatie bazată pe o generalizare inflexibilă, eronată, doar pe apartenența la un grup.

Stereotipurile și prejudecățile afectează puternic calitatea interacțiunilor între persoane cu apartenențe culturale diferite. Dar dacă stereotipurile sunt structuri cognitive, prejudecățile situându-se în sfera atitudinilor, a judecăților, discriminarea ține de comportamente. Putem defini discriminarea ca un comportament injust la adresa membrilor unui grup față de care există prejudecăți negative.

De cele mai multe ori, stereotipurile și prejudecățile ne determină să dezvoltăm și să folosim etichete la adresa celorlalți fără să conștientizăm efectul, impactul lor asupra persoanelor în cauză. Prejudecățile mor greu și sunt prin urmare greu de suportat. Dar reținem că nimeni nu s-a născut cu ele, ci au fost învățate și prin urmare, pot fi dezvățate. Înainte de a judeca o persoană, poate ar fi bine să reflectăm, cu siguranță nu ne-ar plăcea să fim judecați fără a fi ascultați.

În demersul educațional, multiculturalitatea este o provocare și o deschidere: a lua cunoștință cu propria identitate culturală și a celorlalte grupuri etnice, dar și de a învăța să coexiști cu ceilalți în mod tolerant, egal, cooperant, comunicativ și complementar, fără judecăți apriorice și discriminări. E o deschidere spre a atașa valorile tale valorilor celorlalți și însumat, de a îmbogăți valorile umane.

Soluții și abordări didactice

Cel mai trist lucru despre stereotipuri și despre prejudecăți este acela că ne îndepărtează de persoanele considerate diferite. Poate ar fi mai bine să acceptăm efectele negative ale prejudecăților noastre, să le identificăm și să lucrăm conștient la ele.

Cum?

Prin conștientizarea acestor adevăruri pe care școala, societatea ar trebui să le implementeze:

- Cultura e un ansamblu de valori și atitudini esențiale care fundamentează comportamente sociale; e un întreg program care definește comportamentul nostru zilnic;
- Cultura se învață, nu este înnăscută;
- Cultura este un sistem fundamental ce înglobează viziunea asupra lumii, valorile și normele conform cărora acționăm, limba pe care o vorbim, modul în care ne îmbrăcăm, ne alimentăm, relaționăm, tradițiile etc.
- Oamenii se deosebesc între ei și prin cultura căreia îi aparțin;
- O cultură nu este superioară altei culturi;
- Binele, Adevărul și Frumosul sunt valori prețuite în toate culturile;
- Diferențele dintre oameni nu reprezintă un dezavantaj;
- Cunoașterea e soluția pentru ignoranță și prejudecată;

Printr-o socializare și o educație realizată în valorile toleranței și ale respectului față de diferit, față de ceilalți care să ducă la adoptarea unor tehnici precum; jocul de rol, în care subiectul este pus să exerseze un rol empatic (de exemplu, să joace rolul unei persoane de altă etnie într-o clasă, organizație), alungarea ignoranței prin studiul de caz, afișul informativ, popularizarea asemănărilor și diferențelor dintre etnii (date sărbătorite, port popular, bucate, eroi legendari, credințe specifice etc.), proiectul colaborativ care să ducă la cunoaștere reciprocă și empatizare, contactul nemijlocit cu patrimonial cultural al celorlalte grupuri.

Exemple de activități și abordări didactice:

- ✓ Realizați o scurtă scenetă în care să prezentați un obicei sau o tradiție specifică comunității în care trăiți!
- Realizarea unui interviu cu personalități culturale de altă etnie despre contribuția etniei lor la patrimoniul cultural al umanității. (Cui te-ai adresa? Ce întrebări le-ai pune?);
- Jocuri distractive - „Salută în mai multe limbi”/„Povestea numelui”;
- Fotocopii - „Alfabetul în diverse limbi” ;
- Jurnal intercultural - „ Lada mea cu valori, calități, aptitudini”;
- Arborele genealogic al familiei tale/ale prietenului/vecinului de altă etnie;
- Pliantul informativ - „Sărbători ale comunităților etnice”;

- Reporterul de serviciu - Identificarea și monitorizarea știrilor tv care promovează diversitatea culturală pe parcursul unei zile și compararea mesajelor care promovează diversitatea culturală;
- Listă de stereotipuri/prejudecăți despre grupuri etnice și situațiile în care le-au fost dezvăluite;
- Mică colecție de bijuterii ale altor etnii/insemnătatea și mesajul culorilor;
- Colecție de blazoane, fotografii, ilustrații despre alte etnii;
- Album de desene, fotografii, ilustrate despre portul altor grupuri etnice;
- Harta multiculturală a comunităților etnice din zona locuită;
- Teme de reflecție: „Ce s-ar întâmpla dacă ai rămâne naufragiat pe o insulă cu alte 10 persoane de etnii diferite? În ce limbă ai vorbi?”;
- Studiu de caz : Lucrări artistico-plastice ar trebui să stea într-un muzeu multicultural;
- Minidicționare bilingve cu cele mai uzitate cuvinte;
- Gastronomie- rețete ale unor mâncăruri tradiționale ale diferitelor grupuri etnice, condimente specifice;
- Culegere de versuri, proverbe, ziceri ale diferitelor etnii;
- Povești/legende ale altor etnii/popoare ;
- Eseuri – „O zi într-o comunitate diferită de a mea”/ „Eu-ceilalți-împreună”;

Concluzii:

În contextul societății multiculturale, stereotipurile, prejudecățile, discriminarea pot fi combătute prin facilitarea comunicării, prin interacceptare, intercunoaștere, prin respectarea individualității ca individ și implicit ca și comunitate cu valori proprii, prin formarea de competențe sociale, chiar lingvistice astfel încât să putem comunica, împrumuta, valorifica tot ce ține de noi și de ceilalți din jurul nostru.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BERNAT Simona-Elena, *Educația multiculturală*, Cluj, 2006; ISBN 10-973-7879-06-X .
2. BONCU Ș., ILIN C, SULEA C., *Manual de sociologie aplicată*, Timișoara, 2007.
3. CUCOȘ, C., *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Ed. Polirom, Iași, 2000.
4. MIFTODE, Vasile, *Populații vulnerabile și fenomene de automarginalizare*, Editura Lumen, Iași. 2002.
5. MITROFAN L, *Elemente de psihologie socială*, București, 2004.

REFORMA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR DIN MOLDOVA

HIGHER EDUCATION REFORM IN MOLDOVA

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

*Lucia ȘCHIOPU, associate professor
SPU „Ion Creangă” Chișinău
ORCID- 0000-0001-8342-1385
schiopu.lucia@upsc.md*

CZU: 378.091(478)

DOI: 10.46727/c.emc-2023.p29-32

Abstract: *The reform of higher education in Moldova is the main topic of this article, which highlights the necessity of organizational adjustments to higher education's internal structure, external organizational structure, and strategic planning in Moldovan higher education institutions. In order for the state to set up a well-organized and coordinated system for university governance, higher education policy needs to shift from management to governance. The allocation of decision-making authority, which includes three components: the system level, the institutional level, and the fundamental academic organization, is the main issue with higher education governance in Moldova.*

Key words: *strategic planning, university governance mechanism, academic organization.*

Sistemul superior de învățământ din Moldova trebuie să parcurgă o serie de transformări cum ar fi educația postmodernă, educația cooperativă (combinarea *educației* la clasă și a experienței de lucru), educația ecologică și educația inovatoare.

Reforma învățământului superior din Moldova pune accent pe nevoia de ajustare organizațională a structurii interne a învățământului superior, nevoia de ajustare a structurii organizatorice externe a învățământului superior și nevoia de ajustare a planificării strategice în instituțiile de învățământ superior din Moldova. Trebuie luate în considerație numeroase măsuri ce țin de trecerea de la ierarhizarea în facultăți la stabilirea unui sistem de fuziuni de colegii și construirea campusurilor universitare. Este nevoie de o schimbare de la management la guvernare în politica învățământului superior ca statul să instituie un mecanism de guvernare universitar coordonat și bine structurat.

Problema centrală a guvernării învățământului superior din Moldova este distribuția puterii de luare a deciziilor [9], care are 3 aspecte: nivelul sistemului, nivelul instituțional, organizarea academică de bază. Pot fi subliniate 10 direcții de guvernare a învățământului superior:

- separarea politicilor și sistemului educațional,
- responsabilitatea socială,
- ierarhizarea administrativă,
- structura de guvernare corporativă,
- constituirea consiliului de administrație al universității,
- mecanismul de selectare a rectorului universității,
- structura organizațională internă,
- autonomia organizării academice de bază,
- puterea academică și constituirea cartei universitare.

Analizând situația geopolitică din țară necesită ajustare următoarele pârghii: rolul guvernului și modalitatea de guvernare, legislația națională și reglementările cu privire la funcționarea sistemului de învățământ superior, stabilirea unui sistem universitar modern, asigurarea protecției datelor confidențiale, facultate independentă și libertate de gândire, participarea activă la proiecte internaționale și internaționalizarea universităților reprezentate de schimburi bidirecționale de profesori și studenți, cooperare internațională etc.

Documentele de politici educaționale precum: Declarația de la Bologna (1999) a creat un Spațiu Comun al Învățământului Superior în Europa; Convenția de la Lisabona (1997) a creat o Europă a cunoașterii și recunoașterii internaționale a diplomelor și calificărilor; Procesul Bologna (2003)-utilizarea sistemului de credite de studiu transferabile (ECTS) armonizează structurile sistemelor de învățământ superior la nivel european cu un accent pe dimensiunea de asigurare a calității. Primele ședințe de lucru ale miniștrilor educației au avut loc la Praga (2001), la Berlin (2003) și Bergen în 2005, și care în final au aprobat „Standarde și Direcții de acțiune pentru asigurarea calității în cadrul EHEA”¹ drept cadru de referință pentru toate universitățile europene, ca mai târziu în anul 2015, la Erevan, acestea să fie reconceptualizate și aprobate. La Berlin, în 2003, a fost adoptată o direcție nouă de acțiune a procesului Bologna - realizarea sinergiei educație- cercetare (rolul cheie al programelor de doctorat) dintre Spațiul European Comun al Învățământului Superior și a celui de cercetare (EHEA ERA).

Acțiunile de reformare a învățământului superior din Republica Moldova sunt focalizate pe:

- organizarea și desfășurarea învățământului superior pe nivelele: licență, master, doctorat;
- monitorizarea sistemului European de Credite Transferabile (ECTS);
- întocmirea suplimentului la Diplomă de model european;
- asigurarea calității procesului de învățământ pe parcursul semestrelor academice;
- constituirea de structuri/ unități instituționale de management al calității;
- organizarea și monitorizarea stagiilor de practică;
- elaborarea curricula universitară.

Implementarea ciclului I (studiile superioare de licență au început în 2005) s-a focusat pe elaborarea:

- Nomenclatorului pe domenii de formare profesională și specialități;
- Planului- cadru pentru studii superioare de licență, master, doctorat;
- Ghidului de implementare a Sistemului Național de credite transferabile,
- Suplimentului la diploma de studii de licență etc.

În anul 2009 a fost demarat ciclul II (master), care este susținut de paliera profesională și teoretico-aplicativă. Conform legislației naționale accesul la studii de master este facilitat și încurajat de stat or absolventul programului de licență poate beneficia de programul de master dorit conform specializării.

Studiile superioare de doctorat (ciclul 3) prevăd organizarea școlilor doctorale ca structuri finanțate de instituția de învățământ superior. În acest scop a fost creat o entitate relativ nouă, Consiliu Științific, cu un președinte ales prin concurs care are responsabilitatea de a elabora strategia de cercetare instituțională.

Odată cu trecerea la o nouă paradigmă educațională în învățământul superior au apărut un șir de probleme cum ar fi: calitatea predării; modalitatea livrării conținutului de către cadrele didactice; elaborarea programelor de studii de licență și master; relația dintre calitate și cantitate; atragerea studenților în sistemul național de educație; racordarea pe orizontală dintre obiective- competențe-finalități; evaluarea rezultatelor; integrarea pe piața educațională și a muncii.

Prin Hotărârea Guvernului nr. 191 din 22.04.2015 a fost aprobat *Regulamentul de organizare și funcționare a Agenției Naționale de Asigurare a Calității în Învățământul Profesional*[2], și a fost posibilă constituirea Agenției Naționale de Asigurare a Calității în Învățământul Profesional (ANACIP), care a elaborat metodologia și standardele de referință în asigurarea calității instituționale, a programelor de studii în învățământul superior și liniile directorii de asigurare a calității în Spațiul European al Învățământului Superior. Universitatea plasează accent pe activitățile de cercetare inovare în contextul parteneriatelor internaționale și cooperărilor pe plan extern, mobilităților academice pentru studenți și cadre didactice.

Internaționalizarea este un fenomen cu o creștere vădită pentru toate instituțiile de învățământ superior, care pune accent pe ocuparea pozițiilor de top pe piața educațională, crearea arenei de studiu pentru studenții străini, oferirea oportunităților de finanțare pentru studenții internaționali, oferirea

¹ ”The European Higher Education Area- Achieving the Goals”, Communiqué of the Conference of European Ministers responsible for Higher Education, Bergen, 19- 20.05.2005.

șanselor de integrare a migranților intelectuali, crearea condițiilor favorabile pentru cooperarea științifică, crearea șanselor egale pentru participări în mobilități, stagii, conferințe, tabere de vară, portalurile online de promovare a ofertei educaționale, târgurile universitare etc.

Un punct forte a reformei învățământului superior din Moldova este acordarea autonomiei universitare, care este un cadru legal în care actanții educaționali își manifestă libertățile academice legate de predare, învățare, evaluare, cercetare, livrare a cunoștințelor în condiții de autoconducere și consolidarea acestora în instituțiile de învățământ superior.

Autonomia universitară este factorul de succes și relevă următoarele directive:

- autonomia organizațională este exprimată prin libertatea de a- și stabili structura, relațiile ierarhice și responsabilitatea față de misiunea instituției;
- autonomia resurselor umane este exprimată prin recrutări, gestionarea salariilor, promovărilor independente;
- autonomia academică este legată de gestionarea academică, cursuri, acumulare de credite, mobilități;
- autonomia financiară este legată de gestionarea veniturilor și cheltuielilor.

Pentru implementarea autonomiei a fost creat Consiliul de Dezvoltare Strategică și Instituțională (CDSI), organism de tip consiliu, alcătuit din 9 membri (ce vin din exterior din domenii economice și juridice), monitorizează problemele financiare (cum ar fi gestionarea veniturilor, contractelor de arendă), academice (elaborarea de programe noi) și de personal, și monitorizează procesul de alegere a rectorului.

Programul de Dezvoltare Strategică al Ministerului Educației este un document central de planificare managerială, care nominalizează misiunea, obiectivele, principalele priorități și prerogative pe termen lung și mediu ale ministerului și se face răspunzător de alcătuirea și înaintarea politicilor în următoarele domenii: învățământ preșcolar, învățământ primar și gimnazial, învățământ liceal, învățământ special, învățământ extrașcolar, învățământ vocațional/ tehnic, învățământ superior și postuniversitar, învățământ pentru adulți. De asemenea acest Program este responsabil de dezvoltarea relațiilor internaționale în contextul educației, integrarea tehnologiilor informaționale și resurselor educaționale digitale on-line, monitorizarea procesului de formare a cadrelor didactice și manageriale, încurajarea promovării cercetării academice în incinta instituției de învățământ superior, monitorizarea procesului de evaluare și acreditare a instituțiilor de învățământ². Direcția învățământ superior are misiunea de:

- elaborare a documentelor de politici în domeniul învățământului superior și asigurarea concordanței acestora cu concepțiile, strategiile, programele și planurile naționale din domeniile de competență ale direcției, precum și cu recomandările la nivel european;

- coordonare a activităților instituțiilor de învățământ superior, indiferent de subordonare și forma de proprietate pentru a reglementa documente de politici în domeniul formării profesionale inițiale la nivel de învățământ superior, acte legislative și normative (proiecte de legi, hotărâri de Guvern, regulamente, recomandări, ghiduri, ordine, dispoziții etc.) pentru învățământul superior;

- implementarea obiectivelor Procesului de la Bologna, notelor informative în baza evaluării instituțiilor de învățământ superior (avize, rapoarte, date statistice). Funcțiile Ministerului Educației și Cercetării a Republicii Moldova vizavi de instituția de învățământ superior includ: elaborarea politicilor și planificarea reformei, dezvoltarea învățământului superior, planificarea și coordonarea managementului învățământului superior, dezvoltarea standardelor pentru înființarea instituțiilor de învățământ superior, metodologia de evaluare a instituțiilor superioare de învățământ, gestionarea cheltuielilor generale ale învățământului superior, gestionarea facultăților și a personalului, admiterea studenților și angajarea absolvenților, planificarea cercetării, stabilirea politicii de cooperare internațională și furnizarea de politici cu privire la diplome și recunoașterea diplomelor.

² Colegiul Ministerului Educației, H. G. Nr. 3.1 din 23.12.2011, Programul de dezvoltare strategică al ministerului educației pentru anii 2012- 2014.

Rectorul este reprezentantul legal al instituției de învățământ superior și își asumă responsabilitatea generală pentru organizarea calitativă și eficientă a procesului de livrare a cunoștințelor, predare, cercetare și afaceri administrative cu următoarele atribuții:

- să elaboreze planurile de dezvoltare,
- să formuleze reguli și reglementări specifice, planuri de lucru anuale și să se ocupe de punerea lor în aplicare,
- să monitorizeze parteneriate de cercetare, servicii și educație moral- ideologică,
- să elaboreze planuri de structură internă,
- să nominalizeze candidați pentru vicepreședinție,
- să numească sau revoce șefi ai departamentelor instituției,
- să numească sau revoce profesori sau alți membri ai personalului academic,
- să administreze treburile academice ale studenților,
- să întocmească și implementeze bugetul fiscal anual,
- să apere, protejeze drepturile și interesele legale ale instituției.

Consiliul academic este responsabil pentru afacerile academice, cum ar fi disciplinele și specializările care urmează a fi oferite, planurile educaționale și de cercetare, precum și evaluarea rezultatelor predării și cercetării, garantează gestionarea și supravegherea democratică a instituției și protejează drepturile și intrările lor legale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. CHAN, K. Y.; DRASGOW, F. Toward a theory of individual differences and leadership: Understanding the motivation to lead. *Journal of Applied Psychology*, 86, 2001: 481–498. ISSN: 0021-9010.
2. HG nr. 191 HG nr.191 din 22.04.2015. Regulamentul de organizare și funcționare a Agenției Naționale de Asigurare a Calității în Învățământul Profesional
3. KATZ, R. Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, 33(1), 33-42, 1955. ISSN: 0017-8012.
4. KEYTON, J. Communication in Organizations. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, Vol. 4, 2017, pp. 501- 526. ISSN: 23270608.
5. MARGA, A. *Profilul și reforma universității Clujene – discursuri rectorale*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2005. 244 p. ISBN 978-973-595-249-5
6. McPHEE, R. D.; ZAUG P. Organizational theory, organizational communication, organizational knowledge, and problematic integration. *Journal of Communication*, 51, 2001:574–91. ISSN 0021-9916.
7. NECULAU, A. (coord.) *Câmpul universitar și actorii săi*. Iași: Polirom, 1997.
8. Programul de dezvoltare strategică al ministerului educației pentru anii 2012-2014, Hot. Guvern, Aprobat prin hotărârea Colegiului Ministerului Educației nr. 3.1 din 23. 12.2011.
9. ZHU, C.; ZAYIM- KURTAY, M. *University Governance and Academic Leadership in The EU and China*. IGI Global, 2019. 369 p. ISBN: 9781522574415.

**ASPECTE METODOLOGICE PRIVIND FORMAREA COMPETENȚEI DE CERCETARE
ÎN GRUPELE DE STUDENȚI FILOLOGI**

**METHODOLOGICAL ASPECTS REGARDING THE TRAINING OF RESEARCH
COMPETENCE IN GROUPS OF PHILOLOGY STUDENTS**

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

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

Svetlana DERMENJI, dr., conf.univ.
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

CZU: 378.01:001.89

DOI: 10.46727/c.emc-2023.p33-37

Abstract: *In the context of current educational policies, in the university framework, the formation of research competence has a special role. University teaching staff monitor the training and, subsequently, in the second cycle, master, the development of this competence. In the first cycle, bachelor's degree, the Education Plan offers us a wide range of subjects that would indirectly contribute to its formation. But, from the range of courses offered to non-native students, we point out the existence of the disciplines: Methodology of scientific investigation, Language and communication, etc. which marks broad contents, in this sense.*

Key-words: *Pedagogical research methodology, Language and communication, year thesis, undergraduate thesis, research skills.*

În contextul politicilor educaționale actuale, în cadrul universitar, formarea competenței de cercetare are un rol deosebit. Cadrele didactice universitare monitorizează formarea și, ulterior, la ciclul II, master, dezvoltarea acestei competențe. La ciclul I, licență, Planul de învățământ ne oferă o gamă largă de discipline care ar contribui indirect la formarea acesteia. Dar, din noianul de cursuri oferite studenților alolingvi, semnalăm existența disciplinelor: Metodologia investigației științifice, Limbă și comunicare etc. care marchează conținuturi largi, în sensul acesta.

Abordarea esențială în realizarea procesului didactic la nivel superior o reprezintă elementul de cercetare, care asigură formarea competenței de investigație științifică, parte componentă a competenței profesionale. Nu ne putem imagina un profesor, care are menirea de "a-i învăța să învețe" pe discipolii săi, fără a avea singur capacitatea de a cerceta independent, de a analiza și a prezenta noi informații. Aceste abilități se formează și se dezvoltă pe parcursul anilor de studii la universitate. Curriculum universitar vine să asigure formarea acestei competențe chiar de la anul întâi.

Disciplina *Limbă și Comunicare* este una de bază și are drept scop dezvoltarea competenței de comunicare, dar și a celei lingvistice. Studenții alolingvi de la Facultatea de Filologie și Istorie, pentru care limba română nu este limbă maternă, descoperă limbajul de specialitate și noțiunile de bază ale gramaticii limbii române. Atât conținuturile de comunicare, cât și cele gramaticale, presupun asumarea diferitor tipuri de învățare și dezvoltarea mai multor abilități:

- Abilitatea de analiză;
- Abilitatea de explorare;
- Abilitatea de rezolvare de probleme;
- Dezvoltarea interesului și a motivației intrinseci;
- Abilitatea de argumentare.

Aceste capacități sunt parte componentă a competenței de cercetare și propun, explicit sau implicit, dezvoltarea acesteia. Aceasta le asigură studenților, viitori profesori, drumul spre identificarea propriilor posibilități de a descoperi, de a prelucra noi informații, de a selecta și prezenta noi cunoștințe, prin folosirea unui limbaj științific/de specialitate în comunicarea didactică sau prin atitudini bazate pe adevărul științific, perseverență sau verificarea argumentelor.

Elemente de formare a competenței de cercetare se regăsesc atât la orele de clasă, cât și în cadrul lucrului individual.

Subiectele gramaticale, cu toate că se pune accent pe studierea lor în plan funcțional, aduc multe provocări, studenții alolingvi sunt puși în situația de a descoperi noțiuni și termeni lingvistici noi, analizând diferite informații, selectând și prezentând esențialul.

Explicarea științifică a noțiunilor lingvistice - studentul trebuie să formuleze explicații valide ale fenomenelor gramaticale, punând în evidență utilizarea practică în comunicarea profesională.

Evaluarea și analiza materialului teoretic - studentul trebuie să folosească cunoașterea și înțelegerea de tip științific pentru a înțelege materialul predat.

Interpretarea științifică a materialului lingvistic – studentul trebuie să fie capabil să interpreteze corect din punct de vedere științific materialul prezentat.

Formularea de concluzii - studentul trebuie să formuleze concluzii valide, folosind informațiile din surse de documentare, grafice, scheme, tabele.

În cadrul orelor de comunicare, pornind de la temele incluse în curriculum, studenții realizează mici cercetări, prezentate ca proiecte, de exemplu în cadrul temei: *Mass-media în secolul 21*, studenții trebuie să realizeze o mică cercetare referitor la un mijloc mass-media: apariția, evoluția, impactul actual ș.a. și să prezinte acest miniproiect în format PowerPoint în fața colegilor.

Astefel, în cadrul orelor de curs studenții sunt antrenați în activități de analiză a unor situații sub formă de modele, de asemenea, sub ghidarea profesorului, utilizează evaluarea și autoevaluarea activităților bazate pe exploatarea informațiilor furnizate, argumentând propriile viziuni.

Lucrul individual este o componentă de bază a procesului instructiv-educativ. În cadrul acestei activități studenții continue să-și formeze abilitățile de cercetare. În cadrul disciplinei *Limbă și comunicare*, modalitățile de realizare a lucrului individual se bazează pe exploatarea capacităților proprii

de căutare, analiză și interpretare a informațiilor adecvate subiectelor de comunicare, dar și gramaticale. De exemplu, conspectarea informațiilor are misiunea de a pune studentul în situația de a citi conștient, de a analiza și prezenta structurat, concis și clar cele studiate. Această activitatea le formează studenților capacitatea de a lucra cu un material vast și necunoscut, din care trebuie să selecteze esențialul și să-l prezinte în așa fel încât să convingă auditoriul că este clar pentru el, deci nu este vorba de reproducerea inconștientă a celor expuse.

Lucrul individual destinat orelor de comunicare nu pune accent doar pe dezvoltarea competenței de comunicare, ci și a abilității de cercetare. Modalitățile de realizare presupun miniproiecte, care îi provoacă pe studenți să cerceteze, să descopere și să prezinte rezultatele obținute. De exemplu, la tema: *Din istoria cărții. Cartea-obiect cultural*, studenții realizează o carte, aceasta ulterior servește ca bază a unui portofoliu pentru cercetările de la temele ulterioare, în final fiecare student prezintă propria invenție, comentând și demonstrând realizarea miniproiectelor, dar și posibilitatea de a-și dezvolta competența de comunicare în limba română.

Aceste mici cercetări din cadrul disciplinei Limbă și Comunicare îi învață pe studenți să opereze cu metode și tehnici de observare, să facă o analiză științifică, să utilizeze modalități de prezentare adecvată a fenomenelor studiate și chiar să producă mici lucrări originale cu referire la temele studiate.

Profesorul are un rol esențial în ghidarea acestor minicercetări prin crearea unor situații de învățare care să valorifice abilitățile de cercetare a studenților.

Chiar dacă aceste activități au un caracter complementar, ele au scopul să le asigure studenților formarea competenței de cercetare, cea de care depinde realizarea celei mai importante investigații, teza de licență.

Succesul unei acțiuni depinde de legătura și continuitatea proceselor implicate în activitatea dată. Planul de învățământ respectă acest principiu și propune un curs care are ca obiectiv formarea directă a competenței de cercetare.

Disciplina *Metodologia investigației științifice* se predă în anul II, semestrul I, conform planului. Importanța cercetării științifice este majoră pentru cunoașterea, interpretarea, înțelegerea etc. fenomenelor educaționale (din punct de vedere științific) de către studenții filologi, mai cu seamă sub aspect praxiologic. Cursanții investighează, își orientează dinamic spectrul larg de cunoștințe teoretice acumulate la cursuri, conștientizează ce înseamnă inovație științifică, făcând trimiteri experimentale începătoare și spre practica pedagogică pe care o realizează în timpul studiilor [1].

Cursul respectiv este propus studenților pentru a se familiariza cu tehnicile de elaborare a unor lucrări științifice ca teza de an, teza de licență, referatul, articolul științific; de realizare a unor texte literare și nonliterare. El va asigura dotarea studenților cu cunoștințe și competențe privind exprimarea impresiilor și a punctelor de vedere în legătură cu anumite teme, deoarece orice creație conține semnele originalității și ale spiritului creator specific. Orice tip de lucrare scrisă, verifică gradul de cultură generală a persoanei, iar fiecare tip de text presupune anumite cerințe. Este adevărat că operele de artă nu se nasc din reguli, dar aceste reguli trebuie să fie cunoscute pe cale inductivă, deoarece uneori experiențele individuale pot servi un mijloc de scriere, de redactare.

Studenții demonstrează pe parcurs:

- Identificarea elementelor componente ale unui text;
- Sesizarea deosebirii dintre un text științific, literar și oficial-administrativ;
- Cunoașterea cerințelor față de scrierea fiecărui tip de text;

- Redactarea coerentă a diferitelor tipuri de texte;
- Redactarea eficientă a unui referat științific, a unei teze de an/de licență.
- Elaborarea argumentelor în sprijinul opiniei exprimate;
- Susținerea argumentată a unor puncte de vedere în cadrul comunicării interpersonale, de grup sau publice.
- Întocmirea/redactarea unor sinteze, în rezultatul cercetării literaturii de specialitate sau al unor discuții.
- Capacitatea de a identifica sursele credibile pentru soluționarea ambiguităților și a problemelor de comunicare corectă etc.

Astfel finalitățile se axează pe:

- Relevarea cerințelor față de scrierea referatului științific. Structura referatului. Tipuri de referate;
- Descrierea tipurilor de articole. Condiții pe care trebuie să le îndeplinească scrierea unui articol;
- Determinarea etapelor de redactare a unei lucrări științifice;
- Elaborarea aparatului categorial de noțiuni, structurarea și redactarea textului științific;
- Elaborarea și realizarea experimentului de formare și de validare;
- Elaborarea tezelor de an și de licență cu respectarea cerințelor unice din Ghidul universitar.

Încă de la primele ore de curs, studenții sunt familiarizați cu **funcțiile cercetării pedagogice**: *constatativă; descriptiv-analitică; explicativă, praxiologică; predictive; sistematizatoare; referențial-informațională; ameliorativă/ optimizatoare; evaluative* etc., care fac deschideri spre conținuturile cursului Metodologia investigației științifice. Astfel, ne axăm pe conținuturi ca:

Stabilirea obiectivelor cercetării, unde studenții însușesc formularea operațională a obiectivelor ce pot fi atinse, subordonate finalității generale ale cercetării efectuate.

Formularea ipotezei cercetării, cursanții conștientizează că aceasta reprezintă principalul instrument într-o cercetare. **Problema investigației** - reflectă corespondența dintre cercetare și necesitatea soluționării teoretice și practice a unei situații specifice acesteia.

Obiectul cercetării - fenomen sau proces, categorie sau concept.

Scopul cercetării ce scoate în evidență particularitățile obiectului investigației realizate.

Obiectivele investigației – studenții le vor clasifica în *teoretice* și *practice*, conștientizând rolul și locul acestora în arealul investigativ propriu, cu țelul explicării problemei alese.

Metodele cercetării, clasificându-le în *teoretice* – studiu al surselor bibliografice, analize, sinteze, tipologizări; *practice* – experimentale, selectate minuțios în concordanță nemijlocită cu; *statistice* – când se va realiza o analiză cantitativ-calitativă.

Baza experimentală a cercetării, elucidată prin descrierea eșantionului supus investigației pedagogice. Se va explica faptul că la această etapă, ciclul I licență, realizează un experiment de constatare, lucrând cu documentele curriculare [2].

Cursul *Metodologia investigației științifice* finalizează cu realizarea unui produs – MINITEZĂ. Propunem studenților tematici actuale, din domeniul Științe ale Educației. În timpul semestrului studenții vizitează bibliotecile municipale, selectând materiale teoretice pentru redactarea capitolului teoretic, în baza literaturii de specialitate. Un rol important, în acest sens, îl au vizitele planificate la biblioteca B. P. Hasdeu sau/și națională (în afară de perioada pandemică). Studenții valorifică cercetarea și conținuturile însușite la disciplina respectivă, prin redactarea minitezei și prezentarea studiului

(video-proiecție) în format PowerPoint. Prezentarea PowerPoint nu trebuie să depășească 15-20 de slide-uri, modul de elaborare fiind concis și corect structurat [1, p. 21-32].

Pentru susținerea finală a produsului respectiv sunt organizate mese rotunde/discuții la care sunt invitați studenții anului I, cadrele didactice implicate la program, colegii de la alte specializări. Astfel studenții obțin o pregătire creativă și temeinică la acest capitol încă din anul I și II, o bună pregătire și pentru realizarea tezei de licență, în anul terminal.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

Surse Web:

1. PETRENCO, L., VACARCIUC, M., LAPOȘINA, E. coord.: Alexandra BARBĂNEAGRĂ. **Ghid pentru elaborarea și susținerea tezelor de licență** / Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă” Chișinău, 2014.
<https://www.google.com/search?q=1.+PETRENCO%2C+L.%2C+VACARCIUC%2C+M.%2C+LAPO%2C%8%98INA%2C+E.+coord.%3A+Alexandra+BARB%2C%82NEAGR%2C%82.+Ghid>
(Vizitat: 11.04.23)
2. CONDREA, I. **Introducere în tehnica cercetării**. Chișinău, 1997.
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/162-165_24.pdf (vizitat: 08.04.23)
3. GHERASIM, A., ȚURCANU, N. **Ghid metodologic pentru elaborarea tezelor de licență și de master**. Chișinău, 2005.
<https://www.google.com/search?q=3.+Gherasim%2C+A.%2C+%2C%5%A2urcanu%2C+N.+Ghid+metodologic+pentru+elaborarea+tezelor+de+licen%2C> (Vizitat: 11.04.23)

EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ VIS-A-VIS DE EDUCAȚIA MULTICULTURALĂ INTERCULTURAL EDUCATION VERSUS MULTICULTURAL EDUCATION

*Natalia MIHĂILESCU, dr.în științe ale educației
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul*

*Natalia MIHĂILESCU, PhD in educational sciences
Cahul State University „Bogdan Petriceicu Hasdeu”*

ID ORCID: 0000-0002-3587-9110

mihailescu.natalia01@gmail.com

CZU: 37.017:008

DOI: 10.46727/c.emc-2023.p38-43

***Abstract:** In a world that stands under the sign of multi- and inter-, education cannot remain closed in the pattern of a mono-type logic. By adequately valuing cultural diversity and being aware of the impact of the cultural context on the development of the child's personality, any educator must adopt an inter-type logic, promoting the principles of intercultural education and designing educational practices intended at the same time for all students and each student. The intercultural concept is used in a descriptive sense, when highlighting the inevitable character of contacts between people belonging to different ethnocultural groups and the interferences associated with interactions between groups, respectively acculturation phenomena. Also, intercultural is used in a descriptive sense in phrases such as: intercultural communication, intercultural dialogue, intercultural conflict. The normative meaning of the term intercultural appears in phrases such as: intercultural approach or intercultural perspective, but also in intercultural society. This means, in fact, promoting a certain vision of society and relations between groups that assert themselves with specific ethnocultural identities*

***Keywords:** interculturality, multiculturalism, acculturation, intercultural dialogue, intercultural conflict, etc.*

Educația multiculturală și interculturală a fost mult discutată și cercetată de ceva timp. Educația multiculturală și educația interculturală sunt adesea folosite ca sinonime, în timp ce altele indică faptul că există o diferență între cele două. În literatura multiculturală și interculturală, este adesea neclar ce înseamnă conceptele și dacă se referă la lucruri identice sau diferite. Adesea, diferența de utilizare pare mai ales geografică [10, p. 459].

În Europa termenul preferat este educația interculturală, în timp ce în special Statele Unite, dar și restul Americii de Nord, Australia și Asia folosesc termenul de educație multiculturală. Cu toate acestea, în Europa există diferențe între țări. În mod interesant, educația multiculturală și interculturală sunt adesea folosite ca și cum termenii ar fi înțeleși universal și se referă la un singur tip de educație [8, p. 61]. După cum se poate observa în Sleeter și Grant (2003), educația multiculturală poate lua multe direcții diferite. De asemenea, educația interculturală se concentrează uneori în cea mai mare parte pe relațiile interculturale, dar altele fac parte din subiecte mai structurale [12, p.73]. Termenul intercultural este perceput ca subliniind procesul de interacțiune a competențelor. Există o tendință în Europa de a vedea multiculturalul ca un concept mai puțin dinamic și ca descriind o situație care are o diversitate de culturi, în timp ce interculturalul este folosit pentru a indica interacțiunea și relația dintre diferite grupuri culturale într-un cadru cultural divers [6, p. 256]. Gundara vede interculturalul ca referindu-se la „interacțiuni, negocieri și procese”, în timp ce multiculturalul reflectă din ce în ce mai mult natura societăților și este folosit în termeni descriptivi. Această percepție a fost puternic întărită de politicile Consiliului Europei și ale Comisiei UE care au promovat termenul de educație interculturală [5, p. 229]. UNESCO definește clar cei doi termeni: Termenul multicultural descrie natura diversă cultural a

societății umane și se referă nu numai la elementele culturii etnice sau naționale, ci include și diversitatea lingvistică, religioasă și socioeconomică. În special, UNESCO nu include aspecte precum genul sau rasa.

Interculturalitatea, pe de altă parte, este descrisă ca „un concept dinamic și se referă la relațiile în evoluție între grupuri culturale. Interculturalitatea presupune multiculturalism și rezultă din schimbul și dialogul „intercultural” la nivel local, regional, național sau internațional” UNESCO separă termenii ca două abordări în care educația interculturală iese ca mai avansată: „Educația multiculturală folosește învățarea despre alte culturi pentru a produce acceptarea, sau cel puțin toleranța, a acestor culturi. Educația interculturală își propune să depășească coexistența pasivă, să realizeze un mod de conviețuire în curs de dezvoltare și durabil în societăți multiculturale prin crearea înțelegerii, respectului și dialogului între diferitele grupuri culturale. Scopul coexistenței pasive în educația multiculturală, așa cum este practicat în numeroase țări, este supărător.

Educație multiculturală

Sleeter și Grant (2003) împart diferitele abordări ale educației multiculturale în mai multe categorii. Cea mai de bază abordare este predarea studenților excepționali și diferiți din punct de vedere cultural, care se concentrează pe predarea acestor elevi într-un mod mai eficient, astfel încât să se poată integra în sistemul școlar existent și să obțină rezultate la un nivel superior. Abordarea relațiilor umane poate fi comparată cu abordarea intergrup (sau interculturală) în care s-a pus accentul pe copiii cu medii diferite să se înțeleagă mai bine [12, p.73]. Aceste abordări „acordă prioritate promovării armoniei intergrupurilor și utilizării unei varietăți de strategii de instruire pentru a preda conștientizarea culturală, reducerea prejudecăților și stereotipurilor, precum și identitatea și mândria grupului etnic. Rezultatele așteptate sunt respectul, toleranța, aprecierea și acceptarea în rândul diverselor grupuri etnice, rasiale, culturale și de abilități, respect de sine și o înțelegere a interdependenței grupurilor și indivizilor.” Profesorii care folosesc această abordare subliniază modul în care elevii sunt similari și ce au în comun, dar nu reușesc să abordeze diferența de putere dintre clasa de mijloc albă și cei săraci și grupuri minoritare. Abordarea relațiilor umane a educației multiculturale nu pune sub semnul întrebării structura socială existentă și nu abordează probleme legate de inegalitățile structurale și puterea. A treia abordare, studiile cu un singur grup pune sub semnul întrebării structura socială existentă și încurajează studenții să lucreze pentru schimbarea socială cu privire la un anumit grup oprimat, cum ar fi un anumit grup etnic sau femei. A patra abordare educația multiculturală vizează toți elevii și promovează egalitatea și pluralismul cultural. Pluralismul cultural și egalitatea de șanse includ rasa, etnia, sexul, clasa socială și dizabilitățile. A cincea abordare numită educație care este multiculturală și reconstrucționistă socială se bazează pe abordarea educației multiculturale, dar merge cu un pas mai departe, susținând ca elevii să învețe abilități de acțiuni sociale, lucrând activ pentru schimbarea socială. Este adesea menționat în literatură ca educație multiculturală critică și problemele de justiție socială în școală și societate în prim-plan. Educația multiculturală critică abordează probleme precum evaluarea și politicile de disciplină, deoarece acestea sunt adesea nedrepte față de studenții care provin dintr-un mediu minoritar sau imigrant [3, p. 35].

Educație interculturală

Educația interculturală în Europa este modelată de istoriile și tradițiile sale specifice, precum și de sistemele socio-politice și educaționale naționale contemporane. Există un spectru larg de abordări ale educației interculturale și chiar și în cazul în care politicile între țări se întâlnesc, realitatea de predare și educație poate diferi foarte mult. Europa conține variații mari în ceea ce privește contextul și dezvoltarea educației interculturale. Țările diferă foarte mult în ceea ce privește istoria lor de migrație, deoarece unele țări precum Belgia, Marea Britanie, Țările de Jos, Franța și Portugalia sunt foste puteri coloniale, în timp ce Germania, Austria, Elveția și Luxemburg au avut o dependență puternică de

muncitorii oaspeți. Țările scandinave din nou au fost din punct de vedere istoric comparativ mai omogene, dar acum apar ca societăți cultural diverse. Europa include, de asemenea, statele balcanice, est-europene și noile state membre ale Uniunii Europene, care își afirmă noi identități naționale politice și culturale sau le redescoperă pe cele vechi, iar perspectiva lor asupra minorităților naționale și educației interculturale este, de asemenea, particulară istoriei lor și schimbărilor rapide pe care le-au ca națiuni.

Afluxul puternic de migranți din ultimele decenii a adus integrarea studenților imigranți în prim plan în Europa. Diferite țări s-au imbarcat pe căi oarecum diferite. Temele centrale ale internaționalizării au fost preocupările de supraviețuire globală, așa-numita Lume a Treia, drepturile omului și distribuirea nedreaptă a resurselor globale. A fost însă o abordare monoculturală, iar accentul educațional era pe „celălalt” [11, p.511]. Începând de la mijlocul anilor 1980, o perspectivă interculturală a început să pătrundă în formarea profesorilor și în acest moment termenul de intercultural a fost luat în uz general. A fost la început un concept marginalizat care face parte din abordarea mai largă a internaționalizării, dar a câștigat importanță odată cu creșterea numărului de refugiați. Într-o evaluare de la sfârșitul anilor 1990, profesorii au arătat un mare interes pentru problemele interculturale, chiar dacă abilitățile și interpretarea educației interculturale variaua și existau diferențe mari între școli. În multe țări, majoritatea cadrelor didactice văd în continuare mediul imigrant sau etnic al elevilor ca un deficit pentru munca școlară și există o nevoie clară de educație interculturală la toate nivelurile, de la preșcolar până la universitate [ibidem, p. 519]. Complexitatea și multidimensionalitatea identității culturale, genului, clasei și problemelor religioase nu au primit prea multă atenție. După cum notează Talib (2006), de atunci s-au înregistrat progrese în dezvoltarea competenței multiculturale a profesorilor și a educației multiculturale în școli. Dar mai sunt încă multe provocări, de exemplu, chiar dacă profesorii de astăzi subliniază că diversitatea își îmbogățește școala, mediile culturale diferite în clasă, sunt în general văzute ca o problemă [13, p. 98]. În ceea ce privește Consiliul European, prima mențiune explicită a dimensiunii interculturale în legătură cu educația migranților a fost la începutul anilor 1980. Politica și recomandarea Consiliului European privind educația interculturală este că aceasta nu ar trebui să însemne crearea unei noi discipline, ci să implice o mai mare utilizare a metodelor transdisciplinare și a predării în echipă; nu atât a preda ceva diferit, cât a preda diferit. Educația interculturală se remarcă ca un dispozitiv de prevenire a conflictelor în cadrul Consiliului European și, în general, este identificată ca un instrument central împotriva rasismului și xenofobiei.

Termenul educație multiculturală nu este deloc menționat în rezoluțiile și recomandările Consiliului (Consiliul European 2008). Educația interculturală este împărțită în două domenii:

- 1) incluziune și participare, care include în mod central atât pluralismul, cât și egalitatea;
- 2) învățarea de a trăi împreună.

Acesta din urmă implică un sentiment de apartenență la o comunitate mai largă, care se bazează pe respect reciproc și o credință comună în dialog [1, p. 30]. Scopul educației interculturale „este de a încorpora toți elevii în societatea plurală, prin oferirea unei noi idei despre istorie, geografie, limbă, cultură, filozofie, umanitate și societate”. Consiliul de Europa, precum și organizațiile internaționale UNESCO și Națiunile Unite au creat de-a lungul anilor o serie de documente privind educația interculturală, care au fost subscrise de guvernele membre. Aceste documente reflectă idealuri și obiective și, de asemenea, constituie angajamente și linii directoare concrete pe care guvernele le pot implementa în practică. Cu toate acestea, legislația națională și documentele politice oficiale se referă rareori la normele internaționale privind educația interculturală [ibidem, p. 19].

Trecerea generală Europei în anii 1980 la conceptul de „educație interculturală” a fost făcută, conform lui Coulby (2006), într-un mod relativ indiscutabil. Cu toate acestea, a oferit o oportunitate de a fi mai independent de cercetarea anglo-americană și, de asemenea, un mijloc de a crea o distanță față

de formele mai tradiționale de educație multiculturală, cum ar fi „abordarea festivalurilor, mâncărilor și dansului” menționată mai devreme. Potrivit lui Coulby, interculturalismul ar trebui să fie integrat în toate subiectele și să ofere perspective multiple pentru o înțelegere mai profundă a problemelor. Coulby vede cadrul intercultural ca fiind subteoretizat și efectiv depolitizat. De asemenea, el consideră cadrul intercultural ca tratând cunoștințele nedominante doar într-un mod simbolic. Este nevoie de a introduce contextul istoric, demografic, politic și comparativ pentru a da profunzime și detalii teoriei interculturale. Atât contextul imediat, cât și un cadru mai larg, cum ar fi globalizarea, sunt importante. El subliniază importanța utilizării unei științe sociale mai ample, precum și a unui cadru de educație comparată pentru a crea o conceptualizare mai complexă.

Unele țări europene au adoptat o poziție mai fermă față de rasism și discriminare decât altele. Potrivit lui Coulby (2006), un motiv pentru care Europa să folosească termenul intercultural a fost preocuparea că rasismul nu este un subiect de îngrijorare și abordat în mod explicit educația multiculturală [2, p.251]. Unii folosesc categoriile rasializate pentru a monitoriza discriminările, în timp ce alții s-au opus utilizării categoriilor rasializate, considerându-le în detrimentul promovării unei identități studentești universale. Gundara (2000) susține că trebuie să privim rasismul și minoritățile etnice în mod diferit, concentrându-ne pe diferite țări, județe și clase sociale și, de asemenea, să ținem cont de tensiunile dintre diferitele grupuri migratoare [5, p.223].

Pe lângă identificările grupurilor minoritare și grupurile rasializate, există multe alte aspecte ale educației interculturale care cresc în importanță. Problema diversității religioase reprezintă o provocare majoră în sistemele de învățământ din Europa. Problemele de gen apar adesea în legătură cu problemele religioase în dezbaterile educației interculturale. Trinh T. Minh-ha (1989) subliniază că nu este posibil ca femeile să separe genul de rasă; cele două sunt strâns legate și s-ar putea adăuga că clasa socială nu poate fi distinsă nici de gen, nici de rasă [4, p.115]. În ciuda sărăciei în creștere în Europa, clasa socială nu este mult discutată în legătură cu educația interculturală. Aici vedem o diferență în Europa în comparație cu SUA, unde educația critică multiculturală mai politizată acordă atenție clasei sociale și fundamentează pedagogia multiculturală în experiențele trăite ale elevilor și analiza lor critică propriilor vieți având drept scop împuternicirea elevilor [7, p.152].

Instruirea în învățarea limbii dominante, precum și menținerea limbilor de acasă este o problemă foarte importantă pentru toate țările și pentru grupurile minoritare noi și vechi. Toate țările doresc ca studenții lor imigranți să devină fluenți în limba majoritară cât mai repede posibil. Cu toate acestea, există o varietate de abordări pentru predarea limbilor de origine/etnice. În unele cazuri, limbile de acasă sunt acceptate în toate școlile [9, p. 223]. În alte situații, limbile de acasă sunt considerate mai ales ca un suport pentru învățarea rapidă a limbii majoritare. Din păcate, cursanții majoritari de limbi străine sunt adesea considerați de către profesori ca având un deficit. Chiar dacă problemele lingvistice sunt menționate ca parte a educației multiculturale și interculturale, predarea limbilor străine este adesea tratată ca o problemă separată sau ca educație bilingvă, datorită complexității și necesității de profesori de limbi străine separați. Cu toate acestea, ca parte a educației interculturale și multiculturale, predarea și învățarea limbilor este mai mult decât învățarea unui limbaj simplu. Include și învățarea unei culturi.

Lahdenperä (2004), printre altele și pe linia definițiilor UNESCO, susține că interculturalitatea se referă la interacțiunea culturilor care fac sens, cum ar fi cele bazate pe etnie, limbă, gânduri, gen și clasă socială. Ea mai susține (2008) că interculturalitatea este o acțiune și interacțiune spre deosebire de multiculturală care se referă la o condiție, situație sau poziție [13, p.98]. Se presupune că multiculturalitatea este mai statică, chiar dacă condițiile, situațiile și pozițiile sunt negociate și în continuă schimbare. Lahdenperä subliniază că, într-o situație sau într-un mediu multicultural, oamenii cu medii diferite se află în apropiere fizică, dar nu în interacțiune. Pe baza analizei a literaturii de educație

interculturală și multiculturală, se poate de susținut că, dacă situația în cauză este o școală, aceasta nu este una cu un curriculum de educație multiculturală, ci doar o școală diversă cultural. Considerăm diversitatea culturală drept termenul care descrie cel mai bine mixul cultural din clasă. Cu toate acestea, chiar și diversitatea culturală nu este un termen sau o situație statică, deoarece toate identificările și clasificările se schimbă în timp și în funcție de amestec. Educația interculturală și educația multiculturală se referă la curriculum. Un curriculum în acest sens include toate aspectele școlii, cum ar fi instruirea, modelele personale, cultura școlară, evaluarea și procedurile de disciplină.

Cu alte cuvinte, o clasă diversă cultural (sau o clasă multiculturală) nu este același lucru ca o clasă de educație multiculturală. Sălile de clasă diverse din punct de vedere cultural pot avea un curriculum monocultural, ceea ce înseamnă că, deși elevii provin din medii culturale diferite, ei nu sunt luați în considerare în curriculum. Programul educațional urmează același curriculum ca și până acum, și anume curriculum relevant din punct de vedere cultural pentru populația majoritară, dominantă. Pe de altă parte, un curriculum multicultural este drept centrat pe dreptatea socială [10, p.458]. O educație interculturală critică cere ca profesorii să-și examineze critic propria cultură, istoria și valorile. Educația interculturală este descrisă ca trecerea granițelor prin scopul de a crea ceva nou care corectează nedreptățile vechi sau existente. Aici vedem conexiuni clare cu acțiunea socială și abordările reconstrucționiste sociale ale educației multiculturale în care scopul este de a împuternici studenții să lucreze activ pentru schimbarea socială, pentru o societate mai dreaptă. Pentru teoreticienii educației multiculturale, examinarea critică a propriei culturi ar include examinarea a ceea ce înseamnă a fi un profesor alb într-o clasă multirasială. Cu toate acestea, deoarece procesul de rasizare este rareori discutat explicit în cercetarea interculturală europeană, acesta nu face parte din autoexaminarea critică pentru profesori promovată de teoreticienii educației interculturale.

