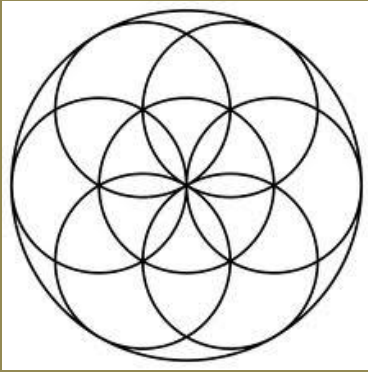




***UN-BORDERING DISCIPLINARITY.***  
***TRANS-/CROSS-/POST-***  
**DISCIPLINARY APPROACHES TO**  
**HUMANITIES**  
**&**  
**SOCIAL SCIENCES**

**CONFERENCE PROCEEDINGS**

**Volume V**

**Edited by**  
**DENISA ELENA DRĂGUȘIN**  
**DAIANA-GEORGIANA DUMBRĂVESCU**



**UN-BORDERING DISCIPLINARITY.  
*TRANS-/CROSS-/POST-DISCIPLINARY APPROACHES*  
TO  
HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES**

**Volume V**

**CONFERENCE PROCEEDINGS**

**UNIVERSITARIA COLLECTION**



## **Editors:**

### **ELENA DENISA DRĂGUȘIN**

(Assoc. Prof. Dr., The Teacher Training Department, *Spiru Haret* University, Bucharest)

### **DAIANA-GEORGIANA DUMBRĂVESCU**

(Assoc. Prof. Dr., The Faculty of Psychology and Educational Sciences, *Spiru Haret* University, Bucharest)

## **Scientific Board:**

### **Dr. Carmen HERNÁNDEZ GONZÁLEZ**

(University of Valladolid, Spain)

### **Dr. Dale A. KOIKE**

(University of Texas, Austin, USA)

### **Dr. Nicolaie POPESCU BODORIN**

(The Technical University of Civil Engineering, Bucharest, IEEE Senior Member)

### **Dr. Alex PAVIÉ**

(University of Los Lagos, Chile)

### **Dr. María Jesús LEAL RIOL**

(Hamline University, Minnesota)

### **Dr. David PÉREZ RODRÍGUEZ**

(University of Valladolid, Spain)

### **Dr. Simona Anemari TEODORESCU**

(*Spiru Haret* University, Bucharest)

### **Dr. Silvia RAȘCU-PISTOL**

(*Spiru Haret* University, Bucharest)

### **Dr. Natalia BARRANCO**

(University of Valladolid, Spain)

### **Dr. María Goretti FAYA ORNIA**

(University of Valladolid, Spain)

### **Dr. Teresa CALDERÓN QUINDÓS**

(University of Valladolid, Spain)

### **Dr. Ousseynou THIAM**

(Cheikh Anta Diop University, Dakar, Senegal)

### **Dr. Papa Mamour DIOP**

(Cheikh Anta Diop University, Dakar, Senegal)

© 2024 Rediviva Edizioni, Milano

[www.redivivaedizioni.com](http://www.redivivaedizioni.com)

Via Trebbia 33, Milano

**ISBN 978-88-97908-74-6**

**UN-BORDERING DISCIPLINARITY.  
TRANS-/CROSS-/POST-DISCIPLINARY APPROACHES  
TO  
HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES**

**VII<sup>th</sup> Edition**

**THE TEACHER TRAINING DEPARTMENT  
SPIRU HARET UNIVERSITY**

**INTERNATIONAL CONFERENCE**

**20-21 JUNE 2024**

**BUCHAREST**



**REDIVIVA PUBLISHING HOUSE, 2024**

## **Acknowledgments**

This volume contains a selection of scientific papers originally presented at the Annual International Conference, *Un-Bordering Disciplinarity. Trans-/Cross-/Post-Disciplinary Approaches to Humanities and Social Sciences*, VII<sup>th</sup> Edition, organized by The Teacher Training Department and The Department of Modern Languages and Business Communication, *Spiru Haret* University (Bucharest), in collaboration with St. Kliment Ohridsky University (Sofia), and The Institute of Romanian Language (Bucharest) on 20-21 June 2024.

The editors express their gratitude to Violeta Popescu of Rediviva Publishing House for her valuable and long-lasting collaboration.