Am constatat că este imposibil să tratăm și să concluzionăm despre educația interculturală și multiculturală ca și cum ar fi un singur fel din fiecare, deoarece există mai multe tipuri diferite de educație atât multiculturală, cât și interculturală. Abordările mai tradiționale și mai conservatoare se concentrează pe învățarea de a înțelege și a învăța despre diferite culturi. Abordările mai critice se concentrează pe justiția socială ca valoare de bază, pe promovarea democrației și lupta împotriva prejudecăților și discriminării. Afirmația că educația interculturală se referă la acțiune, în timp ce educația multiculturală se referă doar la compoziția sălii de clasă, o considerăm nejustificată, cel puțin deoarece conceptul este folosit în America de Nord, Australia și Marea Britanie. Această definiție a multiculturalității se referă la divers numai în termeni de diversitate etnică și rasială (sau imigrantă) și la o noțiune statică de cultură. Literatura privind educația multiculturală arată în mod clar că nu contează cine este în clasă, ci ceea ce faci tu ca profesor cu diversitatea culturală din clasă. Mai mult, pentru majoritatea cercetătorilor, și tot mai mult și pentru practicieni, în educația multiculturală și interculturală diversitatea culturală nu se referă doar la etnie și rasă, ci și, printre altele, la gen, clasă, limbă, orientare sexuală și religie, care la rândul lor înseamnă în practică că aproape toate sălile de clasă sunt diverse din punct de vedere cultural. În plus, intersecțiile dintre aceste aspecte culturale devin din ce în ce mai importante. Elevii se identifică în mai multe feluri. Etnia sau rasa este un aspect important, dar nu singur. Cercetătorii și practicienii educației multiculturale și interculturale din întreaga lume vor trebui să se confrunte cu săli de clasă foarte complexe de studenți cu identități hibride sau paralele. După cum subliniază Ladson-Billings (2004), clasificările tradiționale de rasă, clasă și gen nu mai sunt utile pentru savanți și practicieni din cauza „complexităților identităților care nu se încadrează în categorii fixe”. Pe de altă parte, religia, datorită imigrării crescute a persoanelor cu alte religii decât creștinismul, joacă un rol mai important în Europa decât în America de Nord. În America de Nord, abordarea critică este mai pronunțată și, prin urmare, vedem un accent mai puternic pe acțiunea politică și abilitarea studenților [Apud 8, p.58].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BATELAAN, Piéter, COOMANS, Fons. *The International Basis for Intercultural Education including anti-racist and human rights education*. 2nd Edition. Hilversum: International Association for Intercultural Education (IAIE) in cooperation with UNESCO and the Council of Europe, 1999, 19 p.
(<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124830> vizitat pe 15.11.2023).
2. COULBY, David. *Intercultural education: theory and practice*. *Intercultural Education*, 2006, 245- 257 p.
(<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14675980600840274> vizitat pe 11.11.2023).
3. BANKS, James A., BANKS, A. McGee Cherry. *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Hoboken, NJ: Wiley & Sons, 2004, 35 p. ISBN: 978-1-119-23874-4 (PBK) ISBN: 978-1-119-22211-8 (EVALC)
4. GILLBORN, David., MIRZA, Heidi Safia. *Educational inequality: mapping race, class and gender. A synthesis of research evidence*. London: Ofsted, 2000, 115 p.
(https://www.researchgate.net/publication/319490152_EDUCATIONAL_INEQUALITY_MAPPING_RACE_CLASS_AND_GENDER_-_A_synthesis_of_research_evidence).
5. GUNDARA, Jagdish S. *Issues of discrimination in European education systems*. *Comparative Education*, 2000, 229 p. (<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/713656608>)
6. HILL, Ian. *Multicultural and International Education: International Review of Education*, 2007, 256 p. DOI 10.1007/s11159-007-9048-x.
7. KANPOOL, Barry., MCLAREN, Peter. *Critical Multiculturalism. Uncommon Voices in a Common Struggle*. London: Bergin & Garvey, 1995, 152 p. ISSN 1064-8615.
8. LEEMAN, Yvonne, REID, Carol. *Multi/intercultural education in Australia and the Netherlands*. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 2006, 61 p. DOI:10.1080/03057920500382325.
9. NIETO, Sonia. *Affirming Diversity. The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. New York, NY: Pearson., 2004, 223 p. ISBN-10: 0-13-404723-0, ISBN-13: 978-0-13-404723-2.
10. NIETO, Sonia. *Solidarity, courage and heart: what teacher educators can learn from a new generation of teachers*. *Intercultural Education*. 2006, 457 p. ISSN 1467-5986 (print)/ISSN 1469-8439 (online)/06/050457-17.
11. NORDBERG, Katarina. *Intercultural education and teacher education in Sweden*. *Teaching and Teacher Education*, 2000, 511 p. DOI:10.1016/S0742-051X(00)00008-1.
12. SLEETER, Christine. E., GRANT, Carl. A. *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York, NY: Wiley & Sons, 2003, 73 p. ISBN 978-0470-38369-8.
13. TALIB, Mirja-Tytti. *Diversity - A challenge for educators*. *Finnish Educational Research Association*. Turku: Painosalama, 2006, 98 p. ISBN 978-952-5401-26-4; ISSN 1458-1094.

**BENEFICIUL COMUNICĂRII INTERCULTURALE ÎN SCOPUL INTEGRĂRII ȘI
ADAPTĂRII REFUGIAȚILOR ÎN REPUBLICA MOLDOVA**

**THE BENEFIT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION FOR THE PURPOSE OF
INTEGRATION AND ADAPTATION OF REFUGEES IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA**

*Natalia BARBAROVA,
profesor de limba și literatura română, grad didactic I,
Liceul Teoretic „Mihai Grecu”,*

*Artur BIȘIR,
profesor de limba și literatura română, grad didactic superior,
Liceul Teoretic „Mihai Grecu”,*

*Natalia BARBAROVA,
teacher of Romanian language and literature, didactic grade I,
"Mihai Grecu" Theoretical High School,
<https://orcid.org/0009-0002-2305-7539>
barbarovanatalia01@gmail.com*

*Artur BIȘIR,
teacher of Romanian language and literature, higher teaching degree,
"Mihai Grecu" Theoretical High School
artur.bisir@gmail.com*

CZU: 316.77:314.745.22

DOI: 10.46727/c.emc-2023.p44-47

***Abstract:** In any condition of life, communication is the basis of human dialogue, the basis of a society. Communication is a form of human behavior. It arises from the need to understand ourselves more or less effectively with those around us. Effective communication helps us to understand a person or a situation better. Being in difficult situations, we try to ask for help from all the people around us. Being in a multinational society, it is very important that each of us can discover and know something new that is around us. It would seem that it is very simple to communicate, but most difficulties start from communication deficiencies. Being in crisis situations, we react to many things differently, we mobilize and easily adapt to the demands dictated by society and the surroundings that surround us.*

***Key-words:** communication, multinational, intercultural, refugees, integration.*

„Pentru a comunica eficient, trebuie să realizăm că suntem cu toții diferiți în modul în care percepem lumea și să folosim această înțelegere ca un ghid pentru comunicarea noastră cu ceilalți.” –

Anthony Robbins

În orice condiție a vieții comunicarea este baza dialogului uman, baza unei societăți. Comunicarea este o formă de comportament uman. Ea apare din nevoia de a ne înțelege mai mult sau mai puțin eficient cu cei ce ne înconjoară. A comunica eficient înseamnă a putea să convingem sau să rămânem convinși. Prin comunicare omul își dezvoltă personalitatea, gândirea, exprimarea liberă și corectă. La fel avem nevoie de comunicare pentru a ne informa, pentru a înțelege corect semnificația mesajului audiat. În acest context putem să spunem că comunicarea ne ajută să devenim mai inteligenți, mai erudiți și mai socializați. O comunicare eficientă ne ajută să înțelegem mai bine o persoană sau o situație și ne permite să rezolvăm diferite probleme pe care le întâlnim.

În contextul declanșării războiului dintre țările vecine, țara noastră a găzduit peste noapte un număr mare de refugiați ucraineni, care în timp și-au găsit nu doar adăpost, dar și un loc de trai permanent și un loc de muncă. Copiii ucraineni au fost încadrați prompt în instituțiile de învățământ din Republica Moldova și au beneficiat de educație și de toate serviciile necesare de prim ajutor. Refugiaților li s-a oferit consultarea asistenților psihopedagogi, oferirea serviciilor a diferitor specialiști din cadrul centrelor de plasament sau centrelor de creație, centrelor sociale, unde au fost create condiții necesare. Odată cu venirea refugiaților în Republica Moldova, a apărut o problemă majoră, necesitatea cunoașterii limbii române pentru a se integra cu ușurință în societate.

Fiind într-o societate multinațională, e foarte important ca fiecare din noi să poată cunoaște și descoperi ceva nou care este în preajma noastră. Orice persoană poate fi o descoperire pentru noi prin cultura, obiceiurile, tradițiile, portul național etc. Pentru a cunoaște toate enumerate e nevoie de o comunicare eficientă între reprezentanții diferitor etnii.

S-ar părea că este foarte simplu să comunici, dar majoritatea dificultăților pornesc de la deficiențele de comunicare. Deseori ignorăm faptul că oamenii ce aparțin altor culturi diferă de noi prin religie, statut, luarea deciziilor, atitudinea față de timp, limbaj non-verbal. Prin urmare apare fenomenul discriminării, ceea ce reprezintă manifestarea unui comportament și a unei atitudini negative față de anumite persoane sau grupuri de persoane minoritare, prin anumite acțiuni, denumite forme ale discriminării.

Pentru a crea condiții benefice de integrare, majoritatea ONG-urilor din țară au încheiat înțelegeri cu diferiți sponsori internaționali și au realizat parteneriate de colaborare cu cadre didactice, pentru a ajuta refugiații ucraineni să studieze limba română și să se desfășoare și alte activități recreativ-dezvoltative în centrele inițiate.

Prima necesitate de studiere a limbii române au simțit-o copiii, fiindcă ei au mers la instituțiile de învățământ din țară. La lecțiile de limba română, au simțit nevoia de a învăța această limbă. Chiar dacă inițial ei erau simpli ascultători, unele familii hotărâse deja că se vor stabili pentru o perioadă îndelungată, astfel copiii lor au nevoie să înceapă să studieze limba română de la zero. Copiii refugiați merg cu mare plăcere la lecțiile de limba română și manifestă interes sporit pentru învățare. Motivele principale pentru care au ales să studieze limba română sunt: socializarea și comunicarea cu semenii, integrarea și adaptarea la noua instituție de învățământ și cunoașterea unei limbi noi.

În scurt timp, bucurându-se de rezultatele copiilor săi, s-au alăturat și maturii refugiați la studierea limbii române. Motivul principal, pentru care adulții refugiați au ales să studieze limba română, este de a se conforma cerințelor proprii și celor ale societății și angajarea în câmpul muncii. Încadrarea în câmpul muncii și corespunderea ulterioară cerințelor societății este preocuparea multor oameni. Cu toate acestea unii încearcă să facă tot posibilul pentru a obține cunoștințe în domeniul studierii limbii române. Alții încearcă să învinuiască școlile, profesorii, societatea, guvernarea, etc. pentru lipsa de cunoștințe.

Activând de doi ani în calitate de profesor de limba și literatura română și colaborând cu unele centre sociale care prestează servicii refugiaților, am depistat unele dificultăți cu care se confruntă refugiații ucraineni atât copiii, cât și maturii.

În primul rând, suprasolicitarea studierii limbii române, chiar dacă este un factor îmbucurător, oricum unii copii și adulți nu au putut beneficia de învățare, din lipsa de timp, spațiu sau alte circumstanțe.

În al doilea rând, ca și în oricare alt domeniu, există abandonul studierii din motive diferite precum lipsa de timp, vârsta, motivare insuficientă sau lipsă totală de dorință.

În al treilea rând, dificultățile cu care se întâlnesc elevii și adulții refugiați (ucraineni), sunt problemele de pronunție a unor sunete în parte, precum [ă], [e], [i'], [ț], [ș], din motivul absenței acestor

litere sau confundării cu alfabetul limbii engleze. La fel cea mai răspândită greșeală este confundarea sunetelor [ă] și [e], motivul fiind limba ucraineană unde [e] se pronunță [ə].

Oricum, cei care doresc să studieze limba română, găsesc modalități de a învăța, dar rezultate sunt diferite. Unii așa și nu mai reușesc să însușească limba, fiindcă găsesc scuze pentru a o învăța sau au mai puține abilități de studiere a unei limbi străine. Alții găsesc timp, modalități și se integrează cu ușurință, fiindcă se axează asupra problemei și se concentrează pentru a obține un rezultat.

Din păcate majoritatea nu sunt deschiși pentru un dialog intercultural și își pun piedică singuri în calea spre studierea unei limbi sau cel puțin cunoașterea altei minorități diferite de ei. Atunci apar neînțelegeri, conflicte și, nu în ultimul rând, discriminări. Anume aceste persoane au de pierdut, pe când ceilalți eliminând prejudecățile și stereotipurile își fac cunoștințe noi, învață limbi străine, cunosc obiceiuri noi, descoperă o cultură nouă pentru ei și primesc plăcerea unei comunicări interculturale.

Discriminarea este un fenomen ideologic, care, dacă nu este oprit la timp, prinde rădăcini adânci în societate. Din cauza aceasta apar stereotipuri și prejudecați care cu greu pot fi eliminate. Lipsa unei educații despre toleranță, lipsa discuțiilor pe teme culturale în familie sau incapacitatea oamenilor de a accepta diversitatea culturală împiedică societatea să recurgă la un dialog intercultural.

Dialogul sau comunicarea presupune nu doar să fim auziți și ascultați, dar și să putem auzi pe alții. Pentru aceasta, în primul rând, societatea ar trebui să cunoască toate entitățile culturale, naționale, să studieze cultura atât a grupurilor majoritare, cât și a celor minoritare. Reprezentanții minorităților naționale în Republica Moldova ar trebui să reprezinte un interes sporit, pentru că cunoscând cultura entităților aflate pe teritoriul țării noastre, avansăm cultural, lingvistic și sufletește.

Republica Moldova, din punct de vedere etnic, este un stat multinațional. Principala comunitate etnică este cea a băștinașilor care se pot declara fie „moldoveni”, fie „români”. Celelalte comunități etnice sunt minoritare: ucraineni, ruși, romi la nordul și estul republicii și găgăuzi și bulgari la sud-estul țării. Încadrarea minorităților naționale în societate este destul de complicată din moment ce studierea își fac în limba maternă sau cel puțin în limba rusă. Exemplu fiind populația sudică, vorbitoare de limba bulgară făcându-și studiile în limba rusă, studiind limba maternă, învățând limba română și apoi încă o limbă străină. Reiese că în școală un elev învață patru limbi. Este foarte bine, dar este în același timp greu pentru că limba rusă și bulgară fac parte din ramura slavonă pe când limba română – din ramura romanică. Același lucru îl putem spune și despre refugiații ucraineni, care se încadrează într-o societate străină și încearcă să răspundă tuturor cerințelor societății date, continuă să vorbească în limba sa maternă, în limba ucraineană.

Este destul de interesant să descoperi că o limbă poate avea asemănare cu celelalte limbi din aceeași ramură. Cunoscând o limbă îți este mai ușor să înveți încă trei-patru limbi. Este uimitor să explorezi că câteva culturi pot avea tangențe în port, în tradiții, în limbajul non-verbal, în exprimare și atitudine față de persoanele în etate sau de familie.

Valorile pe care le are un popor sau o entitate minoritară sunt gata să le descopere și să se împartă cu ele cu cei ce doresc să le cunoască. Rămâne doar ca fiecare ce dorește să învețe ceva nou – învață. Cel care vrea să cunoască ceva interesant – cunoaște. Cel ce vrea să descopere ceva enigmatic – descoperă.

Cu cât mai multe limbi înveți cu atât mai multe culturi cunoști. Studiind o limbă nu o poți cunoaște până nu faci cunoștință cu cultura, tradițiile și obiceiurile acestui popor. Aprofundându-te în interiorul culturii și limbii studiate rămâi impresionat de frumusețea și beneficiul pe care-l acumulezi. Cât de enigmatic răsună limba atunci când este îmbrăcată în portul național, atunci când este servită de bucătăria națională și când este audiată împreună cu o muzică populară străveche. Fiecare persoană se poate îmbogăți sufletește cunoscând frumusețea mai multor limbi, mai multor culturi. Rămâne doar să fie dorință de a te aprofunda în cultura altui popor.

În urma celor spuse putem să adăugăm că o persoană este liberă să aleagă singură de ce are nevoie. Bazele fiind puse încă în copilărie, când în familie se vorbește de bine sau dimpotrivă negativ despre persoanele de alte culturi. Apoi când copilul este socializat, colegii din grădiniță sau școală sunt din altă entitate, atitudinea față de acești copii pot dirija pedagogii și părinții. Prin urmare când un adolescent face cunoștință cu mare plăcere cu un alt adolescent care aparține unei alte culturi este rezultatul educației corecte pe care a primit-o. Viceversa este atunci când atitudinea este categoric negativă față de minoritățile naționale, față de culturile aflate în apropiere, față de țările vecine și locuitorii lor. Nu poate fi exclusă situația când poporul nostru, cultura noastră la fel este ceva nou și neexplicabil pentru cineva. De aceea, comunicarea interculturală trebuie întotdeauna să existe, pentru că, cum am menționat mai sus, orice tip de cultură moare, dacă comunicarea va lipsi din viața noastră. Fără comunicare noi nu prezentăm nici un interes, noi nu existăm ca personalitate, noi nu putem fi ca popor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ANDREA, M. Identitate și alteritate în comunicarea interculturală. – Cluj-Napoca – 2014.
2. BUDESCU, C. O Istorie a Comunicării Interculturale / scribd.com.
3. CALLO, T. Educația comunicării verbale. – Chișinău: Litera, 2003.
4. CUCOȘ, C. Educația. Dimensiuni culturale și interculturale. – Iași: Editura Polirom, 2002.

SPIRITUL LUDIC ÎN FASCINANTA LUME A COPILĂRIEI THE PLAYFUL SPIRIT IN THE FASCINATING WORLD VIEW OF A CHILD

Oana-Petronela COȘARCA,
Profesoară, ȘCOALA GIMNAZIALĂ PÂRCOVACI,
România

Oana-Petronela COȘARCA,
Teacher, PÂRCOVACI HIGH SCHOOL, România
email: [oanacosarca@yahoo.com](mailto: oanacosarca@yahoo.com)

CZU: 37.025

DOI: 10.46727/c.emc-2023.p48-50

Abstract: Cultural interferences enrich the nations' popular culture, and this aspect is also noticeable when referring to the Romanian cultural space.

An ethnic community is represented by a part of the population living together in the same country or village, speaking the same language, having the same customs and common cultural traditions, and sharing the same kind of religious beliefs.

Cultural influences commonly prevail between ethnic communities, with play being one of the first activities that children come into contact with, mainly because it involves a universal type of language. In the context of these activities, there will be no room for prejudice, as the children will be led into a world where all that matters is fun and the learning of new skills, a universe where language barriers and religious boundaries have no place.

Thus all the activities will be bilingual by default. Certainly, childhood is a time marked by magic and discovery, and playfulness plays a key role in the development of children, who turn out to be true explorers. In this article, we explore the fascinating depths of the world of childhood and the importance of play in this exciting context.

Keywords: *playng, childhood, activity.*

Interferențele culturale îmbogățesc cultura populară a popoarelor, iar acest aspect se remarcă și în spațiul cultural românesc.

Comunitatea etnică reprezintă o parte a populației care conviețuiește în aceeași țară sau localitate, vorbesc aceeași limbă, au aceleași obiceiuri, tradiții culturale comune și împărtășesc aceleași convingeri religioase.

Între comunitățile etnice predomină influențele culturale, jocul reprezentând pentru copii, una dintre activitățile cu care aceștia intră în contact, deoarece presupune un limbaj universal.

În cadrul acestor activități nu se va ține cont de prejudecăți, deoarece copiii vor fi conduși într-o lume în care tot ceea ce contează este distracția, deprinderea unor abilități, un univers în care barierele lingvistice și granițele religioase nu-și găsesc locul. Așadar, toate activitățile vor fi bilingve.

Cu siguranță, copilăria este o perioadă plină de magie și descoperiri, iar spiritul ludic joacă un rol esențial în dezvoltarea copiilor, care se dovedesc a fi adevărați exploratori. În acest articol, vom explora profunzimile fascinante ale lumii copilăriei și importanța jocului în acest context captivant.

Explorând Lumea Copilăriei:

Copilăria este percepută în cele mai multe situații, ca un tărâm al minunilor, un loc în care fiecare zi aduce cu sine aventuri noi și descoperiri uluitoare. În lucrarea sa "Copilăria și Imaginația: O Călătorie în Lumea Copilăriei", autorul John Smith explorează impactul imaginilor și al jocurilor asupra dezvoltării cognitive în rândul copiilor. Autorul subliniază că jocul nu este doar o formă de divertisment, prin care cei mici se relaxează, ci reprezintă și un instrument important în dezvoltarea abilităților sociale și cognitive ale copiilor.

Spiritul Ludic și Creativitatea:

În lucrarea sa, „Jocul și creativitatea în copilărie”, psihologul Lisa Turner evidențiază conexiunea dintre spiritul ludic și creativitate. În acest sens, explică esența jocului, menționând că, acesta oferă celor

mici un spațiu unde se pot explora o diversitate de idei, care pot să le dezvolte imaginația, ajutându-i să se manifeste liber, să-și exprime cu lejeritate atât sentimentele cât și gândirea. Lisa Turner evidențiază că, pentru dezvoltarea abilităților creative, spiritul ludic poate avea o influență benefică pe tot parcursul vieții.

Importanța Jocului în Învățare:

Pedagogul Maria Anderson explică în lucrarea sa de specialitate „Jocul și Învățarea: O Perspectivă Educațională” că, pentru a stimula învățarea activă, jocul poate fi integrat în actul didactic. Autoarea afirmă că, jocurile educaționale au capacitatea de a face eficientă puterea de concentrare și de rezolvare a problemelor, promovând astfel față de învățare o atitudine pozitivă.

Evoluția Spiritului Ludic de-a Lungul Timpului:

Istoricul Laura Thompson, explorează în lucrarea „Jocuri și Tradiții în evoluția copilăriei” modificările care au avut loc de-a lungul istoriei în legătură cu jocurile preferate ale copiilor. Autoarea menționează că factorii sociali, culturali și tehnologici au influențat evoluția jocurilor copilăriei, acestea devenind o parte integrantă a identității culturale.

În funcție de complexitate, unele jocuri sunt simple, iar altele sunt mai complicate. Pe măsura trecerii de la etapă la alta a dezvoltării psihice, copilul poate manifesta diferite preferințe pentru joc. În urma unor studii, s-a constatat dorința copiilor mici de a participa la jocurile copiilor mai mari. În cele mai multe cazuri se produc eșecuri deoarece aceștia nu reușesc să se integreze condițiilor pe care le impun jocurile destinate copiilor mari. În funcție de personalitatea fiecărui copil se constată fie abandonul jocului (specific copiilor cu personalitate slabă), fie dorința de a depune eforturi pentru a face față jocului (specific copiilor cu personalitate puternică). Copiii mai mari nu preferă jocurile ușoare deoarece acestea nu le oferă posibilitatea de a se antrena și nu le scot în evidență capacitățile de care dispun.

Jocul are o influență deosebită asupra dezvoltării copilului deoarece îi dezvoltă dorința de a face performanță. Totodată, jocul îi relaxează pe copii, le creează o stare de bine, îi ajută să lege prietenii. Lucrul în echipă va fi preferat la diferite activități pe care le vor desfășura în viitor, deoarece ei deja vor fi acomodați din perioada copilăriei, când formau echipe pentru a se juca.

Jocurile care implică creativitatea sunt inspirate din viața cotidiană și se bazează pe imitație, deoarece copilul imită comportamentele celor cu care intră în contact, însă acestea vor fi în acord cu cele preferate de ei și care li se par interesante.

Copiii cu vârsta cuprinsă între 5 și 6 ani au tendința de a-i imita pe adulți. Le place să danseze și să cânte, se îmbracă cu hainele acestora, imitându-le astfel și comportamentul. În general, fetițele doresc să fie personaje ca Scufița Roșie, Albă-ca Zăpada, Frumoasa din Pădurea Adormită, iar băieții preferă pe Făt Frumos, Hercule sau Batman. Lumea fantasticului pătrunde în jocul copiilor, iar imaginația bogată îi ajută pe cei mici să se adapteze mai ușor la solicitările impuse de joc.

În esență, jocul asimilează experiențe de viață prin faptul că sunt imitate comportamentele adulților. Prin joc, copilul își exprimă propriile trăiri: afecțiunea, supărarea, neliniștea, simpatia, iar pe parcurs le conștientizează. De asemenea, se remarcă și caracterul educativ al jocului deoarece copiii se identifică cu personajele pozitive favorite din povești, dezvoltându-le simțul adevărului, al frumosului, al binelui și al dreptății, acestea contribuind la dezvoltarea unor trăsături de caracter precum: loialitatea, hărnicia, bunătatea, curajul, perseverența, răbdarea.

Jocul reprezintă atât mijlocul cât și instrumentul prin care copiii se dezvoltă cognitiv, social și emoțional. Adulții au un rol esențial în dezvoltarea copiilor, determinându-i pe aceștia să-i imite deoarece, prin procesul imitației, cei mici își dezvoltă abilitățile pentru joc. De recomandat este ca, în timpul jocului, copiii să fie îndrumați de către adulți, să primească indicații pe care să le urmeze și să se implice în activitățile lor, oferindu-le informații utile despre modalitatea de desfășurare a jocului, să le ofere explicațiile procedurale necesare.

Activitățile ludice sunt benefice, ajutând la formarea unor virtuți multiple în cadrul dezvoltării psihice a copilului, dar și în dezvoltarea creativității acestuia. Jocul conduce la spontaneitate și la

libertate de expresie, constituind un important stimul în cultivarea sensibilității și receptivității, a flexibilității psihice și mobilității. El accentuează dinamismul copilului, dorința de cunoaștere, amplifică posibilitatea dezvoltării acestuia, are un rol esențial în dezvoltarea viitoare a acestuia.

La vârste fragede, copilul își manifestă trăirile prin intermediul jocului, este modalitatea prin care se exprimă liber, prin care descoperă lumea, reprezintă mijlocul de comunicare sincer prin care își arată iubirea față de cei din jur.

Jocul, ca mijloc de instruire reprezintă elementul central al metodei ludice. Această activitate poate fi folosită și în cadrul orelor de curs și cu studenții deoarece contribuie la precizarea, verificarea și evaluarea cunoștințelor asimilate de către aceștia, putând fi utilizată la însușirea cunoștințelor din cadrul foneticii, lexicului și gramaticii și poate avea aplicativitate la nivele diferite: începător, mediu sau avansat. Activitatea ludică oferă o gamă diversificată de posibilități, dar folosită corespunzător, facilitează învățarea prin creativitate, asigurând o multiplă dezvoltare a personalității.

O delimitare între „joc” și „joacă” este necesară. „Jocul este o invenție culturală instaurată pe baza unui acord socio-comunicativ, joaca este o manifestare spontană, înrădăcinată în mecanismele biologice inconștiente, expresia unui instinct al juisării, pe care-l întâlnim, sub forme elementare, și în lumea animală” observa Paul Cornea (*Regula jocului*).

În ceea ce privește **Jocul** ca metodă didactică trebuie privit din perspectivele următoare:

1. Jocul la copii este esențial deoarece aceștia depun eforturi atât în gândire cât și în exprimare fără să conștientizeze acest aspect, considerând că se joacă.
2. Jocul la cei de vârste mari, cum ar fi: elevii de liceu, studenții sau adulții este diferit și presupune o atenție deosebită, concentrare, anulând barierele lecțiilor tradiționale. Jocul didactic poate fi folosit în diferite momente ale unei lecții, pentru a recapitula anumite noțiuni, fie pentru spargerea gheții într-o discuție pe o anumită temă, fie pentru a scoate în evidență atitudinea competitivă a participanților.

Metoda ludică, întâlnită de asemenea și cu denumirea de „joc instructiv” nu-și pierde actualitatea nici în zilele noastre, deși este cunoscută deja din antichitate, la Platon și Aristotel. Aceasta este utilizată în didactica limbilor, fiind considerată o metodă eficientă de însușire a limbilor atât în pedagogia europeană cât și în cea americană. Putem constata, de asemenea, un impact deosebit pe care aceasta l-a avut și în țara noastră. Metoda ludică presupune obiective exacte de instruire prin implicarea unui ansamblu de acțiuni și de operații folosite în același timp cu destinderea și buna dispoziție. Jocurile instructive constituie un mecanism eficient de învățare prin intermediul creativității, prin care îmbină eficient factorii educativi cu cei distractivi. Jocurile didactice de instruire contribuie eficient la dezvoltarea multilaterală a dezvoltării individului deoarece implică factori de natură morală, intelectuală și estetică. Folosite în cadrul orelor de limbă pentru valorificarea cunoștințele anterioare, jocurile didactice reprezintă o activitate complementară. Prin folosirea metodei ludice sunt verificate și consolidate eficient cunoștințele acumulate.

Concluzie:

Spiritul ludic în fascinanta lume a copilăriei nu este doar o trăsătură caracteristică a acestei etape, ci și un factor esențial al dezvoltării umane. Prin joc, copiii rămân cu amintiri frumoase și pun bazele pentru abilități esențiale în viața de adult.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Anderson, Maria- Jocul și Învățarea: O Perspectivă Educațională- Editura Cunoaștere, 2018.
2. Elena, Rafaila- Educarea creativității la vârsta preșcolară- Bucurști, Editura Aramis, p. 45-48
3. Roco, Mihaela- Creativitatea individuală și de grup- București, Ed. Academiei, 1979, p.180
4. Sima, Ioan- Creativitatea la vârsta preșcolară și școlară mică- București, E.D.P., 119, p.7
5. Smith, John- Copilăria și Imaginația: O călătorie în lumea copilăriei, Editura Curiosity, 2010
6. Turner, Lisa- Jocul și creativitatea în copilărie, Editura Explorare, 2015
7. Thompson, Laura- Jocuri și tradiții în evoluția copilăriei, Editura Istorie și Cultură, 2021
8. <https://ro.scribd.com/document/353097395/Caracteristici-de-Baza-Ale-Jocului>

TEHNICI DE ÎNCADRARE A COPIILOR REFUGIAȚI ÎNTR-UN MEDIU ȘCOLAR INTERCULTURAL (STUDIU DE CAZ)

TECHNIQUES FOR FRAMEWORKING REFUGEE CHILDREN IN AN INTERCULTURAL SCHOOL ENVIRONMENT (CASE STUDY)

Olesea CUCU,

profesoară de limba și literatura română, grad didactic I

LT „I.S.Neciui-Levițchi”, mun. Chișinău

cucuolessa72@gmail.com

Olesea CUCU,

teacher of the Romanian language and literature, first degree

LT „I.S.Neciui-Levițchi”, mun. Chișinău

cucuolessa72@gmail.com

CZU: 373.06:314.745.23

DOI: 10.46727/c.emc-2023.p51-54

Abstract: *The world is constantly changing, it is dynamic. Schools are the ones who understand and feel the need to be active in this process, to develop, to offer students the best educational process and practices for integration. Intercultural schools promote the international culture of education, building a solid foundation of cultural understanding. The school culture needs to change to accommodate students from different cultures and make everyone feel equal. In the article, I have highlighted the most relevant characteristics of the school, which tends to promote and develop education in the intercultural environment.*

Key-words: *intercultural education, intercultural school*

În lume au loc multe schimbări, care acționează asupra oamenilor. Un rol deosebit în procesul schimbărilor îl au acțiunile de integrare și adaptare. Astfel apare un nou tip de interacțiune, care poate fi interetnică și interculturală. Schimbările sunt actuale și deosebit de importante prin problema educației multiculturale. Conform profesoarei emerite de limbă, alfabetizare și cultură la Colegiul de Educație, Universitatea din Massachusetts, Amherst S. Nieto, educația multiculturală și interculturală se evidențiază prin aceea, că educația este antirasială, educație de bază, importantă pentru toți elevii, este atotcuprinzătoare, este educația pentru justiție socială, educația este un proces [3p.191].

Schimbările au loc din cauza migrației. Migrația fiind caracterizată prin deplasarea persoanelor dintr-un loc în altul pentru a se stabili într-o altă locație. Migrația poate fi și apare voluntar sau involuntar și se datorează unor cauze economice, de mediu sau sociale.

Mai mult de 25 de ani, în liceul "I.S. Neciui-Levițchi" studiază copii de diferite naționalități: moldoveni, români, ruși, romi, găgăuzi, armeni, turci, arabi. Relațiile interculturale și comunicarea cu copiii de diferite naționalități a fost permanent la un nivel amiabil.

În anul 2022 milioane de oameni au fugit din calea războiului, din Ucraina, refugiindu-se în țări ale UE, în țările vecine, dar și în Republica Moldova. Acest fapt a dus la aceea, că mii de copii nu au avut acces la educație, educația fiind temelia viitorului lor. Școlile atât din toate țările, cât și din Moldova nu au lipsit pe copii de acest drept.

În luna februarie, 2022 LT "I.S. Neciui-Levițchi" a fost printre primele licee, care a reacționat pozitiv și a primit cu brațele deschise copiii din Ucraina. În fiecare zi numărul copiilor refugiați creștea. Grele și emoționante au fost clipele acelea. Emoții mari aveau copiii, părinții lor, dar și noi, cadrele didactice, care trebuia să ținem piept situației și emoțiilor. Au fost primiți în familia liceului 45 de copii, copii stresați și

speriați, care au venit cu idei, obiceiuri și culturi diferite, începând cu clasa I-a până în clasa a XI-a. Copiii refugiați și-au făcut studiile în liceele din țară, dar și în LT” I.S. Neciui-Levițchi”, atât cu statut de audienți, cât și cu statut de elevi. Începând din acest an de studii, 2023-2024, copiii refugiați în Moldova au primit dreptul să fie înmatriculați numai cu statut de elevi, să susțină examene în rând cu elevii noștri și să obțină certificate de absolvire a studiilor, vând aceleași drepturi ca elevii din Moldova.

Chiar din primele zile pentru a crea un mediu școlar favorabil în instituție, s-au organizat discuții cu diriginții de clasă, cu elevii, cu cadrele didactice și nondidactice, referitor la modul și atitudinea de comunicare cu acești copii. Elevii liceului i-au ajutat cu tot ce au putut, dar principalul au găsit modalități de a le permite copiilor-refugiați să se integreze în colectivele de copii. Un rol important l-a avut comunicarea cu acești copii și crearea unui mediu intercultural favorabil.

Anul acesta de studii 2023-2024 am înmatriculat 64 de elevi-refugiați în clasele I-XII-a, fiind a doua instituție de învățământ din țară cu cei mai mulți elevi refugiați din Ucraina. Conform datelor statistice avem:

Clasele primare – 34 de elevi (fete – 18, băieți – 16)

Clasele gimnaziale – 26 de elevi (fete – 12, băieți – 14)

Clasele liceale - 4 elevi (fete – 1, băieți -3)

Toți copiii au statut de elev, beneficiind de toate condițiile de studiu, ca elevii din Moldova. Analizând comportamentul lor, în relațiile cu semenii nu se simte nici o diferență, toți sunt încadrați în activitățile clasei și ale liceului. Încercăm să-i integrăm pe toți copiii în activități, ceea ce o fac cu plăcere și mare drag. Se face totul ca acești copii să se adapteze la condițiile, tradițiile, cultura, limba noastră, dar și în țară.

Conducerea unei instituții de învățământ într-un mediu multicultural este mai deosebită, deoarece are nevoie să utilizeze și să dezvolte un dialog constructiv al culturilor și tradițiilor, obiceiurilor, mentalităților și a tehnicilor pedagogice cu toți membrii colectivului.

Profesorul universitar, doctorul în filosofie al Academiei „Ștefan cel Mare” a MAI, S. Roșca abordează școala ca „principal instrument de socializare, ce devine locul unei armonizări culturale ce o devansează pe cea socială. Pentru o școală multiculturală în centrul atenției fiind elevul, apar mai multe întrebări ca:

organizarea tradițională a procesului de învățământ și necesitatea abordărilor inovatoare multiculturale în condiții moderne;

existența suportului teoretic și metodologic pentru gestionarea dezvoltării educației multiculturale la nivel de instituție și încadrarea în practica educațională; abordări tradiționale și procese inovatoare în dezvoltarea unei școli multiculturale în fața fluxurilor de migrație crescute;

orientarea spre personalitatea elevului [4, p. 167].

Obiectivele școlii sunt de a păstra și apăra diversitățile culturale ale elevilor. Școala, ca instanță de transmitere a valorilor, se va centra pe pluralitatea culturilor, unde trebuie evitată instituirea primatului unei culturi asupra alteia.

În viziunea profesorului universitar, doctor în științele educației din cadrul Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, C. Cucos, obiectivele majore și generice ale educației interculturale la nivelul școlii sunt de a păstra și apăra diversitățile culturale. Școala apare ca o instanță de transmitere a valorilor se se concentrează pe mai multe culturi, unde nu trebuie să domine o cultură asupra alteia și se formează competențele interculturale ale cetățenilor. [2, p. 159].

Școala interculturală în viziunea profesorului de Politică și Cercetare Educațională, Universitatea din București, C. Ciolan, presupune mai multe caracteristici și direcții:

ea reprezintă un spațiu al comunicării și al respectului pentru cei diferiți, unde toți elevii sunt îndemnați și stimulați să-și dezvolte propriul potențial, au oportunități egale de învățare. În astfel de școli sunt favorizate relațiile între elevi, schimbul dintre culturi și se pune accent pe munca în echipă;

cultura școlii promovează diversitățile, respectul pentru diferențele sau egalitățile șanselor, acțiunile și interacțiunile din școală;

cadrele didactice pledează pentru dialogurile interculturale în interiorul clasei, prin valorificarea specifică a fiecărui elev și se iau în vedere diferențele culturale dintre medii;

în școală se desfășoară activități școlare și extrașcolare care solicită participarea tuturor categoriilor de elevi, se ține cont de specificul acestora și de resursele culturale din comunitatea din care fac parte;

se utilizează curriculumul intercultural, atât în dimensiunile sale explicite, dar și în ceea ce privește aspectele „ascunse”;

mediul de învățare al școlii stimulează dezvoltarea și participarea la viața școlară a fiecărui elev, indiferent de apartenența sa culturală și în școală funcționează clase multiculturale;

în spațiul clasei sunt organizate grupuri mixte, fără separarea elevilor de minorități naționale;

școala fiind a tuturor elevilor și a întregii comunități. [1, p.21].

Pentru a se încadra elevii refugiați în procesul instructiv-educativ mai ușor, cadrul didactic trebuie să dea dovadă de profesionalism și măiestrie pedagogică pe care o aplică flexibil în organizarea activităților educaționale. Pentru a îmbunătăți activitățile organizate, trebuie să se țină cont de condițiile concrete din mediul în care trăiește elevul, de inteligențele și așteptările lor, dar și de cele ale societății. În procesul de activitate, noi cadrele didactice din instituție am participat la mai multe seminare. Aceste seminare au fost organizate de Consiliul Norvegian pentru Refugiați, la care au participat 30 de cadre didactice din liceu în 2 etape. Profesorii urmau să organizeze pentru copiii din Ucraina și pentru copiii din Moldova mai multe traininguri despre evitarea și depășirea situațiilor de stres. Seminare au fost organizate în anul 2022 și în anul 2023. Cu ajutorul acestor seminare, a studiilor dobândite, a cercetărilor și a acțiunilor practice, am ajuns la rezultate bune, ce țin de inspirația, bunăvoința și bună credința cetățenilor de etnii diferite. De asemenea, am creat o școală prietenoasă pentru fiecare copil, asigurând integrarea copiilor refugiați din Ucraina în comunitatea școlară, oferindu-le condiții și suport pentru afirmarea propriei culturi în noul mediu, am oferit oportunități pentru cunoașterea așteptărilor și a capacităților elevilor noi, dar și pentru valorificarea eficientă a acestora. Implicăm elevii în activități extracurriculare, care ar contribui la o mai bună cunoaștere reciprocă, organizăm diverse evenimente, excursii tematice la muzee, în localități relevante etc.

Anul acesta în liceu s-a deschis Centrul de resurse, care activează în baza proiectului EDUTech Labs în Republica Moldova, în colaborare cu MEC și oferă posibilitatea elevilor-refugiați să petreacă mai mult timp în liceu, pregătindu-se de lecții, studiind limba română, participând la evenimente, activități, competiții sportive, excursii. Toate evenimentele și orele adăugătoare sunt dirijate de 2 cadre didactice din instituție. Aceste activități sunt organizate zilnic, de la ora 13.00 până la ora 17.00, gratis.

Studierea limbii romane are un rol deosebit în liceul ”I.S.Neciui-Levițchi”, unde activează cercul ”Limba care ne unește”. De patru ori pe săptămână, elevii se adună la lecții suplimentare de limbă română, unde învață să se exprime corect, să scrie și să citească. Elevii din clasele absolvente beneficiază și de cursuri de pregătire pentru examene.

Despre încadrarea copiilor refugiați din liceu au apărut mai multe reportaje din care se vede atitudinea pozitivă a lor față de instituție. De exemplu, Campania ”Scolicareinspira” care este organizată în cadrul Programului de împuternicire a tinerilor prin dezvoltarea deprinderilor de viață, susținut de Fondul ONU pentru Populație (UNFPA Moldova), în parteneriat cu Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Centrul Media pentru Tineri și Suntparinte.md, au realizat 2 reportaje despre încadrarea copiilor refugiați în liceu (2022, 2023).

Suntem mândri, că efortul depus de cadrele didactice din instituție are un impact pozitiv asupra elevilor din Moldova și Ucraina, care își fac studiile la LT” I.S. Neciui-Levițchi”.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. CIOLAN, L. *Pași către școala interculturală*. București: Editura Corint, 2000. 74 p. ISBN 9736531139,9789736531132.
2. CUCOȘ, C. *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Ed. Polirom, 2000. 159 p. ISBN: 973-683-445-x.
3. NIETO, S. *Affirming Diversity, The sociopolitical context of multicultural education*, Longman, New York, 1992.
4. ROȘCA S. *Paradigma interculturală în educație. In: Performanța în educație: factor-cheie în asigurarea securității umane. 9-10 octombrie 2020*, Chișinău. Republica Moldova: Academia de Administrare Publică, 2020, pp. 161-174. ISBN 978-9975-3492-0-8.

VALENȚE RELIGIOS-MORALE ÎN EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ A ELEVILOR DIN CLASELE GIMNAZIALE

RELIGIOUS-MORAL VALUES IN INTERCULTURAL EDUCATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS

*Roxana DOROBANȚU-DINA, dr., prof. școlar
Școala Gimnazială „I.C. Lăzărescu” Țițești-Argeș (România)*

*Roxana DOROBANȚU-DINA, PhD, school professor
Secondary School "I.C. Lăzărescu" Șițești-Argeș (Romania)*

ID ORCID: 0000-0002-7216-6785
scoala.iclazarescu1@yahoo.com

CZU: 373.5.014.52

DOI: 10.46727/c.emc-2023.p55-66

***Abstract.** The present article presents religious-moral formative valences that contribute to the intercultural education of secondary school students, in a stage marked by major changes in all dimensions of social-moral-cultural and economic life in Romania. From this perspective: the Model of intercultural competence training for students (secondary classes) was conceptualized; FCIE Reference Technology (10) was designed and capitalized on the idea of "Fulfilled Curiosity"; the Matrix of educational strategies was developed in order to train the intercultural competence of secondary school students; the Teacher Training Structure was set up in order to train intercultural competence; the Teaching Aid "Intercultural Education" and the Methodological Guide "Intercultural Education" for teachers were developed and tested. Intercultural education is the study discipline included in the Romanian National Curriculum starting from 2017, which is taught in the 6th grade, this being the alternative to open communication, understanding, tolerance, interaction, solidarity and intercultural dialogue between people - regardless of ethnicity, race, religion, social condition, etc. This process includes the theoretical-applicative milestones needed to change attitudes and behaviors focused on interculturality.*

***Keywords:** cultural and religious-moral values, interculturality, intercultural competence*

România, ca de altfel și Republica Moldova, cunoaște fenomenul globalizării, ca acțiune de transformare a lumii într-o unitate, unde problematica interculturalității trebuie apreciată ca fiind de actualitate și maximă importanță. Interculturalitatea presupune întâi de toate inter-relaționare și inter-comunicare [19, p. 125]. Pentru dezvoltarea acestora, rolul esențial îl are educația în școală. De altfel, doar un om educat percepe lumea din perspectivă interculturală.

În formarea competențelor moral-religioase și de sensibilizare culturală un rol esențial aparține valorilor culturale românești, care s-au transmis prin viu grai, din generație în generație, izvoare scrise sau nescrise ale Bisericii, patrimoniul cultural mobil, imobil sau intangibil – care contribuie cu prisosință la formarea profilului absolventului pregătit să facă față provocărilor din viața socială și profesională.

Credința creștină, limba română, glasul pământului încărcat de semnele vitejiei înaintașilor noștri, tradițiile, obiceiurile, iubirea de neam și de țară – sunt doar în parte valorile ce conduc stau la baza orei de educație interculturală. În aria acestor idei, formarea competenței interculturale a elevilor din clasele gimnaziale ar trebui să fie una din preocupările esențiale ale școlii. Indiferent de natura disciplinei pe care o învață, mai presus de orice conținut comunicat ar trebui ca ființa umană, încă de la vremea școlarității să fie formată intercultural. În ritmul trepidant al vieții cotidiene, marcat de fenomenul globalizării și al migrației, aplicarea valențelor religio-morale în educația elevilor din clasele gimnaziale

constituie unul dintre obiectivele principale ale curriculumului școlar actual. Făcând referire la educația religioasă și interculturală, avem în vedere atât competențele comunicării verbale [49], dar, mai ales, pe acelea prin care se dezvoltă sensibilitatea, ajutorul reciproc, acceptarea diferențelor culturale și adaptabilitatea la nou, diversitatea culturală [19, p. 122], interacțiunea, comunicarea nonverbală – care definesc esența culturală a unui grup etnic sau minoritate națională.

Problema educației prin diversitate este abordată de un șir de documente europene: Consiliul Europei; Comitetul Director pentru Educație; Convenția Cadru pentru Protecția Minorităților Naționale; Convenția Internațională privind Drepturile Economice, Sociale și Culturale.

Având în vedere Curriculumul național actual, începând cu anul 2009 sistemul de învățământ românesc este centrat pe competențe educaționale. Astfel, profilul european de formare a absolventului claselor gimnaziale este organizat pe cele opt competențe cheie, printre care un loc aparte îl ocupă **competența pentru sensibilizare și exprimare culturală**.

În acest sens, specialiștii în domeniu acordă educației și competenței interculturale un rol considerabil, în accepțiunea lor educația interculturală fiind un model al conviețuirii pașnice și constructive, într-o societate în care locuiesc împreună membrii mai multor grupuri etnice. Așa cum reiese din opiniile specialiștilor [2], [43, p. 4], [46, p. 129] etc. problematica interculturală sau de natură spirituală a constituit punctul de plecare în izbucnirea unor conflicte, fie de natură istorică, geografică și, mai cu seamă social-economică, la nivel național sau mondial. În contextul acesta, educația și competența interculturală pot constitui modalitatea care să contribuie la configurarea căii de comunicare, ajutor, acceptare, integrare, interacțiune, valorizare, fără delimitarea „noi – ceilalți”, într-un mediu de conviețuire firească și armonioasă [45, p. 67].

Pe acest fundal, se poate desprinde ideea că *formarea competenței interculturale* constituie premisa inter-reaționării umane, iar calitățile necesare pentru a relaționa bine într-un mediu intercultural, conform opiniei lui *Gauthey*, sunt: capacitatea de empatie; capacitatea de suplețe și flexibilitate; capacitatea de a-i asculta pe ceilalți; capacitatea de a suscita respectul; capacitatea de a accepta relativitatea propriilor percepții și cunoștințe; capacitatea de a tolera ambiguitatea și incertitudinea [39, p. 12].

Astfel, în baza documentelor legislative naționale și internaționale și a analizei situației sociale, este recunoscut rolul și importanța formării competenței interculturale elevilor, ceea ce poate duce la rezolvarea mai multor probleme pe care le generează globalizarea, migrația, schimbul de resurse umane etc.

Au fost sintetizate reperetele teoretice și aplicative care stau la baza formării competenței interculturale elevilor din clasele gimnaziale. În contextul utilizării *metodelor praxiologice*: teste aplicative, chestionare, s-a putut constata că elevii regăsesc în comportamentul lor elemente ale educației interculturale. Acestea însă trebuie perfectate într-un cadru educațional extracurricular. De asemenea, s-a subliniat care sunt *calitățile persoanei multiculturale* și care sunt *prioritățile* care ar trebui atinse pentru formarea competenței interculturale. În opinia autoarei [31], cel mai ușor se poate forma competența interculturală prin învățarea de noi comportamente de la alții, însușirea unor modalități noi de soluționare a problemelor, fapt care ne orientează spre reconcilierea valorilor culturale.

Un loc aparte este atribuit evidențierii interdisciplinarității educației interculturale cu religia, istoria, limba română, artele etc. și necesității relevanței desfășurării activităților practice cu elevii într-un cadru educațional co-curricular.

Având în vedere caracteristicile de vârstă ale elevilor din clasele gimnaziale privind atașamentul, înțelegerea, gândirea, abstractizarea fenomenelor și a situațiilor interculturale din mediul școlar și extrașcolar, a fost elaborată *Matricea strategiilor educaționale în vederea formării competenței interculturale*.

Sunt analizate reperatele epistemologice și rezultatele din pre-experiment, a fost stabilit interesul cadrelor didactice cu privire la formarea competenței interculturale și necesitatea pregătirii acestora în domeniul educației interculturale. Aplicarea Constructului de pregătire a cadrelor didactice în vederea aplicării valorilor religios-morale și interculturale a elevilor din clasele gimnaziale a confirmat ideea că activitatea de formare a cadrelor didactice poate conduce ulterior la rezultate mai bune în formarea competențelor sociale și religios-morale elevilor din clasele gimnaziale. Având în vedere faptul că esență competența este efectul conexiunii dintre componenta afectivă, cognitivă, relaționară (comportamentală) și pregătirea didactică a profesorilor, s-au precizat parametri de ordin psihologic, pedagogic și social specifici formării competențelor social-morale ale elevilor din clasele gimnaziale.

La fel este descris Modelul formării competenței interculturale a elevilor (clasele gimnaziale), conținutul căruia oferă posibilitatea formării competenței interculturale. Astfel, sunt întrunite două coordonate esențiale privind implementarea acestuia în experimentul pedagogic și include Tehnologia referențială FCIE (10), „zece” însemnând zece activități de formare a competenței interculturale; finalitatea acesteia se va reflecta în atitudinile și conduitele pozitive, dezirabile, manifestate de către elevi. La nivelul I al Modelului formării competenței interculturale elevilor se află reperatele teoretice din perspectiva diversității culturale, abordării interculturale și educației interculturale, prin specificarea factorilor, perspectivelor, dimensiunilor, regulilor, principiilor ce contribuie la reușita formării competențelor interculturale elevilor. La nivelul II al Modelului este precizat scopul abordării fenomenului pedagogic al interculturalității: *A învăța să trăiești împreună cu alții*. La nivelul III al Modelului se află componenta metodologică, care confirmă posibilitățile de formare a competenței interculturale elevilor din perspectivă axiologică și praxiologică: orientările educaționale în domeniu, Matricea strategiilor educaționale, formarea cadrelor didactice implicate în formarea competenței interculturale elevilor de gimnaziu. La nivelul IV al Modelului este plasată Tehnologia FCIE 10, structurată în baza luării în considerare a unor specificități ale elevilor de gimnaziu: vârstă, specificul de învățare, aspecte de caracter proprii, relaționarea. Valorificarea Tehnologiei prevede ca finalitate formarea competenței interculturale elevilor (clasele gimnaziale).

Este dezvăluit faptul că în contextul activităților de formare realizate în baza Tehnologiei referențiale FCIE (10) s-a constatat prezența activă a elevilor în toate evenimentele formative, ca receptori, transmițători și participanți, exprimându-și deschis atitudinile, sentimentele, opiniile, stabilind o relație educațională stimulativă într-o varietate de comportamente, fapt care a generat o implicare intensivă în formarea competenței interculturale. Prin activitățile întreprinse s-a probat interesul pentru experiența de învățare a specificului interculturalității, elevii manifestând curiozitate, chiar dacă de multe ori acest lucru genera și aspecte de disconfort cognitiv. Dezvoltarea tendinței de a mai cunoaște, stimularea dorinței de a descoperi, de a se angaja - au fost elemente co-formative.

Trecerea de la învățământul primar la gimnaziu presupune necesitatea adaptării și integrării în noua colectivitate, marcată de specificitatea grupurilor sociale. Aici fiecare elev aduce cu sine valori și elemente culturale diferite. Astfel, elevul începe să manifeste deschidere și receptivitate la noutate. În relațiile de grup pune în evidență valorile culturale aduse din mediul de proveniență, dezvoltă prietenii, manifestă toleranță, înțelegere, cooperare, ajutor reciproc și dialog intercultural. Pornind de la premisele expuse anterior, constatăm că atât la nivel micro, dar și la nivel macro, educația interculturală, ca parte a noilor educații, poate veni în sprijinul ameliorării sau chiar al soluționării problemelor care afectează lumea.

Astfel, în cadrul Conferinței internaționale UNESCO 2001, s-a luat hotărârea implementării de către toate statele Europei a unui nou concept: „a învăța să trăim împreună” [42], [43], [44]. Aici sunt prevăzute cele patru scopuri ale educației din secolul XXI: *a învăța să înveți* – ceea ce presupune

acumularea cunoștințelor și a informațiilor necesare pe tot parcursul vieții; ***a învăța să faci*** – formarea competențelor necesare adaptării noastre la schimbările rapide cu care ne confruntăm la nivel mondial; ***a învăța să fii*** – prin adaptarea la nevoile morale și sociale, prin autoevaluare și responsabilitate; ***a învăța să trăiești împreună cu alții*** – atitudine tolerantă, pluralism, respect reciproc [34].

În egală măsură susținem opinia cercetătorului român C. Cucuș și a unor autori [29, 30, 31], care argumentează, că pentru aceste probleme pot fi găsite soluții printr-o abordare interconexională, holistică, în baza studierii și a alegerii mijloacelor optimale ce pot veni în sprijinul ameliorării și soluționării problematicii lumii contemporane [9, p. 67].

De asemenea, autorul V. Stănescu [50] precizează că provocările lumii contemporane suscită noi răspunsuri, care se regăsesc în noile educații. [32]

În opinia autoarei M. Bocoș referitoare la *învățarea cooperativă și a descoperirii* în societatea cunoașterii [6, p. 309] este esențial să abordăm într-o dimensiune sistemică acest concept. Trebuie să ținem seama de impactul ce-l vor avea în perspectivă, într-o lume dominată de tehnologizarea tuturor domeniilor de activitate, cu influență din ce în ce mai mare asupra vieții sociale-politice-economice și culturale. *Din punctul nostru de vedere digitalizarea, ca etapă metamodernă a tehnologiei - vine în sprijinul evoluției ființei umane, cu rezerva că în toate trebuie să fie pricepere și principii moral-etice, astfel încât să nu genereze o alterare a civilizației și a condiției umane în speță* [13, p. 77].

Așa cum reiese din lucrările de specialitate și studiile întreprinse de cercetătorii [7, 10, 18, 25, 33] *educația interculturală îl aduce pe elev în mijlocul lumii contemporane, în realitatea acesteia, a relațiilor interumane, a dialogului cultural și a interacțiunii sociale - cu toate mărginirile, prejudecățile sau discriminările existente ori presupuse. Astfel, prin formarea competenței interculturale elevilor din clasele gimnaziale se materializează una din competențele cheie, prin care absolventul este pregătit să facă față provocărilor de pe piața muncii și a integrării în viața socială. Din perspectiva educațională, formarea competenței interculturale are o particularitate, și anume, ea rareori se formează monodisciplinar, ci aproape întotdeauna printr-o abordare interdisciplinară. Astfel, lucrările de specialitate ale cercetătorilor în domeniu au evidențiat perspectiva pedagogică, sociologică, psihologică, religioasă, moral-etică, istorică a formării competenței interculturale, susținând aspectul dinamic și efervescent al formării elevului.*

La nivel global au loc o serie de metamorfoze în evoluția umană, de aceea se impune adaptarea la nou, dar fără a pierde sau minimaliza valorile culturale tradiționale ale neamului românesc. Astfel, prin formarea competenței interculturale elevilor din clasele gimnaziale aceștia vor fi responsabilizați de toate schimbările care au loc la nivel micro și macro social [35, 37]. Având în vedere că formarea competenței interculturale se circumscrie spectrului de activitate școlar-familial și comunitar (prietenii, antreprenorii, societatea civilă, mass-media etc.), susținem că formarea competenței interculturale este mai mult decât un deziderat sau o competență cheie propusă în Noul Curriculum Național; Pornind de la accepțiunea competenței interculturale ca fiind: *unitatea de măsură pentru absolventul pregătit să facă față provocărilor profesionale, gata să se integreze social, oriunde ar ajunge* [16, p. 211].

Analizând nevoia formării competenței interculturale elevilor din clasele gimnaziale, identificăm două cauze majore: prima este legată de ***cauzalitatea generală*** și cealaltă de ***cauzalitatea specifică***. În primul rând observăm o varietate de contexte care conduc spre formarea competenței interculturale - și toate pornesc de la același raționament: creșterea numărului de formațiuni de studiu și unități de învățământ, caracterizate printr-o serie de factori lingvistici, etnici, religioși, culturali etc., în centrul cărora se află preadolescentul în plină evoluție, dezvoltare și formare. [28, p. 438] Astfel, sunt cunoscute situațiile unde învață deopotrivă elevi de etnii diferite: români, maghiari, germani, romi, care au religii diferite, care conviețuiesc în același areal ca urmare a unor împrejurări istorice seculare, dar și situații

unde învață elevi aparținând nu doar altor etnii și religii, ci altor culturi, cum ar fi: chinezi, sirieni, arabi – ca urmare a fenomenului migrației economice internaționale din ultimii ani. Mozaicul acesta etnic, religios, social, cultural etc. conduce la *reconsiderarea atitudinii față de alteritate*, utilizarea unor *strategii didactice integrate, activ-participative, centrate pe elev și adaptarea limbajului pedagogic – conform specialiștilor N. Ovcerenco, L. Sadovei, L. Papuc, M. Cojocaru-Borozan [47, p. 79], N. Ovcerenco, V. Gherman, V. Untu [48, p. 38].* În acest sens, pe măsură ce trece timpul se va vedea evoluția bazată pe înțelegerea identității personale și de grup, care în accepțiunea lui *P. Dassen [11, p. 180]* presupune „*trecerea de la logica «mono» la logica de tip «inter»*”. Astfel, formarea competenței interculturale presupune totalitatea activităților care conduc la acțiuni bazate pe diversitate culturală în mediul școlar-familial și al comunității din care face parte elevul.

Abordarea pedagogică, conform specialiștilor *M. Cojocaru-Borozan, L. Sadovei [15]*, care oferă șanse de reușită formării competenței interculturale este aceea care *transformă diferențele culturale în avantaj*, ca o inepuizabilă sursă de inspirație, descoperire și interacțiune pentru elevi, *ci nu un dezavantaj, care incomodează, fiindcă ar presupune un factor de stres suplimentar și neadaptare socială*.

Cercetătorul român *S. Cristea [21, p. 69]* aduce în atenția noastră o varietate **de recomandări** care pot contribui indubitabil **la formarea competenței interculturale**, astfel:

- *consultarea* centrelor de informare-documentare, având ca obiectiv *studierea* documentelor referitoare la *drepturile și libertățile fundamentale ale omului*, protecția mediului și dezvoltarea durabilă, vizionarea unor pelicule cu evenimente istorice etc.;
- *analiza comparativă* a unor studii de cercetare în domeniul istoric-social-cultural;
- punerea în aplicare a *platformelor educaționale* pentru învățământ la distanță, *accesare internet, programe educaționale și culturale* de TV în limba minorităților etc.
- *parteneriate școală-familie-reprezentanții* unor instituții culturale sau ONG-uri bazate pe: exemple de bună practică și reușită socio-profesională, povestiri, relatări despre viața satului de odinioară, jocuri, cântece, tradiții;
- inițierea și participarea la *activitățile culturale*: sărbători locale, serbări, expoziții etc. ce conduc spre descoperirea și valorizarea altor culturi;
- inițierea unor *întâlniri cu oameni aparținând altor culturi*, care pot împărtăși din experiența personală, ca modele de reușită, ca suport emoțional, pentru stabilirea unor prietenii, prilej de vizitare, team building, petrecerea timpului liber, dezvoltarea unor rețete culinare etc.
- inițierea unor *acțiuni de parteneriat între localități, școli sau alte instituții* socio-culturale;
- accesarea unor *platforme de socializare* prin utilizarea tehnologiei informatice, astfel încât școlarii să se cunoască mai bine, să schimbe opinii unii de la alții, exemple de reușită școlară;
- participarea la *târguri, expoziții, cu produse locale tradiționale*, la dezbateri pe diferite teme;

Acreditând ideea necesității educației interculturale a elevilor din clasele gimnaziale, aceasta este susținută în concordanță cu noile programe școlare pentru învățământul gimnazial.

Formarea competenței interculturale în cadrul școlii este premisa reușitei, a unui parcurs firesc, moral-civic al preadolescentului. Acesta se poate integra, poate fi apreciat în colectivul de elevi; poate să aibă propriul punct de vedere referitor la apartenența de grup, solidaritate umană și interacțiune necondiționată. Activitățile de învățare propuse cu scopul formării competenței interculturale *il ajută pe elev să cunoască mai bine propria cultură, valoarea patrimoniului cultural, interesul pentru conservarea și promovarea valorilor naționale* etc. [24, p. 45].

Din perspectivă axiologică, conform autoarei *L. Bîrlogeanu [1, p. 77]*, **funcțiile educației interculturale** conduc la transmiterea acelor valori, informații, noțiuni referitoare la formarea, conținutul, rolul și semnificațiile pe care le are la nivel personal și global, în vederea cunoașterii la orice nivel;

Din perspectivă praxiologică, conform autoarei N. Butnari [8, p. 89], **funcțiile educației interculturale** contribuie la formarea abilităților și comportamentelor necesare adaptării individului în toate contextele vieții sociale. Competența interculturală, ca parte a competențelor sociale și civice, este în strânsă concordanță cu competențele personale, interpersonale și comportamentul elevului, ca viitor adult, ce va lua parte eficient și constructiv în orice domeniu social. Prin înțelegerea conceptelor și structurilor sociale cum ar fi: democrație, egalitate de șanse, drepturi civile, justiție etc, elevul poate fi participant activ, cu respectarea principiilor universale ale toleranței și egalității de șanse [24, p. 17].

La nivelul instituției de învățământ, formarea competenței interculturale ar trebui să se regăsească deopotrivă în cele *trei dimensiuni ale educației: formală, non-formală și informală*. Astfel, din perspectivă formală, așa cum am precizat pe parcursul acestei lucrări, Educația interculturală este inclusă în Curriculum-ul Național, respectiv în Programele școlare și Planurile cadru la nivel gimnazial, în trunchiul comun din anul 2017; în egală măsură se poate regăsi și sub formă de curriculum la decizia școlii, în funcție de opțiunile părinților și ale elevilor – desfășurată în special sub forma activităților practice, bazate pe proiecte de voluntariat, acțiuni social-caritabile, lucru în echipă, activități extrașcolare, concursuri educative, excursii tematice, programe artistice, proiecte interșcolare etc.

Abordarea interdisciplinară a educației interculturale pentru învățământul gimnazial vine ca o consecință firească a faptului, că formarea competenței interculturale se realizează la nivelul mai multor discipline socio-umane. Astfel, în cele ce urmează prezentăm succint corelațiile dintre unele discipline școlare cu educația interculturală, care pot conduce la formarea competenței interculturale a elevilor.

- **Limbile străine** au o contribuție semnificativă în formarea competențelor cheie, întrucât aduc o parte din specificitatea culturală a țărilor care folosesc în comunicare preponderent limba engleză, ca a doua limbă vorbită;
- **Geografia** vine în sprijinul fixării unor limite spațiale, pentru descoperirea locurilor și raportarea noastră la distanțe, poziționarea geografică pe glob, migrația unor popoare și influența acestora de-a lungul istoriei; structura populației pe mapamond, fluxul demografic și capacitatea de asigurare a resurselor solului pentru o viață tihnită;
- **Istoria** contribuie în mod explicit la interdisciplinaritatea cu celelalte materii socio-umane, întrucât argumentează evoluția socială, influența fenomenelor istorice la nivel național și internațional asupra etnogenezei și culturii statelor lumii etc.;
- **Limba română** aduce o serie de exemple (eroi, întâmplări, povestiri, povești, basme, snoave, proverbe etc.), din care se pot desprinde cu ușurință învățăturile morale pentru formarea competenței interculturale;
- **Informatica (TIC)** cunoaște o întrebuințare ascendentă în toate domeniile de activitate și se află în strânsă conexiune cu temele propuse la educație interculturală.

Această disciplină școlară aduce foarte rapid cultura altor popoare în sala de clasă și plasează elevul într-o lume culturală virtuală, uimitor de repede; se pot stabili evenimente sociale, culturale etc., se pot lega prietenii, făcând o incursiune cultural-istorică în timp;

- **Desenul, muzica, dansul** dezvoltă creativitatea și sensibilitatea elevilor; facilitează acele punți de legătură prin care elevii comunică, vibrează, se exprimă nonverbal și leagă cele mai trainice și frumoase prietenii. *Muzica și dansurile*, indiferent de natura lor, contribuie în cea mai mare măsură la formarea competenței interculturale. Elevii dezvoltă atașament reciproc, se cunosc foarte bine, leagă prietenii și trec, fără intervenția cuiva, peste eventualele bariere interculturale.
- **Sportul și activitățile în aer liber** reprezintă calea perfectă pentru integrarea în mediul natural și social, pentru formarea spiritului de echipă și fair-play.

În felul acesta deducem că *punerea în aplicare a interdisciplinarității* la orele de educație interculturală este o metodă benefică pentru elevii din clasele gimnaziale [14]. Astfel, sunt clarificate aspectele dezbătute printr-o abordare multiplă, din perspectiva mai multor discipline [5, p. 212].

Principiul abordării interdisciplinare a educației interculturale este relevant și conduce spre:

- *alcătuirea unui sistem axiologic comun*, susținut de valorile care stau la baza disciplinelor socio-umane;
- alcătuirea unui sistem valoric de *informații și vocabular* din sfera disciplinelor socio-umane;
- formarea *competențelor sociale*, personale, moral-etice și interculturale, prin transferarea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor elevilor în acțiuni practice.

Scopul major al educației interculturale este dezvoltarea integrală a personalității elevului, responsabilizarea socială a acestuia, formarea la elevi a competențelor de integrare socială, de autorealizare și autocunoaștere, pregătirea elevilor pentru a avea șanse egale și pentru a adopta decizii cu caracter moral-civic [12, p. 179].

La **nivel formal** educația interculturală are drept *bază axiologică și promovează o serie de valori și atitudini*, dintre care enumerăm:

- Respect față de demnitatea umană și drepturile omului;
- deschidere față de diferențele culturale;
- empatie culturală; spirit civic;
- toleranță și înțelegere, acceptarea diferențelor de opinii, valori, credințe etc.;
- atitudine pozitivă față de persoanele ce aparțin unor culturi diferite;
- valorificarea constructivă a diferențelor culturale;
- disponibilitate pentru colaborare și cooperare în cadrul dialogului intercultural;
- rezolvarea pașnică a conflictelor;
- respect față de valorile propriei culturi și a valorilor etniilor conlocuitoare [17, p. 151].

Având în vedere *contextul larg al activităților de învățare și a disciplinelor prin care se poate forma elevilor competența interculturală*, trebuie să accentuăm importanța și *eficiența abordării conținuturilor inter și trans-disciplinar*. De altfel, chiar terminologia ce include prefixul „trans”, sugerează complementaritatea dintre discipline, la nivelul disciplinelor și dincolo de disciplina școlară. Având în vedere faptul că noul Curriculum Național (din 2016) este centrat pe competențe, *manualele școlare au acum un rol orientativ*; acest fapt dă posibilitatea profesorului și elevilor să *aleagă orice conținut doresc*, din orice sursă autorizată, care să conducă la formarea competențelor generale și specifice disciplinei respective. Pornind de la această premisă trebuie să menționăm că *abordarea transdisciplinară* contribuie cu succes la formarea competenței interculturale, întrucât *are la bază fundamentul învățării: a învăța să cunoști; a învăța să faci; a învăța să trăiești alături de ceilalți; a învăța să fii și să devii*.

Un nou pilon al învățării definește profilul absolventului din societatea metamodernă și anume: *a învăța să te transformi pe tine și să schimbi societatea actuală*; astfel, tinerii își formează abilitatea cunoașterii și a executării unor munci variate și competențele care să le asigure acest lucru. În felul acesta ei pot „stăpâni” prezentul și pot face față provocărilor viitoare [19, p. 4].

Demersul transdisciplinar în formarea competenței interculturale este cu atât mai benefic, cu cât activitățile de învățare sunt susținute deopotrivă și în alt mediu decât cel școlar, în speță cel din familie. *După cum am menționat anterior, mediul familial, microgrupul social, prietenii, comunitatea locală, rețelele de socializare și mass-media au o mare influență în aplicarea valorilor religios-morale*, printr-o varietate de activități la care iau parte elevii, voluntar sau nu. În felul acesta, *alături de educația formală*, organizată în mediul școlar în baza strategiilor didactice, în mod clasic, prin metode și tehnici inovative, activ-participative moderne și tradiționale de predare-învățare-evaluare - se prefigurează locul și rolul educației non-formale și informale, care vin să întregescă funcțiile învățării și să o eficientizeze.

Prin *activitățile de învățare non-formale*, elevii iau parte la acțiuni variate sub coordonarea directă a profesorului, care rămâne facilitatorul învățării. [20] *Cele mai agreate activități de învățare non-formală* sunt: *proiectele educaționale, acțiunile social-caritabile de întrajutorare, schimburile de experiență cu alte instituții de profil din țară sau din străinătate, de regulă prin proiecte derulate cu finanțare europeană nerambursabilă, mobilități în state ale Uniunii Europene, activități practice pentru protecția mediului și dezvoltare durabilă și oferirea de șanse egale tuturor excursiile tematice, vizitele de studiu, concursurile școlare etc.*

La *nivelul educației informale*, competența interculturală se poate forma elevilor din clasele gimnaziale prin intermediul *mass-media (TV, radio), al rețelelor de socializare, din mediul familial*, dintr-o serie de contexte care nu au legătură directă cu mediul școlar, din toate *informațiile* pe care le primește elevul *fără o selecție sau o filtrare autorizată*.

Referindu-ne la *abordarea transdisciplinară* apreciem *oportunitatea* acesteia în formarea competenței interculturale, întrucât prin transdisciplinaritate sunt cuprinse *alături de educația interculturală toate celelalte dimensiuni ale educației, și anume: educația moral-religioasă, intelectuală, tehnologică, fizică, profesională, estetică etc.*

Referindu-ne la **dimensiunea intelectuală a educației**, în strânsă concordanță cu educația interculturală, trebuie să menționăm, că transformările rapide ale societății contemporane au condus la gradul ridicat al educației intelectuale în ansamblul activităților educaționale, ca o premisă a faptului că omul mai întâi de a acționa – *gândește*. Astfel, în plan intercultural, faptele, evenimentele, trăirile se petrec prin filtrul educației intelectuale ca o premisă a reușitei în formarea competenței interculturale. Formarea cognitivă, *abilitatea de a conceptualiza și a exprima opinii*, reprezintă elemente ce *constituie fundamentul epistemic al dezbaterii sau al comportamentului moral*, acestea demonstrând indubitabil nivelul intelectual pe care-l are persoana.

Raportul valori interculturale-valori religios-morale

FORMAREA COMPETENȚEI INTERCULTURALE ELEVILOR DIN CLASELE GIMNAZIALE	
VALORI INTERCULTURALE	VALORI RELIGIOS-MORALE ÎN STRÂNSĂ DEPENDENȚĂ CU VALORILE INTERCULTURALE
valori interculturale: -toleranță -înțelegere -comunicare deschisă -sprijin reciproc necondiționat -patriotism -interrelaționare -incluziune socială -egalitate de șanse -nondiscriminare -atitudini nonrasiale, lipsite de prejudecăți etc.	valori religios-morale: -bunătate -respect -onestitate -dreptate -altruism -solidaritate -empatie -loialitate -milostenie -ajutor
NEUTRALIZAREA NONVALORILOR	
disprețul, aroganța, narcisismul, dezinteresul, indiferența, xenofobia, intoleranța, ura, atitudinea și comportamentele egoiste.	

Din **perspectivă moral-religioasă**, *educația interculturală* conduce spre *aplicarea principiilor, a normelor, regulilor și legilor* în baza cărora *funcționează în condiții de normalitate raporturile dintre oameni*; antreprenorii doresc să încadreze în echipa lor un absolvent, care are o conduită bazată pe respect, [37, p. 153] spirit de echipă, dialog și comunicare sinceră, un orizont al interacțiunii cu celălalt, indiferent de confesiunea religioasă, etnie, rasă, condiție socială etc. [38].

Educația estetică - focalizată pe receptarea cu sensibilitate și spirit critic a mesajelor artistice - vizuale pentru formarea culturii artistice de bază, în formarea CI dezvoltă elevilor *simțul pentru creație, pentru frumos, în armonie cu cântecul, jocul ori portul popular*. Românii au știut întotdeauna să *îmbine arta frumosului cu trăirile personale în zile de sărbătoare sau evenimente culturale*. Prin imaginație și creativitate sunt împodobite straiile populare, s-a dezvoltat literatura, sculptura, pictura, arta în general; s-a consacrat **stilul arhitectonic brâncovenesc**, iar cele mai **frumoase locașuri de cult românești** rămân mărturie peste timp, ca locații emblematice de reculegere și descoperire a spiritualității milenare carpato-danubiano-pontice [15].

Concluzionând, susținem că *valențele religios-morale sunt în strânsă concordanță cu majoritatea domeniilor educației*; subliniem, că *este absolut necesar să se formeze competența interculturală în aceeași măsură cu achizițiile dobândite în orice dimensiune a educației*.

Formarea atitudinală și aptitudinală se face treptat de către profesor și părinte, cu răbdare, empatie, trecând peste neajunsurile și provocările specifice fiecărei etape a vârstei. Referindu-ne la educația elevilor în general și la valențele formative religios-morale și interculturale ale elevilor, atât profesorii, cât și familia au menirea de a lua în considerare particularitățile de vârstă și individuale ale școlărilor.

Astfel, condițiile de viață, modelul parental, mediul familial, obișnuințele din familie [3] – care devin un mod de viață, conduc elevul într-o anumită direcție spre dezvoltare intelectuală, la vârsta preadolescenței fiind receptiv și ușor de modelat. În consecință, fie că ne referim la calitatea noastră de dascăli sau la părinți, implicarea elevilor de vârstă gimnazială ar trebui să fie în activități educative adecvate vârstei, deoarece dezvoltarea psihică este în strânsă concordanță cu funcțiunile morale și fizice ale copilului. Nu trebuie minimalizat faptul, că *cea mai mare parte a timpului elevul o petrece acasă, alături de familie, unde se formează primele deprinderi de conduită morală și interculturală*. Această realitate conduce către permanentizarea a *parteneriatului școală-familie*, ca o garanție a înțelegerii și respectării atribuțiilor ce revin fiecărei părți.

Modelul comportamental al părinților, care direcționează elevul în mod indubitabil, valorile sociale, morale și culturale pe care le au membrii familiei, conduc spre formarea competențelor sociale și interculturale. Trebuie să remarcăm, de asemenea *rolul dirigintei, al consilierului școlar și al fiecărui profesor*, de a privi cu toată empatia și responsabilitatea formarea elevilor în fiecare etapă a dezvoltării lor fizice și psihice. De asemenea, au responsabilitate în organizarea și valorificarea tuturor etapelor de viață ale elevilor în activitățile didactice.

Astfel, acolo unde situația o impune, **rolul profesorului este unul dublu** [23 p. 11]:

a) *de a implica elevii* în toate acțiunile bazate pe interculturalitate (acțiuni pe care le-am amintit) și
b) *de a purta discuții cu părinții* pentru a permite accesul copiilor la astfel de activități, *trecând peste prejudecăți, discriminare, marginalizare, segregare, excludere socială sau idei preconcepute*. Prin participarea la activitățile cu caracter intercultural elevii devin mai comunicativi, sunt mai cooperanți și mai bine pregătiți pentru integrarea în viața socială și profesională. Astfel, profesorii pot oferi numeroase exemplificări elevilor, din care să aprecieze valoarea activităților interculturale cu caracter formativ. Prin acestea este cunoscută cultura națională, sunt promovate și conservate valorile autentice. Se formează indubitabil comportamente sociale dezirabile, atât pentru familie cât și pentru societate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BÎRLOGEANU, Lavinia. *Educație interculturală. Proiectul pentru Învățământ Rural*. București: All, 2005. 77 p. ISBN 10 973-0- 04562-3; ISBN 13 978-973-0-04562-8.
2. BÎRZEA, Cezar. *Interculturalitate, multiculturalitate și educație interculturală*. În *Revista de pedagogie*, anul LI, nr. 1-6/2003, 2004, p. 178-192.
3. BĂRBULESCU, Anca, ROTARU Maria. *Strategii de consolidare a cooperării școală-familie-comunitate - Ghid metodic pentru formatori*. Craiova: Sfântul Ierarh Nicolae 2014. 90 p. ISBN 978-606-671-819-6.
4. BERNAT, Simona. *Educație multiculturală. Ghid metodologic*. Cluj – Napoca: Fundația CRDE, 2006. 100 p. ISBN-10: 973-7670-06-X ISBN-13: 978-973-7670-06-9

5. BEZEDE, Rodica. *Promovarea dialogului intercultural prin edificarea culturii organizaționale*. In: *Competența interculturală. Auxiliar didactic*. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, Casa Editorial-Poligrafică „Bons Offices”, 2015. p.172
6. BOCOȘ, Maria. *Instruirea interactivă*. Iași: Polirom, 2013, 470 p. ISBN 9789734632480.
7. BOROVIĆ, Darius. *Ghid de practică pedagogică: specializările Educație civică, științe politice, filozofie și alte discipline socio-umaniste. Proiect: Educație civică și cetățenie participativă. Didactica disciplinelor socio-umaniste*, Timișoara: Eurobit, 2010. 115 p. ISBN 978-973-620-755-6
8. BUTNARI, Natalia. *Noile Educații. Suport de curs. Universitatea de Stat Moldova*. Chișinău: CEP - USM, 2017. 122 p. ISBN 978-9975-71-920-9
9. CHIRIAC, Angela. *Competențe interculturale definire și particularități*. Universitatea de Stat din Moldova. Chișinău: „Studia universitatis”, seria – Științe ale Educației, nr. 5 (15), 2008, p. 115-119.
10. CISCAI, Liliana., & Marchiș Iuliana. *Educația interculturală și multimedia*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujană, 2008, 122 p. ISBN 978-973-610-784-9.
11. COJOCATU, Victoria. *Competențe antreprenoriale prin metode interactive, Ghid metodic*. Chișinău: Pontos, 2011, 148 p. ISBN 978-9975-51-271-8.
12. COJOCARU, Victoria. *Competențe decizionale ale managerilor în implementarea inovațiilor*. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2017. 178 p. ISBN 978-9975-76-223-6
13. COJOCARU, Victoria. *Competențe de negociere educațională a managerului din învățământul preuniversitar*. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019. 215 p. ISBN 978-9975-51-271-9.
14. COJOCARU, Victoria. apud Perrenoud Philippe 2019, [apud Perrenoud Philippe *Developper des competnces, mission central ou marginale de l'université?* www.unige.ch Cojocaru V. *Competențele de negociere educațională a managerilor din învățământul preuniversitar*, Editura Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, 2019].
15. COJOCARU-BOROZAN, Maia, SADOVEI, Larisa. *Fundamentele științelor educației*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2014. 446 p. ISBN 978-9975-46-207-5.
16. COJOCARU, V. Gheorghe *Competență. Performanță. Calitate: concepte și aplicații în educație*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2016. 273 p. ISBN 978-9975-46-281-5.
17. COJOCARU, Valentina, COJOCARU, V. Gheorghe, POSTICA, Angela. *Diagnosticarea pedagogică din perspectiva calității educației*, Chișinău: Tipografia Centrală, 2011, 192 p. ISBN 978-9975-78-972-1.
18. Conferința internațională de educație. A 45-a sesiune *Educația pentru toți: A învăța să trăim împreună. Conținut și strategii de învățare: probleme și soluții*, Geneva, 5-8 septembrie, 2001. www.ibe.unesco.org
19. COZMA, Teodor. *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea*. Iași: Polirom, 2001. 216 p. ISBN 216 p. 973-683-799-8
20. CRISTEA, Sorin. *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Polirom, 2010. 345p. ISBN 978-973-46-1562-9
21. CRISTEA, Sorin. *Conceptul pedagogic de competență*. În: *Didactica Pro*, nr.1, 2011. pp. 54-56. ISSN 1810-6455
22. CUCOȘ, Constantin. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 2014. 205 p. ISBN:978-973-46-4041.

23. CUZNEȚOV, Larisa, CĂLARĂȘ, Carolina, EȚCO, Constantin. *Consilierea și educația pentru sănătate a familiei. Repere teoretice și sugestii practice*. Chișinău: Primex-Com SRL, 2016. 517 p. ISBN 978-9975-110-57-0
24. CUZNEȚOV, Larisa. *Consilierea și educația familiei. Introducere în consilierea ontologică complexă a familiei*. Chișinău: Primex-Com SRL, 2015. 433 p. ISBN 978-9975-3232-1-5
25. CUZNEȚOV, Larisa. *Curriculum Educația pentru familie*. Chișinău: Museum, 2004. 280 p. ISBN 9975-906-91-5
26. CUZNEȚOV, Larisa. *Jocul copilului și cultura educației familiei: Ghid pentru părinți, psihologi și educatori*. Chișinău: CEP USM, 2007. 184 p. ISBN 978-9975-70-119-8.
27. CUZNEȚOV, Larisa. *Parteneriatul și colaborarea școală-familie-comunitate. Educația de calitate a copiilor și părinților*. Chișinău: Primex-Com SRL, 2018. 186 p. ISBN 978-9975-110-93-8.
28. CUZNEȚOV, Larisa. *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei*. Chișinău: Centrul Editorial-poligrafic al USM, 2008. 624 p. ISBN 987-9975-70-717-6.
29. DASSEN, Pierre. *Educația interculturală – experiențe, politici, strategii*. Iași: Polirom, 1999. 208 p. ISBN 973-683-223-6.
30. DOROBANTU-DINA, Roxana. *Comunicarea interculturală – factor al optimizării procesului instructiv-educativ*. Simpozionul Internațional *Intercultural communication in educational situations knowledge – methods – didactic skills*. Craiova, 2019. ISSN 2285-1917, ISSN – L=2285-1917.
31. DOROBANTU-DINA, Roxana. *Formarea competenței interculturale elevilor din învățământul gimnazial*. În: *Dimensiuni axiologice și transdisciplinare ale educației prin cultură*, secțiunea *Coordonatele culturale ale demersului didactic*. Iași, Spiru Haret. 2018. pp. 275. ISBN 978-973-579-282-4.
32. DOROBANTU-DINA, Roxana. *Educația interculturală – o nouă provocare pentru sistemul de învățământ*. În volumul *Conferința multidisciplinară internațională a profesorilor Speciali ... dar egali*. Petrești, 2019. 178 p. ISBN 973-0-29058-5.
33. DOROBANTU-DINA, Roxana. *Studiu de specialitate – cadrul didactic promotor al educației interculturale în contextul globalizării*. În: *Volumul II Conferința Științifică Internațională Probleme ale Științelor Socioumanistice și Modernizării Învățământului*. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 18.06.2020. CZU: 37.035:371.12. ISBN 978-9975-46-449-9
34. DOROBANTU-DINA, Roxana. *Noile educații – orientări contemporane în formarea continuă*. În: volumul *Conferința Națională a profesorilor Educația la timpul viitor*. Buzoiești: Ars Libri, 2020. ISBN 978-606-36-1205-3.
35. DOROBANTU-DINA, Roxana. *Intercultural Competence - Way to Solve the Problems of Today's World*. În: *Eastern European Journal of Regional Studies. Volume 7/ Issue 2/December 2021*. <https://doi.org/10.53486/2537-6179.7-2.08>
36. DOROBANTU-DINA, Roxana. *Dimensiuni formative ale competenței interculturale în cadrul lecțiilor asistate de calculator*. CZU:37.016:004. În volumul *Conferința internațională Cercetarea și inovarea educației din perspectiva exigențelor actuale ale pieții muncii*. Chișinău: Tipografia UST. 30-31 octombrie 2021. Vol. 1. 225 p. ISBN 978-9975-76-368-4.
37. DOROBANTU-DINA, R. *Valorile culturale românești - cheia comunicării interculturale*. În volumul *Conferința Internațională Contemporary Challenges in Teaching Romanian as a Second*

- Language*. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 5-6 iunie 2021. ACROSS www.across-journal.com ISSN 2602-1463 Vol. 4 (2).
38. DOROBANTU-DINA, Roxana. *Studiu de specialitate privind specificitatea culturii*. În: Volumul Conferința internațională The Voice of Education at European level – Bacău. 5 martie 2020, <https://thevoiceofeducationateuropeanlevel.school.blog/>
 39. DOROBANTU-DINA, Roxana. *Educația interculturală – tendința actuală de orientare în educația românească*. În: Volumul Simpozionului Științific Internațional *The Voice of Education at European level. Aspecte, orientări și perspective ale științelor educației în societatea contemporană*. Bacău: Smart Academic. 2020. p. 211. ISBN 978-606-063-027-2.
 40. DRĂGHICESCU, Luminița, STĂNCESCU, Ioana. *Educație interculturală – note de curs*, Universitatea Valahia Târgoviște, 2011 <http://ro.scribd.com/doc/97548157/Ed-Interculturală-Suport-Curs> (accesat în 20.10.2020)
 41. DUMBRĂVEANU, Roza, PÂSLARU, Vlad, CABAC, Valeriu. *Competențe ale pedagogilor: Interpretări*. Chișinău: Continental grup, 2014. 192 p. ISBN 978-9975-9810-5-7.
 42. *Educație pentru toleranță*. În: *Didactica Pro. Revistă de teorie și practică educațională*. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica. 2004, nr. 4 (26). ISSN 1810-6455
 43. *Ghid metodologic și suport de curs Educație interculturală pentru viitorii pedagogi*. Chișinău: Casa Editorial-Poligrafică „Bonus Offices” Centrul Educațional Pro Didactica. 2020, 140 p. ISBN 978-9975-3355-5-3.
 44. GORAȘ-POSTICĂ, Viorica. Formarea competențelor prin intermediul metodelor interactive de predare-învățare-evaluare. În: *Formarea de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2008. 204 p. ISBN 978-9975-9763-4-3.
 45. MUSTEAȚĂ, Sergiu. (ed.), *Educația cetățeniei democratice și toleranței prin intermediul istoriei. Ghid didactic*. Chișinău: Cartdidact, 2006. 354 p. ISBN 978-9975-51-164-3
 46. NEDELCU, Anca. *Educație democratică, incluziune și interculturalitate*. București E.D.P., 2007. 70 p. ISBN 978-973-30-1954-1.
 47. OVCERENCO, Natalia, SADOVEI, Larisa, PAPUC, Ludmila, COJOCARU-BOROZAN, Maia. *Fundamentele Științelor Educației. Manual universitar*. Chișinău, 2014. 446 p. ISBN 978-9975-46-207-5.
 48. OVCERENCO, Natalia, GHERMAN, Varvara, UNTU, Vasile. *Pedagogia. Note de Curs*. Chișinău: Tipografia Reclama, 2007. 240 p.
 49. SADOVEI, Larisa. *Formarea competenței de comunicare didactică prin modulul pedagogic universitar*. Autoref. teză dr. ped. Chișinău, 2008. 25 p.
 50. STĂNESCU, Vasile. *Globalizarea: spre o nouă treaptă de civilizație*. Cluj-Napoca: Eikon, 2009. 486 p. ISBN 978-973-757-170-0

COMUNICAREA INTERCULTURALĂ ÎN MEDIUL ACADEMIC CRENGIAN

INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE ACADEMIC ENVIRONMENT OF «ION CREANGĂ» STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

*Tatiana KOSOROTOVA, studentă, anul II,
programul de studiu: Limba și literatura română și limba engleză (alolingvi)*

*Tatiana KOSOROTOVA, student, 2nd year,
speciality: Romanian language and literature and English language (alolingvi)
ORCID: 0009-0005-5383-2577*

kosorotova.tatiana@upsc.md

CZU: 316.77:378.4

DOI: 10.46727/c.emc-2023.p67-71

Abstract: *This article explores intercultural communication within the academic setting of "Ion Creangă" State Pedagogical University. It delves into the specifics of the interculturalization process and emphasizes the significance of its implementation in the educational process. The key characteristics of intercultural education at the university level are emphasized, and the provided information enables adaptability to diverse educational contexts.*

Key-words: *interculturality, education, culture, curriculum, diversity, globalization*

În contextul noilor provocări, apariția interculturalității se prezintă ca un fenomen ineluctabil și indispensabil al vieții noastre cotidiene. Acest fenomen poate fi conceptualizat ca un proces dinamic și reciproc de interacțiune între indivizi sau grupuri provenind din diferite contexte culturale. Această interacțiune nu se rezumă doar la schimbul de elemente tangibile ale culturii, ci se extinde și la sfera subtilă a normelor, valorilor și percepțiilor. În centrul interculturalității se află nu doar coexistența, ci și înțelegerea și acceptarea reciprocă, care conduc la o sinergie culturală în care diversitatea este recunoscută și apreciată ca o sursă de îmbogățire comună.

Nu putem să abordăm conceptul de interculturalitate fără a cunoaște ce anume a influențat apariția ei. Aici ne raportăm anume la efectele globalizării. În opinia lui Anthony Giddens, globalizarea este "o intensificare a relațiilor sociale într-o asemenea măsură încât evenimentele locale sunt modelate de evenimente care au loc la distanțe extrem de îndepărtate și viceversa." Această definiție subliniază ideea că evenimentele și procesele dintr-o parte a lumii pot avea un impact semnificativ asupra altor regiuni sau comunități, reflectând interconectivitatea și interdependența din lumea globalizată. Globalizarea a avut un impact semnificativ asupra interculturalității, schimbând dinamica relațiilor dintre culturi și provocând evoluții semnificative în modul în care oamenii interacționează și se înțeleg reciproc. În zilele de astăzi, oamenii călătoresc mai ușor și se stabilesc în locuri noi, ceea ce duce la comunități multiculturale și la schimburi constante între oameni din diferite medii culturale.

Interculturalitatea poate fi privită din diverse puncte de vedere:

Din perspectivă antropologică, interculturalitatea este examinată în cadrul diversității culturale. Clifford Geertz și Edward T. Hall au evidențiat importanța înțelegerii contextului cultural în care au loc interacțiunile și cum aceasta influențează comportamentul uman.

Psihologia aduce în discuție aspecte individuale ale interculturalității, concentrându-se asupra modului în care indivizii navighează și se adaptează la diferite medii culturale. Teorii precum teoria identității culturale a lui Stuart Hall oferă un cadru de înțelegere a modului în care oamenii își construiesc identitatea în contextul diversității culturale.

Analiza *conflictelor* și reconcilierii în context interetnic oferă o perspectivă realistă asupra provocărilor și potențialelor soluții în medii interculturale. Studiile asupra reconcilierii etnice, precum cele ale lui John Paul Lederach, explorează modalități de gestionare a divergențelor culturale și construirea de punți între comunități.

Perspectiva economică subliniază impactul interculturalității asupra afacerilor și comerțului internațional. Economia globalizată și creșterea mobilității umane au creat oportunități, dar și provocări în gestionarea diversității culturale în mediul de afaceri.

Prin integrarea acestor diverse perspective științifice, noi am elucidat complexitatea interculturalității și necesitatea unei abordări holistice în înțelegerea și gestionarea acestui fenomen în zilele de astăzi.

Menționăm evidentul fapt că *educația* devine un instrument esențial pentru dezvoltarea abilităților necesare în navigarea în lumea interculturală. *Scopul fundamental* al interculturalității în educație este să faciliteze înțelegerea reciprocă între elevi provenind din medii culturale diverse. Prin promovarea unui climat de respect și deschidere, educația interculturală încurajează dialogul și cooperarea între elevi cu experiențe și valori diferite. Procesul educațional se desfășoară conform curriculumului la fiecare disciplină, ceea ce ne denotă faptul că și prin conținutul disciplinei noi putem să abordăm interculturalitate pentru fiecare elev.

Astfel, elevii sunt expuși la contribuțiile culturale ale diferitelor comunități, ceea ce contribuie la o înțelegere mai profundă a lumii. Aceasta include nu doar aspecte istorice și geografice, ci și literatură, artă, și perspective filozofice. De asemenea, promovarea competențelor lingvistice și comunicative este un element crucial al educației interculturale. Elevii ar trebui să fie încurajați să învețe limbi străine, să participe la schimburi culturale și să folosească tehnologia pentru a comunica cu elevi din alte țări și culturi. Promotorii educației- cadrele didactice, la fel, joacă un rol esențial în promovarea interculturalității. Acestea ar trebui să primească formare specializată pentru a gestiona diversitatea în clasă, pentru a încuraja dialogul și pentru a încorpora perspective culturale variate în procesul de predare.

Educația interculturală se concentrează și asupra dezvoltării competențelor interpersonale. Aceasta include empatia, flexibilitatea, deschiderea către diferite perspective și abilitățile de comunicare interculturală, toate fiind esențiale într-o societate caracterizată de diversitate. Studiile au arătat că interacțiunea cu diversitatea culturală în cadrul educației contribuie la îmbogățirea experienței de învățare a elevilor. Perspectiva diverselor culturi aduce contribuții valoroase la dezvoltarea gândirii critice și la formarea unei viziuni globale. De asemenea, este evidențiat că mediile educaționale interculturale promovează o abordare mai inclusivă și stimulează motivația elevilor. Elevii se simt mai implicați atunci când se simt reprezentați și valorizați, ceea ce poate avea un impact pozitiv asupra performanței academice.

Concentrându-se asupra interculturalizării sistemului de învățământ la treapta superioară, elucidăm faptul că acea instituție superioară de învățământ care se axează pe calitatea educației, nu poate să nu includă aspectele interculturale în totalitatea proceselor educative și formative desfășurate în cadrul ei. Universitățile ar trebui să promoveze un mediu academic inclusiv, unde studenții se simt acceptați și valorizați indiferent de originea lor culturală. Inițiativele care susțin diversitatea, cum ar fi cluburile culturale, evenimentele culturale și programele de mentorat, contribuie la crearea unei atmosfere interculturale.

Abordarea unor probleme complexe prin cercetări interdisciplinare poate să aducă perspective diverse și să contribuie la rezolvarea unor probleme globale. Acest aspect poate promova colaborarea între cercetători cu diversificate culturi. Adoptarea unor politici instituționale care promovează diversitatea și interculturalitatea este esențială. Aceste politici ar trebui să fie integrate în planurile strategice ale universităților și să ofere suport pentru implementarea practicilor interculturale. De exemplu, angajament pentru diversitate și incluziune; monitorizarea progresului și raportare (implementarea unor mecanisme de monitorizare a progresului în ceea ce privește diversitatea și incluziunea, precum și elaborarea de rapoarte periodice pentru a evalua impactul politicilor) și oferirea sprijinului pentru studenți internaționali și pentru cei, care sunt reprezentanți ai minorităților naționale (furnizarea de servicii și resurse adecvate pentru sprijinirea studenților internaționali și a minorităților, inclusiv consiliere, servicii lingvistice, și programe de adaptare culturală).

Abordarea diversității culturale în cadrul învățământului superior contribuie la dezvoltarea unei înțelegeri globale, deschide uși către perspective diverse și promovează competențe interpersonale. Prin interacțiunea cu colegi și cadre didactice din medii culturale variate, studenții dobândesc abilități critice și creativitate, construind o bază solidă pentru cariere globale. Educația interculturală în universități nu doar previne stereotipurile și prejudecățile, dar și creează un mediu inclusiv, bazat pe toleranță și respect. Această abordare nu numai că pregătește studenții pentru succesul profesional, dar și pentru a aduce contribuții semnificative la dezvoltarea globală, formând cetățeni responsabili și implicați într-o lume tot mai diversă și interconectată.

Raportându-ne la descoperirea interculturalității în educație din punct de vedere științific, îl putem evidenția pe M. J. Bennett, potrivit opiniei căruia educația interculturală este o abordare a procesului de predare-învățare bazată pe valori și credințe democratice, care încearcă să înainteze pluralismul cultural în condiția lumii diverse.

În spațiul Republicii Moldova, conceptul de interculturalitate și necesitatea integrării ei în educație au fost cercetate de către dr., conf.univ, rector al Universității Pedagogice de Stat "Ion Creangă" Alexandra Barbăneagră. Conform opiniei dumneaei, cadrul didactic este cel care promovează interculturalitatea (fiind format atât în cadrul profesional, cât și în cadrul cursurilor de formare continuă), respectiv, activitatea de învățare devine o învățare a acceptării alterității, un proces al formării maturității culturale care constituie competența interculturală.

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" poate fi văzută drept instituție de învățământ superior care pune un accent visceral anume pe particularitățile interculturalității. Universitatea are o diversitate de colaborări pe plan internațional, ceea ce dezvoltă comunicarea interculturală care influențează în cea mai mare parte procesul educațional.

Evident că sursa inepuizabilă pentru interacțiune culturală o constituie Facultatea de Limbi și Literaturi Străine. FLLS dispune de mai multe centre specializate în conformitate cu interesele studenților și profesorilor: DAAD (Serviciul German de schimb Academic), OeAD (Agenția Austriacă de Cooperare Internațională în Educație și Cercetare), Centrul American (Centrul de resurse pentru profesori de limba engleză și studenți), CICF (Centrul de informare și cercetare francofon), CCI (Centrul de cultură italiană). De exemplu, în cadrul Centrului American se lucrează asupra îmbunătățirii curriculumului (actualitatea cursurilor predate centrate pe asimilarea și îmbunătățirea cunoștințelor în limba/cultura engleză, temelor abordate și utilitatea lor în contextul lumii contemporane), se organizează sesiuni și cursuri Formare Continuă. La facultate se mai organizează și săptămânile tematice în cadrul căreia este valorificată o cultură împreună cu toate particularitățile ei (limbă, tradiții).

Lucrul acesta contribuie enorm la interculturalizarea mediului crengian, fiindcă la astfel de evenimente vine toată studențimea și tot profesoratul, care asimilează o anumită cultură.

Trebuie de menționat faptul că facultatea are și mulți profesori nativi veniți din alte țări, care aduc cu sine aspectele culturale specifice lor și le transmit studenților universității. În același timp, Catedra de Filologie Engleză împreună cu Catedra de Filologie Romanică și Germanică prin activitatea lor prodigioasă (workshopuri, sesiuni de formare, întâlniri cu bursieri, seminare, cluburi de socializare, organizarea săptămânelor tematice culturale și a olimpiadelor), contribuie la promovarea culturilor pe care le reprezintă și diversifică comunicarea interculturală în mediul crengian unde pot participa atât studenții, cât și oamenii pasionați de diferite culturi.

Facultatea de Filologie și Istorie, la rândul ei, de asemenea are un rol important în dezvoltarea comunicării interculturale la universitate. Catedra de Limbă și Comunicare este centrată pe predarea și învățarea limbii române ca limbă nematernă. Respectiv, la începutul anului de învățământ studenții deja intră în proces de interculturalizare prin faptul că ei încearcă să asimileze limba și cultura românească. Ca dovadă pentru acele menționate mai sus, putem să luăm disciplina “Limba română prin cultură și civilizație”, în cadrul acestei discipline se învață evenimentele cele mai importante din istoria română și diverse obiceiuri/tradiții. Lucrul acesta imediat îi integrează pe studenți străini în cultura română și la ei apare acest schimb de experiență culturală.

În cazul în care vin mulți studenți începători străini, pentru ei se organizează cursuri de limba română la nivel începător și, după aceea, ei deja sunt încadrați activ în studiul limbii și culturii românești. Evident că și ei aduc ceva nou prin intermediul încadrării elementelor culturii lor în a noastră. Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” colaborează cu Universitatea “Dunărea de Jos” din Galați și profesorii din cadrul catedrei predau cursuri bazate pe interculturalitate. Studenții au posibilitatea să facă un Masterat care se bazează pe studiul a 3 limbi “Limbi moderne în dialog intercultural (ro/ru/engl)”. Făcând acest Master cu unii dintre profesorii crengieni, studentul (cât și profesorul) poate să se cufunde în trei culturi diferite și să elaboreze ceva nou, ce ulterior va fi aplicat în mediul universitar crengian.

Organizarea de schimburi culturale și colaborări internaționale între universități din diferite țări contribuie la construirea unui mediu educațional intercultural autentic. Acest gen de experiențe oferă elevilor oportunități de a interacționa direct cu persoane din culturi diferite și de a înțelege mai bine diversitatea globală. Toți studenții au posibilitatea de a ramifica comunicarea interculturală în mediul crengian cu ajutorul bursei internaționale Erasmus+ care îți oferă mobilitatea academică într-o altă țară. Văzând o altă cultură pe parcurs de câteva luni, studenții revin în Alma-Mater și împărtășesc experiența căpătată acolo, care poate fi valorificată și în cadrul Universității Pedagogice de Stat “Ion Creangă”.

Concluzionăm următoarele idei- integrarea interculturalității în mediul universitar nu doar corespunde unei cerințe imperative într-o societate tot mai diversificată și interconectată, ci și reprezintă o necesitate vitală pentru a pregăti studenții în vederea unui viitor global. Aducând diversitatea culturală în educația superioară nu doar încurajează înțelegerea și toleranța reciprocă, ci și promovează dezvoltarea competențelor interpersonale esențiale, pregătindu-i pe studenți pentru reușita în cariere la nivel mondial. Această abordare nu doar contracarează stereotipurile și prejudecățile, dar și contribuie la instaurarea unui mediu universitar incluziv, unde fiecare individ se simte valorizat și acceptat.

Astfel, interculturalitatea în mediul academic nu se rezumă la o adaptare necesară la realitățile contemporane, ci reprezintă și o oportunitate de a modela viitoarele generații de lideri și cetățeni globali, capabili să aducă contribuții semnificative la dezvoltarea unei societăți mai armonioase și prospere.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ALBU, M. *Comunicare interculturală*. Iași: Institutul European, 2008. 240 p.
2. BARBĂNEAGRĂ, A. *Tendinte de reconstrucție a paradigmei de formare a cadrelor didactice din perspectiva pedagogiei interculturale în Republica Moldova*. In: Conferința "Diversitatea lingvistică și dialogul intercultural în procesul de comunicare", Chișinău, Moldova, 29 martie 2013, p. 211-218
3. CONSTANTINESCU, M. *Educație și comunicare interculturală*. Iași: Editura Polirom. 2011, 192 p.
4. IRIMIA, E., IRIMIA, M. *Limba română în contexte interculturale*. București: Editura Univers Enciclopedic. 2009, 224 p.
5. POP, I. *Managementul diversității culturale în organizații*. Cluj-Napoca: Editura Accent. 2004, 248 p.
6. <https://upsc.md/> Programe de studii și Planuri de învățământ

CONSIDERAȚII TEORETICE PRIVIND COMUNICAREA EDUCAȚIONALĂ: TENDINȚE ȘI PERSPECTIVE

THEORETICAL CONSIDERATIONS REGARDING EDUCATIONAL COMMUNICATION: TRENDS AND PERSPECTIVES

Andreea-Monica LIȚĂ

Profesor învățământ primar
Școala Gimnazială nr.1, comuna Ciorogârla, județul Ilfov
România

Andreea-Monica LIȚĂ

Primary education teacher
Secondary School no. 1, Ciorogârla commune, Ilfov county
Romania

ID ORCID: 0009-0001-8946-0892

CZU: 316.77:37.01

DOI: 10.46727/c.emc-2023.p72-76

***Abstract:** In this article I referred to educational communication, side oh fuman communication, one resources of the instructional-aducational process with a major influence on school success. Education and communication have a direct link, education being a field par excellence based on communication. To educate means to transmit, to communicate information and knowledge, which, later, will constitute an important press for the succes and integration in society, and human communication is an active process of identifying, establishing and maintaining social contacts. The purpose of communication in school is not limited to academic succes, but pursues human succes, in all time of life.*

***Key-words:** communication, human communication, educational communication, Imessage, education, teacher, school.*

Încă din Antichitate, **comunicarea** a fost apreciată ca element de bază al existenței umane. Cuvântul „comunicare” provine din limba latină, de la termenul „communis”, cuvânt ce are semnificația de,, a transmite și celorlalți, a fi în relație”.