## CONTENTS

|                              |   |
|------------------------------|---|
| Foreword                     | 8 |
| <i>Elena Denisa Drăgușin</i> |   |

### **UN-BORDERING DISCIPLINARITY. EDUCATION & EDUCATIONAL STUDIES**

|                                                                                                                                                          |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| El aprendizaje colaborativo en clase de ELE                                                                                                              | 13  |
| <i>Aimara R. De Cesero</i>                                                                                                                               |     |
| Aspecte ale predării substantivului în clasele primare                                                                                                   | 25  |
| <i>Sebastian Cristian Chirimbu</i>                                                                                                                       |     |
| Școala în fața relativizării reperelor axiologice                                                                                                        | 37  |
| <i>Alexandru-Miron Damian</i>                                                                                                                            |     |
| Del texto al texto: una práctica de potenciación de la competencia lingüística                                                                           | 53  |
| <i>Ousmane Diambang</i>                                                                                                                                  |     |
| ‘Fehleranalyse’ und ‘-therapie’ im DaF-Unterricht in Senegal: Bestandsaufnahme und Implementierung eines didaktischen und unterrichtspraktischen Modells | 59  |
| <i>Ibrahima Diop</i>                                                                                                                                     |     |
| Enhancing Education through Conceptual Learning                                                                                                          | 77  |
| <i>Denisa Elena Drăgușin</i>                                                                                                                             |     |
| La comunicación didáctica como competencia y su estatus desde la perspectiva de los maestros de primaria: el caso de Rumanía                             | 107 |
| <i>Daiana-Georgiana Dumbrăvescu, Florentina Munteanu, Susana Merino Mañueco</i>                                                                          |     |
| Câteva propuneri pentru îmbunătățirea actului educațional                                                                                                | 123 |
| <i>Mihaela Marinescu</i>                                                                                                                                 |     |

Centrarea învățării pe student (și) prin întocmirea fișelor de disciplină – premisă pentru asigurarea calității 133  
*Valeriu Marinescu*

The Role of Technology in Revolutionizing Physical Education and Sport 143  
*Simona Anemari Teodorescu*

### **UN-BORDERING DISCIPLINARITY. LINGUISTICS & COMMUNICATION STUDIES**

Le fonctionnement illocutionnaire des verbes modaux: *pouvoir*, *vouloir* et *devoir* 161  
*Tamara Ceban*

A Form of Cultural Diplomacy, the Romanian Grammar for Foreigners: Vasile Alecsandri, a Case Study 175  
*Luiza Catrinel Marinescu*

Dialogue et dialogisme 197  
*Dan Constantin Sterian*

### **UN-BORDERING DISCIPLINARITY. PSYCHOLOGY & PHYLOSOPHICAL STUDIES**

Basarab Nicolescu and Transdisciplinarity 213  
*Cristian Andreescu*

Descoperindu-l pe Nietzsche: perspective adleriene asupra voinței de putere într-o analiză biografică 231  
*Daniela Georgescu*

Consideraciones sobre la psicología como ciencia desde el contexto educativo y la cultura españoles 255  
*Sofía Mitis Gómez*

|                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Despre drept și filosofia dreptului: complementaritate și<br>interdisciplinaritate | 263 |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----|

*Elena Lazăr*

|                                                            |     |
|------------------------------------------------------------|-----|
| On Transdisciplinarity and Complexity in Basarab Nicolescu | 275 |
|------------------------------------------------------------|-----|

*Henrieta Șerban*

## **Foreword**

The study of humanities and social sciences encompasses various disciplines, including languages, philosophy, multicultural studies, psychology, history, anthropology, sociology etc. Traditionally, these disciplines have operated within their own boundaries, employing specialized methods and frameworks. However, in recent years, there has been a growing recognition of the need for transdisciplinary, crossdisciplinary, and postdisciplinary approaches to better understand the complex nature of human experience. Our volume aims to explore and compare these approaches within the context of humanities and social sciences, highlighting their significance, benefits, and challenges. By transcending disciplinary boundaries and integrating diverse perspectives, these approaches offer unique opportunities for a more holistic and dynamic understanding of human beings and their intricate relationship with the world.

Transdisciplinary approaches involve transcending the boundaries of individual disciplines to address complex problems that cannot be adequately understood through a single lens. In the realm of humanities and social sciences, this type of research integrates insights from various disciplines to tackle multifaceted issues related to human behaviour, culture, and society. It is an approach which encourages scholars to break free from their disciplinary silos and engage in dialogue, exchange ideas, and develop new methodologies that bridge disciplinary gaps.

Transdisciplinary research promotes collaboration between experts from different fields, fostering an environment where scholars can leverage their diverse expertise and perspectives to gain a deeper understanding of human phenomena. For example, a transdisciplinary investigation into the impact of technology on human communication would require inputs from linguistics, psychology, sociology, and media studies. By integrating these perspectives, researchers can analyse the multifaceted nature of the issue and develop comprehensive solutions.

A comprehensive understanding is, thus, facilitated by encouraging the integration of knowledge, theories, and methodologies from various disciplines. This integration allows for the development of new frameworks and paradigms that can capture the complexity of human experience more

effectively. By transcending disciplinary boundaries, transdisciplinary research offers a more nuanced understanding of human phenomena that cannot be achieved through isolated disciplinary investigations alone.