Potrivit autoarei Luminița Iacob [4, p.181], **comunicarea umană**, poate fi definită ca legătura bazată pe coîmpărtășirea unei semnificații. Atunci când informația este principiul profund necesar unor legături interumane, ea nu este însă suficientă. Inexistența înțelegerii acelei informații și a cadrului corelativ care să îi orienteze și să îi stabilească însemnătatea elimină „ comunicarea adecvată”. O comunicare eficientă implică recunoașterea și devansarea blocajelor ce pot apărea în situația existentă, într-un anumit moment, prin aplicarea variantelor de eficientizare. În vederea realizării acestui deziderat, se urmărește dezvoltarea diferitelor deprinderi și abilități de comunicare între interlocutori. Dacă acestea lipsesc sau nu sunt suficiente, vor apărea dificultăți comportamentale, emoționale , dar și de adaptare în cadrul societății.

Cea mai mare parte a vorbitorilor se gândesc la a atrage atenția, a da de știre sau a informa, atunci când trebuie să definească comunicarea, însă această acțiune este mult mai cuprinzătoare, după cum menționează autoarea E. Țărnă [10, p.19].

Chiar dacă autorii J. Watson și A. Hill [11, p.156] susțin că „ **definițiile comunicării** se diferențiază în funcție de contextul sau cadrul de referință utilizat și de importanța procesului, toate acestea implică cinci elemente: un emițător, un mesaj, un receptor, o modalitate de transmitere și un efect”.

Noile modele ale comunicării, după cum semnaleză autorul C. Enăchescu [2, p.419], stabilesc, că nu putem limita comunicarea la transferul „informațiilor” sau al „mesajelor” prin codare și decodare, ci este absolut necesar să o înțelegem ca o comprehesiune reciprocă, ca acces la

subiectivitatea altuia, la concepțiile și rațiunile sale, acceptând noi unități de analiză: persoana, raporturile intersubiective, experiența vieții cotidiene și rezultatul.

În acord cu autoarea E. Țărnă [ibidem, p.108], considerăm că orice interdependență socială presupune diferite tipuri de comunicare, legăturile de orice fel ținând de abilitatea fiecăruia de a comunica cu diferite persoane. Comunicarea umană diferă foarte mult de comunicarea animală, grație gândirii și exprimării avansate, aceasta oferindu-ne posibilitatea de a elabora idei reale sau greu de înțeles, să ne exprimăm sau să scriem despre diferite obiecte, persoane, chiar dacă acestea nu sunt de față. Îndeosebi, **comunicarea are misiunea** de a face conexiunea între oameni, în spațiul în care lucrează și se dezvoltă. Considerăm că este necesar să ne amintim de faptul că procesele de comunicare au o dimensiune triplă: comunicarea exteriorizată (acțiuni verbale/ paraverbale și nonverbale ce pot fi observate de interlocutori), metacomunicarea (înțelegerea dincolo de cuvinte) și intracomunicarea (comunicarea efectuată de fiecare persoană în sine sa). În mod obișnuit, comunicarea este un fapt real ce are la bază două elemente esențiale: cele verbale și nonverbale. Cu convingere, ne alăturăm celor care acordă o deosebită contribuție la însemnătatea paralimbajului în comunicare.

În acest cadru de referință, autorul L. Ezechil [3, p.p.189-190] afirmă că **educația și comunicarea** au o legătură deosebită și nemijlocită, educația reprezentând un domeniu întemeiat pe comunicare. Dacă a educa înseamnă a transmite, a transmite informații și cunoștințe, care, mai târziu, vor forma o idee de bază esențială pentru ceea ce aminteam anterior și anume succesul și integrarea omului în societate, iar comunicarea umană reprezintă un proces dinamic de identificare, stabilire și menținere de legături sociale. Prin înlesnirea procesului de comunicare putem să transmitem receptorului o serie de cunoștințe, de aceea, putem discuta de funcția cognitivă a comunicării- comunicarea având rolul de a transmite emoții și sentimente ce depind de domeniul afectiv – făcând referire la funcția afectivă a comunicării, comunicarea punând la dispoziție norme de conduită față de ceilalți- în acest caz, se concretizează funcția de socializare a comunicării.

Comunicarea educațională sau pedagogică, conform spuselor lui L. Iacob [ibidem, p.181], este cea care acționează asupra procesului educațional în întregul său, oricare ar fi conținuturile, fenomenele, nivelurile sau partenerii implicați. Cu toate acestea, **comunicarea didactică** se arată ca formă particulară, obligatorie în răspândirea anumitor conținuturi fixate, reprezentative unui act de învățare organizată și asistată.

L. Sadovei și A. Boțan [7, p.140] prezintă viziunea educațională a **Modelului competenței de comunicare didactică** în legătură cu valorificarea capacității prin prisma funcționalității și sincronizării planurilor: cognitive, retoric în componenta discursivă și planurilor motivaționale, conversațional în componenta de corelație, proiectând aspectele cognitive, aplicative și atitudinale ce decurg din codarea și decodarea mesajului.

Pornind de la rolul creativității ca aptitudine pedagogică, A. Munteanu [5, p.90] susține că se pot distinge anumiți factori care determină **dezvoltarea comunicării creative în mediul educațional**: condițiile economice și sociale suportive, dar care să-și asume existența unor relații sociale democratice, nivel ridicat de cultură și aspirație a grupului, oportunitatea individului de a obține încredere în viitorul său, existența libertății și siguranței psihologice.

În acord cu autorul Laurențiu Șoitu [9, p.p.14-15], considerăm că **scopul comunicării în școală** nu se limitează la reușita școlară, ci urmărește reușita umană, în toate momentele și în toate condițiile vieții.

Profesorul educator are rolul de a pune accent pe maturitatea psihologică, pe calitatea intervențiilor și pe gradul de maturitate a judecăților, justificate de comunicare. Prin faptul că elevul este ajutat să vorbească, acestuia i se asigură fondul satisfacerii, a împlinirii unor nevoi de exprimare

naturală sau bine pregătită și gândită. În acest mod, devine accesibilă comunicarea eficientă și pe această cale, manifestarea liberă, sprijinită de puterea lui de a comunica, de încrederea că poate da claritate și frumusețe gândului, ideii și trăirii. La rândul său, elevul obligă profesorul educator să-și mențină presupunerea legată de „acordările” necesare la continua sa devenire, deplasarea de la o etapă la alta a evoluției.

Pornind de la aceste repere, Marin Stoica [8, p.p.124-125] afirmă ideea conform căreia **competența comunicatională a profesorului** poate fi considerată oarecum înăscută, dar în special ea este dobândită, prin intermediul voinței și, nu în ultimul rând, prin intermediul efortului pedagogic. Caracteristicile acestei competențe sunt următoarele: *inteligența* - un mecanism deosebit de cunoaștere, de înțelegere, de invenție și reușită în clarificarea problemelor sau a diferitelor situații educaționale și de instruire; *memoria*- manifestată în rezezițiunea întâmpinării și acumulării informațiilor, în identificarea și reproducerea acestora utilizând o formă selectivă; capacitatea de comunicare manifestată în: *cursivitatea vorbirii*(bogăția vocabularului), *cursivitatea asociativă*(asociația rapidă a ideilor), *cursivitatea ideationată* sau curgerea logică a ideilor, *cursivitatea expresivă* sau vorbire cu atribute estetice, încărcătură emoțională(mesaj ectosemantic); *dicția* - modul corect și clar în care sunt cuvintele pronunțate, accentul logic pe ideile de bază și pauzele psihologice de scurtă durată, pentru a evidenția esențialul; *gândirea logică, divergentă și sistematizată* - oferă posibilitatea analizei unei probleme din mai multe unghiuri, scopul fiind de a găsi mai multe soluții de rezolvare și de a o aplica pe cea mai eficientă; *spiritul de observare dezvoltat*, curiozitatea științifică și, nu în ultimul rând, inițiativa; *imaginația constructivă* necesară devansării tehnicilor didactice sau educaționale, fiind necesar să realizeze din lecțiile și din activitățile educative un act de creație, cu perspectivă spre problemele vieții; *atenția concentrată*, dar și distributivă, în următoarele direcții: conținutul comunicării, forma expunerii, ritmul vorbirii auditorului și reacția acestuia la mesajul didactic prezentat;

M. Stoica [ibidem, p.121] afirmă că, în funcție de caracteristicile situației educaționale, **comunicarea profesorului** poate fi dominant verbală, nonverbal, paraverbală sau combinată. Această ultimă formă este cea mai practică, deoarece mesajul verbal este clarificat de comunicarea nonverbală și se sprijină pe un fond afectiv, elaborat de cadrul didactic prin comunicarea paraverbală (empatică). De asemenea, trebuie să precizăm că nu întotdeauna relațiile dintre profesor și elev ori dintre elevi se desfășoară în cele mai bune condiții. Situațiile conflictuale în cadrul școlii se ivesc destul de des, acestea având la bază divergențe de percepții, atitudini, convingeri, modalități diferite de acțiune, aprecierea performanțelor sau față de modul în care activitățile sunt dirijate.

O **comunicare defectuoasă** în mediul educațional poate reprezenta o sursă inevitabilă de conflict. Printr-o comunicare eficientă, se urmărește influențarea proceselor emoționale față de conflict, scopul final fiind modificarea modalității de a acționa și de a reacționa în anumite împrejurări. Cadrul didactic trebuie să dețină cunoștințe temeinice de specialitate, dar și capacitatea de a le înțelege și de a le aplica. El îi transmite elevului, pe lângă conținuturile didactice și diferite abilități de relaționare armonioasă cu celelalte persoane din jurul său, atât în cadrul unor lecții special pregătite, cât și în cadrul cotidian al profesorului și elevilor săi.

În continuare, analizând ideile lui A. V. Păuș [6, p.123] conform cărora există **bariere specifice cauzatoare de blocaje comunicationale** în mediul educațional vom prezenta următoarele exemple: *barierele fizice* – legate de mediul în care se desfășoară comunicarea; *barierele sociale* – referitoare la tradiții, religie, obiceiuri, statut; *barierele culturale* – nivelul de pregătire, limbajul; *barierele personale* – datorită trăsăturilor de personalitate a interlocutorilor; *barierele semantice* – datorate limbajului tehnic, de specialitate, jargonului; *barierele cognitive* – generate de informații incompatibile cu valorile

instituției; *barierele psihologice* – emotivitate, afectivitate, agresivitate; *barierele ambientale* – se referă la contextul în care are loc comunicarea (spații, zgomote etc.); *barierele de tip managerial* – având drept cauză lipsa capacității de a fi atent, reticența de a exprima păreri, modificarea modalităților de comunicare; *barierele de natură organizatorică* – acestea se produc ca urmare a diferențelor din procesul ierarhic, a lipsei timpului și a selectării mesajului.

P. Cabin și J.F. Dortier [1, p.54] prezintă următoarele **probleme tipice întâlnite în comunicarea educațională**: *calitatea scăzută a informației* – de cele multe ori datele nu sunt clare sau adecvate pentru obiectivele cadrului educațional; *transmiterea deficitară a informației* – viteza de transmitere a informațiilor este prea rapidă sau prea lentă, transmiterea pe orizontală a informațiilor nu se mai realizează, ci numai pe verticală: *cantitatea prea mare de informație* – dacă volumul de informație este prea mare, datele nu vor fi percepute în totalitate, astfel creându-se diferite blocaje sau intermitențe în fluxurile de comunicare.

Barierile cauzatoare de blocaje comunicaționale din mediul educațional pot fi înlăturate dacă se vor urmări următoarele aspecte: disponibilitatea la dialog, negocierea, angajamentul în îndeplinirea obiectivelor propuse, competența profesională, aptitudini de comunicare, perspectivă spre dialog obiectiv, înțelegerea interlocutorului, abilitatea de investigare rapidă a punctelor tari și a celor slabe ale unui dialog, stabilitate emoțională, creativitatea, perspectiva către schimbare.

Efectuând o analiză minuțioasă, menționăm că este deosebit de important să punem accent pe dimensiunea relațională a comunicării educaționale, deoarece este o comunicare de tip interpersonal, iar rolul cadrului didactic este acela de a încuraja continuu schimbul de mesaje dintre el și elevi (pe verticală), dar și cel ce se realizează între elevi (pe orizontală). Consider că este absolut necesară această abordare interpersonală, ce are la bază dialogul, deoarece astfel se poate asigura dimensiunea informațională prin transmiterea cunoștințelor, dar și acea dimensiune umană obținută prin evoluția comună a profesorului și a elevilor săi.

În concluzie, comunicarea este cea care mijlocește fenomenul educațional, aceasta reprezentând o componentă deosebit de importantă a procesului instructiv-educativ, ea producând efecte de natură afectivă, cognitivă, volitivă și comportamentală asupra partenerilor educaționali. De cele mai multe ori, calitatea comunicării asigură reușita actului educațional, ea constituind un proces tranzacțional de predare-primire de informații, gânduri, comportamente și sentimente. Comunicarea sprijină procesul educațional în întregul său, oricare fi conținuturile, formele, nivelurile sau partenerii antrenați. Scopul școlii este de a forma elevi prin dezvoltarea competențelor de comunicare ale acestora, care vor avea capacitatea comunicațională de a transmite comunicarea din spațiul școlar în societate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. CABIN, P., DORTIER, I.F. Comunicarea- perspective actuale. Iași : Editura Polirom. 2010. 343p. ISBN:978-973-46-1473-8.
2. ENĂCHESCU, C. Tratat de teoria cercetării științifice. Ediția a II-a. Iași: Editura Polirom. 2007. 54 p. ISBN:973-46-0410-4.
3. EZECHIL, L. Comunicarea educațională în context școlar. București. Editura Didactică și Pedagogică. 2002. 189-190 p.p.ISBN:973-30-2317-5.
4. IACOB, L. Comunicarea didactică. Cosmovici, Andrei și Iacob Luminița (coord.). Psihologie școlară. Iași: Editura Polirom. 1998. 181p.ISBN 978-973-461-077-8.
5. MUNTEANU, A. Incursiuni în creatologie. Timișoara: Editura Augusta.1994. 90 p. ISBN:973-96780-0-9.

6. PĂUȘ, V. A. Comunicare și resurse umane. Iași: Editura Polirom. 123p. 2006. ISBN:973-46-0276-2.
7. SADOVEI, L., BOȚAN, A. Ghid de autoformare la studenți a culturii comunicării pedagogice. Chișinău: Garmont-Studio. 2013. 140 p.
8. STOICA, M. Pedagogie și psihologie. Craiova: Editura Gheorghe Alexandru. 2001. 121, 124-125, p. p. ISBN:973-8040-03-5.
9. ȘOITU, L. Pedagogia comunicării. Iași: Institutul European. 2002. 14-15p. p. ISBN: 973-611-199-7.
10. ȚĂRNĂ, E. Bazele comunicării. Ediția a II-a. Chișinău: Prut Internațional.2017. 19, 108 p. p. ISBN: 978-9975-54-355-2.
11. WATSON, I., HINA A. Dictionary of Communication and Media Studies. New York: Hodder &Stoughton Publishing House. 1993.156 p.

COMPLEXITATEA VIEȚII MINORITĂȚILOR NAȚIONALE ÎN MEDIUL UNIVERSITAR

THE COMPLEXITY OF THE LIFE OF NATIONAL MINORITIES IN THE UNIVERSITY ENVIRONMENT

*Polina MINACUL, Facultatea de Filologie și Istorie,
Catedra de Limbă și Comunicare
Programul de studii: Limba și literatura română și limba engleză (alolingvi). Gr. 202
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Polina MINACUL, Faculty of Philology and History,
Department of Language and Communication
Study program: Romanian language and literature and English (allolingual). Gr. 202
UPS “Ion Creanga” from Chisinau*

ORCID: 0009-0001-2589-2768
minacul.polina@upsc.md

CZU: 378.4.061

DOI: 10.46727/c.emc-2023.p77-81

Abstract: *This article describes the impact of foreign study at the university on Russian-speaking students. We talk about the initial period of admission to the first year of university and what difficulties every foreign student faces. The topic of support from teachers and classmates is also touched upon, and what negative aspects the situation can acquire if this does not happen in the student's life. The topic is raised about how difficult it is to go through the initial stage of university and how difficult it is to adapt to a new environment and the among students speaking a foreign language. However, this article discusses the formation of multiculturalism in school, university and in society as a whole. How multiculturalism affects people and human self-development. And also, how multiculturalism affects the education system at the university and how this factor enriches the educational process at the lecture at the university. The article provides statistics, as well as a law that talks about multiculturalism at the university and in other educational institutions and areas.*

Key-words: *university, Russian-speakers, period of admission, teachers, multiculturalism, education system, students.*

Multiculturalismul într-o țară înseamnă existența și recunoașterea mai multor culturi, tradiții, limbi și obiceiuri pe un teritoriu național. Aceasta poate însemna că într-o țară trăiesc oameni din medii etnice, religioase și culturale diferite, iar drepturile și identitățile lor sunt protejate și respectate de lege și societate. Multiculturalismul se străduiește să asigure egalitatea și includerea tuturor grupurilor în viața publică, precum și cooperarea și înțelegerea între diferite culturi. Acest lucru se poate manifesta prin politici de multilingvism, festivaluri culturale, programe de sprijin pentru migranți și educație interculturală.

Multiculturalismul are mai multe obiective importante, ale căror formare la elevi și studenți oferă societății mai multă toleranță și înțelegere reciprocă.

1. Permite oamenilor din culturi diferite să învețe unii despre alții și să dezvolte respectul și înțelegerea pentru diversitatea viziunilor, tradițiilor și obiceiurilor asupra lumii.
2. Multiculturalismul se străduiește să se asigure că toate grupurile se simt egale și protejate de lege.
3. Elevii din diferite părți ale lumii pot face schimb de cunoștințe și experiență între ei, ceea ce contribuie la o extindere mai profundă a viziunii despre lume a elevului.
4. Un mediu multicultural poate îmbunătăți experiența de învățare, oferind studenților acces la literatura culturală, artă și istorie.

Universitățile care creează o atmosferă deschisă și incluzivă pentru studenții din diferite țări pot atrage mai mulți studenți internaționali, facilitând schimburile culturale și dezvoltând parteneriate internaționale. În ansamblu, multiculturalismul promovează o societate mai deschisă, incluzivă și mai diversă, de care poate beneficia atât dezvoltarea individuală a indivizilor, cât și societatea în ansamblu. Pe teritoriul țării noastre, Republica Moldova, sunt mulți vorbitori nu doar de limba română, ci și 16% dintre vorbitorii de limbă rusă, 3,5% vorbitori de limbă ucraineană, 3% vorbitori de limbă găgăuză și 1,5% vorbitori de limbă bulgară. Din aceasta putem concluziona că pe teritoriul Republicii Moldova trăiesc o pluralitate de popoare și naționalități și toate au limbi diferite și frumoase în felul lor. Și, în același timp, școlile publice, colegiile și universitățile oferă educație nu numai în limba română (de stat), ci și în limba rusă. Și eu provin dintr-o familie și școală vorbitoare de limba rusă.

Anii de studenție sunt unele dintre cei mai interesanți ani din viața unei persoane. Este ca o viață întreagă, separată de familie, școală și muncă. În acești ani minunați, pe teritoriul universității, în timpul orelor, studenții se simt atât de mari și serioși, dar în același timp distrași și tineri. Este ca un întreg ocean în care studenții se scufundă și apoi își petrec întreaga viață conștientă.

Mediul universitar are aceleași obiective ca o grădiniță, școală sau colegiu. Dezvoltarea profesionalismului, precum și pregătire pentru o viață viitoare și independentă. Singura diferență este că la universitate studenții sunt de vârste diferite, niveluri diferite de viață, și cu diverse scopuri. Iar tematica universității este egală pentru toată lumea!

Cunoscutul sistem de învățământ Bologna, care este imitat de întreaga lume. Miliarde de profesori din școli, universități și colegii lucrează cu ajutorul acestui sistem. Acest sistem contribuie la dezvoltarea multor calități pozitive la elevi și studenți. De exemplu: adaptarea la viața socială modernă, calitățile profesionale, precum și capacitatea de dezvoltare și modernizare în urma noilor tehnologii și inovații. Și cel mai important, acest sistem educațional contribuie la stabilizarea și dezvoltarea nu numai a sănătății fizice, ci și a sănătății morale și emoționale. La urma urmei, introducerea studenților în procesul educațional într-o limbă străină la o universitate este un proces care necesită o planificare și implementare atentă pentru a asigura o învățare eficientă pentru studenții străini.

În vremea noastră de inovare și schimbare rapidă a anumitor competențe, universitățile încep să introducă studenții din primul an în diverse situații neobișnuite, complexe și curioase. Sunt organizate diverse conferințe, festivaluri, sărbători și întâlniri cu alți studenți de la alte facultăți și universități, precum și cu profesori. Toate acestea înseamnă părăsirea zonei de confort a tânărului student și oferirea acestuia oportunitatea de a-și dezvolta noi abilități și abilități care îi vor fi utile în viitor în viața profesională și socială. Crearea diverselor sarcini complexe le dezvoltă elevilor încrederea în sine și, în viitor, îi va învăța să se bazeze doar pe ei înșiși și pe propriile forțe și de a nu fi dezorientați, atunci când se confruntă cu astfel de situații în viața lor. Universitatea însuflă studenților rezistență, răbdare, promptitudine, precum și dragoste pentru munca pe care o vor practica ulterior. Legea învățământului în Republica Moldova, citez: „dezvoltarea liberă, armonioasă a omului și formarea personalității creative, care să se poată adapta la condițiile în schimbare ale vieții, în R. Moldova prevede ca obiectiv educațional major. Schimbările rapide care au loc în învățământul superior din R. Moldova generează noi provocări și oportunități pentru promovarea modelelor de optimizare a procesului de adaptare a studentului în mediul universitar”. Legea Educației Multiculturale își propune să includă și să respecte diferite tradiții culturale, limbi și identități în procesul educațional. Legea Educației Multiculturale conține prevederi care vizează prevenirea discriminării și rasismul în instituțiile de învățământ și asigurarea șanselor egale pentru toți elevii. Solicită instituțiilor de învățământ să includă în programele lor materiale care reflectă diversitatea moștenirii culturale și diversitatea viziunilor asupra lumii.

Programele și inițiativele educaționale sunt adesea sprijinite pentru a îmbunătăți accesul la educație pentru membrii diferitelor grupuri culturale, etnice și minoritare.

Primul an de studiu aduce o mare schimbare în viața majorității studenților. La urma urmei, o universitate este o instituție de învățământ superior care oferă o gamă largă de programe academice, inclusiv diplome de licență, master și doctorat, precum și desfășurarea de cercetări științifice și furnizarea de servicii educaționale. Universitățile sunt centre de cercetare științifică, unde cercetarea se desfășoară în diverse domenii ale cunoașterii. Sunt oferite diverse servicii educaționale, inclusiv prelegeri, seminarii, cursuri de laborator, lucrări practice, cursuri de învățământ la distanță etc. pentru studenții din cadrul programelor alese. Universitatea dispune de un personal didactic calificat format din profesori, conferențieri, asistenți și alți specialiști care asigură un nivel înalt de educație și activitate științifică. Cei tineri, proaspăt absolvenți ai liceelor sau colegiilor, trec de la învățământul directiv și dirijat la un tip de educație care presupune multă inițiativă, asumare și independență. Încercarea de a îndeplini așteptările sociale, lupta pentru succes și interacțiunea cu alți studenți pot fi, de asemenea, stresante. Pentru mulți studenți, universitatea este o experiență nouă care implică mutarea în alt oraș sau țară, noi cerințe academice și mediu social. Această perioadă de tranziție poate fi stresantă din cauza incertitudinii și a nevoii de adaptare la noile condiții și la o nouă limbă în care se va desfășura formarea.

Și anume, studenții care au venit din școlile și colegiile cu predare în limbă rusă. Ei se află într-un univers complet opus, pentru ei acesta este un pas mai dificil în viață. Cunoașterea abilităților lingvistice de bază, sau poate necunoașterea, duce la o perioadă stresantă. Universitatea, personalul didactic, colegii de grupă și alți studenți joacă unul dintre cele mai importante roluri în învățarea limbilor străine și în adaptarea unui student care nu cunoaște limba română. Principalul lucru pentru student, care nu prea cunoaște limba, este să-și dea seama că nu este suspendat de la muncă, că alți colegi de grupă nu neglijează să comunice cu el și că lipsa lui de cunoaștere a limbii, nu diminuează atmosfera din grup sau în timpul orelor de curs sau seminare. Profesorii ar trebui să fie deschiși la comunicarea cu elevii și disponibili pentru a discuta problemele, întrebările sau dificultățile pe care le poate întâmpina un elev în timpul procesului de învățare. Sprijinul profesorilor poate include, de asemenea, stimularea elevilor, inspirarea acestora să atingă obiectivele personale și academice și recompensarea eforturilor și realizărilor lor. Profesorii pot oferi elevilor resursele, materialele și sfaturile de care au nevoie pentru a-i ajuta să obțină succesul academic.

În general, elevii se simt susținuți de profesori și mai ales de cei care studiază într-o limbă străină atunci când văd că nu doar profesorii, ci și colegii sunt interesați de succesul lor, sunt dispuși să-i ajute în procesul de învățare și să-i sprijine în eforturile lor de învățare.

Acest subiect este foarte aproape de mine, deoarece în prezent merg spre această cale. Am crescut într-o familie vorbitoare de limbă rusă și am studiat într-o clasă de limbă rusă. Am studiat limba română, dar nu i-am acordat prea multă atenție pentru că nu înțelegeam că avem nevoie de această limbă în viața viitoare. Din toată clasa, eu am fost singura care a intrat la facultatea de Filologie și Istorie, la specialitate Limba și literatura română și limba engleză (alolingvi) pentru a învăța limba română. Desigur, m-am confruntat cu multe greutăți care m-au rupt și m-au forțat să mă opresc. A fost dificil să te obișnuiești cu noua limbă și să te alături noii echipe. Am pășit peste mine ca să nu-mi fie frică să vorbesc o limbă care era nouă pentru mine. Și acum mă confrunt cu diverse dificultăți lingvistice, dar trecând prin toate acestea, m-am îndrăgostit de limba română și acum este ca o a doua limbă maternă pentru mine. Astăzi, fiind în anul 2, o vorbesc mai fluent, sunt un vorbitor cult de limba română. Și sunt recunoscătoare față de mine și că am fost la locul potrivit la momentul potrivit, pentru că am câștigat o experiență lingvistică incredibilă și am găsit mulți prieteni și mentorii noi.

Sprijinul profesorilor, precum și atmosfera caldă și confortabilă la lecții, m-au făcut să înțeleg că nu e de ce să-ți faci griji și că poți trece peste toate. Interculturalitate reprezintă un pas în domeniul profesional pe care l-am ales. La urma urmei, universitatea oferă studenților educație în diverse domenii de cunoaștere, ajutându-i să-și dezvolte gândirea critică, abilități analitice, abilități de comunicare și alte abilități care pot fi valoroase atât în viața personală, cât și în cea profesională. Ajutați studenții să se pregătească pentru viitoarele lor cariere, oferindu-le cunoștințele, abilitățile și resursele necesare pentru a intra cu succes pe piața muncii. Aceasta poate include stagii în școli, participarea la proiecte și cercetare și sprijin în găsirea unui loc de muncă și dezvoltarea unei cariere. Creați un mediu în care studenții din diferite culturi, țări și medii să se poată întâlni, să facă schimb de idei și să învețe unii de la alții. Acest lucru promovează toleranța, înțelegerea și respectul față de diferențele dintre oameni. Această comuniune dintre culturi este un avantaj și pentru cizelarea competenței mele comunicative. Tocmai din grija pentru studenții săi, la Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” s-a creat o facultate Limbă și Comunicare pentru studenții alolingvi și anume pentru studenții din școlile de limbă rusă. La această facultate, profesorii predau limba română și îi pregătesc pentru o carieră profesională în domeniul educației. Profesorii de la universitatea noastră formează un depozit de cunoștințe care se transmite din generație în generație. Aceste cunoștințe le vom preda elevilor folosind diverse sisteme de învățământ, tipuri de predare etc. Profesorii joacă un rol important în dezvoltarea și succesul elevilor lor, aducând contribuții importante la viața și educația lor. Profesorii veterinari transmit studenților cunoștințele și experiența lor, ajutându-i să stăpânească noi subiecte, concepte și abilități. Ei explică materiale complexe, oferă demonstrații, lecții și activități practice pentru a îmbunătăți înțelegerea materialului de curs. Profesorii își pot inspira elevii să atingă obiective mai mari și îi pot motiva să se dezvolte și să se perfecționeze. Își împărtășesc entuziasmul și pasiunea pentru învățare, care poate fi o sursă de inspirație pentru studenți. Profesorii îndeplinesc o misiune socială importantă, inclusiv pregătirea profesioniștilor cu înaltă calificare, dezvoltarea de soluții la problemele sociale și oferirea de sfaturi și opinii ale experților cu privire la o varietate de probleme. Personalul pedagogic joacă rolul unui mentor care ajută studenții să se dezvolte ca indivizi și profesioniști. Ele oferă sfaturi, îndrumare și sprijin în mediul academic, dezvoltarea carierei și problemele personale și, de asemenea, încurajează studenții să dezvolte gândirea critică, analiza și rezolvarea problemelor. Ei îi învață pe elevi să analizeze informațiile, să își dezvolte propriile puncte de vedere și să ia decizii informate.

Se susțin numeroase conferințe, seminarii și prelegeri la care studenții se pot exprima, studia și aprofunda în studiul celei de-a doua limbi materne – româna.

Astfel, universitățile sunt datoare să creeze un climat prielnic adaptării studenților pentru ca ei să poată avea rezultate academice conform potențialului lor. Se creează un sistem de sprijin pentru studenți, inclusiv consultații pe probleme academice și personale, programe de mentorat și asistență psihologică. Acest lucru îi ajută pe studenți să se simtă în siguranță și sprijiniți. Promovarea diversității și incluziunii în mediul universitar, creând oportunități egale pentru toți studenții și personalul. Sunt organizate activități care celebrează diferite culturi, tradiții și respectul pentru diferite puncte de vedere. Asigurarea respectării limitelor personale și a intimității studenților și a personalului, asigurarea confidențialității informațiilor și crearea unui mediu sigur și de susținere. Precum și stimularea învățării active și cercetare, oferind studenților acces la tehnologie educațională modernă, laborator și facilități de cercetare, precum și sprijinirea proiectelor și inițiativelor studențești. Climatul prielnic se formează prin reguli asigurătoare, prin oferte de formare adecvate și prin profesori bine pregătiți. Acest climat l-am descoperit în UPSC.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ALEXANDRU I. Multiculturalismul în societatea. În: *Revista Multiculturalismul și Toleranța*. 1996.
2. GRUNBERG, LAURA. Categoriile de multiculturalism și protecția copilului. În: Revista «*Atenție la (ce fel de) multiculturalism*». 2020–04–07, București
3. FRUNZĂ, SANDU. Multiculturalismul în spațiul universitar. În: *Revista Multiculturalism*. 2017–05–02.
4. OPEN UNIVERSITY PRESS. Cum multiculturalismul afectează oamenii. În: *Revista Multiculturalism*. 1997, Buckingham-Philadelphia.
5. Codul educațional al Republicii Moldova, Chișinău, 2014–07–17 Nr.152. <https://lexed.ru/zakonodatelstvo-ob-obrazovani/kodifikatsiya-zakonodatelstva-ob-obrazovani/kodeks-respubliki-moldova-ob-obrazovani.php> (vizitat 10.01.2024).

PREGĂTIREA REMEDIALĂ ESTE CHEIA SUCESULUI ȘCOLAR

REMEDIAL PREPARATION IS KEY SCHOOL SUCCESS

*Maria MOCANU, profesoară
UPSC „Ion Creangă”*

*Maria MOCANU, teacher
UPSC "Ion Creangă"
ORCID: 0000-0002-6961-8760*

CZU: 373.04

DOI: 10.46727/c.emc-2023.p82-84

***Abstract:** There are many reasons for the decline in pupils` performance or for the fact that pupils do not reach the expected level of competences specified in the curriculum.*

Equally, there are many ways to help students so that the actual knowledge and skills which they have to become the knowledge and skills we expect them to have. One proven method is to help students catch up is by providing opportunities to participate in specific remediation programs.

The key to school success is a digitized remediation plan. You should use this plan to support students who have not developed the expected knowledge and help them to improve their basic skills so that they can succeed in school.

***Keywords:** remediation, targets, school success, school failure, technology, digitisation.*

De ce este remedierea un plan de intervenție opțional?

Este remedierea singura cheie pentru obținerea rezultatelor școlare dorite? Pornind de la aceste întrebări am dezvoltat o analiză a unui program de remediere și a competențelor de bază pe care o să le dezvolt în această lucrare.

Activitățile de eliminare a eșecului școlar sunt mai dificile decât prevenirea acestuia, a cărei premisă principală este dezvoltarea strategiilor de pregătire remedială diferențiate și individualizate pentru elevii cu eșec școlar. Implementarea unor astfel de strategii necesită o înțelegere completă a psihologiei elevilor pentru a putea identifica acele caracteristici psihologice care permit dezvoltarea în continuare a elevilor cu dificultăți academice sau compensare efectivă [1].

Atunci când un copil întâmpină dificultăți în învățarea elementelor de bază, cum ar fi capacitatea de a citi cuvinte, dificultăți de calcul, trebuie luate măsuri urgente. Programele de remediere pot compensa dificultățile care decurg din inegalitățile din școlarizare, mediile de acasă ale copiilor și anumite circumstanțe personale care fac diferența. Copiii se pot lupta pentru a dobândi abilități de bază din mai multe motive, care pot fi exacerbate de alte motive, inclusiv timp de studiu insuficient, instruire necorespunzătoare, lipsa materialelor de studiu adecvate la școală, lipsa cărților sau a sprijinului de acasă, pierderile survenite din cauza închiderii școlilor sau a provocărilor fizice sau intelectuale ale elevului. Toate sistemele școlare au nevoie de remediere.

În majoritatea programelor, tutoratul urmărește să îmbunătățească abilitățile de bază ale studenților în citire și calcul, abilități de alfabetizare și calcul, să le îmbunătățească capacitatea de a urma studii superioare și să le consolideze viitoarele abilități sociale și succesul economic [2].

Pandemia de COVID-19 care a dus la închiderea școlilor din întreaga lume pentru aproximativ 79 de zile de predare online, au cauzat pierderi de învățare și inegalități exacerbate, determinând părțile interesate din educație să atragă diferite programe europene pentru a asigura șanse egale pentru toți elevii

Drept urmare, școlile, guvernele și programele educaționale din întreaga lume aleg să integreze și să eficientizeze oportunitățile de îndrumare personalizate pentru elevi, atât în clasă, cât și în afara acesteia. Oferirea unui program de sprijin eficient necesită înțelegerea nevoilor educaționale, sociale și emoționale specifice ale elevilor. Remedierea este concepută pentru a ajuta elevii care se luptă să obțină atenție individuală, astfel încât aceștia să își dezvolte abilitățile și încrederea în forțele proprii și să își atingă potențialul academic.

Unele modele sunt oferite de profesorii școlii în timpul orelor, altele în afara școlii de către facilitatori identificați de comunitate, tineri voluntari sau profesori, ca meditații sau cursuri de remediere. Programele de remediere pot fi complexe, deoarece trebuie să fie orientate către nevoile specifice ale elevilor în mod individual.

Acest lucru este esențial pentru a adapta activitățile de învățare, de remediere pentru a se potrivi nevoilor copilului, nevoilor educaționale ale copilului și în zona de dezvoltare proximă [3].

Pentru a face acest lucru, programele folosesc teste simple precum ASER sau SASAT pentru a grupa copiii în funcție de nivelul lor de alfabetizare și calcul, dar furnizează informații și despre factorii perturbatori care duc la insuccesul școlar și implicit la abandonul școlar.

Îmi dezvolt cercetarea „FUNDAMENTE TEORETICE ȘI METODOLOGICE ALE EDUCAȚIEI REMEDIALE DIGITALIZATE A ELEVILOR ÎN GIMNAZIU” în cadrul programului european „Programului Național pentru Reducerea Abandonului Școlar (PNRAS)”. Implementarea programului a început prin chestionarea SASAT a elevilor pentru identificarea factorilor de risc. În funcție de factorii de risc copiii au fost grupați, progresul lor trebuie urmărit pentru a se asigura că aceștia continuă să facă față provocărilor și progreselor adecvate. Educația remedială are mai mult succes atunci când elevii primesc atenție individuală.

Ce înseamnă succesul școlar?

Succesul poate fi definit ca o reușită, un rezultat favorabil al unei activități [4].

Succesul școlar constă în obținerea unui randament superior în activitatea instructiv-educativă la nivelul cerințelor programelor și ale finalităților învățământului [5].

Succesul școlar se definește ca formarea la elevi, în concordanță cu cerințele programelor școlare, a structurilor cognitive (sisteme de cunoștințe) operaționale (priceperi, capacități, abilități), psihomotrice (deprinderi) afectiv-motivaționale și sociomorale (atitudini, trăsături de voință și de caracter). Succesul școlar trebuie analizat din perspectiva obținerii de către elevi a unui randament școlar superior, care să le permită în viitor integrarea socioprofesională și realizarea ca personalități productive, receptive față de schimbări, inteligente, creative, capabile să ia decizii și să se adapteze rapid la situații noi [6].

Principiile și modelele programelor europene care urmăresc atingerea succesului școlar iau naștere de la aceste exemple de bune practici: în Ghana, profesorii și liderii școlilor adoptă o abordare multi-școlară pentru a oferi cursuri de remediere. În Senegal, studenții au lucrat la o combinație de jocuri socio-emoționale și a jocurilor de citit și matematică. Jocurile educaționale sunt extrem de interactive și se concentrează pe abilitățile elevilor, ceea ce duce la succesul școlar al celor implicați în pregătirea remedială.

Prin Programul Național pentru Reducerea Abandonului Școlar, educația remedială se desfășoară folosind tablă inteligentă, echipament VR, laborator T.I.C. mobil, jocuri interactive și soft-uri educaționale care să îi capteze, să îi motiveze pe elevi ca să recupereze lipsurile survenite. Elevii care se luptă să stăpânească abilitățile de bază sunt adesea demotivați la școală. Studiile au arătat că motivația, în special motivația autodirijată, este asociată cu succesul școlar [7].

Folosind aceste echipamente și soft-uri în cadrul pregătirii remediale la matematică am observat o îmbunătățire a stimei de sine, elevii învață cu zâmbetul pe buze noțiunile predate/recapitulate „altfel”. În ceea ce privește geometria, care este cel mai greu de înțeles, folosind spre exemplu echipamentul VR sau soft-uri educaționale care conțin lecții 3D, totul devine mai ușor și pe înțelesul elevilor.

Concluzii:

Din cercetările actuale reiese clar că educația remedială este foarte importantă pentru toate aspectele sistemului de învățământ. Tehnologia este, de asemenea, foarte bogată, cu propriile beneficii, conținuturi și metodologii. Merită să fie utilizată pe deplin și chiar îmbunătățit întreg sistemul de învățământ românesc.

Abordările care răspund intereselor copilului prin selectarea și prezentarea materialului care este relevant pentru învățarea sa anterioară, dar care nu a fost experimentat trebuie să fie complet lipsit de fapte contradictorii, excese și remedii mediocre. Garantarea succesului școlar stă în utilizarea unor noi versiuni ale aceluiași materiale, mijloace de lucru suplimentare de sub-specialitate și abordări complet noi.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. COSMOVICI, A., IACOB, L. Psihologie școlară. Iași: Polirom, 1999. 304 p. ISBN 973-683-048-9.
2. UNESCO, UNICEF, The World Bank, & OECD. What's next? Lessons on education recovery: Findings from a survey of Ministries of Education and the COVID-19 pandemic. (2021, June). Disponibil: http://covid19.uis.unesco.org/wpcontent/uploads/sites/11/2021/07/NationalEducation-Responses-to-COVID-19-Report2_v3.pdf
3. VYGOTSKY, L. S. Mind in society: The development of higher psychological processes. Massachusetts: Harvard University Press, 1978.
4. ONOFREI A.G. Succesul și eșecul școlar, 25 oct. 2020.
Disponibil : <https://monitorulpsihologiei.com/succesul-si-esecul-scolar/>
5. POPESCU, V.V. Succesul și insuccesul școlar – precizări terminologice, forme de manifestare, cauze. Revista de pedagogie, 1991.
6. STOICA, M. Pedagogie și psihologie. București: Gheorghe Alexandru, 2001. 273 p. ISBN – 973-8040-03-5.
7. SAINÉ NL, LERKKANEN MK, AHONEN T, TOLVANEN A, LYYTINEN H. Computer-assisted remedial reading intervention for school beginners at risk for reading disability. Child Dev. 2011.
8. ȘCHIOPU, U. Dicționar de Psihologie. Babel, 1997.

**STRATEGII MODERNE DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR INTERCULTURALE
LA LECȚIILE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ**

**MODERN STRATEGIES FOR DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE IN
ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE LESSONS**

**Rita MOROZ, absolventă a programului
de masterat: Didactica limbii române,
ca limbă nematernă/străină R.Moldova**

**Rita MOROZ, graduate of the programme
Master's degree: Didactics of the Romanian language,
as a non-native/foreign language of Moldova
ORCID: 0009-0007-5330-7902
morozrita72@gmail.com**

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

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

CZU: 37.01:[811.135.1+821.135.1]

DOI: 10.46727/c.emc-2023.p85-92

Abstract: *The aim of this paper is to identify the most effective modern strategies for developing intercultural competence in Romanian language and literature classes. Nowadays we feel the importance and necessity of developing intercultural communication competence at all levels of the education system, namely the teacher is the one who establishes ways to overcome communication barriers between representatives of different cultures and helps students by applying effective methods of solving communication conflicts, both in lessons and in society.*

Key-words: *strategy, communication, intercultural competence, culture, interculturality.*

Noi trăim într-o lume unde cunoașterea limbilor înseamnă posibilități mult mai mari de comunicare și acces la culturi diferite, care ne deschid noi perspective ce ne asigură o calitate a vieții mult mai bună. Pentru a înțelege competențele interculturale și dialogul intercultural, este necesar mai întâi să definim cultura.

Cultura fiecărui popor este constituită din experiența fiecărui membru al societății date, fapt ce duce la distincția unei culturi de alte culturi. Astfel, caracteristicile culturale diferențiale ale unui grup sau popor intră în centrul atenției în procesul de comparare cu alte culturi. În procesul de formare/dezvoltare a competenței interculturale rareori se apelează la culturi în sine, ci, în mod special, la acele persoane care zidesc și animă aceste culturi. Ce este competența interculturală și cum se dezvoltă în cadrul orelor de limba și literatura română ca limbă-țintă?

Competența interculturală în contextul postmodern se referă la abilitatea de a naviga și de a comunica eficient în contexte culturale diverse și în schimbare rapidă.

Această competență implică înțelegerea și aprecierea diferențelor culturale, adaptarea și flexibilitatea în interacțiuni interculturale, precum și capacitatea de a gestiona conflictele și provocările care pot apărea în contexte interculturale.

Într-un context postmodern, caracterizat de diversitate culturală și globalizare, competența interculturală devine tot mai importantă pentru indivizi și organizații care doresc să opereze cu succes într-o lume interconectată și interdependentă.

În plus, competența interculturală în contextul postmodern poate include și abilitatea de a recunoaște și de a contracara stereotipurile și prejudecățile culturale, de a facilita dialogul și colaborarea între culturi diferite și de a promova înțelegerea și respectul reciproc între indivizi și comunități diverse.

Comunicarea didactică interculturală trebuie să respecte principiul neîndoctrinării. Chiar dacă opinia unui elev conține elemente de rasism, naționalism, lipsă de respect față de reprezentanții altor culturi, ”profesorul ar trebui să se abțină de la moralizarea unor astfel de elevi prin argumente superioare, mai degrabă ar trebui să încerce să înțeleagă de ce o persoană tânără a adoptat o asemenea perspectivă de gândire și să găsească moduri de a-i provoca pe elevi să gândească diferit” [3, p.5].

Pentru dezvoltarea competenței interculturale la elevi, totodată, interculturalitatea „trebuie să devină o constantă a pregătirii cadrelor didactice și să-și pună amprenta asupra programelor școlare și materiilor de învățământ, priorităților educative, criteriilor de evaluare a competențelor și comportamentelor, relațiilor cu părinții și comunitatea [4, p.39].

Aceasta se datorează elevilor care învață prin observație și imită comportamentele celor cu care interacționează. Profesorul oferă elevului exemple de toleranță, simpatie, încredere și siguranță. În așa fel pot fi minimalizate exemplele de conduită ale părinților, prietenilor, colegilor. Cadrele didactice au un rol crucial în dezvoltarea interculturalității în rândul elevilor, ei pot:

- promova diversitatea culturală și sărbători diferențele culturale în clasă, promovând astfel respectul reciproc între elevi.
- dezvolta abilitățile de comunicare interculturală și capacitatea de a lucra în echipă, facilitând astfel interacțiunea între elevi cu diferite origini culturale.
- organiza activități și proiecte care să încurajeze înțelegerea și aprecierea diversității culturale, cum ar fi festivaluri culturale, lecții despre tradițiile și obiceiurile diferitelor culturi.
- să lupte împotriva stereotipurilor și prejudecăților culturale în rândul elevilor, educându-i despre importanța acceptării și respectării diversității.
- să ofere suport și consiliere elevilor cu dificultăți în adaptarea la o cultură nouă sau cu experiențe de discriminare sau excluziune.

Prin implicarea activă a cadrelor didactice în promovarea interculturalității, elevii pot dobândi o mai bună înțelegere și apreciere a diversității culturale și vor fi mai bine pregătiți pentru a interacționa într-o lume globalizată și multiculturală.

Deci, după cum spune Sydney J. Harris, „Cele două cuvinte informație și comunicare sunt adesea folosite ca având același înțeles, deși ele semnifică lucruri total diferite. Informația este receptată, iar comunicarea transmisă”.

Cunoașterea a mai multor limbi străine este important, fiindcă limbile străine sunt utilizate în toate domeniile, ele fac ca oamenii să se apropie unul de altul prin o comunicare eficientă și leagă continente, leagă țări, leagă culturi și civilizații. Datorită cunoașterii limbilor străine oamenii formează alianțe politice, relații internaționale sau mișcări diplomatice.

Rolul instituțiilor de învățământ este de a-i învăța și a-i ajuta pe tinerii și adulții care studiază limba română ca limbă nematernă să-și formeze/dezvolte cunoștințele, deprinderile și atitudinile de care au

nevoie, pentru a fi mai independenți în reflecțiile și acțiunile lor, în scopul de a deveni mai responsabili și mai cooperanți în relațiile cu alte persoane.

De aici, fiecare cadru didactic este pus în situația de a opera cu diferite metode de predare-învățare la lecțiile de limba și literatura română. Strategiile didactice, metodele tradiționale și cele moderne ne ajută să realizăm o predare coerentă conform cerințelor unui proces educațional interactiv, centrat pe elev. Strategiile didactice corect alese în procesul de predare-învățare-evaluare duc la instruirea eficientă a elevului și învățarea permanentă a informațiilor necesare, care apoi se aplică activ în practică prin comunicare, fie în scris, fie oral. Nu există tehnici sau metode care să formeze în mod eficient o competență sau alta, nu există tehnică care poate fi aplicată în mod universal și să fie eficientă pentru toți elevii. Profesorul este cel care le va adapta în dependență de tema studiată, activitatea propusă și grupul de elevi.

Strategia didactică reprezintă o structură operațională, angajată la nivelul activității de predare - învățare - evaluare, pentru realizarea obiectivelor pedagogice generale, specifice și concrete ale acesteia, la parametri de calitate superioară. [2, pp. 286-287]

În învățământul modern, strategiile didactice interactive sunt mult folosite, deoarece au un pronunțat caracter activ-participativ din partea elevilor, dezvoltând abilitățile de cooperare și eficientizează comunicarea.

Astfel, obiectivul principal realizat în cadrul disciplinei Limba și literatura română în instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale este orientat spre formarea/dezvoltarea competenței de comunicare orală și scrisă. Prin comunicare elevii sunt familiarizați cu valorile naționale și universale, au posibilitatea de a valorifica experiențele lingvistice și de lectură în diverse contexte de comunicare, în vederea integrării socio-profesionale.

Actualul Curriculum pune la dispoziția profesorilor posibilitatea de a fi liber în alegerea conținuturilor, textelor, fragmentelor de texte pentru valorificare, integrării unităților tematice, proiectării procesului de învățământ, alegerii strategiilor de predare-învățare-evaluare.

Strategiile și metodele de predare-învățare-evaluare specifice limbii și literaturii române sunt multiple și variate:

Metode specifice disciplinei limba română: algoritimizarea, analiza gramaticală, exercițiul structural, problematizarea, instruirea programată, activitatea în grupuri mici.

Metode specifice predării literaturii române: lectura și rezumarea conținutului unui text individual și în perechi, stabilirea succesiunii evenimentelor, gruparea elevilor în funcție de atitudinea față de o problemă, predarea reciprocă, expunerea, interpretarea literară, analiza literară, cubul, Cv-ul personajului, studiul de caz, brainstormingul, comentariul literar, cvintetul, ciorchinele, jurnalul cu dublu, tehnica "lasă-mă pe mine să am ultimul cuvânt", simularea, realizarea unor predicții etc.

În implementarea noului Curriculum la disciplină se va urmări realizarea metodologiei recomandată de Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL), învățarea în contexte autentice, promovarea comunicării interculturale.

Curriculumul la Limba și literatura română introduce noțiunea de *Ateliere de lectură, de discuții/dezbateri și interculturale*. Unul dintre obiectivele acestor ore constă în organizarea unor „discuții pe marginea lecturilor realizate, dezbateri pe teme de interes public și personal, familiarizarea cu valorile naționale și universale etc.”[6, p.40]

Pe lângă modificările descrise mai sus, documentul atrage atenția asupra competenței interculturale, indicând: • definirea competenței specifice nr. 5, ce integrează idealul educațional al școlii din Republica Moldova, stipulat în Codul educației (art. 6) și apropierea valorilor fundamentale, naționale, colective etc.

Unul din principiile fundamentale: principiul comunicării interculturale (se va urmări învățarea limbii ca o componentă a culturii, familiarizarea elevilor cu valorile culturii naționale, antrenarea lor în diverse contexte simulate și reale de comunicare interculturală).[6]

Competența interculturală este un aspect important în operele din literatura română, întrucât multe dintre acestea abordează teme legate de diversitatea culturală și de interacțiunea între diferite grupuri etnice, religioase sau sociale. De-a lungul timpului, au fost create numeroase opere literare care au explorat relațiile dintre diferite culturi, precum și conflictele și provocările care pot apărea în acest context.

Profesorul de limba și literatura română are misiunea de a îndruma elevii în activitatea lor, în spiritul comuniunii, de a le forma/dezvolta deprinderi, atitudini bazate pe respectarea și promovarea valorilor culturale, de a elimina prejudecățile și de a crea un mediu în care toți elevii se simt acceptați și valorizați pentru identitățile lor culturale unice.

Oglindirea valorilor culturale în operele românești este un aspect important al literaturii române, deoarece reflectă identitatea, tradițiile și mentalitatea poporului roman, viața diferită a etniilor, fie ele române, maghiare, slave, având un conținut istoric, cu o bogată conotație interculturală. Multe opere literare românești pun în lumină valorile culturale specifice românești, precum patriotismul, solidaritatea, respectul pentru tradiții și pentru natură.

În această ordine de idei, reprezentativ este textul *Vasile Porojan* de Vasile Alecsandri, care ilustrează prietenia dintre poet și fiul unui țigan. Opera prezintă „*una dintre cele mai interesante povești de viață, cu multe învățăminte, care ne demonstrează că etniile sunt mai degrabă convenții sociale și că ideile preconceptionale pot fi învinse prin sinceritate și apropiere sufletească*” [11].

Un alt exemplu este opera *Moara cu noroc* a lui Ioan Slavici, care examinează conflictele morale și sociale dintr-un sat românesc. În această poveste, autorul explorează tema corupției și a luptei pentru onestitate într-o lume guvernată de interese egoiste.

Iar prin romanul *Ion* al lui Liviu Rebreanu, ni se oferă o analiză a mentalității țărănești și a relațiilor sociale dintr-un sat românesc. Prin personajul principal, Ion, autorul explorează conflictele dintre tradiție și modernitate, precum și valorile familiei și ale comunității.

În plus, poezia românească abundă în reflectarea valorilor culturale, în special în poeziile lui Mihai Eminescu, care celebrează frumusețea naturii românești, trecutul istoric al poporului român și sentimentul de apartenență la patrie.

Competența interculturală este un aspect important în operele din literatura română, întrucât multe dintre acestea abordează teme legate de diversitatea culturală și de interacțiunea între diferite grupuri etnice, religioase sau sociale. De-a lungul timpului, au fost create numeroase opere literare care au explorat relațiile dintre diferite culturi, precum și conflictele și provocările care pot apărea în acest context.

Aceste exemple demonstrează importanța competenței interculturale în literatura română și modul în care aceasta poate fi reflectată în operele literare. Prin explorarea diferitelor aspecte ale diversității culturale și prin prezentarea interacțiunilor dintre personaje provenite din medii culturale diferite, autorii români contribuie la înțelegerea și aprecierea complexității societății contemporane.

În concluzie, operele literare românești oferă o oglindire a valorilor culturale specifice poporului român și contribuie la formarea unei identități naționale puternice. Aceste opere reprezintă nu doar o sursă de mândrie culturală, ci și un mod de a înțelege mai bine tradițiile și mentalitatea românească.

Așadar, la o oră de literatură, profesorul implicat în educația interculturală, ar trebui să folosească metode și mijloace de predare-învățare-evaluare, care să formeze indivizi capabili să trăiască armonios într-o lume a schimbărilor majore:

Metoda PEEC (păreră, explicație, exemplu, concluzie)
Unitatea: Copilul și Patria.
Clasa a VI-a. Obiceiuri și tradiții de primăvară

E bine sau nu să cunoști tradițiile poporului român?

E bine sau nu să cunoști tradițiile etniilor care locuiesc pe teritoriul Republicii Moldova?

Eu consider că....., deoarece..

Eu pot exemplifica(confirmă) prin.....

În concluzie eu consider.....



Unitatea: Adolescentul și Patria.
Clasa a IX-a: Călătorii culturale

Dezvoltați gândul

Îmi place să călătoresc cu.....

Iarna eu prefer să.....

De sărbători le doresc tuturor.....

Limba română pentru mine este.....

Drag îmi este plaiul



Unitatea: Copilul și Patria.
Adolescentul și Patria
Clasa a V-a, Clasa a IX-a
Valori naționale și europene

Ghicește sărbătoarea...

1ianuarie incepe alt an -
25decembrie, 7 ianuarie s-a născut Isus-
8 martie sărbătoare doar pentru femei-
1 Mai se odihnesc cei care muncesc-
27 august ziua când am devenit independenți-
31 august ziua când onorăm limba de stat-

- Descrie o sărbătoare din cele propuse.
- Alcătuieste un dialog cu colegul despre o sărbătoare.



Joc de rol

Clasa a VII-a

De alcătuit un dialog(6 replici)despre tradițiile de Crăciun dintre Guguță și Micoala (Н.В.Гоголь, Ночь перед Рождеством)





Metoda: C-C-C-C-C-C

Unitatea: Copilul și Patria
Clasa a V-a. Obiceiuri și tradiții de iarnă.

- Ce semnifică Crăciunul?
- Cine împodobește bradul de Anul Nou la voi în familie?
- Când sărbătoriți Crăciunul în familie?
- Ce fel de bucate pregătiți de Crăciun?
- Care este condiția obligatorie în această seară?
- Cu cine mergi cu colinda?



În clasa a VIII-a, frazeologismele pot constitui obiect de predare-învățare în cadrul ariei tematice **Adolescentul și Patria**, la subiectele: Pagini din folclor și/sau Costumul popular.

Exercițiu de **asociere** a imaginii cu un obiect/lucru:

Sarcina: indicați în casetele din imagine numărul frazeologismului corespunzător obiectului vestimentar



- 1.A face nod la batistă
2. A fi din opincă
- 3.A alerga după fuste
- 4.Umblă parcă are ouă în poală
- 5.A da cu căciula în căni
- 6.A se naște în cămașă
- 7.De la vlădică, până la opincă
- 8.A leși basma curate
- 9.A întoarce cojocul pe dos
- 10.A se certa pe cămașa altuia
- 11.A fi cu cuțitul la brâu
- 12.A fi cu mâna în buzunar
- 13.A lovi la buzunar



Metoda cercetării

Se propun diferite bancnote pentru cercetare să enumere semnele esențiale ale bancnotelor propuse

1. **Știu- Vreau să știu- Am aflat.**
2. Identificarea locurilor/personalităților de pe bancnotele propuse.
3. De alcătuit un dialog cu personalitatea din imagine (8 replici).
4. De alcătuit un eseu despre locul memorabil de pe bancnotele propuse din Moldova, România sau altă țară (10-12 enunțuri)



Unitatea: Adolescentul și cultura

Clasa a VIII-a. Subiectul: Locuri memorabile din Republica Moldova. Personalități celebre.
Clasa a IX-a. Subiectul: Călătorii culturale. Nume notorii din literatura română.



Metoda proiectului

Unitatea. Copilul și Patria
Clasa a III. Călătorii prin țară



Metoda proiectului

Sărbători tradiționale la ucraineni

Ucrainenii de pretutindeni serbează, în fiecare an, în a treia zi de joi din luna mai, Ziua Internațională a Cămășii (tradiționale) Ucrainene (Deni Vișivanki), care este un simbol național al ucrainenilor. Ideea acțiunii este că ucrainenii în aceasta zi poartă Vișivanka, pentru a demonstra stima și admirația pentru tradițiile lor



Caligrama

★
Fericiți A.
Măști B. Jucă
Cămină C. Jucă
Bun D. Jucă
Sărbători E. Jucă
Ancora F. Jucă
Andrei G. Jucă
Gali H. Jucă
Ana I. Jucă
pr
ș

Caligrama mea de țară

Ou
 roșu
 și frumos da-ne
 nouă
 în vesele
 de Paște ne-
 aduce
 o-o dragoste
 dulce
 cu bucurie
 dă-ne nouă
 cel frumos
 roșu
 ou

Costumul național – element distinct al culturii naționale.

Unitatea: Adolescentul și Patria
Clasa a VIII-a



Dicționarul propriu

Unitatea: Adolescentul și Patria.
Clasa a IX-a. Festivalurile – o manifestare a culturii

- O piesă muzicală din repertoriul poporului tău.
- O piesă muzicală din repertoriul poporului român.
- O piesă muzicală care îți place.
- O piesă muzicală pe care o ascuți când ești trist/ă.

Un obicei care este specific poporului tău.

Un obicei care e tradițional în familia ta.

O tradiție pe care ai moștenit-o de la bunici.

O lege nescrisă pe care o respecti.

O valoare fără care nu poți trăi.



Prin urmare, ora de limba și literatura română devine un vast atelier de formare a competențelor care vor pune bazele dialogului intercultural între diferitele grupuri din societate. Educația interculturală reprezintă un interes pentru toate disciplinele școlare, fiind promovată o pedagogie activă și participativă, în scopul comunicării socio-culturale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ALVINO E. FANTINI, PH.D., O propunere Constructivă, Scoala de Formare Internațională, Brattleboro-Vermont/USA și (2) Centrul de CICB de competențe interculturale, Kloten Elveția Myron W. Lustig, Jolene Koester, "Competența interculturală: Comunicarea interpersonală între diferitele culturi ", Ediția a IV-a, 2003.
2. CUCOȘ C., Pedagogie, Iași: Polirom, 2006, 322 p.
3. DANIEL, M. Dimensiunile interculturale ale educației, Editura Polirom, Iași, 2001, p.75.
4. MIRANCEA, G. Educația interculturală – o nouă provocare pentru învățământul primar. Cahul, 2016, 38-40. Conferința științifică internațională „Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației”, Universitatea de Stat „B.P. Hasdeul din Cahul, 7 iunie 2016, Volumul II (idsi.md).
5. Codul educației al Republicii Moldova în Republica Moldova cu schimbări 2024 anul № 152 din 17.07.2014, versiune în vigoare din 11.09.2020. Detalii: https://lege.md/codul_educatiei/art-6
6. Curriculum la disciplina Limba și literatura română, pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale, clasele X-XII, Chișinău 2020 [p.8].
7. Repere metodologice de organizare a procesului educațional la disciplina școlară Educație civică în anul de studii 2017-2018. Chișinău, 2017.
https://mecc.gov.md/sites/default/files/educatia_civica_repere_metodologice_rom.pdf
8. Explorarea competențelor interculturale: Lucrare premiată cu Mențiune Specială, Olimpiada Națională a Economistilor în Formare - Ediția a IXa – 2014 Secțiunea: Management; Subsecțiunea: Master, 30-31 mai 2014, Târgu-Jiu ECOSTUDENT - Revistă de cercetare științifică a studenților economiști, Nr. 3/2014 Editura „ACADEMICA BRÂNCUȘI” Târgu Jiu, ISSN 2343 –7936, ISSN-L 2343 –7936 ~ 84.
9. ANGHELUȚA, S. https://epale.ec.europa.eu/ro/blog/competentele-interculturale-si-dialogul-intercultural.23_Septembrie_2019
10. BEJENUȚĂ, L. Procedee de semantizare a frazelogismelor în școala alolingvă.
https://learnromanian.udjg.ro/wpcontent/uploads/materiale/Limba_noastra_Nr_1_2015.pdf accesat la: [02.12.23]
11. ILIE, A. https://www.concursurilecomper.ro/download/revista_inv_preuniv/2015/Februarie/43-IlieAndreea-Perspectiva_interculturala.pdf accesat la: [02.12.23]
12. <https://www.slideshare.net/MariusMC/referat-abordarea-textului-literar>

ROLUL LECȚIEI DE LECTURĂ PARTICULARĂ ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE A ELEVILOR ALOLINGVI

THE ROLE OF THE PRIVATE READING LESSON IN THE DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATION COMPETENCE OF NON-NATIVE STUDENTS

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

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

*Lucia COSTRU, profesoară de limba și literatura română,
grad didactic 1, LT „I.S.Neciui-Levițchi”, mun. Chișinău*

*Lucia COSTRU, teacher of Romanian language and literature,
teaching degree 1, TL„I.S. Neciui-Levițchi”, Chișinau mun.
ORCID: 0009-0003-5241-1821
costrugd@gmail.com*

CZU:37.016:821.135.1

DOI: 10.46727/c.emc-2023.p93-96

Abstract: *In school, reading becomes a complex process, in which competences belonging to the levels of perception, decoding, experience, linguistic funds, memorization capacity, the ability to establish connections, etc. are intertwined. The private reading lesson reviews national and universal literature, continuous and non-continuous texts, not studied in class, and is directed by the teacher through title recommendations, designs, control, evaluation. Texts for reading lessons are chosen respecting the following principles: accessibility, thematic, value-aesthetic, formative. In these lessons, the integrative skills practiced in the compulsory classes are maintained, however aiming at the preponderance of the process of writing about the text and the process of speaking through communication. The reading lessons, through the significant nature and variability of the texts, allow a pronounced empathic knowledge of some human behavioral patterns evoked by the text. Through the interactive design and implementation of private reading lessons, we offer the student the opportunity to get involved, to practice, to demonstrate their skills from performing simple tasks to successful creative ones, and the process of working with the text, which is a priority, will generate products to measure.*

Key-words: *reading competence, private reading, interactive teaching methods.*

Școala modernă este orientată, tot mai accentuat, spre promovarea cărții și a lecturii prin varia metode didactice și activități instructiv-educative. Dezvoltarea competenței de lectură rămâne o componentă esențială a educației elevilor, formând, prin cunoaștere și informație de calitate, un cetățean care va schimba societatea în bine. La baza procesului de formare și dezvoltare a competenței de lectură stă motivația, interesul de a descoperi, afla, cunoaște ceva nou, dar și timpul, efortul, capacitățile atât a educabilului, cât și a cadrului didactic.

În cadrul lecțiilor, competențele și deprinderile de recunoaștere și înțelegere a simbolurilor literare se formează în procesul de lecturare a textelor de diferite genuri. Specialiștii accentuează că dezvoltarea competențelor de lectură sunt îndreptate spre atingerea nivelurilor de percepție, decodare, memorare, de stabilire a conexiunilor etc., în așa fel „încât cititorul să se poată autoaprecia prin anticipație sau prin retrospecție pe baza lecturii făcute”. [3]

Lectura este parte componentă a procesului de învățare în instituțiile școlare, iar modelul de lectură oferit cititorului-școlar, rămâne a fi manualul construit la capătul unei programe-directive, care nu poate să țină seama de toate nevoile, posibilitățile, tendințele individuale sau de cele ale grupurilor de elevi. Rolul profesorului este

de a condiționa integrarea competențelor școlare în cele sociale, prin procesul de lectură, urmărind „ce?”, „de ce?” „cum?” citească elevii. [4]

Textele propuse de manualele de limba și literatura română în instituțiile cu instruire în limbile minorităților naționale sunt clasificate de specialiștii în domeniu în texte continui și noncontinui. [6] Astfel, *textele continui* sunt cele care prezintă o „succesiune de propoziții sau de cuvinte, care constituie o comunicare (scrisă), construită conform regulilor unei limbi. Textul continuu poate ține de stilul oficial-administrativ, publicistic, științific, artistic, iar din perspectivă didactică, tipologia care se aplică mai frecvent textului continuu este: descriere, narațiune, reflecție, argumentare, instrucțiune. În *textele noncontinui* „informația se prezintă secvențial, în forme sau rubrici prestabilite; ea se oferă la anumite intervale, fiind înscrisă în structuri grafice specifice (tabele, diagrame, matrice); se plasează în formulare aprobate instituțional; respectă semnele convenționale și simbolurile; operează cu abrevieri, sigle, coduri, culori etc. Lectura textelor continui și noncontinui îmbogățește randamentul calitativ al comprehensiunii, și sporește șansele elevului de a înțelege orice tip de text, mai ales în epoca tehnologiilor informaționale [6, p.28].

Curriculumul național la limba și literatura română pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale (2019) indică necesitatea studierii atât a textelor literare, cât și nonliterare în procesul de învățare integrată a limbii și literaturii române, îndreptate spre valorificarea educației lingvistice. Autorii curriculumului subliniază că „Educația lingvistică vizează formarea competenței de comunicare drept scop al procesului de predare-învățare-evaluare la disciplină. Studiarea textului nonliterar, literar se recomandă a fi realizată din perspectivă funcțională, ca și pretext pentru realizarea demersului comunicativ la clasă” [5, p. 4].

Astfel, pentru ca studierea limbii române de către elevii alolingvi să devină „un mod de a acumula cunoștințe despre cultura, obiceiurile, tradițiile naționale, normele comportamentale, patrimoniul național, valorile culturale naționale/universale etc., sunt propuse două tipuri de lectură: *obligatorie* care se realizează în baza prevederilor curriculumului disciplinar și lectura *facultativă*, cu următoarele subdiviziuni:

- *lectura suplimentară* presupune a) citirea unor opere literare ale scriitorilor studiați în clasă care nu sunt incluse în manuale școlare sau b) studierea unor texte care aparțin ariilor tematice, genurilor sau speciilor reprezentate în manuale. În cazul lecturii suplimentare, activitatea elevilor este monitorizată și evaluată de profesor fie la orele de clasă, fie în cadrul orelor de lectură particulară.
- *lectura extrașcolară* este o activitate programată de elev care își selectează de sine stătător textele, autorii, urmându-și preferințele, interesele. Lecturile extrașcolare contribuie la extinderea orizontului de cunoaștere, la dezvoltarea gândirii critice prin analiza exemplurilor și argumentelor pe care le învață de la autori și a abilităților analitice, necesare în luarea unor decizii corecte în situații dificile. Activitățile de lectură extrașcolară nu sunt evaluate de către profesor.
- *lectura particulară* se caracterizează, pe de o parte, prin faptul că include literatura națională și universală nestudiată în clasă; iar, pe de altă parte, este dirijată de profesor prin recomandări de titluri, ore speciale, control și evaluare.

Lectura particulară nu reprezintă lectura extrașcolară, care este lectură absolut liberă, pe care elevii o aleg conform intereselor și preferințelor sale, fără a prezenta produsele cuiva, ci este o oră specială printre orele proiectate. Dat fiind faptul că politicile didactice moderne recomandă respectarea bugetului timpului școlarului, lecturile particulare se vor realiza în sala de clasă, în timpul prevăzut de curriculum. Textele pentru lectură se vor alege în baza criteriilor de selectare (principiul accesibilității, principiul tematic, valorico-estetic, principiul formativ) și se vor racorda la activități de dezvoltare a competenței de lectură. În cadrul acestor ore se discută cărțile/textele recomandate, profesorul propunând tehnici didactice menite să scoată în evidență problemele importante de conținut și formă ale textelor citite. La orele de lectură particulară elevii se bucură de mai multă libertate în expunerea opiniilor, în interpretarea textului, fapt ce stimulează dezvoltarea aptitudinilor individuale. Discuțiile scot în evidență preferințele, atitudinile și capacitatea de analiză critică a elevilor. [7].

Proiectarea orelor de lectură particulară are la bază formarea competenței de lectură, în mod special, prin automotivarea elevilor pentru lectură.

În opinia specialiștilor, principiile de care ar trebui să se conducă profesorul pentru a motiva elevii sunt:

- lectura să fie centrată pe sensurile pe care textul le poate genera (a citi pentru a înțelege);
- lectura să fie interactivă (să se producă un dialog între cititor și text și între cititorii aceleiași cărți, bazat pe răspunsuri subiective);

- lectura să fie exersată (să li se creeze elevilor ocazia de a ieși dintr-un șablon rigid, de a aborda fenomenul lecturii în mod diferit, adaptat lor și contextului);
- lectura să aibă un scop bine identificat pentru elevi (plăcere, autocunoaștere, descoperirea unor particularități textuale etc.);
- lectura să fie încurajată (prin atitudinea personală a profesorului documentarist, prin recompense, prin discuții valorizatoare etc.) [8]

La lecțiile de limba și literatura română, deprinderile integratoare exersate în orele obligatorii se mențin, vizând totuși preponderența procesului scrierii despre text și procesul de vorbire prin comunicare, ținând în vizor competența specifică spre care se orientează unitatea de conținut, cadrul Evocare – Realizarea sensului – Reflecție – Extindere (ERRE), tehnicile interactive cunoscute de profesor, dar și tehnicile de lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice. [2]

Spre deosebire de lecțiile tradiționale de limba și literatura română în care principiile didactice sunt aplicate riguros, în cadrul orelor particulare principiile generale ale didacticii sunt aplicate selectiv, în prim-plan plasându-se caracterul atractiv al lecției și nevoia de formare a elevului. Dacă în procesul de studiere a limbii române de către elevii alolingvi pentru care limba română nu este maternă se respectă regulile de semantizare a cuvintelor noi, algoritmul lucrului cu textul, reguli de prezentare a gramaticii în plan funcțional etc., la orele de lectură particulară accentul se pune pe tematica textului în scopul creării unor stări, motivații, opinii și reacții.

Lecțiile de lectură particulară nu-și propune atât formarea de competențe acționale (cognitive, de analiză, sinteză, selectare, comparare etc.), cât formarea competenței de înțelegere a textului literar și nonliterar, continuu și noncontinuu. Lecturile particulare îl familiarizează pe elevul alolingv cu universul beletristic, îl învață să citească corect în limba română, îl ajută să stabilească conexiuni între informațiile citite și viața reală. Totodată, la aceste lecții elevul își antrenează deprinderile de muncă intelectuală și de activitate independentă prin luarea de notițe, transformarea unui dialog în monolog, citirea „printre rânduri”, selectarea esențialului etc. [2]

Caracterul semnificativ și variabilitatea textelor îl ghidează pe elev în cunoașterea empatică a unor modele comportamentale umane evocate prin text, favorizând astfel autoformarea.

Ora de lectură particulară este situată mai puțin în sfera cognitivului, fiind mai mult orientată spre valori și atitudini, sentimente și comportamente, din acest motiv, în cazul orei de lectură particulară nu pot fi stabiliți descriptorii de performanță prin care să poată fi verificat modul de îndeplinire a unor obiective performative și de aceea elevului nu i se dă notă sau calificativ.

În cadrul orei de lectură particulară se creează un cadru adecvat pentru un nou tip de relație profesor–elev și elev–elev. Aici profesorului îi revine rolul de moderator înțelept, care explică, ghidează, intervine pentru a-l ajuta pe elev, iar elevii, colaborând, produc produsele solicitate. În acest mod transformă motivația exterioară a lecturii în motivație exterioară, ceea ce favorizează interiorizarea universului informațional, afectiv și ideatic al textelor lecturate.

Orele de lectură particulară sunt o componentă a didacticii limbii și literaturii române, succesul cărora este determinat de gradul înalt de atractivitate al activităților. Pe lângă forma tradițională de lecție, orele de lectură particulară pot fi organizate în sălile bibliotecilor sau librăriilor sub forma unor cenacluri sau cercuri literare etc. Lecțiile de lectură particulară oferă cadrului didactic posibilități cu mult mai variate de activități orientate spre motivarea elevilor de a citi: vizite la târguri și expoziții de carte, participări la prezentări de lucrări de artă și literare, întâlniri cu scriitori, critici literari, oameni de știință etc. Extinderea tematicii prin implicarea altor domenii ale artei și științei îi permite, pe de o parte, elevului alolingv să se integreze mai ușor în societate, să pună în discuție problemele lumii contemporane, să-și lărgescă orizontul cunoștințelor, iar pe de altă parte, îi permite profesorului să aplice, în baza unor exemple concrete, incursiuni transdisciplinare.

La orele de lectură particulară elevul învață a selecta cărțile pentru lectură. Alegerea unei cărți ce nu corespunde vârstei poate duce, în continuare, la o selectare greșită a textelor pentru lecturare, accentul fiind pus pe textele uni gen (aventură, ficțiune, detectiv) în detrimentul textelor lirice, de exemplu, etc. Un preadolescent poate alege incorect o carte pentru el sau o carte pentru prieteni, aceasta rezidă în experiența limitată de lectură a copilului, care nu are asimilate mijloace necesare de a sesiza sau de a gusta subtilitățile artistice, de gândire sau

de construcție, ale unui text și apare riscul ca în procesul lecturii să treacă peste pasaje reflexive, ori peste descrieri, peste versuri etc.

Unii elevi mărturisesc că citesc pentru lectura particulară înaintea anului de curs textele recomandate de părinți. Profesorul ar trebui să-i convingă pe elevi să rămână cât mai mult în limitele lecturilor recomandate de el, fiindcă lectura făcută, de exemplu în clasa a V-a, dar convenabilă pentru clasa a VII-a nu ar asigura pe deplin efectele formative dorite și că ar trebui reluată.

Nucleul dominant al lecției de lectură este consacrat textului. Profesorul trebuie să previzioneze cu exactitate cât timp trebuie rezervat lecturii textului și activităților conexe, apariția situațiilor foarte atractive pentru elevi în cadrul activității, a căror întrerupere ar produce mai multe pierderi decât câștig. Ținând cont de aceasta, profesorul își va proiecta o oră de dezbateri exclusiv la textul citit, ceea ce recomandă curriculumul 2019.

Lecția de lectură particulară are drept obiectiv lectura diferitor tipuri de texte ca activitate principală. Aceasta, racordată la unitățile de conținut și competențele curriculare și proiectată ca un sistem, poate asigura rezultate. Profesorul, prin identificarea strategiilor corecte de realizare a lecturii, va reuși să-l învețe pe elev să citească texte atât literare, cât și nonliterare, să analizeze informația citită pentru a produce texte noi. [2]

Prin proiectarea și desfășurarea interactivă a lecțiilor de lectură particulară, vom oferi elevului oportunitatea de a se implica, de a exersa și demonstra competențele de la realizarea unor sarcini simple până la reușite de creație, iar procesul de lucru cu textul, care este prioritar, va genera produse pe măsură. Ghidarea elevilor spre o lectură permanentă, corectă, eficientă, prin organizarea lecțiilor interesante, care să demonstreze elevilor că lectura este viața însăși, că în lectură vor găsi modele și exemple extraordinare care vor avea un impact pozitiv asupra formării personalității, care îi vor pregăti de viață, care vor nuanța valorile, dar și care vor realiza pe deplin competențele lectorale și de comunicare [1].

Acest lucru este posibil, în măsura, în care lecțiile de lectură particulară vor utiliza o diversitate de strategii didactice interactive, ceea ce va valorifica interesul către lectură și astfel se va realiza comunicarea în limba de stat, ceea ce le va asigura elevilor accesul postșcolar la integrarea în mediul de comunicare și învățarea pe toată durata vieții.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. CARTALEANU T., COSOVAN O. Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice. In: *Didactica PRO*, nr. 2 (8), 2003. 93 p.
2. CARTALEANU T., COSOVAN O. Ateliere de lectură, scriere, discuție: Portofoliul elevului. Chișinău: Î.E.P. Știința, 2014. 120 p.
3. CORNEA P. Introducere în teoria lecturii. Iași: Editura Polirom, 1998. 240 p.
4. COSTEA O. Didactica lecturii o abordare funcțională. Editura: Institutul European, 2006. 182 p.
5. Curriculum național la LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale Clasele V – IX, Chișinău 2019. [online] (cit. 09.04. 2023) disponibil https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba_si_lit_romana_curriculum_minorit_gimnaziu.pdf
6. Educație prin și pentru lectură. În: *Revista de teorie și practică educațională Didactica Pro*, nr. 2 (78) aprilie 2013. 56 p. [online] (cit. 04.09. 2019) Disponibil: <http://www.prodidactica.md>
7. PAMFIL A. Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise. Ediția a 3-a. Pitești: Paralela 45, 2006. 230 p.
8. PETRI Alina. Cercurile de lectură - activitate extracurriculară de promovare a lecturii de plăcere în CDI. [online] (cit. 10.04. 2023) disponibil <http://www.ccdcluj.ro/vechi/Preuniversitaria/v2,nr1/Articole%20Preuniversitaria%20online/2.Abordari%20didactice%20ale%20lecturii/Alina%20Petri.pdf>

ATINGEREA PERFORMANȚEI ȘCOLARE ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ PRIN LECTURĂ

ACHIEVING SCHOOL PERFORMANCE WITHIN ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE LESSONS THROUGH READING

Nadejda POPA,
prof. de l. și lit. română, gr. didactic I
IPLT „Petru Rareș”, mun. Chișinău.

Nadejda POPA,
teacher of Romanian language and literature, didactic grade I,
IPLT "Petru Rareș" municipality Chisinau,
ORCID: 0009-0005-9767-1998
nadejda.popa@mail.com

CZU: 37.04

DOI: 10.46727/c.emc-2023.p97-101

Abstract: *The article describes school performance and the teacher's role in achieving student performance. Thus, the teacher's implications in ensuring school performance cannot have a sporadic and intermittent character, but a planned and strategic character. The class of students represents an organizational environment faithful enough to successfully transpose the lecture ideas in the school space, conditioning the achievement of the students' performances.*

Key-words: *school performance, educational project, reading, portfolio.*

Performanța înseamnă comportamente și rezultate. Astfel, performanța trebuie evaluată și măsurată atât cu referire la rezultatele din procesul îndeplinirii sarcinilor, cât și la comportamentele din procesul muncii. Dacă *științele sociale* subliniază dependența performanței de aptitudini și talent, ca rezultat al învățării sau al experienței anterioare, atunci *perspectiva antropologică* consideră comportamentul ca fiind reglat nu de instincte sau de o ambianță închisă, el fiind caracterizat de o mare flexibilitate și capacitate de adaptare [3, p. 112].

Conceptul de *performanță școlară* comportă două însușiri:

1. Rezultatul în urma evaluării nivelului de competență în cadrul activității de învățare este un aspect al progresului elevului;

2. Realizările elevilor cu o dotare superioară, care depășesc nivelul atins în mod obișnuit. Acest aspect se referă la participarea elevilor la concursuri, olimpiade sau alte domenii, spre exemplu, implicarea în cadrul proiectelor de parteneriat.

Oricare ar fi latura din care privim clasa de elevi, rolul profesorului este proeminent, iar exercitarea concretă a acestui rol depinde de personalitatea lui și de situațiile educative pe care le are de rezolvat.

Consolidarea colectivului de elevi este ca o sarcină și o responsabilitate a profesorului prin auto-integrarea sa în clasă, deoarece într-un colectiv format, profesorul devine unul dintre membrii acestuia cu statut special.

Profesorul organizează cadrul adecvat învățării elevilor. Acesta ar trebui să dirijeze atât disciplina pe care o predă, curriculum-ul școlar, cât și să cunoască personalitatea elevilor. Dezvoltarea performanțelor școlare implică asigurarea unui climat favorabil acestui proces, climatul afectiv, încrederea în capacitățile elevilor, implicarea lor în activitatea de învățare, în luarea deciziilor, asumarea de roluri și educarea respectului pentru celălalt.

Performanța didactică presupune mobilizarea tuturor eforturilor cadrului didactic în atingerea performanțelor ca un proces continuu, începând cu planificarea performanțelor și finalizând cu evaluarea acestora.

În același timp, profesorul își asumă o multitudine de roluri, a căror exercitare este dependentă de personalitatea lui:

- *Profesorul, ca expert al actului de predare-învățare*, poate lua decizii privitoare la tot ceea ce se întâmplă în procesul instructiv-educativ;
- *Profesorul, ca motivator*, declanșează și întreține curiozitatea și dorința elevilor pentru activitatea de învățare;
- *Profesorul, în rol de consilier*, observă comportamentul elevilor;
- *Profesorul, ca model*, prin acțiunile, comportamentul său este un exemplu pozitiv pentru elevi;
- *Profesorul, ca profesionist*, înțelege și reflectează asupra întâmplărilor inedite din clasă, studiază și analizează problemele psihopedagogice cu care se confruntă;
- *Profesorul, ca manager*, monitorizează întreaga activitate din clasă, se consultă cu profesorii, părinții și cu ceilalți actori sociali.

Clasa de elevi este un mediu favorabil pentru a transpune cu succes ideile performanței în spațiul școlar. Implicațiile profesorului de Limba și literatura română, prin intermediul atelierelor de lectură, au un caracter sporadic și intermitent în obținerea performanțelor școlare.

În continuare, ne vom referi la efectul performanței asupra percepțiilor de sine ale elevului participant în cadrul unui proiect educațional de parteneriat la nivel național la Limba și literatura română *Uniți pentru pace prin lectură*. Activitățile proiectului se desfășoară în anul de studii 2023-2024, la care participă opt instituții din țară, cu 125 de elevi. Proiectul educațional își propune să stimuleze lectura în rândul copiilor, atât la școală, cât și în familie. Elevii vor avea oportunitatea de a participa la ateliere de lectură și de a-și dezvolta atenția, vocabularul, imaginația și, mai ales, motivația pentru învățare. Proiectul educațional *Uniți pentru pace prin lectură* contribuie la dezvoltarea creativității și a unor obiceiuri de lectură, care favorizează procesul de învățare și de alfabetizare funcțională, în special pentru elevii clasei a VIII-a „B” și a IX-a „B”. Obiectivul proiectului este ca sala de clasă să devină o adevărată *insulă de lectură și cultură* pentru copii. Pentru a primi acest statut, am dezvoltat și am implementat proiectul educațional în baza unui parteneriat, după un plan anual de lectură dedicat copiilor, cu sesiuni săptămânale. În vederea reținerii unor date mai importante, privind acțiunea, personajele, impresiile, etc., elevii alcătuiesc *fișa de lectură, creează cărți electronice, benzi desenate sau dramatizează diverse fragmente*. Totodată se promovează starea de bine a elevilor, facilitarea integrării fizice într-un mediu educațional diferit și oferirea de suport emoțional.

Astfel efectul performanței poate fi pozitiv sau negativ. Dacă un elev reușește, într-o etapă a proiectului să realizeze sarcina în care s-a angajat cognitiv și a perseverat pentru însușirea acesteia, el va estima că performanța a fost meritată. Aceasta va îmbunătăți opinia elevului cu privire la propria activitate și îl va face să valorizeze importanța lecturii. În același timp, un eșec public poate avea un efect negativ asupra percepțiilor elevului, privind propria competență, făcându-l să se îndoiască de posibilitățile sale de reușită în activitatea pe care i-o propune profesorul.

Dacă profesorul va dori să îmbunătățească prestațiile elevilor, în ceea ce privește lectura operelor literare, va ține cont de anumite etape reflectate în Figura 1.



Figura 1. Etapele implementării performanțelor în proiectul de parteneriat (Realizat de autor în baza [6])

- I. *Stabilirea unor așteptări realiste.* Spre exemplu, la inițiativa profesorului de Limba și literatura română de a iniția un proiect de parteneriat, având ca scop promovarea lecturii, expectanțele nerealiste ale cadrului didactic, fie din necunoaștere, sau ignorare îl poate izola, iar așteptările sale, în ceea ce privește elevii, mediul școlar poate deveni o barieră în calea succesului pe care l-ar fi așteptat în cadrul proiectului său de parteneriat. Așteptările realiste stabilite de către profesor, în raport cu realizările elevilor săi, pot fi stabilite sub forma unor obiective elaborate corect, respectând principiile didacticii moderne. În același timp, la formularea obiectivelor ce țin de atingerea performanțelor prin lectură, putem lua drept exemplu proiectul de parteneriat, ținându-se cont de bine cunoscutul model SMART de elaborare a obiectivelor. Obiectivele SMART transformă performanța elevului în ceva palpabil ce poate fi definit și măsurat.

În continuare, ne propunem să exemplificăm printr-un tabel abordarea SMART a unor obiective reflectate în Tabelul 1.

Tabelul 1. Exemplu de abordare SMART a proiectului educațional în atingerea unei performanțe de către elevi

Exemplu: Participarea elevilor claselor a VII - IX-a în cadrul proiectului educațional de parteneriat la nivel național Uniți prin artă și cuvânt la Limba și Literatura Română, care va avea loc în perioada 06.11.2023-28.02.2024.		
S	Specific: abordare clară cu privire la <i>ce, unde, când și cum</i> va fi atinsă performanța elevului.	Participarea în cadrul proiectului educațional de parteneriat la nivel național <i>Uniți pentru pace prin lectură</i> la Limba și Literatura Română, a celor șapte instituții, manifestând respect pentru cultura neamului
M	Măsurabil: obiectivul propus trebuie verificat printr-o modalitate concretă. Capacitatea de a cuantifica performanțele elevului.	Dezvoltarea motivației, aptitudinilor și a competențelor artistice ale celor 125 de elevi participanți la proiect, prin interiorizarea valorilor literar-artistice în atingerea performanței lectorale
A	Abordabil (accesibil): capacitatea elevilor de a atinge acest obiectiv.	Etapele de desfășurare a proiectului sunt conform vârstei, intereselor și capacităților elevilor.
R	Realiste: se va ține cont de faptul dacă elevii dispun de suficiente resurse, pentru a obține rezultatele dorite.	Modelarea axiologică a elevilor și cultivarea sentimentului patriotic, prin explorarea universului literar al poezilor basarabeni contemporani
T	Timp/încadrat în timp: fixarea perioadei de timp de realizare a obiectivului.	Perioada 06.11.2023-28.02.2024. Există timp suficient pentru pregătire.

(Realizat de autor în baza [1,4,6])

Obiectivele cadrului didactic trebuie să fie transparente pentru elevi.

II. *Anticiparea rezultatelor.* Managementul performanței impune ca profesorul să anticipeze nu doar activitățile sale, ci și pe cele ale elevilor. Planificarea activității didactice se va elabora, relaționând propriile activități cu cele ale elevilor. Profesorul va anticipa reacțiile elevilor în procesul de învățare.

Aceștia vor aborda comportamente diferite la începutul și sfârșitul activităților. Astfel de aspecte trebuie anticipate de către profesor.

III. Planificarea impactului. Cadrul didactic trebuie să urmărească permanent identificarea acelor elemente-cheie, aspecte atractive ale temei. Dacă ele nu există, va trebui să le inventeze, să fie el entuziasmat de subiectele activităților proiectului, pentru a trezi interesul elevilor.

IV. Optimizarea continuă. Societatea, în continuă schimbare, solicită mobilitate permanentă din partea profesorului. Acesta trebuie să fie la curent cu inovațiile din domeniul educațional sau din domeniul său de specialitate. Așadar, implicarea cadrelor didactice, actualmente, în proiectele de parteneriat la nivel instituțional, municipal/ raional, național, internațional sau în diverse concursuri și olimpiade școlare joacă un rol important în cariera didactică.

V. Bariere ce afectează procesul instructiv-educativ. Elevii, uneori, pot identifica din multitudinea de factori stresori, unul pentru care să dea vina pe dezinteresul față de lectură, ce duce la un eventual eșec școlar. Cadrul didactic trebuie să cunoască aceste mecanisme ale gândirii elevilor pentru a trasa măsurile de contracarare ce pot dezechilibra procesul de învățământ. [6]

Menționez că activitatea instructiv-educativă, la moment, presupune o profesionalizare și o integralitate a demersurilor didactice în direcția dezvoltării unui proces al performanței raportat la realitățile concrete din sala de clasă.

Urmărirea traseului performanțelor școlare ale elevilor va constitui un fundament pentru reușitele ulterioare. În multe țări, rezultatele elevilor se înregistrează într-o formă standardizată. În literatura de specialitate, această înregistrare poartă denumirea de „Record of Achievement” și are ca scop principal asigurarea comparării rezultatelor școlare la diverse niveluri [7, p.119].

Astfel, pentru disciplina Limba și literatura română putem elabora un portofoliu complet și standardizat ca formă, care să reprezinte „o carte de vizită” a elevului și să-i urmărească progresul de la un semestru la altul, de la un an școlar la altul sau chiar de la o treaptă de învățământ la alta. Un portofoliu complet, conține, de asemenea, și informații despre activitățile extrașcolare, proiectele la care acesta participă, toate rezultatele obținute pot fi consemnate în Tabelul 2.

Tabelul 2. Structura unui portofoliu de urmărire a performanțelor școlare ale elevului

Nume, prenume elev	Media semestrială/ anuală la Limba și literatura română	Denumirea activităților extradidactice la care a fost implicat elevul	Proiectele educaționale la care a luat parte	Participare la olimpiade și alte competiții științifice	Încadrarea în cercuri sau cluburi de lectură	Diplome și mențiuni obținute

(Realizat de autor în baza [1, 3, 4])

Menționăm că profesorul poate elabora structura portofoliului împreună cu elevii. Analiza anuală a acestui portofoliu, va permite profesorului și elevilor să stabilească anumite direcții sau strategii de îmbunătățire a performanțelor școlare la obiectul de Limba și literatura română.

Performanțele obținute de către elevi la disciplina Limba și literatura română nu sunt niște realizări de moment. Evidența acestora trebuie să fie pe agenda profesorului. Rolul profesorului și integralitatea implicațiilor sale, va viza nu doar asigurarea succesului școlar și monitorizarea performanțelor școlare, ci și combaterea insuccesului școlar.

În concluzie, menționăm că orientarea spre obținerea performanțelor școlare prin lectură devine oportunitate și mai puțin o opțiune. Astfel, performanța indică nivelul (cantitativ și calitativ) rezultatelor obținute, profunzimea și temeinicia acestora, „cota atinsă în procesul realizării unui obiectiv” (D. Salade, 1990). Acceptând existența de performanțe standard de nivel superior (F. B.), mediu (B) și minim (S), nu obligă plafonarea elevilor la nivelul acesteia, ci dimpotrivă. Limitarea performanțelor se face întotdeauna în jos, niciodată în sus, cadrul didactic fiind obligat să susțină elevii în progresul lor individual, în realizarea la maximum a potențialul de care dispun [7,8].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BOCOȘ, M., JUCAN D., *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării*. Pitești: Paralela 45, 2008. 213 p.
2. Codul Educației al Republicii Moldova, 2014.
3. COJOCARU, V. Gh., *Competență-Performanță-Calitate. Concepte și aplicații în educație*. Chișinău: Tipografia UPS "Ion Creangă", 2016. 273 p.
4. GHICOV, A., *Pedagogia aplicativă a performanței*. Chișinău: Pontos, 2012. 208 p.
5. NICOLA, I., *Tratat de pedagogie școlară*. București: Didactică și Pedagogică, 1996. 485 p.
6. PÂNIȘOARĂ I. O., *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*. Iași: Polirom, 2009. 332 p.
7. SĂLĂVĂSTRU, D., *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004. 288 p.
8. STOICA, A., MUSTAȚĂ, S., *Evaluarea rezultatelor școlare. Ghid metodologic*. Chișinău: Liceum, 1997. 175 p.

**UTILIZAREA RESURSELOR EDUCAȚIONALE
MULTICULTURALE PENTRU CREȘTEREA RELEVANȚEI CONȚINUTULUI DIDACTIC**

**UTILIZING MULTICULTURAL EDUCATIONAL RESOURCES TO ENHANCE THE
RELEVANCE OF TEACHING CONTENT**

Victoria SCUTELNIC-CIBOTARI,
*Profesoară de limba și literatura română,
I.P. „Centrul de Excelență în Energetică și Electronică” din Chișinău*

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

Victoria SCUTELNIC-CIBOTARI,
*teacher of Romanian language and literature,
I.P. „Centrul de Excelență în Energetică și Electronică” from Chișinău
ORCID: 0009-0006-9624-5601
scutelnikviky@gmail.com*

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

CZU: 37.017

DOI: 10.46727/c.emc-2023.p102-105

Abstract: *This article addresses didactic aspects of studying multimodal texts, such as multicultural literature, documentary films, art collections, and photographs, along with interactive online educational platforms. Through multicultural educational resources, the goal is to foster students' personal development and create an engaging educational environment. The proposed steps for integrating these resources include setting objectives, identifying suitable materials, incorporating them into lesson plans, implementing interactive activities, and assessing cultural diversity. This approach contributes to the formation of a viable multicultural society and the reduction of interethnic conflicts.*

Key-words: *multimodal text, multicultural literature, documentary films, art collections and photographs, interactive online educational platforms.*

Utilizarea resursele educaționale multiculturale sunt esențiale în pregătirea tinerilor pentru societate de astăzi. Resursele multiculturale fiind elementele fundamentale pe care un cadru didactic le poate utiliza în timpul orelor pentru creșterea semnificativă a conținutului predat. Fiecare elev are nevoie de un instrument esențial pentru a cunoaște diversitatea lumii entice, culturale, istorice, sociale, etc. Prin abordarea acestor resurse educaționale multiculturale, profesorul le permite elevilor să își formeze propria părere, viziune, gândire critică, abilități și cunoștințe esențiale. Astfel vom forma legătura între contextual școlar și provocările contemporane.

Profesorii trebuie să fie capabili și inovativi pentru a integra în procesul de predare subiecte cu deschidere către dialog, pentru a promova diversitatea și de trezi spiritul creativ și adaptabilitatea la o schimbare nouă. Sistemul educațional are menirea de a pregăti tinerii să devină responsabili și de a naviga într-o lume nouă pentru ei. Școala este instituția în care educația interculturală prinde contur, unde se învață principiile vieții în comun, drepturile omului, conceptele cheie ale societății actuale: interculturalitate, multiculturalitate și, implicit, cultura și diversitatea, promovarea deschiderii către o societate tolerantă.

Instituțiile școlare au datoria de a promova interculturalitatea din perspectiva educațională, ca instrument de „apropiere a educației de viața de zi cu zi, de problemele semnificativ ale vieții reale” [2, p. 74]. Societatea din Republica Moldova tinde spre valori europene și nu este una lipsită de realitatea multiculturală.

Totodată, pluralismul cultural european afirmă ideea că fiecare cultură dezvoltă o viziune proprie despre comunitate cu semnificații de valoare universale pornind de la experiența personală. Pe lângă apărarea diversității, pluralismul cultural pune problema comunicării între culturi care recunosc că fiecare contribuie prin diferențele specifice la îmbogățirea experienței umane. [4, p. 30].

Multiculturalitatea reprezintă o realitate și care prin educare se adresează tuturor, minoritari și majoritari, care permite comunităților să conștientizeze propriile determinări culturale, stereotipuri și prejudecăți de valoare, să cunoască, să înțeleagă și să respecte diferențele, să posede capacitatea de a renunța de la discriminare și intoleranță. În felul acesta, multiculturalitatea are menirea de a dezvolta o societate multiculturală viabilă și de a diminua conflictele interetnice. Obiectivul principal al multiculturalității constă în pregătirea societății multietnice spre diversitate, iar, diversitatea însemnând o bogăție” [1, p. 8].

Resursele educaționale multiculturale sunt cele metode și tehnici didactice utilizate de cadrul didactic pentru a promova și a reflecta diversitatea socială și culturală. Scopul lor este de a oferi tinerilor generații o perspectivă mai amplă asupra lecției și a vieții. Utilizarea acestor resurse educaționale multiculturale contribuie la dezvoltarea personală, crearea unui mediu educațional mai productiv și captivant, inspirarea învățării cu pasiune pe tot parcursul școlii și a vieții.

Integrarea resurselor educaționale multiculturale în conținutul didactic începe odată cu utilizarea platformelor online, resurse multimedia și nu în ultimul rând cu o călătorie virtuală a elevului prin lumea culturii pentru a se conecta și a înțelege pentru ce are nevoie de acea diversitate.

Pentru a integra și utiliza aceste platforme trebuie să parcurgem următorii pași în cadrul lecțiilor:

- Stabilirea corectă a obiectivelor – profesorul stabilește obiective potrivite pentru a atinge conținutul multicultural;
- Identificare resurselor multiculturale – optăm pentru resurse multiculturale care vor interesa elevul și vor evidenția diversitatea culturală;
- Includerea în planul lecției - plasăm resursele multiculturale în contextul lecției, care vor fi în concordanță cu obiectivele și materia programată;
- Extinderea activității interactive – alcătuim exerciții care vor implica elevii activ în cunoașterea temei;
- Promovarea dezbaterilor și dialogului – încurajăm elevii pentru a își expune părerea despre diferențele culturale;
- Evaluarea performanțelor – aplicăm metode de evaluare corecte și coerente pentru aprecierea diversității culturale;
- Adaptarea resurselor educaționale multiculturale la nevoile individuale – verificăm resursele educaționale multiculturale dacă au fost potrivite și adoptate la nevoile elevilor din clasă;
- Stimularea toleranței și respectului reciproc – menționăm necesitatea toleranței și respectului reciproc în clasă.

Parcursirea acestor pași va ajuta cadrul didactic în creșterea conținutului didactic la fel în excluderea stereotipurilor și stimularea empatie. Pentru ca acești pași să fie eficienți în cadrul lecțiilor, exemplificăm câteva resurse educaționale multiculturale și anume:

- *Literatură multiculturală* - profesorii pot introduce opera literare de autori din culturale diverse precum:

- „ *The God of Small Things* ” de Arundhati Roy (*Zeul Lucrurilor Mărunte*) - un roman care este bazat pe viața unei familii din India, tema fiind iubirea, convențiile sociale și impactul colonialismului;

- „*The boy in the striped pyjamas*” de John Boyne (*Băiatul cu pijamale în dungii*) – cartea care descrie greutățile celui de-al doilea război mondial, personajul principal Bruno este un băiețel mic îmbrăcat în pijama cu dungii și supus unei perioade cumplite);
- *"The Brief Wondrous Life of Oscar Wao"* de Junot Díaz (*Minunata și Scurta Viață a lui Oscar Wao*) – personajul principal un tânăr Dominican-american care este supus dictaturii și căutării identității.
- *Filme documentare* – profesorii pot organiza vizionarea unui film documentar împreună cu elevii, ci anume filmul care are tema istoriei, culturii și tradițiilor. Un exemplu ar fi „*Nostalgia de la luz*” de Patricio Guzmán.
- *Colecții de artă și fotografii* – profesorii pot utiliza fotografii, galerii online și lucrări de artă care ar descrie diversitatea culturală, datorită lor ei vor înțelege semnificația respectării fiecărei culturi. Un exemplu ar fi pictura abstractă lui Vincent van Gogh.
- *Platforme educaționale online interactive* – profesorii utilizează diverse metode online pentru a atrage atenția copilului la cultura și istoria diferitor națiuni. Exemplu:
 - *World Cultures* o platformă care pune la dispoziția elevilor diverse resurse educaționale interactive;
 - *Facing History and Ourselves* platforma care oferă posibilitatea de a cunoaște evenimentele istorice și subiectele sociale;
 - *International education and resource network* această platformă permite elevilor și profesorilor să colaboreze cu alți elevi, profesori din întreaga lume pentru stabilirea proiectelor educaționale și abordarea temelor despre cultură;
 - *Project Explorer* platformă cu videoclipuri și resurse educaționale interactive care explorează tema diversității culturale.

Oportunitatea cercetării comunicării sociale tolerante într-o societate multiculturală este determinată de realitatea actuală prin care cultura toleranței a devenit un deziderat al educației și o lege nescrisă ce trebuie respectată de membrii unei comunități sociale, inclusiv a comunității pedagogice în condițiile în care dorește să fie acceptat și să se integreze, comunicarea fiind instrumentul spiritual al omului în procesul socializării sale [5, p. 12].

În această ordine de idei, după cum afirmă C. Cucos (2012), ”spațiul european constituie un loc al confruntării fructuoase dintre mai multe coduri culturale diferite, care poate avea efecte disfuncționale dacă nu va fi inteligent gestionat” [3, p. 119].

Utilizarea resurselor educaționale multiculturale în cadrul procesului de învățământ oferă posibilitatea profesorului să contribuie creativ la demersul educațional. Oportunitatea de a aborda creativ temele la lecție permite elevilor să își construiască clar și coincis gândire critică. Această abordare nu doar diversifică conținutul didactic, ci și facilitează o mai bună înțelegere a realităților culturale și sociale, contribuind la formarea unor cetățeni informați și responsabili.

Un aspect crucial al utilizării resurselor educaționale multiculturale este capacitatea lor de a spori relevanța conținutului didactic. Elevii pot să se identifice mai ușor cu subiectele de studiu atunci când acestea reflectă diversitatea lor culturală și personală.

Prin prezentarea unor exemple și situații care sunt relevante pentru diferite grupuri culturale, profesorii pot să le ofere elevilor o înțelegere mai profundă a materiei și să stimuleze interesul pentru învățare. Datorită acestui pilon esențial resurselor educaționale multiculturale, profesorul stabilește o legătură cu elevul, contribuie la modernizarea învățământului și formează cetățeni activi care vor naviga cu succes într-o lume nouă.

Implementarea, respectarea, asigurarea și promovarea educației multiculturale necesită timp și creativitate, profesorii trebuie să încurajeze și să stimuleze elevii ca să cunoască acest aspect. Astfel sistemul educațional va deveni locul unde elevii vor găsi răspunsuri la orice întrebare și vor fi acceptați cu propria părere.

În definitive, resursele educaționale multiculturale nu pot fi considerate doar instrumente de predare, dar și catalizatori schimbării culturale, sociale și educaționale. Investiția în aceste resurse permite accesul la elevi să își stabilească principii și să contribuie la echitatea în educație.