While transdisciplinary approaches involve integrating knowledge from various disciplines, crossdisciplinary approaches involve applying the principles, theories, and methods of one discipline to another. Hence, by borrowing concepts and methodologies from one discipline, such an approach sheds new light on a different field of study. It allows researchers to discover new insights, connections, and patterns that might have been overlooked within a single disciplinary framework.

Crossdisciplinary research encourages scholars to think beyond the limitations of their own disciplines and explore the potential of interdisciplinary collaboration. For instance, applying literary analysis techniques to historical texts or using anthropological methods to study contemporary literature can yield fresh perspectives and enrich the understanding of both fields.

By adopting a crossdisciplinary perspective, researchers can broaden their horizons and approach humanistic phenomena from multiple angles. This approach not only enhances the analysis of the subject matter but also promotes intellectual creativity and innovative thinking. It prompts scholars to explore different methodologies and approaches, leading to the development of new insights and frameworks that transcend disciplinary boundaries.

Postdisciplinary approaches challenge the very notion of disciplinary boundaries and seek to move beyond the limitations of traditional disciplines. Rather than integrating or borrowing from different disciplines, postdisciplinary research emphasizes the creation of new conceptual frameworks and methodologies that are not confined to any single disciplinary perspective.

They inspire scholars to question the existing disciplinary divisions and explore new ways of understanding human phenomena. This approach recognizes that complex human issues cannot be adequately addressed unidirectionally, but they call for a broader engagement with diverse perspectives, knowledge systems, and methodologies.

One of the key features of postdisciplinary research is its emphasis on reflexivity and self-awareness. Scholars engaging in postdisciplinary approaches critically examine their own assumptions, biases, and limitations, recognizing the inherent subjectivity within their research. This reflexivity enables researchers to approach humanistic phenomena with a more open mind and to embrace the complexities and nuances of the subject matter.

Transdisciplinary, crossdisciplinary, and postdisciplinary approaches offer several benefits to the study of humanities and social sciences. By transcending disciplinary boundaries, these approaches enable scholars to address complex issues and gain a more comprehensive understanding of human phenomena. They further collaboration, dialogue, and the integration of diverse perspectives, leading to innovative breakthroughs and novel research questions. These approaches promote intellectual creativity, foster interdisciplinary connections, and expand the boundaries of knowledge within human sciences.

However, these approaches also face challenges. One significant challenge lies in navigating the institutional and disciplinary structures that often prioritize specialized expertise. Transdisciplinary, crossdisciplinary, and postdisciplinary research may face resistance due to the traditional emphasis on disciplinary boundaries and the challenges of evaluation and recognition within academia.

Moreover, there are logistical challenges associated with these approaches. Integrating diverse perspectives, methodologies, and data sources can be time-consuming and require significant effort in establishing shared conceptual frameworks and methodologies. Communication and collaboration across disciplines can be complex, as scholars need to navigate the differences in language, epistemologies, and methodologies.

Trans-/ cross- / postdisciplinary approaches have the potential to enrich the study of humanities and social sciences by transcending disciplinary boundaries, integrating diverse perspectives, and challenging traditional frameworks. These approaches offer unique opportunities for a more holistic, dynamic, and inclusive understanding of human beings and their complex relationship with the world. Despite the challenges they face, the benefits of these approaches outweigh the difficulties, providing avenues for innovative research, interdisciplinary collaboration, and the advancement of

knowledge within the field of human sciences. By embracing these approaches, researchers can contribute to a more comprehensive and nuanced understanding of the multifaceted nature of human experience.

PhD. Assoc. Prof. Denisa Elena Drăgușin



## **El aprendizaje colaborativo en clase de ELE**

Aimara R. DE CESERO  
*Izmir University of Economics, Turkey*

### ***Abstract***

In this brief research, we have aimed to reflect on how the implementation of collaborative learning in Spanish as a Foreign Language (ELE) classrooms fosters the development of critical thinking and autonomous learning in students by promoting discussion and exchange of opinions among peers. As students are often not accustomed to working in groups or collaboratively due to the educational system, a series of preparatory activities were conducted during the initial sessions to break the ice and facilitate dialogue, as well as to learn to speak-listen, organize ideas, and generate group identity. These activities were initially carried out at the class group level and then gradually organized into small learning groups. Once our first objective was achieved, reciprocal teaching activities were implemented to reinforce students' own learning and positive interdependence as well as responsibility and information retention. Finally, in a subsequent phase, problem-solving activities were integrated, developing communicative and interpersonal skills through self-directed learning that encouraged critical evaluation abilities. We were able to verify that collaborative learning significantly stimulated reflective thinking, developed critical skills, and strengthened deeper and more meaningful learning from initial levels.

**Keywords:** collaborative learning, critical thinking, autonomy, motivation.

### **Metodologías activas**

Son un conjunto de métodos, actividades y estrategias que sitúan al alumno en el centro del aprendizaje y fomentan el trabajo en equipo y el espíritu crítico, eliminando los procesos memorísticos.

Algunos ejemplos de estas actividades son:

- Aula invertida
- Gamificación
- Basado en Proyectos
- Cooperativo/Colaborativo, etc.

## **Aprendizaje colaborativo/cooperativo**

Dentro de las metodologías activas en este proyecto nosotros nos centramos en el aprendizaje cooperativo/colaborativo. Aunque algunos autores los consideran sinónimos, hay otros como Bruffee (1995), que hacen hincapié en una clara distinción:

*El aprendizaje cooperativo* está más estructurado y guiado por el docente y mantiene las líneas tradicionales del saber (Flannery, 1994; Oxford, 1997).

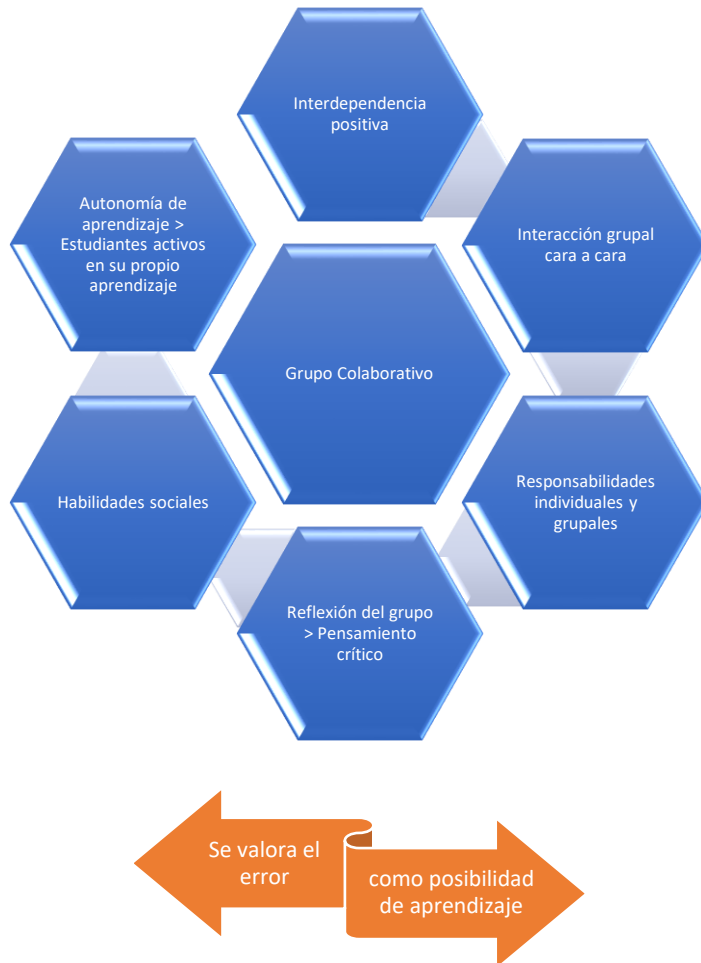
*En el aprendizaje colaborativo* el profesor es un facilitador para conseguir los objetivos y los alumnos asumen toda la responsabilidad (Jacob, 1997; Millis y Cattel, 1998).

En nuestro caso no se le dio tanta importancia a esta distinción sino que nos centramos en los beneficios que este tipo de metodología aportaba en el aprendizaje de ELE.

Según Millis y Cattel (1998), la investigación muestra que el trabajo estructurado en pequeños grupos, que aprovecha la interdependencia positiva y la responsabilidad individual, también aumenta el rendimiento del estudiante.

Por eso, uno de los objetivos del aprendizaje colaborativo es evitar que los estudiantes se hagan dependientes del docente, que intervendrá en mayor o menor medida según la madurez del grupo clase.

El aprendizaje colaborativo surge en el marco del enfoque centrado en el alumno y su característica principal es la organización del aula en pequeños grupos de trabajo, aunque obviamente esto no significa estar unos junto a otros o compartir materiales. Algunos de los elementos básicos de un grupo colaborativo son:

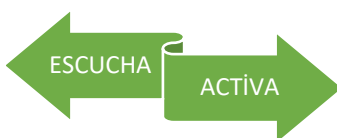


Si alguno de estos elementos falla, el grupo, y por tanto el aprendizaje colaborativo se ven afectados.