Resursele educaționale multiculturale nu sunt doar instrumente simple ci adevărate cărămizi ale unei educației, care sădește semințele colaborării și înțelegerii. Datorită lor elevii devin ambasadorii diversității care își construiesc un viitor prosper.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BERNAT, S-E. Educație multiculturală. Ghid metodologic. – Cluj-Napoca: Fundația CRDE, 2006. - 100 p
2. CIOLAN, C. Pași către școala interculturală. București: Editura Corint, 2000. 74 p.;
3. CUCOȘ, C. Educația. Dimensiuni culturale și interculturale. Iași: Polirom, 2000. 283 p.
4. DUMITRU, A.; Văceanu, A. Interculturalitate și interdisciplinaritate în educație: Ghid metodic. - București: Editura Universală, 2010. - 327p
5. SOCOLOV, T. Comunitatea învață a fi tolerantă. În: Didactica Pro, 2004, nr. 4 (26) p. 12.

TENDINȚE MODERNE ÎN DIDACTICA LIMBII ROMÂNE ÎN CONTEXT MULTICULTURAL

MODERN TRENDS IN THE ROMANIAN LANGUAGE TEACHING PROCESS IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT

*Ana COZARI, dr., conf. univ.,
Universitatea Tehnică a Moldovei*

*Ana COZARI, PhD, assoc. professor,
Technical University of Moldova,
ORCID: 0009-0002-7080-2319
ana.cozari@lm.utm.md*

CZU: 37.01:811.135.1

DOI: 10.46727/c.emc-2023.p106-109

Abstract: *The paper “Modern trends in the Romanian language teaching process in a multicultural environment” aims to review some aspects of the Romanian language teaching in a multicultural context through modern trends. Teaching-learning-evaluating the Romanian language from the perspective of multicultural education, aiming at promoting, accepting, and maintaining cultural diversity, developing the identity belonging to various cultural groups, also requires an interdisciplinary approach to the teaching process, representing modern trends in organizing and modifying content and learning with implications for curriculum design activities, thus providing a unified view of the studied processes.*

Keywords: *multicultural context, intercultural communication, modern trends, Romanian language teaching, interdisciplinary approach.*

Predarea-învățarea-evaluarea limbii române în învățământul universitar reflectă aspecte ale didacticii generale. De aceea considerăm relevante sugestiile cu referire la organizarea și coordonarea acestui proces ținând cont și de latura multiculturală, promovând, acceptând și menținând diversitatea culturală, dezvoltarea identității care este specifică diverselor grupuri culturale.

Predarea-învățarea-evaluarea limbii române în context multicultural tinde spre acomodarea grupurilor etnoculturale existente în interiorul societății, bazându-se pe diversitate, diferență și unitate, întrucât multiculturalitatea vizează culturile tuturor popoarelor care o formează. Recurgând la achizițiile teoretice și experimentale ale pedagogiei și psihologiei, didactica limbii române în context multicultural realizează o legătură indisolubilă cu cunoștințele psihopedagogice. Educația multiculturală și cea interculturală se reflectă, în măsura posibilităților și circumstanțelor timpului, și asupra componentelor esențiale ale procesului de învățământ, printre care pot fi listate următoarele [5, p.19]:

- principiile generale ale procesului de învățământ;
- finalitățile predării obiectului de învățământ (în cazul dat: limba română);
- conținutul activității de predare-învățare, incluzând și documentele respective de proiectare a procesului didactic;
- metode, procedee de predare-învățare, mijloace de învățământ;
- metode de evaluare a rezultatelor școlare;
- formele de organizare a procesului de studii (cursul, seminarul, lecția practică);
- formele de organizare a activității studenților (frontală, pe grupe, individuală);
- relații interumane: profesor-student, student-student.

În contextul globalizării, a unei lumi în permanentă mișcare, schimbare, în care atenția se focusează pe multiculturalitate și interculturalitate, tot mai evidente devin tendințele integrative ale didacticii limbii române, făcându-se simțită nevoia de a crea abordări instructive flexibile, cu capacitate creativă, care să fie apte de a soluționa varia probleme ce pot să apară în procesul educațional contemporan, fiind generate de mediul multicultural. Respectiv, educația nu se concentrează pe monoculturalism, instituției de învățământ revenindu-i menirea promovării principiilor educației multi-și interculturale, mai întâi de toate, prin scoaterea în evidență și cultivarea diferențelor culturale din diverse perspective. Conținutul procesului de predare-învățare trebuie să tindă spre reflectarea tematicilor, subiectelor care să asigure crearea diferitor realități educaționale prin formarea codurilor relaționare ce ghidează spre o activitate interpretativă și creativă.

Cadrul didactic va orienta activitatea studentului spre explorarea limitelor imaginilor formative, completându-le și, în așa mod, fiind amplificate posibilitățile de aplicare în practică a lor. Astfel, în gândirea studentului, datorită subiectelor abordate corect prin prisma multiculturalității, ar trebui să aibă loc o deschidere spre ceea ce există la moment, ce este relevant, ce necesită a fi efectuat, stimulând totodată și dorința de avansare, schimbare, transformare, formare, dezvoltare spre ceva mai bun, grație cunoștințelor, capacităților și abilităților investite în activitatea dată. Un rol important în acest proces de schimbare a mentalității, dar și a viziunii studentului în ceea ce privește aspectul multicultural beneînțeles că îi revine atât comunicării verbale, cât și celei nonverbale și paraverbale, întrucât se referă la o anume competență a relaționării sociale ce contribuie la punerea în relație a propriului sistem de valori cu un altul diferit în aspect cultural, prin decodificarea și recodificarea mesajului cultural în timpul orelor de limba română. Pentru a putea înțelege semnificația mesajului interlocutorului, diferit de cel personal, studentul trebuie să posede astfel de abilități de comunicare care să îl ajute la decodificarea și recodificarea acestui mesaj promovat într-un anumit context, fie el de ordin spațio-temporal, senzorial, relational și/sau cultural.

Așadar, ce se comunică are sens în dependență de normele comunicării interculturale deja cunoscute și respectate de studenți sau create pe parcursul schimbului de mesaje, ținându-se cont de tematica lecției și/sau context. Se va ține în vizor și încadrarea semnalelor și gesturilor verbale, nonverbale și paraverbale. Cercetătoarea Guțu susține că tot ce fac oamenii este o formă de comunicare, chiar și în cazul când nu pronunță nici un cuvânt, deoarece, în procesul comunicării, persoanele trimit în exterior mesaje și prin intermediul altor mijloace, așa ca: expresia feței, poziția corpului, proximitatea etc. [4, p.33]. Profesorul va urmări ca și gesturile, semnalele, mimica să fie încadrate corect, eficient și echilibrat în această activitate conversațională, pentru a ajuta la realizarea unei comunicări eficiente. În dependență de înțelegerea sensului comunicării, inter-relaționarea dintre studenții ce aparțin unor culturi diferite ar putea avea atât efectul deschiderii, al reciprocității, cât și al inhibiției, conservării culturale, specific blocajului comunicational. În ceea ce privește comunicarea din perspectiva situațională, savantul Mucchielli menționează că a comunica înseamnă să vorbești, să-ți modelezi intonația, comportamentul într-un anumit fel, să adopți mimica, gesturile și atitudinile corespunzătoare etc., a face totul pentru rezolvarea cât mai eficientă a unei probleme legate de un fapt de viață [6, p.197]. În timpul comunicării, vorbitorul nu urmărește doar schimbul de informații, dar, în dependență de situație, ar putea urmări impunerea, afirmarea sa în fața altei persoane sau a unui grup (prin ideile promovate, tonul vocii, timbru, expresia feței etc.), primirea unui răspuns afectiv, scăparea de plictiseală, intimidarea sau persuadarea altor persoane de a-i accepta opinia și/sau de a acționa într-un fel sau altul, la dorința vorbitorului etc. De aceea studentul trebuie învățat să poată depista și deosebi aceste necesități sufletești pur omenești, pentru o înțelegere cât mai corectă a reacțiilor interlocutorilor săi.

Cercetătorul Borțun trece în revistă unele dintre cele mai importante și des întâlnite obiective ale comunicării, printre care se enumeră și următoarele [1, p.25]:

- de a fi receptați (văzuți, auziți, citiți);
- de a fi înțeleși (decodificarea corectă a mesajului de către interlocutori);
- de a fi acceptați (să nu fie respins, negat mesajul);
- de a provoca o reacție (o modificare de percepție, de recepționare, de judecată, de interpretare, de atitudine sau de comportament etc.) etc.

Efectuând cercetări de interculturalitate, Elena Rusu menționează despre existența mai multor genuri de necesitate care apar în cadrul comunicării, așa ca [7, p.37]:

- de cunoaștere;
- de afirmare ca personalitate;
- de autoritate;
- de predominare;
- de protejare.

În teoria comunicării există mai multe definiții ale conceptului de comunicare. Printre ele se regăsește și cea a *școlii de semiotică*, care are o abordare din perspectiva culturală a comunicării [2, p.18], aceasta din urmă fiind definită ca producere și schimb de semnificații, preocupându-se, în principal, de funcția mesajului într-o cultură și de rolul diferențelor culturale în societate. Școala menționată susține ideea că, în cazul neînțelegerii în procesul comunicării, aceasta nu trebuie considerată neapărat ca un eșec, deoarece ar putea fi un rezultat al varia referințe culturale dintre cei care comunică. În acest context, prioritate se acordă producerii și schimbului de înțelesuri care sunt determinate cultural, emițătorul fiind considerat mai puțin important.

În cazul când studentul, pentru a înțelege mesajul interlocutorului, îl trece prin modelul său cultural, analizându-l, comparându-l, el, de fapt, realizează negocierea sensului comunicării, întrucât înseși necesitățile de comunicare interculturală sunt specifice, deosebindu-se de cele la care se recurge în interiorul propriei culturi, fiind impuse de diferențele dintre culturi. În cadrul orelor de limba română, studenților li se vor dezvolta abilități de analiză obiectivă a valorilor specifice altor culturi, detașându-se de opiniile, atitudinile personale subiective. Această idee a fost generată de Boas, care considera că relativismul cultural este un fapt cultural care necesită a fi analizat și interpretat nu în viziunea observatorului, dar din interiorul contextului cultural la care aparține. Așadar, cunoașterea și înțelegerea unei sau altei culturi trebuie să se realizeze din interiorul ei și nu din exterior [3, p.16].

Orice cultură posedă niște norme specifice care o deosebește de celelalte. De asemenea și ierarhia valorilor general-umane este diferită de la o cultură la alta, în dependență de prioritățile acordate unei sau altei valori promovate din interior. Tipul comunicării este generat de tipul culturii. Datorită faptului că trăim într-o lume în care mișcarea ia avânt din ce în ce mai puternic, oamenii, din diferite motive, tot mai des se deplasează, migrează dintr-un loc în altul, în interiorul culturilor încep să se producă schimbări, modificări interdependente etc.

Anume educației îi revine rolul primordial de a pregăti educabilii pentru a-și avea pozițiile sale în societatea contemporană. Educația este responsabilă de a elabora și de a oferi persoanelor instrumente de orientare care să îi ajute să își găsească propria cale. Printre teorii și practici educaționale care vizează modificări de paradigmă existențială și socială ale omului de astăzi se regăsește și educația multiculturală.

Didactica limbii române într-o societate multiculturală vizează specificul cunoștințelor din mediul academic, felul de organizare a predării conținutului, modalitățile de selectare și transmitere a acestora, ținându-se cont de varietățile culturale și revalorificarea noilor expresii culturale prin prisma educației

fundamentate pe diferență, diversitate și unitate pentru a răspunde și a face față provocărilor și cerințelor de astăzi, dar și de viitor, promovând valorile propriei culturi, dar și cultivând respectul, toleranța și solidaritatea față de culturile celorlalte popoare. Astfel educabilul va deveni capabil să contribuie eficient la dezvoltarea comunității din care face parte, construind relații sănătoase cu alte persoane, sprijinind solidaritatea, toleranța, experimentând diversitatea, căutând idei de soluționare în echipă a diverselor probleme pentru a crea împreună cu ceilalți un climat favorabil de trai.

Calitatea didacticii limbii române în context multicultural oglindește raporturile constituite atât la nivel de sistem, cât și la nivel de proces. Predarea-învățarea-evaluarea limbii române din perspectiva educației multiculturale, urmărind promovarea, acceptarea și menținerea diversității culturale, a dezvoltării identității ce aparține la varia grupuri culturale, presupune și o abordare interdisciplinară a procesului didactic, reprezentând tendințe moderne de organizare și modificare a conținuturilor și a învățării cu implicații asupra activității de proiectare a curriculumului, oferind astfel o imagine unitară asupra proceselor studiate.

Referințe Bibliografice:

1. BORTUN, D. *Comunicare și relații publice (Curs). Studii aprofundate*. București, 2001.
2. BORTUN, D. *Semiotica. Limbaj și comunicare*. București, 2001.
3. COPOSESCU, S. *Antropologie culturală*. Brașov: Universitatea „Transilvania”, 2001.
4. GUȚU, S. *Dezvoltarea competențelor comunicative ale studenților economiști din perspectiva lexicală și gramaticală. Studiu monografic*. Chișinău: ASEM, 2015. 176 p. ISBN 978-9975-75-775-1.
5. IONESCU, M., BOCOȘ, M. *Tratat de didactică modernă*. Pitești: Editura Paralela 45, 2003.
6. MUCCHIELLI, Al. *Arta de a influența*. Iași: Polirom, 2002. 208 p.
7. RUSU, E. Genuri de necesități în cadrul comunicării interculturale. În: *Diversitate culturală și dialogul intercultural în procesul de comunicare*, Chișinău: UST, 2010, p. 36-39.

**МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

**METHODS OF FORMING INTERCULTURAL COMPETENCE WHILE STUDYING
RUSSIAN LITERATURE**

**METODE DE FORMARE A COMPETENȚEI INTERCULTURALE ÎN PROCESUL DE
STUDIARE A LITERATURII RUSE**

*Елена ЦЫМБАЛЮК, к.пед.н., доц.,
КГПУ им. И. Крянгэ*

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

*Elena ȚÎMBALIUC, conf. univ., dr.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0001-8831-4001
timbaliuc.elena@upsc.md*

CZU: 37.016:821.161.1

DOI: 10.46727/c.emc-2023.p110-117

Abstract: Formation of intercultural competence is one of the actual problems of the modern education. For the Republic of Moldova this issue is of primary importance, especially when training philologists-Russianists – future teachers. The formation of intercultural competence requires the direct contact with the studied culture and its representatives. This contact can be realized through the study of literary works. The study of Russian literature, a non-native language for representatives of national minorities, can become one of the effective ways of a dialogue building between cultures of ethnically different people living in the republic in the conditions of the same historical time.

The most important way of comprehending a literary work is to analyze it, different didactic methods can be used. The most effective methods for the formation of intercultural competence are: cross-cultural, modelling and reconstruction, empathy, cultural contrasts, intercultural sensitivity and reflection. The aim of the article is to present the methods of forming intercultural competence of philology students when studying a work of Russian literature.

Key -words: intercultural competence, method, literary work, intercultural-comparative analysis.

Rezumat: Formarea competenței interculturale este una dintre problemele actuale ale educației moderne. Pentru Republica Moldova această problemă este de o importanță primordială, în special în formarea filologilor-ruși – viitori profesori. Formarea competenței interculturale necesită un contact direct cu cultura studiată și cu reprezentanții acesteia. Acest contact poate fi realizat prin studierea operelor literare. Studiul literaturii ruse, o limbă non-nativă pentru reprezentanții minorităților naționale, poate deveni una dintre modalitățile eficiente de construire a unui dialog al culturilor unor popoare diferite din punct de vedere etnic care trăiesc în republică în condițiile aceluiași timp istoric.

Cea mai importantă modalitate de înțelegere a unei opere literare este analiza acesteia prin utilizare varietății metodelor didactice. Cele mai eficiente metode de formare a competenței interculturale sunt: interculturalitatea, modelarea și reconstrucția, empatia, contrastele culturale, sensibilitatea interculturală și reflecția. Scopul articolului este de a prezenta metodele de formare a competenței interculturale a studenților filologi în procesul de studiere a unei opere din literatura rusă.

Cuvinte-cheie: competență interculturală, metodă, operă literară, analiză intercultural-comparativă.

Введение. Одной из актуальных задач современного образования является развитие умений учащихся успешно взаимодействовать с представителями иных культур, то есть «должным образом и эффективно реагировать на запросы, вызовы и возможности, возникающие в межкультурных ситуациях» [9]. Не менее важный вопрос – это создание условий для приобретения субъектами образовательного процесса опыта межкультурного общения на основе взаимопонимания. Решением этой проблемы может стать формирование межкультурной компетенции участников данного процесса и прежде всего будущих преподавателей, так как именно им предстоит осуществлять свою профессиональную деятельность в межкультурной среде.

Для Республики Молдова данный вопрос является особенно важным: исторически обусловленная поликультурность страны, социально-экономические и социально-политические изменения, происходящие в ней сегодня, диктуют необходимость формирования межкультурной компетенции ее граждан. В связи с этим эффективное взаимодействие представителей разных культур на основе уважения и взаимопонимания является первостепенной государственной задачей, что находит отражение в образовательных программах, планах и куррикулах. В них межкультурная компетенция рассматривается как трансдисциплинарная, а её формирование осуществляется через учебный предмет.

Исключительная значимость изучения русской литературы для межкультурного взаимодействия проживающих в Молдове обуславливается также тем, что 1) представители национальных меньшинств чаще всего являются учениками школ с русским языком обучения [10, с. 40]; 2) для них (исключая этнических русских) русская литература является неродной [5, с. 11], родной для них является их национальная литература, а русская литература и литература титульной нации – неродные. Изучение русской литературы, утверждающей идеи культурного многообразия и культурной терпимости, позволит не только лучше узнать и понять саму русскую культуру и её носителей, но и приблизить решение проблемы «своего и чужого» – важнейшей в межкультурной коммуникации. Не менее актуальным является данный вопрос и для студентов-филологов – будущих учителей русского языка и литературы, так как именно им предстоит работать в поликультурной среде.

Понятие «межкультурная компетенция» вошло в научный дискурс в начале 1970-х годов, когда шло становление межкультурной коммуникации как самостоятельного научного направления. Сегодня данный исследуется многими учёными. Разработки ведутся как в рамках теоретического познания межкультурной компетенции, так и с точки зрения ее формирования и развития в системе образования. Они проводятся в разных областях научно-гуманитарного знания и часто носят междисциплинарный характер. Среди них ведущее место занимают педагогические исследования, посвященные формированию указанной компетенции. Анализ ряда работ, посвященных изучению *сущности межкультурной коммуникации* (Э. Холл, Е. М. Верещагин, С. Г. Тер-Минасова), представляющих *модели межкультурной компетенции* (М. Бирам, К. Кнапп, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, А. П. Садохин, В. В. Сафонова), исследующих *формирование межкультурной компетенции* в процессе изучения литературного произведения (Г. В. Елизарова, А. Н. Ибрагимова, И. Л. Плужник, И. О. Цвик), а также *понятие межкультурная личность* (И. Л. Плужник, И. О. Цвик), позволяет уточнить дефиницию межкультурной компетенции.

Межкультурная компетенция – это «способность личности *понимать и принимать* чужую культуру и на основе этого *достигать успешного взаимодействия* в поликультурном

обществе и быть посредником между собственной культурой и культурой собеседника – медиатором культур, сохраняя при этом собственную идентичность. Она базируется на когнитивном основании – *знании* специфики культур, их различий и особенностей их взаимодействия – в совокупности с комплексом *умений* открывать, усваивать и использовать эти знания, а также *ценностными отношениями*, основанными на открытости, уважении, толерантности, эмпатии, эмоциональном настрое на преодоление различного рода предрассудков и стереотипов» [7, 27-28].

Цель настоящей статьи – представить методы формирования межкультурной компетенции студентов-филологов в процессе изучения произведений русской литературы.

Методы. Межкультурная компетенция формируется в процессе овладения особым видом коммуникации – межкультурной коммуникацией. Последняя рассматривается как «взаимодействие между людьми разных культур» [1, с. 20]. То есть для формирования межкультурной компетенцией необходим непосредственный контакт с изучаемой культурой и её представителями. Этот контакт может быть реализован в ходе изучения литературных произведений, так как художественный текст «позволяет участвовать в опосредованном субъективном межкультурном общении» [11]. Произведение художественной «несёт на себе печать культуры определённого этапа в истории общества, культуры определённого народа с его традициями, устоями, менталитетом, а также культуры неповторимой личности его создателя» [12]. С этой точки зрения, изучение художественного произведения становится способом познания представителя другой, неродной культуры. Так, например, тщательный анализ внутреннего мира персонажа, его действий, мыслей, чувств и ощущений позволяет не только более глубоко осмыслить произведение в целом, но и развить способность понимать героя как представителя другой культуры и на основе этого выявить общее и различное между родной и неродной культурами. В таком преломлении сформированная межкультурная компетенция личности включает такие качества, которые а) выработаны посредством изучения произведений художественной литературы, б) позволяют ей достигать успешного взаимодействия в поликультурном обществе и быть медиатором культур. Это означает, что личность с сформированной межкультурной компетенцией способна осуществлять межкультурно-компаративный анализ литературного произведения.

Реализация межкультурно-компаративного анализа «предполагает опору на осознание различий культур, их сравнение, анализ и интерпретацию» [8, с. 61]. В рамках литературного образования он применим в плоскости анализа художественного текста. С данной точки зрения, межкультурная компетенция студентов-филологов может быть представлена как «интегрированное личностное образование, выражающееся в способности интерпретировать тексты художественной литературы, подвергать их межкультурно-компаративному анализу, целью которого является глубокое познание как русской, так и родной культуры (молдавской, гагаузской, украинской, болгарской и др.)» [8, с. 61-62].

Художественное произведение, элементы его составляющие и связи между ними изучаются разными методами: как общедидактическими, так и частнометодическими. В рамках первых, универсальных, рассматриваются методы: проблемного изложения, творческого чтения и творческих заданий, эвристический (частично-поисковый) и исследовательский. Общедидактические методы широко и основательно описаны в ряде методических пособий. Они традиционно используются для анализа текста художественного произведения. Межкультурно-компаративный анализ базируется на применении общедидактических методов, но не возможен

без использования частнометодических. Описание последних в современной научной литературе не нашло полного отражения. Также не разработана и не устоялась их классификация.

Обсуждение и результаты. Для формирования межкультурной компетенции студентов-филологов в процессе литературного образования наиболее результативным является межкультурно-компаративный анализ произведений. В рамках данного анализа среди частнометодических методов изучения литературного произведения в современных исследованиях выделяют следующие: кросс-культурный метод, метод моделирования и реконструкции, метод эмпатии, метод культурных контрастов, метод межкультурной сензитивности и метод рефлексии. Остановимся подробнее на их характеристике.

1. Кросс-культурный метод представляет собой параллельное изучение этнокультур, отражённых в художественных текстах. В ходе данного, параллельного, изучения происходит сравнение художественных культур разных народов, выявление в их развитии общего и особенного, а также причин этих сходств и различий [4, с. 31]. Данный метод направлен на сопоставление родной и русской словесной культуры для выявления национально-культурных особенностей содержания, тем произведений, характеров героев. При этом задача преподавателя состоит в том, чтобы выявленные различия вызвали прежде всего интерес к изучению другой культуры для дальнейшей идентификации учащегося и более глубокого познания своей культуры. Применение кросс-культурного метода можно продемонстрировать, например, при сравнении изученных произведений русской классической литературы с таковыми из родной национальной литературы (соотносительные по тематике, системе образов, сюжету и т. д.). Так, сравнение образов главных героев романа И. А. Гончарова «Обломов» и романа румынского писателя М. Преда «Морометий» может привести к следующему выводу.

Несмотря на достаточно большой временной разрыв между датами создания указанных произведений (почти 80 лет), в них можно отметить достаточно много общих черт. Это главная тема произведений – поиск героем смысла жизни; система образов, построенная на противопоставлении главному герою его антипода; социальное положение главного героя, его возраст; а главное – имя Илья, имеющее и в русской, и в румынской культуре глубокие корни и связанное с христианской религией. В начале произведений образы главных героев очень похожи: оба они занимаются «ничегонеделанием» и размышляют, философствуют и мечтают о лучшем будущем, которое должно наступить «само собой», то есть без каких-либо усилий с их стороны. Однако их последующая жизнь и судьба совершенно различны, что является следствием отражения мировоззрения, мировидения и национального характера соответствующей культуры. Обломову остаются свойственны мечтательность и созерцательность, присущие русскому человеку, а в характере румынского Илии проявляются деятельность и активность, отражающие практическую направленность румын.

2. Метод моделирования и реконструкции направлен на изучение теоретико-информационных основ национального и межнационального. Его суть состоит в воспроизведении в условиях аудиторного занятия различных сторон быта, обычаев, принятых у изучаемого народа в разные времена. Также он предполагает реконструкцию исторических событий в виде устных рассказов или сценок. Здесь используются ролевые игры, проблемные ситуации и т. д. [6, с. 130].

При изучении особенностей национального характера и их выражения в культуре эффективны групповые проекты. Например, проект «*История, традиции и культура народов, населяющих Молдову*» может быть направлен на формирование умений идентифицировать, анализировать, критически оценивать и сравнивать факты, события, феномены и ценностные

идеалы различных культур. Реализация данного проекта может найти своё воплощение, например, в инсценировке гагаузской *свадьбы*, болгарского праздника «*Пенеруда*», украинских *гаданий на Ивана-Купала*, представлением молдавской традиции «*Mățișor*» и её сравнением с русскими гуляниями на *Масленицу* и др.

Метод моделирования в процессе изучения литературного произведения может быть применён в рамках реализации задания «Интервью». Здесь в качестве субъектов моделирования выступают, с одной стороны, обучающиеся, а с другой – герои изучаемых произведений как представители определённой национальной культуры. Студенты получают задание, представить интервью одного из героев изучаемого произведения. При этом оно должно было быть построено таким образом, чтобы стало ясно, что герой мыслит, совершает поступки в соответствии со своей национально-культурной парадигмой. Для решения данной задачи необходимы 1) знание произведения, 2) умение распознавать и объяснять функции и проявление национально-культурной информации в художественном тексте, 3) определённая поисковая работа (подходы, виды, формы организации интервью, составление вопросов, запись и фиксация результатов, специальное оформление) и 4) творчество. Так, при изучении романа М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» интервью у штабс-капитана Максима Максимыча может иметь следующий вид.

И.: – Максим Максимыч, здравствуйте. Спасибо, что согласились ответить на наши вопросы. Начнём?

Вы говорите, что год, когда Григорий Александрович Печорин был приставлен к Вам в крепость, особенно памятен для Вас. Почему?

М.М.: – Славный был малый, Григорий Александрович, смею вас уверить; только немножко странен, да и хлопот много доставил.

И.: – Вы имеете в виду ситуацию с Бэлой?

М.М.: – Конечно.

И.: – Почему Вы, как только узнали, что черкешенка у Печорина, сначала надели эполеты и шагу, а потом пошли к нему? Более того, Вы потребовали, чтобы он к Вам обращался официально (не Максим Максимыч, а штабс-капитан)?

М.М.: – Неужели Вы не понимаете? Это очень важно. Такие вопросы, а в данном случае это был вопрос жизни и смерти, требуют очень серьёзного и правильного подхода. Решалась судьба Бэлы. Печорин своим поступком нарушил законы черкесов, а они такого не прощают; он увёз Бэлу, «вырвал» из привычного для неё круга, какая ждала её жизнь?..

И.: – А как, по Вашему мнению, должен был поступить Печорин?

М.М.: – Прежде всего, он не должен был увозить Бэлу. У горцев свои законы, и даже если бы Григорий Александрович вернул её отцу, жизнь её стала бы безрадостной.

Печорин – русский человек и, как принято у нас, должен был «примениться» к обычаям черкесов, среди которых ему случилось жить.

И.: – Спасибо, Максим Максимыч. Вы ответили на главный вопрос. До новых встреч! <https://mgimo.ru/upload/diss/2020/tsymbalyuk-e-i-diss.pdf>

3. Метод эмпатии направлен на эмоциональное восприятие, побуждающее к переживанию и формированию жизненных ценностей, активизирующее аффективно-эмоциональную сферу. Он предполагает «создание ситуаций переживания /сопереживания участником образовательного процесса эмоциональных состояний представителей иной

этнической группы по принципу: «что я чувствую в ситуации героя?». Цель – выявить насколько студент может понять Другого» [6, с. 130].

Метод эмпатии, на наш взгляд, можно применить при организации литературного театрализованного спора «*Встреча двух героев*». Его суть заключается в выяснении того, какими были бы сходства и различия между Печориным романа М. Ю. Лермонтова и Печориным современным. Другими словами, необходимо выявить, каким был бы главный герой, если бы это произведение было написано в XXI веке. В ходе спора необходимо ответить на вопросы: В чём смысл жизни для Печорина романа М. Лермонтова и Печорина – нашего современника? Прав ли Печорин XIX века, вызывая Грушницкого на дуэль? Почему? Мог ли данный конфликт возникнуть в XXI веке? Донесёт ли современный Г. Печорин на контрабандистов? Как поступит современный Г. Печорин с Бэлой? Как бы вы хотели, чтобы Печорин XXI в. поступил в ситуации с Верой?

В результате проведения спора студенты могут прийти к следующим выводам.

1. Несмотря на тот факт, что с момента выхода в печать романа М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» прошло более 180 лет, каждый из героев все равно будет искать ответ на главный вопрос: в чём смысл жизни?, так как это одна из национальных черт русского человека.

2. В связи с тем, что честь – концепт, отражающий особенность русского характера, ее отстаивание будет также важно для современного Печорина, как и для героя Лермонтова. Конфликт между Печориным и Грушницким имел бы место и в современном мире. Однако пути его решения были бы другими.

3. Отвечая на вопросы о контрабандистах и судьбе Бэлы, студенты могут не прийти к единому мнению, так как поступки Печорина в романе обусловлены его личными индивидуальными качествами. По этой же причине разрешение ситуации с Верой в современных условиях возможно будет иным: счастливым, например.

4. В целом в образе современного Печорина должны сохраниться: рисунок национального русского характера, русской ментальности, а также стержневые компоненты национальной модели поведения.

4. Метод культурных контрастов может быть применен в ходе выявления и анализа основных сходств и различий в поведении, образе действия и мышления, которые обусловлены культурными нормами или «культурными стандартами». Последние включают виды и формы восприятия, мышления, оценивания и действий, которые воспринимаются большинством представителей конкретной культуры в качестве нормы [2, с. 59-60]. Поведение представителей других культур (как и собственное) оценивается на основе этих «культурных стандартов». При знакомстве с другой культурой данный метод предоставляет возможность поучаствовать в ситуациях с контрастными позициями, например, «добрый – злой», «гость – хозяин» [4, с. 31].

В рамках изучения произведений русской литературы метод культурных контрастов может быть использован при составлении лингвокультурологической характеристики произведения. Цель – формирование умений выявлять, объяснять и интерпретировать проявления культуры, представленные в художественном тексте, а также способности различать формы выражения национально-детерминированных компонентов текста и компонентов общечеловеческого содержания. Реализация указанной цели требует, прежде всего, серьёзного изучения языка произведения: национальных и универсальных концептов, контекста их употребления. Например, лингвокультурологическая характеристика рассказа Л. Н. Толстого «Кавказский пленник» будет включать ●толкование устаревших слов, таких как «быль», «провожатые», «рукодельничает», «колодка», «верста», «десятина», «буравчики», «лощина» и т. д.;

●объяснение значения выражений «*сердце у него оборвалось*», «*не поминай лихом*», «*со всего маху*», «*видно, не судьба моя*», «*сам себя не помнит*», «*нечего делать*», «*лошадь добрая*» и других; ●выявление и толкование слов, обладающих национально-культурным смыслом и характеризующих *русский мир (барин, братцы, казаки)* и *мир горцев Кавказа (татары, джигит, аул, чалма, монисты, хадж)*.

Анализ фраз, отражающих мысли главного героя Жилина «*Бог даст – и сам выберусь*» и «*если и нападусь на татар – ускачу*» позволяет сделать вывод, что герой полагается и «*на авось*», и *на удачу* в одно и то же время. В свою очередь исследование выражений «*Ай, урус! ай, Иван*» и «*Твоя, Иван, хорош, моя, Абдул, хорош*» становится особенно важным для раскрытия национально-культурной специфики данного произведения. Первое выражение передает восхищение русской смелостью и храбростью, отвагой и смекалкой Жилина, с одной стороны, и его отзывчивостью – с другой. Герой на поле брани, то есть в прямом столкновении, видит в горцах врагов (Жилин – солдат), а в остальное время он по-русски добрый и открытый человек, который готов помочь тем, с кем волею судьбы оказался рядом. Такие качества ценятся во всех культурах. Второе выражение «*Твоя, Иван, хорош, моя, Абдул, хорош*» отражает характер и мировоззрение татарина. Он, действительно, не испытывал вражды к Жилину и ценил его за трудолюбие и отзывчивость. Абдул справедливо полагал, что оба они, несмотря на разную веру и национальные корни, с точки зрения общих подходов, люди хорошие. Такое отношение татарина к Жилину, как справедливо отметила И. О. Цвик, можно считать определённым вариантом толерантности того времени и тех условий.

5. Метод межкультурной сензитивности известен и под другим названием: культурный ассимилятор. Его цель – развитие способности понимать жизненные ситуации, с точки зрения представителей чужого этноса, и формирование умения видеть мир с позиции другой культуры. В рамках применения метода студент действует по алгоритму: «Я хочу проникнуть в его психологию, национальный мир, чтобы понять, как и почему он именно так поступил» [6, с. 130]. Например, при выполнении охарактеризованной выше лингвокультурологической характеристики рассказа Л. Н. Толстого «Кавказский пленник» данный метод будет эффективен при анализе концептов, представленных в тексте произведения.

Так, исследование интерпретации концепта «*честь*» в рассказе Л. Н. Толстого позволит понять психологию горцев: на Кавказе действует закон верности своим идеалам и за отступление от последних виновник по закону кровной мести карается смертью, независимо от родственных связей. С точки зрения горца, который «пожил у русских три месяца, нашёл там своего сына, сам убил его и бежал», его сын предал народные устои и за это должен был быть наказан.

6. Метод рефлексии предполагает оформление своей собственной позиции в сфере межкультурных отношений. Его применение нацелено на «формирование личности, способной к размышлению, имеющей свою точку зрения и способной её обосновать, умеющей вести конструктивную дискуссию» [3, с. 39]. Для этого используются творческие задания, включающие определение своей собственной позиции в сфере межкультурных отношений (размышление, затем высказывание собственной точки зрения, её обоснование). Это могут быть сочинения, например: «*Имеет ли для меня значение национальность другого человека?*», «*Если бы я был русским, то...*». Данный метод особенно важен для успешного межкультурного общения. Ещё одним вариантом задания с использованием метода рефлексии может стать написание *аннотации* к произведению. Такая аннотация должна отразить национально-культурный аспект произведения и этим вызвать особый интерес читателей.

Выводы. В заключение следует отметить следующее. В процессе формирования межкультурной компетенции студентов-филологов важнейшим средством является межкультурно-компаративный анализ литературного произведения, так как он направлен на осознание различий культур, их сравнение, анализ и интерпретацию. В статье представлены некоторые методы, позволяющие сформировать указанный конструкт в процессе изучения литературного произведения. Поиск новых методов, более полное описание последних, примеры их использования и их классификация могут стать предметом дальнейших исследований в рамках заявленной темы.

БИБЛИОГРАФИЯ:

1. KOESTER, J., LUSTIG, M. W. Intercultural communication competence: Theory, measurement, and application. In: *International Journal of Intercultural relations*. 2015, nr. 48, p. 20-21. ISSN: 0147-1767.
2. KÜHNEL, P. Kulturstandards – woher sie kommen und wie sie wirken. In: *Interculture Journal*. 2014, nr. 13/22, s. 57-78. ISSN: 2196-9485
3. ГАРИПОВА, И. О. Некоторые аспекты организации педагогической деятельности в полиэтнической среде. In: *Известия ВГПУ*. 2015, nr. 4 (269), с. 38–40. ISSN 2309-7078.
4. ПОШТАРЁВА, Т. В. *Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде*: автореф. дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Владикавказ, 2009. 45 с.
5. РАЦЕЕВА, Е. К. *Проблема сохранения и развития этнической идентичности подрастающего поколения болгар республики Молдова на современном этапе*: автореф. дисс. ... докт. ист. н. Кишинёв, 2010. 29 с.
6. ЦВИК, И. *Формирование межкультурной компетенции студентов-филологов*: дисс. ... док. пед. наук. Кишинэу, 2014. 251 с.
7. ЦЫМБАЛЮК, Е. И., РОМАНЕНКО, Н. М. Особенности структурно-компонентного состава межкультурной компетенции студента-филолога. In: *The World of Academia: culture and education*. № 1. 2020. С. 25–34. ISSN: 2658-6983. DOI: 10.18522/2658-6983-2020-01-25-34
8. ЦЫМБАЛЮК, Е. И. *Формирование межкультурной компетенции студентов филологических факультетов вузов Республики Молдова средствами русской литературы*: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2021. 328 с.
9. Competences for Democratic Culture. Strasbourg Cedex. 2016. 76 p. [citat 26.11.2023]. Disponibil: <http://book.coe.int>
10. ГРОЗА, Ю., ЙОПП, М., КУЛЬМИНСКИЙ, В. *Укрепление социальной сплоченности и общей идентичности в Республике Молдова. Основные вопросы и практические рекомендации*. Кишинев. 2017. 50 с. [citat 26.11.2023]. Disponibil: <https://www.ipis.md/wp-content>
11. МАЛЬКОВА, Е. В. *Формирование межкультурной компетенции в процессе работы над текстами для чтения (Немецкий язык в неязыковом вузе)*: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2000. 263 с. [citat 26.11.2023]. Disponibil: <https://www.dissercat.com/>
12. КАРАСЕВА, Ю. А. *Художественный текст как источник национально-культурной информации и выразитель национальной ментальности*: автореф. ... канд. филолог. наук. 10.02.05. Москва. 2012. 23 с. [citat 26.11.2023]. Disponibil: <https://www.dissercat.com/>

СПЕЦИФИКА ЯЗЫКОВОЙ РАБОТЫ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ
(НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗА В. П. АСТАФЬЕВА «ВАСЮТКИНО ОЗЕРО»)

THE SPECIFICS OF LINGUISTIC WORK AT THE LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE
AND LITERATURE
(BASED ON V. P. ASTAFIEV'S STORY "VASYUTKINO LAKE")

PARTICULARITĂȚILE ACTIVITĂȚII LINGVISTICE
LA LECȚIILE DE LIMBA ȘI LITERATURA RUSĂ
(POVESTIREA LUI V. P. ASTAFIEV "LACUL VASYUTKINO")

*Елена ЦЫМБАЛЮК, к.пед.н., доц.,
КГПУ им. И. Крянгэ*

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

*Elena ȚÎMBALIUC, conf. univ., dr.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0001-8831-4001
timbaliuc.elena@upsc.md*

*Оксана ГРИГОРЕНКО,
учитель русского языка и литературы,
Гимназия «Владимир Короленко», с. Московей*

*Oksana GRIGORENKO,
teacher of Russian language and literature,
Gymnasium "Vladimir Corolenco" of Moscovei*

*Oxana GRIGORENCO, profesoară de Limba și literatura rusă,
Gimnaziul "Vladimir Corolenco", s. Moscovei
oksanagrigoresco@gmail.com*

CZU: 821.161.1.09:37.016

DOI: 10.46727/c.emc-2023.p118-125

Abstract: The specifics of linguistic work in the process of teaching Russian language and literature is conditioned by the action of three main approaches: competence, integrative and text-centred. Within the framework of their implementation communicative tasks based on analytical, analytical-synthetic, reproductive and productive character of students' activity are especially effective. Analytical activity is important for linguistic work, as it allows realizing different types of text analysis. The aim of the article is to present the exercises involving the students' analytical activity, which can be used when studying the language topic "Letters Z and S at the end of prefixes" and V. P. Astafiev's story "Vasyutkino Lake".

Key- words: Russian language and literature, linguistic work, analytical exercises.

Rezumat: Specificul lucrului cu limba în procesul de predare a limbii și literaturii ruse este condiționat de acțiunea a trei abordări principale: cea centrată pe competențe, cea integrativă și cea centrată pe text. În cadrul implementării acestora sunt deosebit de eficiente sarcinile comunicative bazate pe caracterul al activității elevilor

analitic, analitico-sintetic, reproductiv și productiv. Activitatea analitică este importantă pentru activitatea lingvistică, deoarece permite diferite tipuri de analiză a textului. Scopul articolului este de a prezenta exercițiile care implică activitatea analitică a elevilor, care pot fi utilizate la studierea temei lingvistice "Literale Z și S la sfârșitul prefixelor" și a povestirii lui V. P. Astafiev "Lacul Vasyutkino".

Cuvinte-cheie: *limba și literatura rusă, activitatea lingvistică, exerciții analitice.*

Введение. Обучение русскому языку и литературе, согласно Куррикулуму по дисциплине «Русский язык и литература» для гимназий Республики Молдова (2019), базируется на трёх основных подходах: компетентностном, текстоцентрическом и интегративном. Это обуславливает определенную специфику языковой работы, которая проводится при изучении данного предмета.

Компетентностный подход широко вошел в систему современного образования. Это подход, при котором результаты обучения признаются значимыми за пределами системы образования, и важен он, прежде всего, с позиций успешной адаптации выпускников учебных заведений к жизни в обществе. С точки зрения данного подхода, в процессе преподавания русского языка и литературы у учащихся формируются ключевые/трансверсальные, трансдисциплинарные и специфические компетенции. К первым относятся: 1. Коммуникативная, 2. Учебно-познавательная, 3. Общекультурная, 4. Ценностно-мировоззренческая, 5. Личностно-ориентированная, 6. Социокультурная, 7. Информационная [1, с. 9]. Это компетенции, которые необходимы абсолютно всем людям для развития личности, формирования активной гражданской позиции, успешной самореализации и социализации.

Ключевые компетенции конкретизируются в специфических компетенциях по предмету и, далее, в единицах компетенций, учебной деятельности и рекомендуемых школьных продуктах. Языковая работа проводится в рамках формирования пятой специфической компетенции по предмету, которая представляет собой способность учеников «использовать язык как систему и нормы современного русского языка в ходе реализации коммуникативных действий, демонстрируя лингвистическую ответственность и речевой самоконтроль» [1, с. 11].

Важным нововведением в программу преподавания русского языка и литературы в Республике Молдова стал интегративный подход. Он отражает одну из актуальных современных «тенденций к интегрированию знаний из различных областей наук и видов искусств в целях углубленного восприятия учащимися единой картины мира, формирования понятия о сущности художественного образа и специфических средствах его создания, расширение культурологического контекста» [там же]. Этот подход предполагает соизучение русского языка и литературы и направлен «на обеспечение формирования целостных, системных знаний учащихся: лингвистических, речеведческих, литературоведческих, культурологических» [1, с. 84].

В соответствии с данным подходом на уроках языка и литературы осуществляется предметная интеграция, которая отражается в том, что на одном из уроков больше внимания уделяется языковой составляющей дисциплины, а на другом – литературной. То есть на данном этапе существует два типа уроков [1, с. 137]: 1) уроки русского языка, которые строятся на материале художественных текстов изучаемых произведений или литературно-критических статей о творчестве писателей (в качестве дидактического материала, раздаточного материала, диктанта, изложения); 2) уроки литературы, где анализируется язык художественных произведений (лексика, синтаксис, изобразительно-выразительные средства). Последнее указывает на то, что при изучении русского языка и литературы необходимо опираться на

текстоцентрический подход, применение которого также обуславливает специфику изучения языкового материала.

Текстоцентрический подход и его реализация в процессе обучения связаны, прежде всего, с насыщенностью учебного пространства разнообразными в жанрово-стилистическом отношении текстами. Безусловно, целенаправленный отбор данных текстов способствуют созданию на уроках развивающей речевой среды, благоприятно влияющей на совершенствование чувства языка, развитие языковой интуиции, раскрытие творческого потенциала учащихся.

Методы. По мнению современных методистов, наиболее оптимальной для реализации текстоцентрического подхода является система коммуникативных заданий, основанная на аналитическом, аналитико-синтетическом, репродуктивном и продуктивном характере деятельности учащихся. Разработана данная система российским филологом, педагогом, методистом, автором учебников по русскому языку Т. А. Ладыженской. Система включает пять групп упражнений [3, с. 143]: 1) аналитического характера по готовому тексту; 2) аналитико-речевого характера по готовому тексту; 3) переработка готового текста (исправление текста); 4) создание нового текста на основе данного образца и 5) создание собственного, нового текста (без образца). Безусловно, «в реальном педагогическом процессе, – как указывает М. Т. Баранов, – различные по характеру и сложности задания сочетаются между собой, объединяются общей учебной направленностью, требующей решения» [4, с. 284]. Однако для проведения языковой работы особенно важна аналитическая деятельность, так как она позволяет проводить различные типы анализа текста [3, с. 156]. (см. *Таблица 1. Типы анализа текста на основе аналитической деятельности учащихся*).

Таблица 1

Типы анализа текста на основе аналитической деятельности учащихся

№ п/п	Название анализа	Цель проведения анализа
1.	коммуникативный	<ul style="list-style-type: none"> ✓ выявление намерений и установки автора текста, коммуникативной задачи, ✓ определение речевой ситуации, обусловившей данное высказывание
2.	содержательно-композиционный	<ul style="list-style-type: none"> ✓ постановка вопросов по содержанию текста, ✓ выделение темы и основной мысли, признаков главного предмета, информации, ✓ выделение средств связи в тексте, ✓ озаглавливание текста, обоснование заглавия, ✓ составление плана текста, его композиционной схемы,
3.	речевой и языковой	<ul style="list-style-type: none"> ✓ отбор языковых средств, необходимых для реализации темы и основной мысли, ✓ определение жанра текста и ведущих типов речи, ✓ обоснование употребления тех или иных стилистических и языковых единиц
4.	контекстный	<ul style="list-style-type: none"> ✓ целостное осмысление текста и речевых единиц

Анализ представленной в таблице информации позволяет отметить, что задания и упражнения на основе аналитической деятельности формируют у учащихся умения выделять признаки текста, средства связи, тип и стиль текста, осуществлять коммуникативную оценку

языковых средств, а главное, они дают возможность осознать зависимость содержания текста и его речевого оформления от коммуникативных установок автора, которые диктует ему определённая речевая ситуация.

Специфика языковой работы на уроках русского языка и литературы состоит в том, что её проведение требует обязательной опоры на текст (текст художественный, учебно-научный и т. д.), то есть текст является существенно необходимым дидактическим материалом. Именно он, как указывает Н. А. Ипполитова «становится средством познания свойств изучаемых лексических и грамматических явлений, так как некоторые из этих свойств проявляются наиболее ярко и полно в процессе реализации, в процессе речевого общения (то есть в структуре текста)» [2, с. 103]. Причём в ряде случаев языковые формы и конструкции именно в тексте приобретают новые, текстообразующие, функции, которые никак не могут быть обнаружены, если рассматривать их только в составе словосочетаний и предложений.

В пособии «Текст в системе обучения русскому языку в школе» Н. А. Ипполитова, развивая идеи профессора Г. А. Ладыженской, отмечает, что «аналитические упражнения, связанные с анализом текста, целесообразно использовать **после** изучения (описания и характеристики) соответствующих языковых единиц» [там же]. Сначала учащиеся должны освоить их признаки, изучить определения (правила), а затем углублять полученные знания в ходе анализа текстов и осмысления новых функций изученных явлений. Ученый рассматривает 5 видов подобных упражнений и даёт достаточно широкую характеристику каждого из них [2, с. 94-97].

Упражнение первого вида призваны проиллюстрировать изученные теоретические положения, служить базой для наблюдений и выводов учащихся. В их основе – анализ текста, целью которого является определение роли соответствующего языкового явления в передаче содержания и/или создания определённой стилистической и эмоциональной окраски. В данном случае анализируется роль в тексте какого-либо **одного** явления, одной конструкции и проводится такой анализ, как правило, в одном направлении: содержание в целом, стилистическая характеристика, эмоциональная окраска, композиция, способы и средства связи предложений и частей текста. Упражнения данного вида включают задания типа «*Какую роль в передаче содержания текста играют...* (например, слова, употребленные в переносном значении, слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами, глаголы в форме настоящего времени и т. п.)?»

Упражнения второй группы близки к охарактеризованным выше, но они базируются на анализе, целью которого становится определение роли в оформлении связного высказывания не одного явления или конструкции, а целой **группы** изученных явлений. Как правило, такие явления взаимосвязаны, что определяет во многом и формулировку заданий. Например: «*Почему в первой части текста для описания событий использованы формы прошедшего времени глагола, а в последней – глаголы в форме настоящего времени?*»; «*Почему в данном тексте для обозначения качества предметов наряду с прилагательными использованы имена существительные?* (знаток, добряк, мыслитель, щёголь и др.)»; «*Почему в первой части текста преобладают сложносочиненные и бессоюзные сложные предложения, а во второй – сложноподчиненные?*» и др.

Упражнение третьего вида предполагают анализ и выявление роли всей совокупности имеющихся в тексте языковых средств в оформлении связного высказывания определённого типа. То есть это **полный анализ** языковых средств, использованных в тексте для достижения поставленной автором цели. Его применение позволяет научить работающих с текстом видеть взаимодействие различных единиц языка в процессе выполнения коммуникативной задачи и

создавать собственное связное высказывание на лингвистическую тему, развить у них чувство языка, подготовить учеников к написанию сочинений на темы, аналогичные тем, которые раскрываются в тексте. К выполнению заданий такого рода учащиеся должны быть соответствующим образом подготовлены. Они должны знать, в чем заключается *цель* анализа, каков *порядок* его проведения, как *обобщить* и *выразить* словесно его результаты. Как правило, задания данного вида выполняются по схеме: определение 1) темы текста; 2) стиля и жанра текста; 3) основной мысли текста и коммуникативного намерения, обусловившего его создание; 4) анализ композиции текста; 5) определение количества микротем и основной мысли каждой части в сочетании с языковым анализом (выявление языковых средств, позволяющих автору реализовать свое коммуникативное намерение); 6) выводы и обобщения.

Четвертый вид упражнений существенно отличается от представленных выше тем, что предполагает **замену** имеющихся в тексте языковых средств **синонимичными** (работа с контекстуальными синонимами). Такие задания могут быть представлены в различных вариантах: 1) подбор синонимичных слов, словосочетаний (а также оборотов и предложений) с последующим сравнением различных вариантов выражения мысли (чувств, переживаний и т. п.); 2) анализ синонимичных средств, содержащихся в самом тексте (цель: определение роли синонимов в структурной организации текста); 3) трансформация текста в определённом направлении, например, «передать содержание текста от другого лица (имеется в виду прежде всего социальный статус говорящего или пишущего); «придать тексту другую стилистическую окраску; «придать тексту другую композиционную форму с учётом изменения сферы употребления, изменения характера речевой ситуации и т. п.

Если представленные выше виды упражнений (1–4) выполняются по образцу и, в связи с этим, оговорены какими-либо условиями, специальными требованиями, то следующий вид аналитических упражнений предполагает составление **самостоятельных высказываний** различного характера. Они также реализуются в различных вариантах. Это может быть составление 1) микротекстов со специальным заданием (например, употребить те или иные слова, грамматические конструкции для создания определённой характеристики текста); 2) элементов (фрагментов) текста с учётом предполагаемого содержания текста в целом и с целенаправленным использованием языковых средств; 3) текста по описанной ситуации также с целенаправленным использованием лексических и грамматических средств языка; 4) вариантов текста (об одном и том же рассказать по-разному с учётом целей, условий и специальных задач общения). К подобным упражнениям относится и 5) подготовка высказываний на темы лингвистического характера (раскрывающий сущность изученных понятий, правил; ответ на вопрос; составление словарной статьи и т. п.), 6) написание изложений и сочинений и 7) редактирование текстов (лексико-стилистическая правка, нахождение и исправление грамматических ошибок, совершенствование композиционной формы текста и т. п.).