Para implementar esta metodología de manera eficaz y que el aprendizaje colaborativo funcione necesitamos crear dinámicas de grupo que tendremos que implementar desde el principio con técnicas de interacción del grupo clase de manera que se cree una conciencia de grupo, que tenga responsabilidades individuales pero con un objetivo común. Los grupo podrán ser fijos o variables, según nivel y madurez, o una mezcla de los dos. Debemos potenciar la motivación intrínseca, de manera que se despierte su curiosidad e interés para participar en su propio aprendizaje, y valorar todo lo que hacen

para que se impliquen de manera positiva y logren una buena comunicación. Para esto también debemos tener en cuenta los obstáculos que:

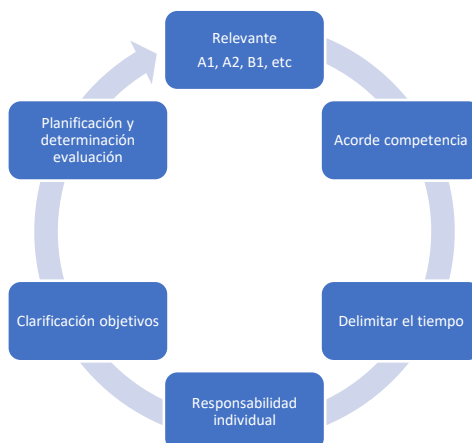
| Impiden escuchar                                                                                                                                                                         | Impiden hablar                                                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>•compararse con el que habla</li><li>•dejar de escuchar porque ya sé</li><li>•pensar en lo que vas a decir a continuación</li><li>• etc.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>•miedo a cometer errores</li><li>•pronunciación</li><li>• etc.</li></ul> |



Debemos fomentar una escucha activa para que se cree una comunicación eficaz.

### Estructuración tareas y colaboración eficaz

Es importante, antes de llevar al aula este tipo de actividades colaborativas, estructurar las tareas que se van a utilizar y tener en cuenta las siguientes consideraciones para que el grupo funcione de manera más eficaz:



## Implementación aprendizaje colaborativo en ELE

En muchas ocasiones nos encontramos con estudiantes que están acostumbrados a trabajar de manera individual y a los que les cuesta colaborar y trabajar en equipo, así que no podemos pensar en llegar a una clase, del nivel que sea y proponer cualquier tipo de actividad colaborativa esperando que funcione. De lo contrario, tendremos que, poco a poco, realizar actividades que lleven a la adquisición de actitudes y habilidades colaborativas utilizando una serie de actividades preparatorias para romper el hielo y facilitar el diálogo, así como aprender a hablar-escuchar, organizar ideas y generar una identidad grupal. Este tipo de actividades se realizan en un primer momento a nivel grupo clase para después ir poco a poco organizando la clase en pequeños grupos de aprendizaje. No es posible fijar un tiempo para que un grupo supere una etapa, cada uno es diferente y llegará a la madurez grupal antes o después.

Como ya se ha comentado, las actividades de rompehielos para los primeros contactos son fundamentales, así los estudiantes se encuentran más preparados para realizar las tareas ya que aumentan la disposición del alumno para intervenir en clase. Hay una gran variedad entre las que podemos destacar algunas de las que más se utilizan:

Busca y encuentra, nos conocemos en una fiesta, tarjetas de visita, etc. que mantienen una interacción continua y a los alumnos activos al mismo tiempo que empiezan a conocerse y se preparan para compartir y participar en el grupo.

Torbellino de ideas, estrella, etc. ayuda a generar y organizar ideas, así como estimular el pensamiento.

Phillips 66: Logra de forma rápida la participación de todos los estudiantes en grupos. Es útil para recoger datos, repasar conceptos, lograr sugerencias, comentar un video, audio, etc. y ayuda a desarrollar la capacidad de síntesis y la concentración.

Una vez que los estudiantes ya se sienten cómodos con este tipo de actividades se puede empezar con las que llamamos ***Técnicas para el diálogo, para la enseñanza recíproca y para la resolución de problemas.***

Las ***Técnicas para el diálogo***, entre las que por supuesto también se encuentran muchas de las actividades preparatorias, pero que se amplían con debates críticos y entrevistas para que aprendan a comunicar con claridad y a formular ideas.

Entre las ***Técnicas para la enseñanza recíproca*** se pueden destacar los juegos de rol, las celdas de aprendizaje y los rompecabezas entre muchas otras actividades. En estas actividades los alumnos dan y reciben ayuda

mutuamente, aumentan su capacidad de retener información, se refuerza su propio aprendizaje y se estimula la interdependencia ya que no compiten sino que cooperan.

Las *Técnicas para la resolución de problemas* se basan en el aprendizaje de grupos colaborativos motivadores, se desarrollan destrezas comunicativas e interpersonales a través de un aprendizaje autodirigido en el que se fomenta la capacidad de evaluación crítica y se practican estrategias de resolución de problemas. Este tipo de actividades promueven oportunidades de activar y evaluar conocimientos previos, fomentan la comunicación y la capacidad de asumir responsabilidades y de pensar y analizar de manera crítica. Entre estas técnicas podemos destacar el estudio de casos, cambia o pasa el problema y la resolución estructurada entre muchos otros.

## **Rompiehielos**

La Fiesta: Es una de las primeras actividades que se pueden llevar a cabo, y se puede realizar con todos los niveles. Se realiza a nivel grupo clase y la intención es que los estudiantes se conozcan y empiecen a compartir y a participar en el grupo. Dependiendo del número de estudiantes y del nivel se puede delimitar el tiempo dando espacio suficiente para que puedan hablar con varias personas. Al final se pide a los estudiantes que digan al resto de la clase qué han aprendido de sus compañeros de manera que haya una retroalimentación y podamos verificar que la actividad ha funcionado con éxito.

Tarjetas de visita: Se entrega una ficha o una hoja y se les pide que escriban en el centro su nombre. En un lado pueden escribir dos adjetivos que los describan, en otro lado dos cosas que les gusta hacer, un lugar que han visitado, alguien que admiran, etc. Dependiendo del nivel del grupo se puede modificar. Se puede realizar tanto a nivel grupo clase como en grupos más reducidos si son muchos estudiantes. La idea es que se conozcan y que se hagan preguntas relacionadas con la información de las tarjetas, también un estudiante puede presentar a un tercero a otro compañero. Al final se les puede pedir que nos presenten a alguno de los compañeros que han conocido o alguna nueva información que han aprendido.

Busca y encuentra: Se proyecta un cuadro con informaciones según el nivel de los estudiantes. Entre ellos tienen que buscar compañeros que reúnan esas características y gana el que termina primero. No se pueden repetir los nombres de manera que todos hablen con todos. Al final se verifica si la información es correcta.

Phillips 66: Se divide la clase en grupos de seis personas y se les propone un tema que tienen que debatir. Cada uno de ellos habla sobre ese tema durante un minuto y un secretario toma nota y al final un portavoz expone los resultados al finalizar el tiempo. El secretario y portavoz puede ser la misma persona. En nuestro caso se llevó a cabo veces con temas de ropa, vacaciones y gustos, pero podría aplicarse a cualquier otro tema.

LLuvia de ideas: Aquí la idea es estimular y generar muchas ideas. Las ideas se recogen sin filtros en un principio lo importante es la cantidad. En un segundo momento se descartan o aceptan las ideas, se agrupan elementos y se consideran sus interrelaciones. Ejemplo: La ropa, la comida y después establecer relaciones (comida, desayuno, fruta, verdura...)

Hablar y escuchar: Se crean grupos de 6 estudiantes y se nombra un portavoz que va a tener una serie de objetos. En nuestro caso se propuso hablando de la ciudad y también de la ropa y sus gustos. Cada vez que un estudiante hablaba el portavoz le daba un objeto y con una frase motivacional como: ¡bien! bravo! Al final se cuentan los objetos para saber quién ha participado más veces.

## **Técnicas para el diálogo**

Entrevistas: Se puede hacer sobre cualquier tema, como el de las vacaciones: ¿Qué quieres hacer? ¿A dónde vas? ¿Qué hay? ¿Dónde está? ¿Cómo es? ¿Con quién vas? Es recomendable utilizarla con niveles intermedios, pero en nuestro caso se utilizó con niveles básicos obteniendo un buen resultado. Los estudiantes aprenden a comunicar con claridad, a formular ideas y sobre todo a ser unos oyentes activos. Una opción en parejas sería que el estudiante A entrevista al estudiante B y viceversa, y después los estudiantes A y B resumen las respuestas de su pareja y las exponen a los estudiantes C y D.

También se podría utilizar para saber los gustos, las opiniones o incluso se podría utilizar una entrevista real, adaptada al nivel de los estudiantes para desarrollar diversas capacidades como la escucha, la comprensión y la capacidad para resumir y sintetizar.

Se pueden proponer muchas tareas de reflexión, como un listado de palabras que han aprendido, expresiones que han utilizado para dar opiniones e incluso se puede realizar una simulación a partir del modelo. En grupos básicos se pueden pedir descripciones del entrevistador y entrevistado. Es de gran interés por el número de actividades que se pueden realizar según el nivel

de los estudiantes y muy motivadora si se eligen personajes conocidos y admirados por los estudiantes.

### **Técnicas para la enseñanza recíproca**

**La Pecera:** Se facilitan las discusiones grupales y se intensifica el interés. Un grupo observa a otro más pequeño que está en su interior. No se limita solo a la observación ya que la idea es asignar roles para que los estudiantes tomen notas, presten atención al lenguaje corporal, entonación, etc. Al final el grupo observador comenta lo que ha notado de la conversación. Hay variantes en las que los estudiantes observadores pueden intervenir y pasarse al grupo comunicador. En nuestro caso lo llevamos a cabo sobre el tema de las vacaciones, dónde están, qué hay, qué llevan, qué hacen, etc. Y al grupo observador se les facilitó una rúbrica según a qué tuviesen que prestar atención.