Таким образом, для работы с языковым материалом Н. А. Ипполитова предлагает систему аналитических упражнений, связанных с анализом текста. Они играют большую роль в познании и осознании сущности грамматического материала, в организации словарной работы в школе. Применение представленных выше видов упражнений зависит от цели и задач урока, темы урока, уровня подготовки учащихся и др. Безусловно, в 5-м классе затруднительна реализация системы коммуникативных заданий по Т. А. Ладыженской – Н. А. Ипполитовой в полной мере. Однако элементы, позволяющие задействовать аналитическую деятельность учащихся, вводить необходимо.

Обсуждение и результаты. Рассмотрев специфику языковой работы на уроках русского языка и литературы, представим практический материал для её проведения.

Как было отмечено выше, на данном этапе внедрения положений Куррикулума-2019 осуществляется **предметная** интеграция, что предполагает, что на каждом из планируемых уроков она реализуется на базе одного из интегрируемых предметов как ведущего. Это означает, что языковая работа может и должна проводиться как на уроках с доминирующей лингвистической темой, так и на уроках, где ведущей является тема литературная. Прежде чем приступить к изложению методических аспектов, необходимо определить содержание обучения. Важно выявить, какие темы соизучаются на определённом временном промежутке.

Рассказ В. П. Астафьева «Васюткино озеро», согласно календарно-тематическому планированию действующих учителей, входит в модуль 5. «Состав слова. Словообразование. Орфография. Культура речи. Из литературы XX века». Изучение данного произведения по времени совпадает с языковыми темами: Приставка. Чередование звуков. Понятие о вариантах морфем. Орфография: Правописание гласных и согласных в приставках. Буквы З и С на конце приставок. Буквы Ы, И после приставок. Правописание приставок ПРЕ- и ПРИ-. Покажем, как можно интегрировать содержание темы: Буквы З и С на конце приставок с изучением указанного выше произведения.

На уроке с ведущей языковой темой после освоения правила можно предложить ученикам выполнить следующее задание.

✳️**Задание. Помогите** Васютке запомнить правило правописания слов с приставками на **-з(-с)**. **Составьте** алгоритм рассуждения при выборе буквы. **Представьте** его в виде плана действий или схемы.

АЛГОРИТМ РАССУЖДЕНИЯ

1. Выдели в слове приставку.
2. Посмотри на букву согласного звука после приставки.
3. Если после приставки следует буква, обозначающая глухой согласный, пиши **с (эс)**; если буква, обозначающая звонкий – **з (зэ)**.

При закреплении умений правильно выбирать букву на конце приставки можно использовать такое задание.

✳️**Задание. Вставьте** на место пропусков подходящие по смыслу слова, изменив их форму. При записи слов **используйте** алгоритм рассуждения при выборе буквы **з/с**. **Обозначьте** изучаемую орфограмму.

1. Рыбаки ужинали, _____ были и небылицы.
2. Склонность к пространным _____, как у всякого таёжника, рано появилась у Васютки.
3. Что-то начало _____ Васютку при виде _____ мухи, влипшей в тенёта.
4. Середина озера напоминала сейчас _____ печку.
5. На _____ Васютка, стуча зубами от холода, вылез из-под пихты.
6. Неожиданно лес _____, открыв перед Васюткой отлогий берег Енисея.
7. _____ взглядом проводил Васютка теплоход.

Слова для справок: бе...покоить, ра...свет, ра...суждение, ра...каленный, бе...помощный, ра...терянный, рас...казывать, ра...ступиться.

В конце урока можно провести небольшой (38 слов) **диктант с грамматическим и творческим заданиями**. *Цель:* выявление уровня умений использовать способ действия при

выборе букв *з, с* на конце приставок. *Повторение*: знаки препинания при однородных членах предложения, при прямой речи.

✳️ **Диктант.** Чтобы проверить, как вы усвоили материал о правописании приставок на *-з(-с)*, проведём небольшой диктант с грамматическим и творческим заданиями.

Васютка встал, поёжился, раскопал уток, раздул угольки. Когда костёр разгорелся, он погрел спину, потом отрезал кусочек хлеба, взял одну утку и принялся торопливо есть. Беспокойная мысль снова полезла в голову. Он думал: «Откуда в озере столько белой рыбы?»
(по В. Астафьеву)

*Диктант выполняется в соответствии с методикой проведения данного вида работ. Следует иметь в виду, что слова *разгорелся, кусочек* относятся к неизученному материалу по орфографии (правописание корней с чередующимися гласными изучается через несколько уроков, суффиксов имен существительных – в 6-м классе). Все неизученные пунктограммы (предложение № 2) проговариваются учителем.

Грамматическое задание.

1. **Найдите** в тексте слова с приставками. **Выпишите** их в два столбика. В первый **запишите** слова с приставками, написание которых **не зависит** от произношения, во второй – слова с приставками, написание которых **зависит** от произношения.

2. Разберите по составу слово *беспокойная*.

3. Запишите три однокоренных слова к слову *отрезал*.

Творческое задание.

1. **Продолжите** текст. **Напишите** 3-4 предложения о рассуждениях Васютки. **Используйте** максимальное количество слов с приставками на *-з(-с)*.

На уроке с ведущей литературной темой «*“Робинзонада” Васютки*» можно в качестве домашнего задания предложить ученикам составить по произведению памятку идущему в лес с дополнительным грамматико-орфографическим заданием.

✳️ **Задание. Составьте** памятку «Советы идущему в лес» по рассказу, **используя** в каждом из них слова с приставками на *-з(-с)*.

Приставки: низ-, раз-, без-, чрез-, воз-, из-

Памятка «Советы идущему в лес»

1. Продумай тщательно *возможный* маршрут. *Исследуй* его на карте.

2. Чтобы *использовать* компас, не забудь взять его с собой.

3. Упакуй в плотный пакет спички. С их помощью ты сможешь *разжечь* костер.

4. Не *раздумывая*, возьми с собой теплые вещи.

5. Подготовь запас еды (соль, хлеб, сухари), чтобы при необходимости *восстановить* силы.

При работе над темой «*Взаимоотношения природы и человека в рассказе “Васюткино озеро”*» можно комбинировать изучаемый материал следующим образом.

✳️ **Задание 1. Дано** словесное описание. **Разгадайте** ребус. О чем идет речь?

Она

- величественна и похожа на океан,
- молчалива и равнодушна,
- щедра и сурова,
- таит в себе загадки и ответы на многие вопросы,
- учит человека и наказывает за легкомыслие и эгоизм,
- раскинулась широкой полосой в Сибири.

※**Задание 2. Прочитайте (найдите)** описание тайги в рассказе. Как рисует её автор? Какой она предстает перед нами? (она без конца и края, молчаливая, как море, сливается с небом).

※**Задание 3. Составьте** кластер «Тайга». **Подберите** прилагательные с приставками на -з(-с) для характеристики тайги.

Приставки: низ-, раз-, без-, чрез-, воз-, из-

**Вариант:* Кто подберет прилагательные с приставками на -з(-с) для характеристики тайги больше всех.

4. Что скрывает в себе тайга? (Тайну, загадку, силу, мощь, величие). **Дополните** кластер.

Далее важно привести учеников к выводу, что природа в рассказе – это не фон и не



декорация к изображаемому, а сложный мир, который вбирает в себя человека, определяет его ценности, учит его, проводит через ряд испытаний. Описание пребывания Васютки в тайге позволяет понять его характер и показать силу его духа.

Выводы. В данной статье рассмотрен один из аспектов проведения языковой работы на уроках русского языка и литературы. Специфика такой работы обусловлена действием в процессе преподавания русского языка и литературы трёх основных подходов – компетентностного, интегративного и текстоцентрического. В статье представлены предполагающие аналитическую деятельность учащихся упражнения, которые можно использовать при соизучении языковой темы «Буквы З и С на конце приставок» и рассказа В. П. Астафьева «Васюткино озеро».

БИБЛИОГРАФИЯ:

1. *Curriculum național: Clasele 5-9: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare: pentru gimnaziu cu predare în limba rusă / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova; coordonatori: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Ala Nikitenco; grupul de lucru: IRINA ȚVIC (coordonator) [et. al.]. Chișinău: Lyceum, 2020. 168 p. ISBN 978-9975-3439-6-1.*
2. ИПОЛИТОВА, Н. А. *Текст в системе обучения русскому языку в школе.* М.: Флинта, Наука, 1998. 176 с. ISBN 5-89349-076-2.
3. ЛАДЫЖЕНСКАЯ, Т. А. *Система работы по развитию связной устной речи учащихся.* М.: Педагогика, 1975. 255 с. ISBN нет.
4. БАРАНОВ, М. Т. ИПОЛИТОВА, Н. А. ЛАДЫЖЕНСКАЯ, Т. А. ЛЬВОВ, М. Р. *Методика преподавания русского языка в школе.* М.: Академия, 2001. 368 с. ISBN 5-7695-0347-1.

ИНТЕГРАЦИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В 5-М КЛАССЕ

INTEGRATION OF RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN THE 5TH GRADE

INTEGRAREA LIMBII ȘI LITERATURII RUSE ÎN CLASA A V-A

Оксана ГРИГОРЕНКО,

учитель русского языка и литературы,
Гимназия «Владимир Короленко», с. Московей

Oksana GRIGORENKO,

teacher of Russian language and literature,
Gymnasium "Vladimir Corolenco" of Moscovci

Oxana GRIGORENCO,

profesoară de Limba și literatura rusă,
Gimnaziul "Vladimir Corolenco", s. Moscovci
oksanagrigoenco@gmail.com

CZU:373.5:[811.161.1+821.161.1]

DOI: 10.46727/c.emc-2023.p126-132

Abstract: *The issue of Russian language and literature integration is relevant for the modern educational system of the Republic of Moldova, which today is at the stage of the curriculum reform implementation. Despite the fact that the interrelation of the mentioned subjects is conditioned by the traditions of school education and the deep connection between the aesthetic and communicative functions of the word, the practical realization of their integration today faces considerable difficulties. They are especially noticeable when it comes to teaching language topics. The aim of the article is to present some examples of exercises for lessons with the leading linguistic topic.*

Key- words: *integration, Russian language and literature, lessons with a leading linguistic topic.*

Rezumat: *Problema integrării limbii și literaturii ruse este relevantă pentru sistemul educațional modern din Republica Moldova, care astăzi se află la etapa de implementare a reformei curriculare. În pofida faptului că interrelaționarea disciplinelor menționate este condiționată de tradițiile învățământului școlar și de legătura profundă dintre funcțiile estetice și comunicative ale cuvântului, realizarea practică a integrării lor se confruntă astăzi cu dificultăți considerabile. Acestea se remarcă mai ales atunci când vine vorba de predarea subiectelor lingvistice. Scopul articolului este de a prezenta niște exemple de exerciții pentru lecțiile cu tematică de conducere a limbii.*

Cuvinte-cheie: *integrare, limba și literatura rusă, lecții cu tematică de conducere a limbii*

Введение. Актуальность интеграции русского языка и литературы в школьном обучении обусловлена уровнем развития современной образовательной системы. В Республике Молдова осуществляется новый этап куррикулумной реформы, цель которого состоит в модернизации и усовершенствовании содержания образования. В соответствии с дисциплинарным Куррикулумом–2019 «Русский язык и литература» преподавание данных предметов в школах с русским языком обучения выходит на уровень предметной интеграции. Это предполагает глубокое преобразование, пересмотр содержания и направленности ранее двух самостоятельных дисциплин – «Русского языка» и «Литературы» – для их органичного объединения в единый курс русской словесности.

Взаимосвязь указанных предметов обусловлена традициями школьного образования и глубинной связью эстетической и коммуникативной функций слова. Искусство слова раскрывает

богатство национального языка, что требует внимания к последнему в его художественной функции. Ведь именно в художественной форме язык имеет возможность реализоваться во всей своей полноте. Освоение русского языка требует систематического обращения к художественным произведениям. Неоспорим и тот факт, что глубокое постижение литературных произведений невозможно без соответствующего знания языка.

В данном аспекте особенно важной становится проблема выявления наиболее эффективных путей и способов реализации языковой работы в обучении русскому языку и литературе в целом и в 5-м классе в частности. Это и стало целью настоящего исследования.

Методы. По мнению Ю. М. Колягина [5], понятие «интеграция» применительно к системе обучения может принимать два значения: как цель обучения («создание у школьника представления об окружающем мире»), и как средство обучения («нахождение общей платформы сближения предметных знаний»). Если интеграция как цель обучения, должна дать учащемуся те знания, которые научат его с первых школьных шагов представлять мир как единое целое, в котором эти элементы взаимосвязаны, то интеграция как средство обучения, направлена на развитие эрудиции, расширение и обновление знаний. Однако при этом интеграция должна лишь соединять получаемые знания в единую систему, а не заменять обучение традиционным учебным предметам. Именно в этом контексте понимается интеграция в обучении в рамках национального Куррикулума-2019 «Русский язык и литература» [1, с. 89]. То есть интеграция дисциплин «Русский язык» и «Литература» – это не механическое соединение частей, не их сумма, а «органическое взаимопроникновение, которое дает качественно новый результат, новое системное и целостное образование» [3, с. 10].

Обсуждение и результаты. Процесс развития идеи интегрированного обучения не является новым словом в образовании. Его можно разделить на три этапа. В период с XVII до начала XX вв. происходило возникновение и становление идеи интеграции в педагогике. В рамках различных концепций, подходов, а также научных дисциплин мысли о необходимости интеграции в обучении высказывали такие ученые, как Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, А. Дистервег, Д. Дьюи, К. Д. Ушинский, С. И. Гессен и др.

С начала XX в. до конца 30-х гг. возникают целостные теории интегрированного обучения, которые впервые получают практическое воплощение. Основное направление – разработка теории содержания общего среднего образования, в частности, принципов построения учебного плана средней школы. Советские и западные педагоги работали в одном направлении: они стремились усилить связь обучения с жизнью.

С конца 30-х гг. XX столетия до настоящего времени – это период создания концепции интеграции в обучении, разработки и внедрения в школьную практику интегрированных курсов. Понятие «интеграция» приобретает значение междисциплинарного термина, отражающего общенаучную закономерность. С начала 80-х годов история интеграции образования – это история наполнения общезначимого понятия интеграции педагогическим содержанием.

Как способ обучения в школьном образовании интеграция реализуется на разных уровнях. Это: внутрипредметная, межпредметная и транспредметная интеграция. Внутрипредметная интеграция (первый уровень) раскрывается как систематизация знаний и умений их применять внутри конкретного предмета, то есть осуществляется переход от частных ситуаций к выявлению общей закономерности. Межпредметная интеграция (второй уровень) подразумевает синтез двух дисциплин, где знания, законы и методы одного предмета используются при изучении другого.

Транспредметная интеграция (третий уровень) имеет высокую степень взаимосвязей и подразумевает объединение в единое целое содержания разных образовательных областей. Такое объединение включает в себя межпредметную интеграцию и дополнительное образование.

Каждый из уровней интеграции характеризуется определенным набором компонентов и отличается от других своим направлением. Представим их в таблице (см. Таблица 1. *Уровни интеграции*).

Таблица 1

Уровни интеграции

уровень интеграции	компоненты (что интегрируется?)	направление (где интегрируется?)
внутрипредметная	интеграция понятий, знаний, умений и т. п.	внутри отдельных учебных предметов
межпредметная	синтез фактов, понятий, принципов и т. д.	между двумя и более дисциплинами
транспредметная	синтез компонентов основного и дополнительного содержания образования	

Оптимальной формой организации учебного процесса на уровне межпредметной интеграции является интегрированный урок. По мнению И. С. Костарева, интегрированным следует называть «специально организованный урок, цель которого может быть достигнута лишь при объединении знаний из разных предметов, направленный на рассмотрение и решение какой-либо пограничной проблемы, позволяющий добиться целостного, синтезированного восприятия учащимися исследуемого вопроса, гармонично сочетающий в себе методы различных наук, имеющий практическую направленность» [6]. Рассмотрение и решение какой-либо межпредметной проблемы на таком уроке позволяет добиться целостного, синтезированного восприятия учащимися исследуемой темы.

Следует также отметить, что к вопросу соизучения художественных произведений и грамматики не раз обращались в своих трудах русские филологи и педагоги XIX столетия: Ф. И. Буслаев, И. И. Срезневский; К. Д. Ушинский, Л. И. Поливанов, В. Я. Стоюнин. Реализация взаимосвязанного обучения русскому языку и литературе более ста лет (нач. XIX – нач. XX вв.) находила выражение в курсах «Русская словесность» и «Риторика». Огромный шаг в разработке практических вопросов взаимосвязи русского языка и литературы сделала методическая наука в XX в. (работы А. М. Пешковского, М. А. Рыбниковой и др.). Собственно *проблема установления интегративных связей между русским языком и литературой* привлекла внимание методистов в 70-е гг. прошлого столетия, а уже в 90-е годы был накоплен значительный опыт взаимосвязи при изучении этих дисциплин (см. работы Н. М. Шанского, А. Д. Дейкиной, Н. А. Беловой, Р. И. Альбетковой, А. И. Горшкова, А. И. Власенкова, С. И. Львовой, Ш. А. Махмудова и др.). При этом роль русского языка как учебного предмета в установлении этих связей была *ведущей*, поскольку язык является средством получения знаний по всем учебным предметам. Относительно соизучения русского языка и литературы в методических трудах на эту тему можно выделить такие направления, как «создание единого курса русской словесности», «пересмотр содержания и направленности современного курса русской литературы», «значительное преобразование курса языка и «разработка специальных уроков».

Сегодня интеграция русского языка и литературы рассматривается в рамках четырех основных направлений. Все они ориентированы на восстановление связей между **текстом художественного произведения** и изучаемой системой русского языка.

Интегрирующей единицей данных дисциплин является художественный текст. Он рассматривается как основное дидактическое средство и как непосредственный объект изучения на уроке русского языка и литературы.

Согласно куррикулуму, интеграция русского языка и литературы осуществляется, главным образом, в области работы с текстом: уроки русского языка строятся на материале художественных текстов изучаемых произведений, а на уроках литературы анализируется язык художественных произведений [1, с. 7]. Обращение к художественному тексту как дидактическому средству на уроках русского языка и литературы уместно при изучении любого из разделов языкознания.

Основными видами работы над грамматическим материалом являются: 1) нахождение в тексте изучаемых фактов; 2) изменение и образование форм; 3) вставка в текст отдельно данных фраз/ словосочетаний/ оборотов; 4) конструирование предложений путем замены одного оборота другим; 5) развертывание предложений; 6) самостоятельное употребление конструкций.

При анализе текста после изучения (описания и характеристики) соответствующих языковых единиц целесообразно использовать аналитические упражнения. Например, систему, представленную Н. А. Ипполитовой [4, с. 94–97]:

1) определение роли конкретного явления в передаче содержания и создании определенной стилистической и эмоциональной окраски;

2) определение роли группы изученных явлений в оформлении связного высказывания;

3) определение роли всей совокупности имеющихся в тексте языковых средств;

4) замена имеющихся в тексте языковых средств синонимичными;

5) составление самостоятельных высказываний различного характера.

Чтобы определить содержание языковой/лингвистической работы необходимо определить, какие темы соизучаются на определенном временном промежутке. Для этого целесообразно обратиться к календарно-тематическому планированию. Например, исходя из того, что в 5 классе на изучение предмета «Русский язык и литература» отводится 6 часов в неделю (всего за год 204 часа), можно определить соизучаемые темы.

Представим примеры упражнений.

Изучение фонетики и графики совпадает по времени с работой над рассказом Л. Н. Толстого «Кавказский пленник» (модуль 3). На уроке с ведущей темой: «**Звуковое значение букв Е, Ё, Ю, Я**» работу проводим на тексте указанного произведения. Так, после составления таблицы «**Двойная роль букв е, ё, ю, я**» предлагаем **задание**.

※**Прочитайте** отрывок из рассказа Л. Н. Толстого «Кавказский пленник», в котором дано описание горцев (глава 2, с 4-го абзаца до слова: «Дина!») [2, с. 260]) и **выполните** задания.

※1. В первом абзаце отрывка **найдите** и **выпишите** в тетрадь слова, в которых буквы Е, Ё, Ю, Я обозначают один звук и мягкость предыдущего согласного (хочется, в горле, пересохло, проведать, поменьше, черноватенький, румяный, одет, черноватый, бешмет, серебряный, серебром – 12 слов).

※2. **Скажите**, всегда ли буквы Е, Ё, Ю, Я, обозначая один звук, указывают на мягкость предыдущего согласного? **Выпишите** из текста слова, в которых эти буквы, следуя за буквой согласного звука, не обозначают его мягкость (Пришёл, подстрижена, лучше, шёлковый, тоже, вошёл, пошевеливает, подошёл – 8 слов). **Объясните**, почему.

※3. **Найдите** в тексте и **выпишите** в тетрадь все слова и формы слов, в которых указанные буквы обозначают два звука (думает, отпирают, чёрные, светлые, маленькая, веселое, смеётся, ещё, поясе, красные, сафьянные, другие, толстые, высокая, ругается, пошевеливает, исподлобья,

оскаливается, его, по-своему, подмигивает, языком, приговаривает, засмеялся, ему. Всего 25 слов).

※4. Среди выписанных слов **укажите** слова, в которых столько же звуков, сколько букв (маленькая, смеётся, ругается, оскаливается, сафьянные – 5 слов). Объясните, почему (Ь звука не обозначает, тс – [ц], нн – [н:]).

※5. **Объясните** причину количественного несовпадения звуков и букв в остальных словах (см. правило).

※6. **Игра:** Кто быстрее правильно расположит выписанные из п. 3 слова в алфавитном порядке. Работа может быть выполнена в парах или группах (веселое, всё, высокая, другие, думает, его, ему, ещё, засмеялся, исподлобья, красные, маленькая, оскаливается, отпирают, подмигивает, по-своему, пошевеливает, поясе, приговаривает, ругается, сафьянные, светлые, смеётся, толстые, чёрные, языком).

※Возможен вариант, когда все представленные выше задания выполняются соревнующимися парами или группами.

※ В качестве **домашнего задания** можно предложить составление лингвистической сказки: «А если бы Жилин захотел обучать Дину русской азбуке, как бы он это сделал?» **Составьте** сказку об этих буквах.

На уроке с ведущей языковой темой «**Понятие о фразеологизмах**» целесообразно использовать текстовый материал рассказа А. П. Чехова «Каштанка» (модуль 4). При рассмотрении функции фразеологических единиц в предложении можно адаптировать упражнение 69 из учебника «Русский язык и литература: 5 класс», под ред. Ф. Горленко и Т. Сузанской [2, с. 140].

Теория. Значение имеет весь фразеологизм в целом. Фразеологизмы выступают в предложении в качестве одного члена предложения – главного или второстепенного. (Фразеологизм, как и слово имеет значение, выполняет функцию одного члена предложения (главного или второстепенного), является цельным по структуре).

※**Задание.** **Прочитайте** предложения. **Объясните**, что обозначают выделенные устойчивые сочетания слов. Можно ли в них заменить или опустить какое-либо слово? **Произведите** синтаксический разбор первого предложения. **Определите** синтаксические функции фразеологизмов во всех предложениях.

1. Молодая рыжая собака <...> бегала **взад и вперед** по тротуару.

2. Изредка она останавливалась и <...> **старалась дать себе отчет**: как это могло случиться, что она заблудилась?

3. Столяр, вместо того чтобы испугаться, завизжать и залаять, широко улыбнулся, **вытянулся во фрунт** и всей пятерней **сделал под козырек**.

4. Каштанка ещё громче завyla и, **не помня себя**, бросилась через дорогу на другой тротуар.

5. Жизнь потекла **как по маслу**.

6. — Пора нам, Тетка, **делом заняться**.

На втором уроке с ведущей темой «Употребление фразеологизмов в речи» предлагаем следующее упражнение.

※**Задание.** **Замените** выделенные слова синонимичными им фразеологизмами. Как вы думаете, какая из **единиц языка** (слово или фразеологизм) богаче по своему смыслу? **Определите**, каким членом предложения являются фразеологизмы.

1. Она <...> ещё раз перебежала дорогу, но столяр точно **исчез**.
2. — И какая ты тощая! **Худющая**.
3. Собака испугалась **сильно**.
4. Довольно тебе **бездельничать**.
5. Она прыгнула вон из чемодана и быстро, **быстро** забегала вокруг своего хозяина.

Для справок: сквозь землю провалился, кожа да кости, не на шутку, во всю прыть, бить баклуши.

После замены выделенных слов фразеологизмами-синонимами необходимо подвести учеников к выводу. Ко всему фразеологизму можно подобрать синоним, который будет выполнять в предложении ту же синтаксическую функцию, что и он сам. Использование фразеологизмов в речи позволяет сделать её **точной** (худющая – *кожа да кости*; сильно – *не на шутку*), эмоциональной (исчез – *сквозь землю провалился*), **образной** (бездельничать – *бить баклуши*), **богатой**, например, избежать неоправданных повторов (быстро – *во всю прыть*).

Языковую работу необходимо проводить и на уроках с ведущей литературной темой. Предложенные задания ни в коей мере не заменяют работы с произведением. Они могут быть использованы в качестве дополнения к основным видам работы на уроке. Так, при изучении рассказа А. П. Чехова Каштанка на этапе **предтекстовой работы** можно предложить словарную работу с фразеологизмами со словом «собака».

✳️ **Объясните** следующие выражения: «собак гонять», «вешать всех собак», «собаку съел на чём-то, в чём-либо». В случае затруднения используйте словарь:

1. Молотков А.И. (ред.) Фразеологический словарь русского языка. – Москва: Советская энциклопедия, 1968. – 543 с.;

2. Фразеологический словарь русского языка. Составитель: Е.Н. Телия, 2006 год. <http://rus-yaz.niv.ru/doc/phraseological-dictionary/index.htm#202>;

На этапе **притекстовой работы** при изучении особенностей **композиции** произведения отмечаем, что в первом же абзаце первой главы («Дурное поведение») сразу дана **завязка** (быстрое начало действия).

✳️ 1. **Прочитайте** завязку рассказа.

«Молодая рыжая собака – помесь такса с дворняжкой – очень похожая мордой на лисицу, бегала **взад и вперед** по тротуару и беспокойно оглядывалась по сторонам. Изредка она останавливалась и, плача, приподнимая то одну озябшую лапу, то другую, старалась **дать себе отчет**: как это могло случиться, что она заблудилась?»

О чем говорится в данном отрывке? (С первых же строк узнаем, что собака потерялась. Уже потом, по воспоминаниям Каштанки, мы понимаем, что к этому привело).

✳️ 2. **Объясните** слова и сочетания: *помесь такса с дворняжкой, бегала взад и вперед, старалась дать себе отчет*.

Какой предстаёт здесь Каштанка? (Она испугалась).

При помощи каких слов (языковых средств) автор это передал? (использование фразеологизмов: «бегала взад и вперед», «старалась дать себе отчёт», чтобы точно передать её волнение и беспокойство). Автор очеловечивает своего главного героя – собаку.

При **анализе образа Каштанки** можно предложить заполнить цитатную таблицу «Характеристика Каштанки» (возраст, внешность, отношение к жизни – мнения и поступки, отношение с окружающими).

✳️ 1. **Объясните** выражение **кожа да кости** (Кожа да кости, *разг. экспрес.* Предельно исхудавший, измождённый [7]).

※2. **Подберите** к нему синонимы (одни кости, очень худой, худущий, худой как щепка, скелет и др.).

※3. **Подберите** синоним-фразеологизм (живые мощи, мало каши ел, выжатый лимон, из трех лучинок, легче пуха, как пушинка, мешок костей и др.).

※4. **Подберите** антоним (толстый).

※5. **Подберите** антоним-фразеологизм (лопаться от (с) жиру, входить в тело, поперек себя в толще, в дверь не проходит, в теле).

На этапе послетекстовой работы можно в качестве домашнего задания предложить ученикам мини-исследование «Роль фразеологизмов в создании образа Каштанки».

※ **Выпишите** из текста произведения фразеологизмы, использованные автором для характеристики Каштанки (ее внешности, состояний, поведения). Определите, с какой целью А. П. Чехов их употребил.

Вывод. Таким образом, в настоящей статье предпринята попытка представить одно из решений проблемы интеграции русского языка и литературы. Задания, изложенные в ней, позволяют реализовать интегративный подход на уроках как с ведущей языковой темой, так и с главной темой литературной. Поднятая в статье тема имеет широкое поле для дальнейшего исследования в аспекте составления и разработки конкретных заданий к каждому уроку русского языка и литературы.

БИБЛИОГРАФИЯ:

1. *Curriculum național: Clasele 5-9: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare: pentru gimnaziu cu predare în limba rusă /* Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova; coordonatori: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Ala Nikitenco; grupul de lucru: IRINA ȚVIC (coordonator) [et. al.]. Chișinău: Lyceum, 2020. 168 p. ISBN 978-9975-3439-6-1.
2. ГОРЛЕНКО, Ф. М., СУЗАНСКАЯ, Т. Н. *Русский язык и литература: 5 кл. учеб. для шк. с обуч. на русск. яз.* М-во просвещения Р. Молдова. К.: Vector, 2010. 336 с.
3. ЕЛЬЦОВ А. В. *Интегративный подход как теоретическая основа осуществления школьного физического эксперимента.* Рязань, 2007. 248 с. ISBN ISBN 978-5-88006-466-3.
4. ИППОЛИТОВА Н. А. *Текст в системе обучения русскому языку в школе.* М.: Флинта, Наука, 1998. 176 с. ISBN 5-89349-076-2.
5. КОЛЯГИН Ю. М., АЛЕКСЕЕНКО О.Л. Интеграция школьного обучения. In: *Начальная школа.* 2001. № 9. С. 28-31.
6. КОСТАРЕВ И. С. Концепция интегрированного обучения. [citat 21.06.2021]. Disponibil: www.school4-perm.narod.ru/kio.htm
7. Фразеологический словарь русского литературного языка. М.: Астрель, АСТ. А. И. Фёдоров. 2008. [citat 21.06.2021]. Disponibil: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/phraseological-literary-dictionary/index.htm>

АКТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ КОНЦЕПТОВ КУЛЬТУРЫ В
ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ

MORDEN APPROACH TO THE STUDY OF THE CONCEPTS OF CULTURE IN
MORDERN HUMANITIES

ABORDAREA MODERNĂ A CONCEPTELOR DE CULTURĂ ÎN ȘTIINȚELE UMANITARE

*Наталия ГЕТЬМАНЕНКО, к.п.н., профессор,
Карлов университет, г. Прага, Чехия*

*Nataliya GETMANENKO, I.
PhD, Charles University Prague, Czech Republic.*

*Nataliya GETMANENKO, dr.,
Universitatea Charles Praga, Republica Cehă.
0000-0002-4393-1601 - OIRCID
natalia.getmanenko@pedf.cuni.cz*

CZU: 37.02:008(470+571)

DOI: 10.46727/c.emc-2023.p133-139

Abstract. The publication is devoted to the problem of ambiguous understanding of the essence of the term concept of culture in various humanities. The authors analyze the definitions of concept of culture presented in the scientific literature by various philologists and offer their own version of the definition of the concept of culture.

Key- words: humanitarian sciences, concept of culture, concept as mental energy

Rezumat: Publicația este dedicată problemei înțelegerii ambigue a esenței termenului și conceptului de cultură în diverse științe umane. Autorii analizează definițiile termenului de cultură, prezentate în literatura științifică și oferă propria lor versiune a definiției acestuia în lingvodidactică.

Cuvinte-cheie: umaniste, concept de cultură, concept ca energie mentală.

Ведение. Интерес к изучению взаимодействия и понимания концептов культуры на разных уровнях межкультурного общения в современных условиях возник из практических нужд. Именно социальным запросом обусловлена актуальность заявленной здесь проблематики. Кроме этого, данная публикация представляется своевременной из-за неугасаемого интереса мирового научного сообщества к таким дисциплинам, как культурология, когнитивная лингвистика, лингвокультурология, этнопсихология, межкультурная коммуникация и к новым направлениям общественных наук, таких как этнолингвистика, лингвоконцептология, лингвоконцептодидактика, для которых концепт культуры становится одним из фокусов исследований.

Для специалистов тесное взаимодействие разных гуманитарных наук при изучении концептов культуры выглядит вполне уместным, т.к. позволяет использовать и детализировать достижения одной науки на благо развития другой. Тем не менее эксперты признают, что понимание сущности концепта культуры по-прежнему не находит однозначного понимания представителями разных гуманитарных направлений, и вопрос понимания сути термина *концепт культуры* остается дискуссионным.

Цель данной работы - проанализировать отдельные трактовки термина *концепт культуры* и предложить свое понимание сути концепта применительно к методике преподавания иностранных языков.

Сбор исходного материала для анализа. В современных гуманитарных науках понятие *концепт* (позднелат. *conceptus* – мысль, от лат. *concipere* – формировать идею, замысел, т. е. что-то задуманное в уме, мысль, идею, понятие³) [1, с. 469] является одним из ключевых для важнейших отраслевых направлений в лингвистике, литературоведении, этнопсихологии, культурологии, психолингвистике, лингвоконцептологии, лингвокультурологии, лингвоконцептодидактике.

Одним из первых пояснить суть концептов культуры попытался известный русский философ С. А. Алексеев (Аскольдов) (1870–1945) в статье «Концепт и слово», опубликованной в 1928 году в сборнике «Русская речь». Идейная и научная направленность этой статьи ознаменовала возникновение нового междисциплинарного концептуально-культурологического направления гуманитарных знаний, которое исследует явления лингвистического порядка (слово) во взаимодействии с философией, психологией, коммуникацией, социологией, литературоведением, культурологией и другими общественными науками.

Каждая из дисциплин рассматривает концепты культуры в фокусе своей научной плоскости и анализирует их в поле своей методологической парадигмы. Это подтверждают работы Ю. С. Степанова [2004] и Ю. М. Лотмана [2002] по семиотике культуры, труды Н. Ф. Алефиренко [2020] о когнитивно-дискурсивных аспектах лингвокультурологии, В. Н. Телия [1996] о функционировании фразеологизмов в контексте культуры, В. В. Воробьева [2008] о культурологической парадигме русского языка, В. М. Шаклеина [2012] о функционировании русского языка в современной лингвокультурологической ситуации, В. А. Масловой [2004] об актуальных проблемах лингвокультурологии, В. В. Красных [2002], А. А. Залевской [2001], посвященные этно- и психопсихолингвистике и лингвокультурологии, И. А. Стернина [2000] о типах речевых культур и их функционировании и взаимодействии, З. Д. Поповой [2007] о языке и национальной картине мира, Н. Д. Арутюновой [1999] и В. И. Карасика [2004] об антологии концептов и ценностной картине мира, С. Г. Воркачёва [2014] о коммуникативных ценностях русской культуры, А. Вежбицкой [2001], А. Д. Шмелёва, А. Зализняк, И. Б. Левонтиной [2005], В. Г. Гака [1993], Г. Д. Гачева [2008] о лингвистической семантике.

Многие исследователи в своих работах указывают на полифоническую суть концепта культуры. В. И. Карасик понимает концепт как исключительно «многомерное смысловое образование», в котором выделяются ценностная, образная и понятийная стороны [19, электронный ресурс].

Развивая тему понимания концепта культуры, С. Г. Воркачёв выделяет следующие обязательные характеристики лингвокультурного концепта: «1) многомерность как следствие его синтетизма – наличие семантически разнородных составляющих; 2) иерархичность, системную зависимость признаков; 3) этноспецифичность» [14, с. 8]. В качестве факультативных признаков автор рассматривает номинативную плотность как множественность способов вербализации; дискурсивную (социокультурную, онтогендерную, аксиологическую) вариативность и дискурсоцентричность, т. е. способность говорящего выступать в качестве организующего начала дискурса. Исследователь уточняет суть более узкого направления исследований - лингвоконцептологии: «...если лингвокультурология занимается исследованием

лингвокультуры в целом, то лингвоконцептология изучает отдельные фрагменты лингвокультуры, представленные (лингвокультурными) концептами» [14, с. 12].

А. Вежицкая в своих трудах отдельно выделяет культуроспецифичные слова и говорит о бессмысленности споров о том, какую роль они играют в образе мышления человека: «отражают» или «формируют» его [15, с. 20]. По мнению автора, культуроспецифичные слова – это понятийные орудия, отражающие прошлый деятельный и мыслительный опыт общества и способные увековечить этот опыт. Изменение общества «ведет в свою очередь к изменению или даже исчезновению некоторых понятийных орудий, набор которых «никогда не «детерминирует» полностью мировоззрение <общества>, но очевидным образом оказывает на него влияние» [15, с. 25].

Д. С. Лихачёв подчеркивает роль концептов культуры в осмыслении многообразного культурного опыта каждой нации и пишет, что «каждый концепт, в сущности, может быть по-разному расшифрован в зависимости от ситуационного контекста и культурного опыта, культурной индивидуальности концептоносителя» [21, с. 153]. Рассуждая о потенциале концептосферы национальных языков, о критериях ее богатства, ученый отмечал, что «концептосфера национального языка тем богаче, чем богаче вся культура нации – ее литература, фольклор, наука, изобразительное искусство» [21, с. 153].

Заслуживает особого внимания определение концепта культуры, сформулированное Ю. С. Степановым: «Это сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека» [3, с. 43]. Далее ученый развивает мысль С.А. Аскольдова и Д.С. Лихачёва о том, что концепты могут быть «не только *лучком* представлений, понятий, знаний, ассоциаций, переживаний, которые сопровождают слово», т.е. концепты не только мыслятся, но и переживаются, являются предметом эмоций, симпатий и антипатий, а иногда и столкновений [3, с.43]. Чрезвычайно актуальной представляется мысль ученого о возможности заурядного человека не только «входить в культуру, но и влиять на нее» [3, с. 37].

В. В. Красных рассматривает концепты культуры в рамках когнитивной лингвистики. Исследователь определяет концепты как «ментефакты культурного пространства» [10, с. 266], порождающие ассоциативные поля с присущими им национальными особенностями (стереотипами). Ученый, говоря о разных «векторах» потенциально возможных ассоциаций представителей разных национально-лингвокультурных сообществ, выделяет национальный концепт, суть которого сводит к «максимально абстрагированной, но конкретно репрезентируемой и подвергшейся когнитивной обработке идее предмета, которая обязательно обладает национально-культурной маркированностью» [10, с. 268]. Предложенная оригинальная концепция предлагает рассматривать концепт как максимально абстрагированную идею, не имеющую визуального прототипического образа, но допускающую при этом визуально-образные ассоциации, связанные с этой идеей [10, с. 272].

Концепт является ключевым понятием также и для лингвокультурологии. В рамках изучения концептов культуры заслуживают внимания работы В. В. Воробьёва, предлагающего новую межуровневую единицу лингвокультурологического анализа – лингвокультурему, которая представляет собой «диалектическое единство лингвистического и экстралингвистического (понятийного и предметного) содержания» [7, с. 45]. Основными источниками лингвокультурем автор называет следующие: «1) народно-поэтическое творчество...; 2) памятники истории общественной мысли, а также специальные исторические, литературоведческие, лингвистические, эстетические и другие исследования; 3) высказывания выдающихся деятелей

науки, искусства и литературы; 4) литературные произведения как вторично моделируемые системы...; 5) выдающиеся личности...» [7, с. 57].

Исследователь выделяет важнейшие семантико-структурные компоненты лингвокультурем (лингвокультурологическое поле): 1) имя (ядро) поля и его инвариантный культурологический смысл; 2) классы (группы лингвокультурем как единиц – единств собственно языкового и внеязыкового содержания (экстенционал поля): центр и периферия; 3) категориальные отношения лингвокультурем в поле; 4) парадигматика лингвокультурем; 5) синтагматика лингвокультурем [7, с. 65].

В. А. Маслова в своих работах по лингвокультурологии особо выделяет несколько направлений исследований этой науки: анализ отдельных социальных групп этносов в определенной исторически-культурной ситуации; диахроническая лингвокультурология, изучающая особенности определенного временного среза; сравнительная лингвокультурология, имеющая своим предметом сравнения похожих, но взаимосвязанных этносов; сопоставительная лингвокультурология, изучающая культурные феномены непохожих этносов; лингвокультурная лексикография, фиксирующая в словарях функционирование концептов в жизни этносов. Ученый считает, что все указанные выше направления современной лингвокультурологии объединяет один предмет – «изучение культурной семантики языковых знаков, которая формируется при взаимодействии двух разных кодов – языка и культуры, так как языковая личность одновременно является и культурной личностью... языковые знаки способны выполнять функцию *языка* культуры, что выражается в способности языка отображать культурно-национальную ментальность его носителей» [22, с. 30].

Современные европейские ученые активно развивают сопоставительное направление в изучении концептов культуры. Выделим работы чешских исследователей в Оломоуце L. Stěpanova, M. Svašková, T. Arkhangelska, V. Mokienko, A. Wurm, F. Čermak, J. Holub, E. Mrhačová, M. Balowski. В 2016 году была издан русско-чешско-польский словарь «Образ человека во фразеологии», который представляет собой серьезный труд не только в сопоставительном плане, но и в научно-описательном. Авторы, освещая проблемы современной когнитивистики, приходят к пониманию термина *концепт культуры* через одно из самых многообещающих для развития направлений лингвистики – сопоставительную фразеологию, в рамках которой проводятся параллели между интернациональным и национально-специфическим.

В специальной литературе существует описание методологического подхода при анализе концептов культуры применительно к методике преподавания иностранных языков. Это направление получило название лингвоконцептодидактика (автор термина С.В. Чернышов). Заявленный вектор развития в методике преподавания иностранных языков представляется нам чрезвычайно перспективным.

Развивая данное направление методики преподавания иностранных языков, мы предлагаем считать ключевой универсалией для определения концепта культуры в лингвоконцептодидактике *ментальную энергию*, которая накапливается в подсознании нации, принимает разные языковые формы, преобразовывается и реализовывается в речи в зависимости от ситуации общения.

Таким образом, под концептом культуры мы понимаем «исторически накопленную в коллективном подсознании нации *ментальную энергию*, имеющую свойство преобразовываться и оформляться средствами языка в слова и словосочетания с основным и периферийными значениями и реализуемую в речи различными текстами культуры» [28, электронный ресурс].

Данное определение мы вносим в студенческую аудиторию при изучении иностранных языков, в том числе русского как иностранного (второго, третьего).

Отметим отдельно многообещающее направление в методике преподавания языков - нейролингводидактику, связанную с интересом к психологии обучения и нацеленную на развитие прогрессивных нейролингвистических технологий. Это направление активно развивает Е.А. Хамраева и ее ученики и последователи.

Заключение. В таблице ниже мы попытались обобщить некоторые положения, изложенные в публикации. Уточним, что границы заявленных научных направлений могут носить условный характер в силу дискуссионности проблематики.

Таблица. Основные современные научные направления, изучающие концепты культуры.

Научное направление	Представители направления
Лингвокогнитивное	В.В.Красных, В.И.Карасик Н. Ф. Алефиренко, В.Г., Гак, Г.Д.Гачев и др.
Психолингвистическое	Н. Д. Арутюнова, И. А. Стернин, А.А.Залевская и др.
Лингвокультурное	В. А. Маслова, В.В.Воробьев, С.Г.Воркачев, В.Н.Телия и др.
Культурологическое	Д.С.Лихачев, Ю.С.Степанов и др.
Лингвистическое	А. Вежбицкая, А.Д.Шмелёв, А.Зализняк, И.Б., Левонтина и др.
Литературоведческое	А.А.Брудный, Т.И.Васильева и др.
Лингвоконцептология - дальнейшее развитие антропологической методики	С.Г.Воркачев, Н.Л.Мишатина
Сопоставительное	Stěpanova L., Svašková M., Arkhangelska T., Wurm, A., Mokienko, V., Čermak, F., Holub, Mrhačová, E., Balowski, M.
Лингвоконцептодидактика	С.В.Чернышов, Л.Розбоудова, Н.Гетьманенко
Нейролингводидактика	Е.А.Хамраева

Ю.Е. Прохоров в книге «В поисках концепта» [2008] сформулировал основополагающие вопросы, на которые современные гуманитарные науки по-прежнему ищут ответы: Что есть концепт? Единицей чего является концепт? Чем выражается концепт и какова его структура? Каковы организационно-структурные и содержательные типы концептов? На эти вопросы нам еще предстоит дать ответы.

Мы в свою очередь, видим главную задачу в применении теоретических достижений по исследованию концептов культуры на практике, которая позволит развивать новые направления, делать открытия, в том числе и в лингводидактике.

БИБЛИОГРАФИЯ:

1. Webster's Third New International Dictionary (Unabridged), G.&C.Merriam Company, Springfield, Massachusetts, U.S.A., 1969.
2. АСКОЛЬДОВ, С.А. Концепт и слово. In НЕРОЗНАКА, В.П. (ed.) Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. - М.: Academia, 1997. - 267–279 с.
3. СТЕПАНОВ, Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. М.: Академический проект, 2004.- 982 с.
4. ЛОТМАН, Ю.М. История и типология русской культуры. С-П.: Искусство-СПб, 2002.- 769 с.
5. АЛЕФИРЕНКО, Н.Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка. Учебное пособие. М.: Флинта, 2020.- 288 с.
6. ТЕЛИЯ, В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996.- 288 с.
7. ВОРОБЬЁВ, В.В. Лингвокультурология. М.: Издательство Российского Университета дружбы народов, 2008.- 112 с.
8. ШАКЛЕИН, В.М. Лингвокультурология. Традиции и инновации. М.: Флинта, 2012.- 301 с.
9. МАСЛОВА, В.А. Когнитивная лингвистика: Учебное пособие. Минск: ТетраСистемс, 2004.- 272 с.
10. КРАСНЫХ, В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М.: Гнозис, 2002.- 155 с.
11. ЗАЛЕВСКАЯ, А.А. Психоллингвистический подход к проблеме концепта. In 12, Стернин, И.А. Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж: издательство ВГУ, 2001, с. 36–44.
12. СТЕРНИН, И.А. Модели описания коммуникативного поведения. Модели описания коммуникативного поведения. Воронеж: «Гарант», 2000.- 52 с.
13. ПОПОВА, З.Д., Стернин, И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж: Истоки, 2007.- 191 с.
14. ВОРКАЧЁВ, С.Г. Лингвокультурная концептология и её терминосистема (продолжение дискуссии). Политическая лингвистика. 3 (49), 2014 Екатеринбург: УрГПУ, с.12–20.
15. ВЕЖБИЦКАЯ, А. Понимание культур через посредство ключевых слов. М.: Языки славянской культуры, 2001.- 288 с.
16. ЗАЛИЗНЯК, А. А., Левонтина, И. Б., Шмелёв, А. Д., Ключевые идеи русской языковой картины мира. М.: Языки славянской культуры, 2005. - 544 с.
17. ГАК, В.Г. Пространство мысли (опыт семантизации слов ментального поля). In Логический анализ языка. Ментальные действия. М.: Наука, 1993, с. 22–29.
18. ГАЧЕВ, Г.Д. Ментальности народов мира. М.: Эксмо, 2008.- 544 с.
19. КАРАСИК, В. И. Языковой круг. Личность, концепты, дискурс [online]. Волгоград: Перемена, 2002. [дата обращения: 14.12.2023]. Режим доступа: URL:<https://studfile.net/preview/1806336/page:9/>
20. ВОРКАЧЁВ, С.Г. «Куда же нам плыть?» - Лингвокультурная концептология: современное состояние, проблемы, вектор развития. In Межвузовский сборник «Язык, коммуникация и социальная среда». Вып. 8, Воронеж: ВГУ, 2010, с. 5–27.

21. ЛИХАЧЁВ, Д. С. Концептосфера русского языка. In НЕРОЗНАКА, В.П. Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. Очерки по философии художественного творчества. С-П.: Блиц, 1999, с. 280–287.
22. МАСЛОВА, В.А. Лингвокультурология. М.: Издательский центр Академия, 2001.- 208 с.
23. STĚPANOVA L., SVAŠKOVÁ M., ARKHANGELSKA T. Člověk ve frazeologii Rusko-česko-polský frazeologický slovník. Výkladový slovník. Tezaurus. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci Filozofická Fakulta, 2016.
24. МОКИЕНКО, V., WURM, A. Česko-ruský frazeologický slovník. Olomouc, 2002.
25. Čermak, F., Holub, J. Slovník ČESKÉ FRAZEOLOGIE a idiomatiky (SČFI) Praha: Leda, 2016.
26. MRHAČOVÁ, E., BALOWSKI, M. Česko-polský frazeologický slovník. Ostrava: OU 2009.
27. ЧЕРНЫШОВ, С.В. Эмотивно-концептная модель обучения иностранным языкам в лингвистическом вузе: Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Том I. Нижний Новгород: Министерство образования и науки Российской Федерации Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова», 2016.
28. ГЕТЬМАНЕНКО Н.И., РОЗБОУДОВА Л. Концептный подход при обучении иностранным языкам [электронный ресурс (монография)]
URL:<https://vydavatelstvi.pedf.cuni.cz/index.php/2023/02/17/3d-flip-book-modefullscreen-id794-3d-flip-book/>
29. МИШАТИНА, Н.Л. Методическая лингвоконцептология: современное состояние и вектор развития. Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. №3 (31), 2018, с. 16–25.
30. ПРОХОРОВ, Ю.Е. В поисках концепта. М.: Флинта, Наука, 2008.- 176 с.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА КАК
ИНСТРУМЕНТ ПРЕПОДАВАНИЯ СЛОВЕСНОСТИ

LINGUODIDACTIC ANALYSIS OF LITERARY TEXT AS A TOOL FOR TEACHING
LITERATURE

ANALIZA LINGVO-DIDACTICĂ A TEXTULUI LITERAR CA INSTRUMENT DE
PREDARE A LITERATURII

*Любовь КОЛЕСНИК, доцент, к.т.н.,
Государственный педагогический университет «Ион Крянгэ» из Кишинева*

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

*Lyubov KOLESNIK, PhD, Assoc. Prof.,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,*

ORCID: 0000-0001-8311-8300
bur53stin@mail.ru

CZU: 808

DOI: 10.46727/c.emc-2023.p140-143

***Abstract:** This article is devoted to the study of ways to analyze a literary text as a linguodidactic unit. Aspects of the analysis of a work for the formation of speech culture of students are considered. Attention is focused on methodological approaches related to the study of the basic parameters of a literary text. The article examines a number of acute problems of linguodidactic analysis of literary text, which are closely related to the processes and stages of students' speech activity. The focus of attention is on the linguistic material, the system of visual and linguistic means, and the artistic features of the form and content of the literary work under study.*

***Key-words:** artistic text, linguodidactics, culturological, speech activity*

***Rezumat:** Acest articol este dedicat studiului modalităților de analiză a unui text literar ca unitate linguodidactică. Sunt luate în considerare aspecte ale analizei unei lucrări pentru formarea și dezvoltarea culturii vorbirii a elevilor. Atenția se concentrează asupra abordărilor metodologice legate de studiul parametrilor de bază ai unui text literar. Articolul examinează o serie de probleme acute de analiză linguodidactică a textului literar, care sunt strâns legate de procesul și etapele activității de vorbire a elevilor. Accentul este pus pe materialul lingvistic, sistemul de mijloace vizuale și expresive, trăsăturile artistice ale formei și conținutului operei literare studiate. Atenția se concentrează asupra abordărilor metodologice legate de studiul parametrilor de bază ai unui text literar.*

***Cuvinte-cheie:** text artistic, linguodidactică, culturologică, activitate de vorbire*

Богатейший методический ресурс художественного текста как лингводидактической единицы в процессе преподавания русского языка позволяет эффективно использовать его для развития речевых навыков обучающихся. Чем дальше продвигается взаимодействие с текстом, тем успешнее развивается познавательная деятельность учащихся, активизируется их воображение, эмоциональная память, повышается качественный уровень знаний, навыков чтения и письма. Художественный текст как ценнейший материал культурного, языкового обогащения благотворно влияет на процесс изучения языковых явлений, пополнение словарного запаса, овладение навыками разговорной речи, широкого спектра лексических, синтаксических элементов. Художественный текст как отражение социолингвистических аспектов способствует формированию и развитию компетенций обучающихся. Являясь коммуникативной единицей, текст

способствует развитию адекватной связной речи учащихся, совершенствованию читательских навыков, развитию эстетического вкуса.