**Rompecabezas:** Se divide la clase en grupos de tres personas, el ejemplo será sobre el tema de restaurante y comidas, aunque también se puede realizar con el tema de la casa o del barrio en los niveles básicos. Cada grupo decide las características del grupo de clientes (son vegetarianos, alergias, número de clientes, gustos, nacionalidad, etc.). Después se reparte a cada grupo tres textos con las descripciones de tres restaurantes diferentes. En la siguiente fase se reúnen los estudiantes que tienen el texto del mismo restaurante y se ayudan con las expresiones o el vocabulario que no conocen o recuerdan. Después cada uno vuelve a su grupo original y deciden qué restaurante se adapta mejor a sus clientes.

En este momento dialogan porque cada uno de los estudiantes del grupo tiene información que los otros desconocen. Al final, cada uno de los grupos tiene que exponer la siguiente información:

- Las características de sus clientes
- El restaurante que han elegido
- Por qué han descartado los otros dos

Esta técnica permite al alumno trabajar en contextos 'reales', así como asumir responsabilidades individuales y grupales, reducir el absentismo y permite desarrollar la capacidad de proporcionar información, negociar y decidir. Es muy útil incluso entre los estudiantes con bajo rendimiento ya que la idea es alcanzar metas realistas no la perfección.

**Celdas de aprendizaje:** Los estudiantes individualmente preparan preguntas sobre un texto o canción etc. Esto permite hacerles pensar activamente sobre el texto para luego trabajar con un compañero. Para crear preguntas correctamente se requiere una completa comprensión del texto y una asimilación de los contenidos, por eso es muy importante realizar antes actividades prácticas para realizar buenas preguntas.

Algunas de las variantes de las celdas de aprendizaje son:

- Preguntas sin respuesta única
- Preguntas y respuestas por escrito
- Respuestas aleatorias de los estudiantes
- Preguntas opción múltiple o verdadero falso
- Etc.

Se puede trabajar en parejas o en pequeños grupos. Las respuestas a las preguntas crean diálogos entre los estudiantes que varían según el nivel de conocimiento de la lengua meta. El estudiante que formula las preguntas puede realizar correcciones o proporcionar información adicional si fuese necesario.

Dependiendo del tipo de texto y de las preguntas la duración de la actividad suele ser de unos 15-30 minutos ya que la finalidad es implicar activamente a los estudiantes en la reflexión de los contenidos tratados a través de las preguntas y respuestas.

**Juegos de Rol:** En el mercado o cualquier otra situación real. Algunos estudiantes actúan como vendedores con la ropa y los objetos que tenemos en clase, mientras que otros son potenciales clientes. Se les da una cierta cantidad de dinero y tienen que intentar comprar la mayor cantidad de ropa u objetos posible regateando. Por otro lado, los vendedores tienen que intentar vender toda la ropa que tienen y atraer a los clientes con las expresiones aprendidas en clase.

## **Técnicas para la resolución de problemas**

**Pasa o Cambia el Problema:** Se crean diferentes situaciones que ocurren en un restaurante, generando varios problemas. Cada equipo intenta resolver el problema y lo pasa al siguiente equipo sin que estos vean la solución proporcionada. Al final de la ronda, el primer problema regresa al grupo inicial con todas las soluciones que serán revisadas y evaluadas. En la primera parte, los estudiantes aprenden unos de otros trabajando juntos, y en la segunda parte, se comparan y discriminan las soluciones proporcionadas.

Esta técnica podría usarse para repasar antes de un examen en grupos y luego comparar las soluciones dadas o incluso para discutir diferencias culturales, como los horarios de desayuno o comida entre Turquía y España.

En estos últimos casos, se podría adoptar un enfoque más estructurado de resolución de problemas, guiando a los estudiantes sobre los pasos que deben seguir para proporcionar soluciones razonadas y defenderlas, antes de contrastarlas con las de otros grupos.

- Buscar el vocabulario desconocido
- Definir el problema
- Analizar, investigar, formular ideas (lluvia de ideas)
- Discusión y búsqueda de posibles soluciones
- Discusión y soluciones con el grupo de la clase.

## **Conclusiones**

Mayor Responsabilidad y Participación:

- La implementación del aprendizaje colaborativo en nuestras clases de ELE ha resultado en una mayor asunción de responsabilidades por parte de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.
- Se ha observado un aumento significativo en la participación activa de los estudiantes durante las actividades colaborativas, lo que ha enriquecido el ambiente de aprendizaje en el aula.