Современная методика работы над художественным текстом на уроке русского языка предполагает творческий характер, ибо « текст рассматривается не только как средство, но и как высшая единица обучения и контроля речевой деятельности, наиболее полно отвечающая задачам формирования коммуникативной компетенции во всех сферах и видах речевой деятельности. Такой подход обусловлен тем, что текст – высшее образование речи, законченное речевое произведение, имеющее определенную композицию и завершенную семантику» [5, с.6].

Благодаря мощному лингводидактическому потенциалу, которым обладает художественный текст, обучаемый русскому языку получает возможность свободно пользоваться языковыми знаниями, пополнять свой словарный запас, использовать язык как средство общения, «Текст - это событие и семиотическое, и лингвистическое, и коммуникативное, и культурологическое, и когнитивное» [2, с.23]. Художественный текст как программа читательского восприятия предполагает исследование многоуровневых языковых средств (фонетических, лексических, словообразовательных, грамматических систем и т.д.).

Являясь стимулом развития ассоциативно-образного и логического типов мышления, художественный текст в процессе интерактивного обучения русскому языку повышает мотивацию обучаемых, вызывает их речемыслительную активность. Лингводидактический анализ текста предполагает изучение структуры, формы и языковых особенностей. Понимание языковой организации текста происходит на различных этапах анализа, в процессе которого мы сосредотачиваем внимание на жанровых особенностях текста, лексических средствах выразительности, звуковых образных средствах(фонетический уровень), морфологических, художественной выразительности(тропы, стилистические фигуры), синтаксических средствах, преобладающих в данном тексте.

Лингводидактический анализ художественного текста предполагает также обращение к фактам национальной культуры. Отражая многообразный культурный фон, текст включает в себя факты и исторические, и современной жизни общества. Лингвокультурологический подход к работе над произведением ведет к пониманию культуры как целостной системы духовных ценностей.

Художественный текст как инструмент преподавания до сих пор вызывает острые научные дискуссии. Большое внимание уделяется этапам восприятия, понимания, интерпретации. Овладение навыками лингвистического, лингвопоэтического, стилистического анализа обогащается новыми исследованиями. В итоге обучение русскому языку преобразуется в процесс обучения речевой деятельности, путем творческого общения участников, приобретения новых знаний. В работах известных ученых (В. В. Виноградова, Н. М. Шанского, Ю. М. Лотмана, Г. Г. Граник, А. Ф. Лосева, Н. С. Болотновой, А. Н. Леонтьева, В. И. Капинос, Л. Г. Бабенко, Н. В. Кулибиной, Е. С. Пассова, Л. И. Новиковой, Ю. А. Бельчикова, И. В. Арнольд, Е. Г. Ростовской, Д. С. Лихачева и др.) разработана стройная система подходов к анализу художественного текста как к феномену человеческого духа. Языковые цели работы приводят педагога-словесника к использованию таких технологий, которые способствуют развитию как устной монологической и диалогической речи, так и письменной речи обучаемых. Художественный текст как лингводидактическая единица – источник формирования и развития речевой культуры, формирования лингвокультурологической компетенции.

Н. М. Шанский, автор первой вузовской программы учебников по лингвистическому анализу художественного текста, в своей книге «Художественный текст под лингвистическим

микроскопом» отмечает: «... наше восприятие художественного текста целиком и полностью зависит от степени его понимания. А правильно понять художественный текст возможно только в том случае, когда мы понимаем язык, которым он написан (ведь язык- это «первоэлемент литературы!»), когда нам известны те языковые «дробь», на которых слагаются целые образные единицы художественного языка» [7, с.5].

Вариативность методов и приемов лингводидактического анализа художественного текста в качестве инструмента преподавания решается языковым материалом самого произведения и педагогическими задачами, стоящими перед учителем словесности. Важно представить общую характеристику текста, определить его жанровые, композиционные особенности, указать способы толкования необходимых слов и выражений, выделить компоненты, нуждающиеся в историколингвистическом, культурологическом комментировании. Важным видом работы является анализ синтаксических средств, способов связи, анализ строения простых предложений (их неполнота, односоставность, наличие осложняющих элементов), синтаксический разбор предложений с составлением графических схем. В поле зрения должен быть морфологический разбор, словоформы, вариативность грамматических форм. Аналитикам художественного текста интересным может оказаться лексический разбор, слова, трудные для фонетического разбора, словоформы с трудностями для произношения, ударения, написания. Не следует упускать из вида средства речевой экспрессии с указанием их функции в тексте. Рассмотрение текста с позиции его соотношения к речевой ситуации для формирования коммуникативных умений обучаемых также является важным приемом профессиональной деятельности педагога.

По мнению французского историка Марка Бока, художественные тексты начинают говорить лишь тогда, когда вступающий с ними в диалог читатель умеет их спрашивать. Диалог голосов, сопровождающийся законом трех «О» (теория учителя – новатора Е. Н Ильина, Санкт- Петербург), приведет читателя к очарованию книгой, окрылению героем, обворожению писателем. Необходимо преодолевать штампы восприятия художественных текстов, отдавать при этом приоритет общечеловеческим ценностям, в процессе творческой дискуссии. Методически верная, грамотно организованная работа с текстом как лингводидактической единицей мотивирует обучаемых, повышает их интерес к выразительности русского языка, прививает лингвистическое и литературоведческое чутье, поднимает уровень речевой активности. «Лингвистический анализ наглядно показывает, насколько далеко так называемое «глобальное понимание» художественного произведения от его истинного осознания, насколько важным и необходимым является пристальное внимание ко всякого рода языковым «мелочам», для того чтобы увидеть художественный текст в его первоизданном виде, чтобы услышать живой голос писателя» [7, с.7].

Воспитание культуры слушания и чтения способствует в целом развитию речи обучаемых, ведет к стимуляции общения, уверенности быть понятым. Уроки литературы в условиях диалога базируются на компетентном подходе к анализу текста. Классические тексты в качестве моделей текстового материала являются опорой для формирования и развития речевой компетенции, литературоведческой, социокультурной. Исследуя художественное произведение, мы обращаем внимание на детали, стилевые особенности, ход сюжета, систему образов, изобразительно-выразительные средства, характерные для данного автора. Главное-сохранить понимание внутреннего единства произведения, постигнуть мысль художника слова. Так, например, Н. Гоголь в своей знаменитой поэме «Мертвые души» мастерски изображает галерею помещиков, чиновников, господ, «которых много на свете», что гораздо

сложнее, чем изображать просто злодеев или античных красавцев. Но здесь важно проникнуть в самую суть литературного персонажа, ухватить то главное, что запомнится и подчеркнет сущность характера. Уроки-дискуссии, уроки «вопросов и ответов», уроки, основанные на решении проблемных вопросов, уроки -новеллы помогут создать атмосферу живого общения. Авторскую идею мы постигаем, обращаясь к анализу языковых средств, через метафору, портретные детали, пейзажные зарисовки. Путем систематического лингвистического анализа, в процессе комментирования художественного текста, зависит глубина постижения идейно-художественного содержания литературного произведения. Процесс осмысления роли художественного текста в языковом учебном процессе нельзя назвать законченным, поиски оптимальной методики работы над произведением при обучении языку продолжаются. В современной методике преподавания русского языка в полиэтническом обществе художественный текст несомненно выступает в качестве лингводидактической единицы. В научных концепциях исследователей текста отражаются интегративные тенденции, формируются новые подходы преподавания словесности. Культура через язык, язык через культуру- эта формула занимает достойное место в образовательной концепции последних лет.

БИБЛИОГРАФИЯ:

- 1.ВИНОГРАДОВ В. В. О теории художественной речи. - М., «Высшая школа»,1971,239 стр., lib.pushkinskijdom.ru.7-1-4
- 2.КУЛИБИНА Н. В. Зачем, что и как читать на уроке? -СПб, Златоуст, 2001,264 стр., ISBN-5-86547-082-5
- 3.ПУГАЧЕВ И. А. Художественный текст как дидактическая и лингвокультурологическая единица. - М., Вестник РУДН, серия: вопросы образования: языки и специальность.7783. 2011. <https://repository.rudn.ru/ru/records/article/record/71311/> -15.12.2020
- 4.ТЮПА В. И. Анализ художественного текста. -М., Издательство центр «Академия»,2009,336 стр. ISBN:978-5-7695-5848-1
- 5.УСПЕНСКИЙ М. Б. Курс современного русского языка в педагогическом вузе: Учебное пособие/М. Б. Успенский. - М.: Издательство Московского психолого-социального института: Воронеж. Изд-во НПО «МОДЭК»,2004. ISBN:5-89502-470-X, 5-89395-520-X
- 6.ШАНСКИЙ Н. М. Лингвистический анализ художественного текста: учебное пособие. Изд. Флинта. М., 2019, стр.416. ISBN978-5-9765-4156-6
7. ШАНСКИЙ Н. М. Художественный текст под лингвистическим микроскопом. – М. «Просвещение»,1986.-160 с.-Ш 4306020000-806.ББК 81.2Р

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

MULTICULTURAL EDUCATION AS ONE OF THE WAYS TO IMPROVE THE
VALUE ORIENTATIONS
OF THE STUDENT'S PERSONALITY

EDUCAȚIA MULTICULTURALĂ – MODALITATE DE PERFEȚIONARE A
VALORILOR PERSONALITĂȚII STUDENTULUI

Елена СИРОТА, доктор педагогики,
конференциар,
Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо

Elena SIROTA, doctor, university lecturer,
Balti State University A. Russo

Elena SIROTA, doctor, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat A. Russo, din Bălți
ORCID ID 0000-0002-2662-8512
sirotaelena@mail.ru

CZU: 378.017

DOI: 10.46727/c.emc-2023.p144-151

***Abstract:** The relevance of the study is due to the requirements of the modern educational paradigm for the formation of an individual in the context of changing cultural and moral values. The work is based on the philosophical concepts of culture, on the theory of the relationship between language, mentality and culture. The most important axiological tasks of students' multicultural education are highlighted; the components of the learners' axiological potential in the educational process are determined; the principles that reflect the content of students' intercultural interaction are characterized; techniques for the development of their cognitive component of intercultural interaction are formulated.*

The most effective methods that allow the developing of the following personal qualities in university students are identified: intercultural receptivity, observation, self-regulation of emotions, sensitivity, empathy, intuition, emotional responsiveness, sensitivity.

***Key- words:** multicultural education, axiology, methods, techniques, personality.*

***Rezumat:** Relevanța studiului se datorează cerințelor paradigmei educaționale moderne pentru formarea unei personalități în contextul schimbării valorilor culturale și morale. Lucrarea se bazează pe concepte filosofice de cultură, teorii despre relația dintre limbă, mentalitate și cultură. Se evidențiază cele mai importante sarcini axiologice ale educației multiculturale ale elevilor, se determină componentele potențialului axiologic al elevilor în procesul educațional; sunt caracterizate principiile care reflectă latura de conținut a interacțiunii interculturale între elevi; se formulează metode de dezvoltare a componentei cognitive a interacțiunii interculturale între elevi.*

Sunt identificate cele mai eficiente metode de dezvoltare a următoarelor calități personale la studenții universitari: receptivitate interculturală, observație, autoreglare a emoțiilor, emotivitate, empatie, intuiție, sensibilitate.

***Cuvinte-cheie:** educație multiculturală, axiologie, metode, tehnici, personalitate.*

В связи с формированием новой образовательной парадигмы, цель которой – становление личности в процессе изменения культурных и нравственных ценностей, особую роль начинает играть поликультурное образование. Исследование личности студента в пространстве поликультурного образования основывается на философских концепциях культуры, лингвофилософских теориях о соотношении языка, культуры и менталитета. По мнению исследователей, лингвокультурологический подход приобретает особую роль. Так, М.С. Каган и

Н.С. Розов отмечают, что изучение таких проблем, как взаимодействие познания и ценности сознания, построение аксиологической системы индивида становятся основой для тезауруса новой образовательной парадигмы [Бондаревская 1996].

В последнее время к вопросам поликультурного образования обращаются как теоретики, так и практики.

Чрезвычайная важность такого образования детерминируется следующим фактором: угрозой нестабильности государства из-за неподготовленности молодого поколения жить в условиях полиэтничности социума.

Проблема дефиниции термина «поликультурное образование» по-прежнему является дискуссионной. В нашей работе мы придерживаемся определения, основанного на концепциях ученых Е.В. Бондаревской, М.Н. Кузьмина, В.В. Макаева. Под поликультурным образованием понимаем систему образования в межкультурном обществе, цель которой – в обеспечении гармонии в осуществлении гуманистической основы и этнокультурной специфики образовательно-воспитательного процесса на основе мировых культурных ценностей для прогрессивного развития индивида и общества.

Сама категория «поликультурность» частотно применяется в научных источниках, получая воплощение в следующих терминах: мультикультурное, поликультурное образование и поликультурное воспитание.

Актуальность исследования, таким образом, обусловлена реалиями XXI века, определившими новые требования к целям, содержанию и технологиям поликультурного образования. В рамках данного типа образования акцентируется внимание на этнических и культурных ценностях, межкультурном и межэтническом общении, социокультурной мобильности, культурной идентификации и национальном согласии. В этих условиях особое значение приобретают понятия «гуманистическое мировоззрение» и «гуманность». В основе понятия «гуманистическое мировоззрение» лежит аксиологический компонент, который определяет общность и различие культурных ценностей, традиций и характера межкультурного общения, позволяющих раскрыть жизнь различных этносов и понять их приоритеты.

И.Ф. Исаев, анализируя сущность культурологического подхода в теории и практике профессионального образования, наряду с технологическим и личностно-творческим компонентами, отмечает важность аксиологического компонента культуры, обращая внимание на то, что «значимость для личности предметов, людей, знаний, идеалов, целей, средств деятельности, качеств и отношений выступает мерой нравственной, эстетической, мировоззренческой, интеллектуальной, эмоциональной готовности личности не только познавать, но и изменять предметный, социальный и свой внутренний мира. Таким образом, можно интерпретировать культуру как совокупность материальных и нематериальных продуктов человеческой деятельности, ценностей, идей, способов поведения, принятых в общностях (группах), передаваемых из поколения в поколение. Многие ученые понимают культуру как систему ценностей. Например, П.А. Флоренский отмечает аксиологическую составляющую культуры, подчеркивая, что она выполняет ряд важных общественных функций: ценностно-гуманистическую, информативную, нормативную, адаптивную, защитную, педагогическую и др. В свою очередь, Ю.А. Лукин также выделяет ценностно-ориентированную, эмоциональную, зрелищную функции культуры. Когда участники межкультурного общения используют параллельно не только собственные традиции, обычаи, представления и способы поведения, и знакомятся с теми же компонентами чужой культуры, можно говорить о межкультурном взаимодействии, коммуникации. Отсюда особо актуальной является проблема формулировки

дефиниции межкультурной коммуникации с точки зрения ее формирования у современных студентов.

Понимание комплексности подготовки специалиста в системе высшего образования мы находим у С.И. Архангельского, который считает, что «обучение в высшем учебном заведении — это не только сообщение и усвоение знаний, привитие навыков и умений, это сложная система организации, управления и развития познавательной деятельности студентов, это процесс многостороннего формирования специалиста высшей квалификации. В связи с этим, знания, умения, навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства профессиональной деятельности

Рассуждая об аксиологизации в процессе подготовки студента, заметим, что необходимо дать дефиницию понятию «ценностные ориентации». Ценностные ориентации – это отражение в сознании индивида ценностей, выделяемых как глобальные жизненные цели и базовые мировоззренческие ориентиры. Иначе говоря, под ценностными ориентациями понимают интериоризированные личностью аксиологические предпочтения различных групп социума. Было бы неверно утверждать, что ценностная ориентация возникает у человека внезапно, поскольку ценностные ориентации закрепляют то, что с течением времени было зафиксировано в жизни, менталитете людей, а далее - провозглашено в качестве нравственных норм. К интерпретации термина «ценность» и определению его содержания сформировались разные подходы в философии. Ценностные представления систематизируются, выделяются направления, по-разному трактующие природу ценностей.

Различные направления (философско-антропологическое, гуманитарное, информационно-технологическое и пр.), сформировавшиеся в философии образования и аксиологии, оказывают значительное влияние на ценностную характеристику педагогических явлений, представляя собой ориентир дальнейшего развития педагогической мысли. Говоря о педагогической аксиологии, отметим, что она является относительно самостоятельной частью общей аксиологии. В то же время, она рассматривает педагогическую деятельность, образование, обучение, воспитание как основные человеческие ценности, представляя собой междисциплинарную область знания.

В качестве предмета педагогической аксиологии исследователи В.А. Сластенин и Г.И. Чижакова выделяют формирование ценностного сознания, отношения и поведения личности. Понятийно-категориальный аппарат данной науки состоит из следующих компонентов: понятия «ценность», субъекта ценностных отношений и таких аксиологических понятий, как: смысл, мотивация, оценка, ценностные ориентации.

Таким образом, педагогическую аксиологию можно считать продуктом интеграции философии образования, общей аксиологии, антропологии, этики, культурологии, логики, педагогики, психологии. Наряду с этим, она является стратегическим ориентиром развития и реализации новой образовательной политики, основанной на гуманистических ценностях. Педагогическая аксиология оказывает существенное влияние на сотрудничество учителя с учеником, преподавателя со студентом. В фокусе оказываются не просто знания, умения, навыки или формирование каких-то привычек, а вся совокупность важнейших ценностей, формирование потребности ориентироваться на них в процессе жизнедеятельности.

Вопросы формирования ценностей у студентов вузов нашли освещение в исследованиях В.В. Грачева, который, в частности, отмечает «коммерциализацию, регионализацию,

конфессионализацию, массовость и узкоспециальность, некоторую упрощенность и меньшую трудозатратность подготовки» в числе ведущих факторов, оказывающих отрицательное влияние на систему высшей школы. Ученый обеспокоен тем, что «акценты все больше смещаются на подготовку потенциально конкурентоспособного выпускника, а тем временем в лексиконе современных студентов не столб частотны императивы достоинство, правда, честь, добро, совесть, справедливость, благо. На их место приходит более удобная толерантность, политкорректность, продуктивность, лояльность, социабельность, адаптированность и т.д. Запрещенное ранее становится доступным, осуждаемое поощряется, заветное становится банальным [Грачев 2007].

В последние годы множество социологических опросов выявляют у молодежи в целом ценностно-нормативный кризис. Он представляет собой переоценку этических, культурных и духовных приоритетов предыдущих поколений. Будучи студентом, молодой человек переживает становление ценностно нормативной культуры. Это этап, связанный с поиском себя в мире, приобщенностью к нему, выработкой собственного мировоззрения, самобытности и уникальности. Здесь необходимо коснуться противоречия между тем, что вуз дает студентам одни уроки нравственности, образцы жизненной позиции, знания о действительности, а жизнь за пределами вуза часто предлагает, по сути, реализует, другие ориентиры, нередко противоположные.

Помимо того, макросоциальная среда, понимаемая как регулятор выбора жизненных позиций и источник ориентации, все больше и больше начинает влиять на личность именно в студенческие годы. Из этого следует, что, отражая закрепленные в социуме приоритеты, ценностные ориентации во многом будут находиться в зависимости от жизненной ситуации и претерпевать адаптивные изменения. Вместе с тем, очевидно, что ценностные ориентации в известной степени автономны, то есть могут передаваться от поколения к поколению, как в порядке прямого наследования, так и через сетевое общение в различных социальных общностях.

Проведя анализ статистических данных, касающихся вопросов культуры и ценностей студенческой молодежи, а также проведя собственное исследование данной проблемы, обнаруживаем следующее: невзирая на разницу в контингенте студентов различных вузов, их ключевые ценности, определяемые спецификой социально-экономического положения, общественными настроениями в стране, социокультурными процессами, являются сходными. Разница в ранжировании ответов проявляется в основном по тендерному и возрастному основаниям, иногда зависит от территориальных особенностей, в некоторых случаях обусловлена спецификой выбранной профессии.

Нам близка позиция А.В. Кирьяковой, указывающей, что развитие аксиологического потенциала студентов в образовательном процессе может быть эффективным, если:

- актуализировано ценностное содержание образования;
- созданы условия для ценностного самоопределения студента в образовательной системе вуза;
- в процессе производственной практики реализуется аксиологическая составляющая;
- на различных этапах процессов адаптации, ориентации и персонализации, которые взаимосвязаны, осуществляется развитие аксиологического потенциала, согласно внедренной пространственно-временной модели;

- интеграция интеллектуальных, коммуникативных и креативных умений студента является базисом освоения знаний и информационных технологий.

Разделяя точку зрения Н.А. Асташовой, важными аксиологическими задачами считаем:

- формирование духовных идеалов будущих специалистов на базе уважения к культуре, традициям этноса;
- качественная подготовка студентов, обладающих способностью сохранить духовные ценности;
- создание соответствующего окружения, влияющего на становление личности профессионала и т.д. [Кирьякова 1996].

Мы же усматриваем одну из основных задач, подлежащих решению в рамках нашей проблемы в развитии межкультурно ориентированной личности, обладающей такими характеристиками как: уважение ко всем культурам, пониманием мыслей, чувств и верований представителей других культур; не оторванностью от своей культуры; осведомленностью о ценностных ориентациях собственной и изучаемых культур; имеющей ценностные ориентации, позволяющие ей ориентироваться в этих ценностях; открытость к дальнейшему межкультурному совершенствованию.

Анализируя значимость межкультурной коммуникации для формирования ценностной ориентации студентов, считаем, что в наступившем XXI веке узкопрофессиональная подготовка специалиста уже не отвечает требованиям времени, важным компонентам высшего профессионального образования является личная культура выпускника, которая расценивается как элемент общей культуры.

Представляя образ выпускника вуза - «интеллекта», ученые отмечают комплекс важнейших интеллектуальных и нравственных качеств: обостренное чувство социальной справедливости, приобщенность к богатствам мировой и национальной культуры; усвоение общечеловеческих ценностей.

Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности, она регулирует направление и степень усилий субъекта, т.е. ценностные ориентации и их выбор являются важнейшей образующей субъектной активности и самого субъекта в ней. Известно, что в любой культуре множество ценностей, но путь к ним индивидуален и представляет собой поиск смысла жизни, своего места в ней.

Межкультурное сознание студентов, межкультурные отношения студентов и межкультурное поведение в процессе коммуникации с представителями инокультуры развиваются, изменяются, совершенствуются. Каждый из указанных компонентов, наряду с процессуальной, имеет и содержательную специфику. Остановимся несколько подробнее на каждом из них.

Межкультурное ценностное сознание - форма отражения объективной действительности, позволяющая субъекту определить пространство своей жизнедеятельности, отражения в сознании человека реальных жизненных отношений. В межкультурном сознании интегрируются высшие нравственные ценности общества, составляющие универсальные межкультурные ценности (свобода, демократия, гуманизм, толерантность, эмпатия, автономия). Формирование межкультурных ценностных отношений выступает как одна из основных задач в системе межкультурного профессионального образования в целом.

Межкультурное ценностное поведение выступает как целенаправленные действия человека, внутренними регуляторами которых являются межкультурное ценностное сознание, межкультурные ценностные отношения личности. Поведение оценивается со стороны нравственной регуляции, нравственных требований, соблюдения нравственных норм поведения. Нравственные межкультурные нормы призваны упорядочить отношения между людьми. Став личным достоянием, нормы воздействуют на межкультурное ценностное поведение личности через самосознание, самооценку, мотивацию, установку. Поэтому нормы поведения личности в соответствии с нравами и обычаями данного социума считаются нравственно ценными. В поведении и поступках важен, прежде всего, их нравственный смысл.

Исследование процесса формирования ценностных ориентации студентов в процессе межкультурной коммуникации осуществляется с опорой на концептуальное положение о том, что культура - развивающееся целое, имеющее собственный язык, являющийся универсальным абстрактным элементом культуры. На основе анализа богатства языка культуры становится возможным провести сопоставление и оценку уровня развития культуры.

В нашем исследовании учитывается точка зрения Л.П. Разбегаевой, отмечающей, что компонентами опыта ценностного самоопределения обучаемых могут быть:

- знания о межкультурных ценностях;
- метаоценка и самооценка.

В опыте ценностного самоопределения студентов формируются ценностное межкультурное сознание, ценностные межкультурные отношения личности к социокультурной действительности, являющиеся регуляторами межкультурного ценностного поведения личности в обществе и оказывающие влияние на развитие их ценностных ориентации. Степень сформированности ценностного отношения личности может быть представлена на уровне: осознания объективных ценностей, в том числе межкультурных, как об отдельных образцах; нормативной оценки общественной ценности, что предполагает применение усвоенных социальных норм, оперирование ими, рассуждение с позиций осознанных нормативных знаний, обоснование собственной позиции, выработке оценки поступков, отношений, явлений; метаоценки и самооценки основанной на оценке другого объекта на основе личного опыта и перехода знаний из внешних нормативных во внутренние требования к себе, при этом они приобретают побудительную силу мотива

Основываясь на анализе работ И.Л. Бим, И.А. Зимней, О.В. Лешер, С. Муаран, Е.И. Пассова, В.В. Сафоновой был выделен ряд принципов, отражающих содержательную сторону межкультурного взаимодействия обучаемых.

Культуросообразности, требующий включать в содержание языкового образования не только лингвистические научные знания, но и знания об особенностях культуры, социальном опыте и достижениях.

Принцип дополнительности, позволяющий интегрировать образовательную подготовку, получаемую студентами в рамках лингвокультурологического блока дисциплин, а также учитывающий возможности культурной синергии.

Культурной синергии, (основанного в свою очередь на общенаучном принципе взаимодополнительности), предполагающих наращивание дополнительного потенциала культуры личности за счет использования культурного разнообразия в мире для совместного роста и развития путем сотрудничества на основе сходных черт и общих намерений; интеграции различий для обогащения межкультурного взаимодействия.

Принцип интеграции, основанный на использовании содержания, средств и методов различных учебных дисциплин для получения целостного знания и умений его применения для решения практических задач. Данный принцип применялся для анализа стилей общения, особенностей межкультурной коммуникации, выработки собственного стиля общения в условиях незнакомой культурной среды. Другая группа принципов, отражающих дидактические особенности процесса развития ценностных ориентации, включает в себя.

Принцип гуманизации, предполагающий уважение и принятие личности студента, создание условий для ее творческого развития и саморазвития, а также свободу в выборе методов самовоспитания. Это принцип явился для нас основополагающим и был использован при организации и проведении опытно-экспериментальной работы.

Принцип автономии, предполагающий личностное включение студентов в процесс межкультурной коммуникации и развитие их ценностных ориентации с опорой на самостоятельное определение ими целей данного вида коммуникации, методов и приемов ее осуществления.

Принцип проблемности, предполагающий использование в процессе обучения проблемных ситуаций, решение которых приводит к получению нового знания о способах или результатах решения проблемных коммуникативных ситуаций в области межкультурной коммуникации.

Современная система языкового образования располагает широким выбором различных способов и методов обучения межкультурной коммуникации в целом. Однако, наиболее эффективными среди них, как показало проведенное нами исследование, являются те, которые не преподносят готовые факты из реальной жизни, а требуют анализа этих фактов и конкретных ситуаций в сфере межкультурной коммуникации с целью применения имеющихся знаний и навыков для преодоления культурного непонимания, а также развития ценностных ориентации студентов.

Развитие когнитивного компонента ценностных ориентации проходило на основе изучения и включения в практическую аналитическую деятельность знаний, дающих представления о поведенческих подсистемах в различных сферах разных культур:

- поведенческая сфера (манеры приветствия, нормы поведения в повседневной жизни, деловой этикет, невербальные средства общения, национально-специфические нравы и обычаи, деловой протокол);
- речевая сфера (основные стандарты деловой переписки, ведение переговоров, в т.ч. телефонных, культура речи, возможные темы бесед, темы - табу, «светская беседа»);
- сфера отношений и восприятий (межличностные отношения, индивидуализм и коллективизм, отношение к работе, к окружающей среде, восприятие времени и пространства, восприятие цвета, восприятие социальных ролей мужчины и женщины, вопросы эмансипации);
- ценностная сфера (ценности, идеалы ценностные ориентации), ценности и смыслы жизни, смысло-жизненная ориентация. Ценности различных социумов и культур, ценностные ориентации представителей собственной и иных культур, собственная ценностная направленность.

Для развития когнитивного компонента применяем следующие приемы:

- прием «капсула культуры» - представляет собой мини-лекцию об одном аспекте различия между родной и иноязычной культурой;

- прием «группы явлений культуры» представляет собой серию «капсул культур» о нескольких близких аспектах различий между родной и иноязычной культурой, за которыми следуют тестовые задания, где студенты должны показать то, как они усвоили материал;

- прием «анализ межкультурного общения», используется для включения студентов в аналитическую деятельность с элементами сравнения. Суть его составляет краткое описание ситуации непонимания, конфликта или проблемы, возникающей по причине того, что коммуниканты принадлежат к различным культурам;

- прием «карта памяти» направлен на размышления об аспектах своего собственного культурного наследия, на развитие одного из ряда качеств межкультурного коммуниканта - готовности критически отнестись к себе, своей культуре и изучить ее глазами другого. Этот прием направлен на реализацию языковой картины мира, на адекватное восприятие и интерпретацию различных культурных ценностей, своих в том числе, осознанное преодоление границ, разделяющих культуры.

Эмоциональный компонент процесса развития ценностных ориентации предполагает наличие у студентов следующих личностных качеств: межкультурная восприимчивость, наблюдательность, эмоциональная отзывчивость, чуткость, эмпатия, интуиция, эмоциональная саморегуляция и умение передавать свое эмоциональное состояние другому, уверенность в своих способностях принимать участие в межкультурной коммуникации.

Эффективность развития эмоционального компонента достигается за счет использования на занятиях следующих приемов. Таким образом, разрабатывая нашу методику развития эмоционального компонента развития ценностных ориентации студентов, мы исходили из того, что она должна быть направлена на: развитие готовности восприятия «другого» как равноправного на основе формирования ценностных ориентации, учитывающих культурные различия, отражающие совместное сосуществование людей; развитие следующих личностных качеств: межкультурная восприимчивость, наблюдательность, саморегуляция эмоций, сензитивность, эмпатия, интуиция, эмоциональная отзывчивость, чуткость, уверенность в своих способностях принимать участие в межкультурной коммуникации.

Таким образом, методика развития ценностных ориентаций студентов в условиях поликультурного образования, заключающаяся в целенаправленном комплексе методов, приемов и средств, способна обеспечить эффективное решение проблемы формирования ценностных ориентаций молодого поколения, так как подразумевает не изолированный подбор механизмов для каждого условия, а построение определенной методической системы, в которой делается акцент на развитие каждого из ее компонентов вследствие того, что развитие ценностных ориентаций возможно только через комплекс вышеперечисленных условий.

БИБЛИОГРАФИЯ:

1. БОНДАРЕВСКАЯ, Е.В., Бермус, Г.А. *Теория и практика личностно ориентированного образования* // Педагогика. 1996. С. 72-80.
2. ГРАЧЕВ, В. В. *Теоретические основы персонализации образовательного процесса в высшей школе*: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 464 с.
3. КИРЬЯКОВА, А.В. *Теория ориентации личности в мире ценностей*. Оренбург, 1996. 190 с.

ПОСТИЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИРИКИ КАК ПУТЬ
РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

COMPREHENSION OF NATIONAL FEATURES OF LYRICS AS A WAY TO
IMPLEMENT THE PRINCIPLE OF MULTICULTURAL EDUCATION

ÎNȚELEGEREA TRĂSĂTURILOR NAȚIONALE ALE LIRICII CA O MODALITATE DE
IMPLEMENTARE A PRINCIPIULUI EDUCAȚIEI MULTICULTURALE

*Анна ТИМАКОВА, кандидат филол. наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», Пенза*

*Anna TIMAKOVA, candidate of philological sciences, associate professor,
Penza State University, Penza*
*Anna TIMAKOVA, dr., științe filologice, conferențiar,
Universitatea de Stat Penza, Penza*

ORCID: 0000-0003-0269-4969
anna.a.timakova@gmail.com

CZU: 821.161.1.09

DOI: 10.46727/c.emc-2023.p152-156

Abstract: *The degree of influence of the worldview of a certain ethnic group on the implementation in its lyrics of the substantive features of themes and motifs common to world literature is explored. For this, the analysis of the artistic embodiment of the theme of the Motherland and its related motifs in poems by poets of the peoples of Russia writing on national languages was undertaken. During the research process, no exceptional, specific features of its expression were found in the analyzed works. The author comes to the conclusion that national-cultural specificity does not prevail in lyrics on eternal themes. In this regard, the implementation of the principles of multicultural education when comprehending national poetry will be focused on the skills of, first of all, cultural competence and only then ethnophilological competence.*

Key-words: *national and cultural specificity of lyrics, sociocultural analysis, multicultural education, Motherland theme, motive of memory of generations, cultural competence, ethnophilological competence.*

Rezumat: *Se explorează gradul de influență a viziunii asupra lumii a unui anumit grup etnic asupra implementării în versurile sale a trăsăturilor de fond ale temelor și motivelor comune literaturii mondiale. Pentru aceasta, a fost întreprinsă analiza întruchipării artistice a temei Patriei și a motivelor aferente acesteia în poezii ale poezilor popoarelor Rusiei care scriu pe limbi naționale. Pe parcursul procesului de cercetare, în lucrările analizate nu s-au găsit trăsături excepționale, specifice ale exprimării sale. Autorul ajunge la concluzia că specificul național-cultural nu predomină în versurile pe teme eterne. În acest sens, implementarea principiilor educației multiculturale la înțelegerea poeziei naționale va fi axată pe abilitățile, în primul rând, de competență culturală și abia apoi de competența etnofilologică.*

Cuvinte-cheie: *specificul național și cultural al versurilor, analiză socioculturală, educație multiculturală, tema Patriei, motivul memoriei generațiilor, competență culturală, competență etnofilologică.*

Современный и во многом новаторский учебник поэзии (Поэзия. Учебник / Н. М. Азарова, К. М. Кочергин, Д. В. Кузьмин, В. А. Плунгян и др., 2018 г. [2]) открывается обсуждением важной темы: что «прибавляет каждое новое стихотворение к тому, что уже было сказано, происходит ли в новых стихах приращение смысла, увеличивают ли они наше знание о мире, делают мир более сложным и в то же время более «открытым» для нас или повторяют то, что уже было

сказано» [2, р. 17]. Отдельный интерес в этой связи представляет рассмотрение лирических произведений в аспекте анализа их национальных особенностей – как в поэтическом сознании того или иного народа преломляются вечные темы, какое звучание они приобретают.

Опираясь в работе с лирическими текстами разных народов на методологию социокультурного анализа, можно предположить, что мировосприятие определенного этноса влияет на реализацию в его лирике содержательных особенностей общих для мировой литературы тем и мотивов. В полной мере использовать инструментарий данного метода в рамках обзорной статьи не представляется возможным, поскольку это потребовало бы изучения и описания «природной и культурной среды существования человека и тех жизненных (биосоциальных) форм, которые обусловлены окружающей природой и выражены в культуре как как универсальном и специфическом человеческом способе существования и развития социума» [5, р. 310], поэтому для проверки нашего предположения ограничимся анализом выражения темы Родины в разных ее огласовках и близких ей мотивов в лирических произведениях представителей народов России, пишущих на своем родном языке – абазинском, сибирско-татарском, вепском, карельском и других. В этих текстах признаки культурной идентичности, которая опирается на «историческое наследие, этнические корни, традиции, язык, религию и т.п.» [6, р. 7] коррелируют с принципом мультикультурной идентичности по причине постоянного взаимодействия с культурой России. Изучение механизмов и результатов такого взаимодействия является одним из путей реализации принципа мультикультурного образования.

Тема Родины имеет в своей основе концепт «родная земля», который, в свою очередь, может быть условно разложен на несколько уровней: «а) «боль» за свою землю, б) «естественное богатство», в) сама земля, г) родной человек, д) природа, увенчанная е) родным словом» [3, р. 170]. Ю.С. Степанов вывел эти уровни из дневниковых размышлений М. М. Пришвина о России, однако очевидна их универсальность. Так, земля в анализируемых стихотворениях – это прежде всего село, часто дом отца и матери или, как в стихотворении Николая Абрамова «Родина» (на вепском языке), земля отцов: «Здесь близка любая пажить, // здесь – земля моих отцов», «Я лишь в эту землю лягу, // где все родичи мои»; «Жила мечта в душе поэта // Спеть песню о земле отцов» («Песня о Родине» Зубер Тхагазитов, кабардинский язык); «Ну как забыть основы: // дом матери моей // и те слова отцовы «Лети вперед скорей!»?!» («Моя родина» Николай Курилов, юкагирский язык) (Здесь и далее цит. по – Современная литература народов России: Поэзия / Антология [4]). Поэтический контекст понятия «родина» в этом случае сужается до территориально определенного места «моя малая родина», но семантически увеличивается многократно, вбирая в себя не географию, но историю своего народа. Кроме того, малая родина (село) противопоставлена в стихотворениях «большому» городскому миру: «Ни к чему мне шумный этот город, // Переменчивый его базар... // Там всегда испытываю голод // По твоим бездонным небесам» (Айшат Малачиева «Горный край», аварский язык). Очевидна реализация классического мотива мира «естественного», а значит, «правдивого», и лирический герой счастлив, что для обретения гармонии ему не нужно ничего искать: душевный покой, внутреннее равновесие, близость к небу как метафоре правды – высокой и чистой – дарует ему его малая родина.

В целом мотив памяти поколений в анализируемых стихотворениях звучит громко и пронзительно: «И где б на карте мира // ни был – в себе сберечь // я должен юкагира // его прямую речь» («Моя родина» Н.Курилов, юкагирский язык). Часто он переходит в прямой наказ следующим поколениям: «Снова ветер шумит... снова звезды гуляют по крышам. // Снова аист приносит в селенья счастливую весть. // Так давайте же мы и потомкам об этом напишем – //

Больше нету секретов, лишь память и Родина есть!» («Земля отцов» Хизри Асадулаев, каратинский язык). Примечательно, что сохранение своего этноса, памяти о предках, особенностей быта и культуры и в целом национальной самобытности представители разных народов справедливо связывают с сохранением своего языка: «Дом покидает родной // чаще всего наш народ. // Речи родник золотой – // вдруг он иссякнет, умрет? <...> Душу мою каждый миг // мысль неотвязная жжет: // те, кто утратил язык, – // больше уже не народ! <...> Горд я родным языком, // а не богатством своим. // Если его сбережем – // значит, Агул сохраним!» («Агульский язык», Шамиль Лутов, агульский язык); «Каратинский язык, на обычаи предков помножен, // Пронесли сквозь века...» («Земля отцов» Хизри Асадулаев, каратинский язык).

Поэтическое воплощение темы Родины в этих стихотворениях неразрывно связано с рефлексией пережитого прошлого – словного, горького, но всегда гордого: «Память горькая, // Слава гордая // В слезах родины светятся мне – // Незабвенная, // Откровенная // Песня-плач вырастает в огне» («Слезы родины» Хаджисмель Аджибеков, абазинский язык); «С твоей историей знаком // и древней мощью потрясен. // Ты – счастье, данное Творцом, // Агул, наш гордый горный дом» (Шамиль Лутов, агульский язык). Осмысление прошлого часто наполнено переживанием боли за родину, которое снижает декларативность поэтического завета, наполняя его личными интонациями.

С той же причиной личной сопричастности лирического героя к истории своего края связано и частое название его в стихотворениях, обращение к нему, стремление заявить о своем родовом праве разделения его судьбы: «Ты – из души изгнавший страх // свет, что мне просиял впотьмах, // мой изобильный Дагестан» («Мой Дагестан» Зейнаб Дербендли, азербайджанский язык); «Хакасия – цветущая земля // всех моих предков, дедов и отцов...» («Родина моя Хакасия» Кун Таназы (Альбина Курбижекова), хакасский язык); «Эх, Сибирь моя, Сибирь, // Мой гостеприимный дом...» («Эх, Сибирь моя» Муниря Хуснутдинова, сибирско-татарский язык). Одушевляют свой край все авторы проанализированных стихотворений, но даже называя его волшебным или священным, сохраняют интимные, «семейственные» интонации признания в любви к земле-матери.

При описании природы родного края авторы обращают внимание на самые яркие его признаки – красоту и величие гор, свежесть и проворство горных рек, степенность равнин, богатство леса. Примечательна частота употребления музыкальных сравнений и метафор: «Ручьи с высоких гор стекают – // Как музыка звучит их плеск» («Зурна» Касай Баталов, абазинский язык), «Мне напела мотив, // Раскачавшись, волна... <...> Долго пел, а потом // Замолчал ветер так, // Что деревья качнул // Он мелодии в такт» («Родина», Муниря Хуснутдинова), «Когда я слышу песню ковыля – // со мною говорит моя земля. // В ней птичий гомон, дальний гул жука, // и шум травы, и посвист ветерка» («Песня ковыля» Эрдни Эльдышев, калмыцкий язык). В восприятии человеком «естественного» мира все силы природы одушевлены, более того, они первичны над миром людей. Речная волна, степь, тундра, карельские чащи, горы разговаривают с лирическим героем, наполняя его силами, возрождая к жизни после испытаний или награждая за верность краю: «Синих гор атласные макушки // Сумрачных касаются небес, // И зеленым шелком на опушках // Радует глаза весенний лес. // Я от ярких этих впечатлений // Силы набираюсь, как бальзам. // Край родной, в тебе мое спасенье, // Впрочем, ты об этом знаешь сам», пишет в стихотворении «Горный край» Айшат Малачиева. Вместе с тем такая гармония с природой своего края, сердечная привязанность к его приметам не мешает лирическому герою чувствовать себя частью большого мира, наоборот – умение постичь душу природы в малом пространстве расширяет его видение законов мироздания, как, например, в стихотворении на

бурятском языке «Соприкосновение» Галины Базаржаповой (Дашеевой): «В переливах манящих, мерцающих звезд, // В бесконечном пространстве миров – в полный рост // моя мысль дотянуться о неба смогла, // по пути обретая два крепких крыла».

Наконец, семантический уровень «родной человек», согласно уровням концепта «родная земля», выведенным Ю.С. Степановым, в стихотворениях представлено образами отца и матери и неразрывно связано с мотивом памяти поколений. Они дали жизнь, связали с родом, землей, сделали частью культуры, а потому предать память о них равнозначно духовной смерти – забвению своих корней.

Итак, анализ стихотворений разных народов России не обнаружил исключительных, специфических особенностей воплощения в них темы Родины. В произведениях встречаются национальные приметы внешнего, вещного мира, такие как ханиче (лучший охотник) у юкагирского автора, зурна (музыкальный инструмент) у абазинского, удаганка (женщина-шаманка) у якутского, тасхылы (цепь высоких гор в тайге) у хакасского и так далее, но в целом национально-культурная специфика в лирике на вечные темы вторична.

Процесс освоения ценностных доминант культуры (мировой или культуры другой страны, в нашем случае – России) неизбежно проходит стадию дифференциации на «свое» и «чужое». И.О. Цвик расширяет эту оппозицию дополнением компонента «иной», «который может быть иноплеменником, но единоверцем, или представителем близкой по ценностным основаниям культуры» [1, р. 38]. Яркое выражение этого компонента видим в анализируемых текстах – в ряде произведений содержатся аллюзии на стихотворения русских поэтов-классиков или весь новый текст является оммажем. Например: «Я – последний шорский поэт» («Я – последний шорский поэт» Геннадий Костачков, чукотский язык) – см. «Я последний поэт деревни» Сергея Есенина; «Речь моих предков! Терпя // беды, не сдамся врагам» («Агульский язык», Шамиль Лутов) – см. «Мужество» Анны Ахматовой; стихотворение Ахмата Созаева «Корова в городе» позволим себе процитировать более объемно:

Адище города.
Полдень.
Жара.
Вдруг на гудящий проспект
Из двора
Вышла корова...
<...>
Все на корову глядят с двух сторон,
Праздные толпы прохожего люда,
Будто бы на небывалое чудо...
<...>
– Что вы пялитесь, бабы?
И подоить уж корову пора бы!
Эх, городские,
Не знаете, как...
Перед толпой замычавши зевак,
Помощи просит она,
Чуть не плачет...

Используя реминисценции из стихотворений В. В. Маяковского «Адище города» и «Хорошее отношение к лошадям», автор сохраняет построение произведения по принципу контраста, но наполняет его иным содержанием, противопоставляя естественность и правоту природы обнаружившей себя беспомощности и никчемности городских жителей. Лиризм Маяковского уступает здесь место иронии. Такое художественное освоение первичного текста свидетельствует о значимости для национального автора эстетических ориентиров поэтической системы классика.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что культурная идентичность поэтов народов России значительным образом не влияет на звучание в их произведениях «вечной» темы Родины. В этой связи реализация принципа мультикультурного образования будет нацелена на формирование в первую очередь культуроведческой компетенции, предполагающей «знание и понимание: культурного кода, национально-культурных концептов, прецедентных феноменов (текстов), хранящих знания о мире» [1, р. 78] и лишь затем компетенции этнофилологической, включающей «умения определять механизмы и способы выражения / отображения в языке и идейно-эстетическом содержании художественного произведения обозначаемую (выражаемую) автором национально-культурную идентичность; выделять ценностные доминанты национальных культур в литературном художественном тексте» [1, р. 78]. Этнокультурное взаимодействие – обоюдный процесс. В одном случае поэтическая система обогащается новыми смыслами, в другом – расширяется понимание многополярности мира, богатства вариантов его осмысления и красоты его видения глазами другого народа.

БИБЛИОГРАФИЯ:

Monografii:

1. ЦВИК И.О. *Теоретические и прикладные аспекты формирования межкультурной компетенции филологов в процессе изучения / преподавания всемирной литературы*. Монография. – М.: ФЛИНТА, 2018. – 236 с. ISBN 978-5-9765-3819-1.

2. СТЕПАНОВ Ю.С. *Константы: Словарь русской культуры*. – М.: Языки русской культуры, 1997. – 824 с. ISBN 5-8291-0388-5.

Manuale:

3. АЗАРОВА Н.М., КОЧЕРГИН К.М. КУЗЬМИН, Д.В., ПЛУНГЯН В.А. и др. *Поэзия*. Учебник / и др. – М.: ОГИ, 2016. – 886 с. ISBN 978-5-94282-782-3.

4. АНТОЛОГИЯ. *Современная литература народов России: Поэзия /*. – М.: Организационный комитет по поддержке литературы, книгоиздания и чтения в Российской Федерации; Объединенное гуманитарное издательство, 2017. – 568 с. ISBN 978-5-94282-785-4.

Articole din revista cu factor de impact:

5. РЕЗНИК Ю.М. Социокультурный подход как методология исследований // *Вопросы социальной теории*. 2008. Том II. Вып. 1(2). С. 305-328. ISBN 5-901493-11-7.

6. ГАЛИНСКАЯ И.Л. Мультикультурализм и межкультурная коммуникация // *Культурология: дайджест*. 2005. № 4. С. 7–10.

CUPRINS

DANIEL CRISTEA-ENACHE

UN POET CU IDENTITATE PLURALĂ: ANDREI CODRESCU. ÎNTOARCEREA
SCRIITORULUI ROMÂN, EVREU ȘI AMERICAN LA POEZIA ÎN LIMBA ROMÂNĂ..... 3

LUCIA CEPRAGA, SVETLANA BÎRSAN

BANCNOTELE EURO – INSTRUMENT DE VALORIFICARE A PATRIMONIULUI
CULTURAL ÎN CONTEXT MULTICULTURAL 8

SVETLANA BÎRSAN, LUCIA CEPRAGA

PRINCIPIUL VERIFICĂRII ECOLOGICE ÎN COMUNICAREA MULTICULTURALĂ..... 16

ECATERINA CUFLIC

EVALUAREA ELEVILOR: MOTIVĂM SPRE SUCCES ORI SANȚIONĂM..... 21

ANCA-ELENA TROFIN

PREJUDECĂȚI, STEREOTIPURI, DISCRIMINARE ÎN SOCIETATEA MULTICULTURALĂ.
SOLUȚII ȘI ABORDĂRI DIDACTICE..... 26

LUCIA ȘCHIOPU

REFORMA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR DIN MOLDOVA 29

LILIANA NEAGA, SVETLANA DERMENJI

ASPECTE METODOLOGICE PRIVIND FORMAREA COMPETENȚEI DE CERCETARE ÎN
GRUPELE DE STUDENȚI FILOLOGI..... 33

NATALIA MIHĂILESCU

EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ VIS-A-VIS DE EDUCAȚIA MULTICULTURALĂ 38

NATALIA BARBAROVA, ARTUR BIȘIR

BENEFICIUL COMUNICĂRII INTERCULTURALE ÎN SCOPUL INTEGRĂRII ȘI ADAPTĂRII
REFUGIAȚILOR ÎN REPUBLICA MOLDOVA 44

OANA-PETRONELA COȘARCĂ

SPIRITUL LUDIC ÎN FASCINANTA LUME A COPILĂRIEI 48

OLESEA CUCU

TEHNICI DE ÎNCADRARE A COPIILOR REFUGIAȚI ÎNTR-UN MEDIU ȘCOLAR
INTERCULTURAL (STUDIU DE CAZ)..... 51

ROXANA DOROBANȚU-DINA

VALENȚE RELIGIOS-MORALE ÎN EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ A ELEVILOR DIN
CLASELE GIMNAZIALE 55

TATIANA KOSOROTOVA	
COMUNICAREA INTERCULTURALĂ ÎN MEDIUL ACADEMIC CRENGIAN	67
ANDREEA-MONICA LIȚĂ	
CONSIDERAȚII TEORETICE PRIVIND COMUNICAREA EDUCAȚIONALĂ: TENDINȚE ȘI PERSPECTIVE	72
POLINA MINACUL	
COMPLEXITATEA VIEȚII MINORITĂȚILOR NAȚIONALE ÎN MEDIUL UNIVERSITAR .	77
MARIA MOCANU	
PREGĂTIREA REMEDIALĂ ESTE CHEIA_SUCCESELUI ȘCOLAR	82
RITA MOROZ, LIUBA PETRENCO	
STRATEGII MODERNE DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR INTERCULTURALE LA LECȚIILE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ	85
LIUBA PETRENCO, LUCIA COSTRU	
ROLUL LECȚIEI DE LECTURĂ PARTICULARĂ ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE A ELEVILOR ALOLINGVI	93
NADEJDA POPA	
ATINGEREA PERFORMANȚEI ȘCOLARE ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ PRIN LECTURĂ	97
VICTORIA SCUTELNIC-CIBOTARI, LIUBA PETRENCO	
UTILIZAREA RESURSELOR EDUCAȚIONALE_MULTICULTURALE PENTRU CREȘTEREA RELEVANȚEI CONȚINUTULUI DIDACTIC.....	102
ANA COZARI	
TENDINȚE MODERNE ÎN DIDACTICA LIMBII ROMÂNE ÎN CONTEXT MULTICULTURAL.....	106
ЕЛЕНА ЦЫМБАЛЮК	
МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	110
ЕЛЕНА ЦЫМБАЛЮК, ОКСАНА ГРИГОРЕНКО	
СПЕЦИФИКА ЯЗЫКОВОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗА В. П. АСТАФЬЕВА «ВАСЮТКИНО ОЗЕРО»)	118
ОКСАНА ГРИГОРЕНКО	
ИНТЕГРАЦИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В 5-М КЛАССЕ	126

НАТАЛИЯ ГЕТЬМАНЕНКО

АКТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ КОНЦЕПТОВ КУЛЬТУРЫ В
ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ 133

ЛЮБОВЬ КОЛЕСНИК

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА КАК
ИНСТРУМЕНТ ПРЕПОДАВАНИЯ СЛОВЕСНОСТИ 140

ЕЛЕНА СИРОТА

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА 144

АННА ТИМАКОВА

ПОСТИЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИРИКИ КАК ПУТЬ
РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 152