Fomento del Diálogo y la Conversación:

- El enfoque en el aprendizaje colaborativo ha promovido un mayor diálogo y conversación entre los estudiantes, lo que ha mejorado su fluidez y confianza en la comunicación en español.
- Se ha notado una mayor apertura a expresar ideas y opiniones durante las discusiones en grupo, lo que ha enriquecido el intercambio de perspectivas y el desarrollo de habilidades lingüísticas.

Estímulo del Aprendizaje Autónomo:

- Los estudiantes han demostrado un mayor grado de autonomía en su aprendizaje, asumiendo un papel más activo en la búsqueda de recursos y la resolución de problemas lingüísticos.

### Pensamiento Crítico

- El aprendizaje colaborativo en ELE ha estimulado el pensamiento reflexivo y la capacidad de análisis crítico.

### **Bibliografía**

- Andreu-Andrés, M. A. Y García- Casas, M. (2010). “Aprendizaje basado en problemas aplicado a las lenguas de especialidad”. *Ibérica*, 19: 33-54.
- Bruffee, K. A. (1995). “Sharing Our Toys: Cooperative Learning Versus Collaborative Learning”. *Change*, 27, 12-18.
- Collazos, C., Guerrero, L. y Vergara, A. (2001): *Aprendizaje colaborativo. Un cambio en el rol del profesor*. Disponible en:  
<http://terras.edu.ar/jornadas/102/biblio/102AprendizajeColaborativo.pdf>
- Johnson, D. (2017). “¿En qué consiste el aprendizaje colaborativo?” *EDUCAIXA* Ciclo conferencias ® evolución educativa. Disponible en:  
<https://www.youtube.com/watch?v=GqcXyys1aEM&list=RDCMUCPartL7GqF59y4U50s9uyvA&index=1>
- Labrador, M. J. y Andre, M. A. (2014). “Investigación-acción para conseguir grupos colaborativos eficaces”. *Educatio* siglo XXI, VOL. 32, 3, 1-24. Servicio de publicaciones de la universidad de Murcia. Disponible en:  
<http://revistas.um.es/educatio/article/view/210991>
- Landone, E. (2004). “El aprendizaje colaborativo en clase de ELE: Propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas”. *Red ELE*. Disponible en:  
[https://www.researchgate.net/publication/28068430\\_El\\_aprendizaje\\_cooperativo\\_del\\_ELE\\_Propuestas\\_para\\_integrar\\_las\\_funciones\\_de\\_la\\_lengua\\_y\\_las\\_destrezas\\_colaborativas](https://www.researchgate.net/publication/28068430_El_aprendizaje_cooperativo_del_ELE_Propuestas_para_integrar_las_funciones_de_la_lengua_y_las_destrezas_colaborativas)
- Millis, B. J. y Cottel, P. G. (1998). *Cooperative Learning for Higher Education Faculty*. American Council on Education. Phoenix, Az:Oryx Press.



## Aspecte ale predării substantivului în clasele primare

Sebastian Cristian CHIRIMBU

*Spiru Haret University, Bucharest*

*The Institute for Research, Policy and Evaluation in Education*

### **Abstract**

Teaching the noun in primary grades is essential for the development of students' language skills. At this stage, children learn to identify nouns as parts of speech that name people, objects, places, or phenomena. Teachers use interactive activities, such as games, pictures, and examples from everyday life, to make lessons engaging and easy to understand. The explanations are simple, and students are encouraged to use nouns in their own sentences. Thus, children improve their vocabulary and ability to express themselves correctly, preparing them for more complex notions in grammar. Knowledge of nouns helps students not only in the Romanian language, but also in other subjects, such as natural sciences (names of animals, plants, natural phenomena), geography (names of places, landforms) or mathematics (names of objects, mathematical concepts). Through the use of nouns, students can associate the concepts learned in different subjects, thus reinforcing interdisciplinary learning.

**Keywords:** noun, primary grade, language skills, interactive teaching activities

În manualele școlare din ciclul primar și gimnazial, modul de definire al gramaticii și al părților acesteia nu este realizat într-un mod clar, lăsându-se la latitudinea dascălului formularea sau non-formularea acestora, „iar dacă se consideră utilă definirea acestora, modul în care se face nu este unitar, situație explicabilă având în vedere că nu avem o gramatică oficială” (Peica, 2018:19)

Activitatea de învățare a noțiunilor de gramatică asigură în același timp, cultivarea zestrei lingvistice a copiilor și contribuie la stimularea proceselor de cunoaștere, a gândirii abstracte în mod deosebit. Prin studiul gramaticii, elevii înțeleg logica limbii, bogăția ei și se deprind să folosească în mod corect și conștient, atât în vorbire, cât și în scriere, un vocabular adecvat, o exprimare corectă, reușind să înțeleagă mai bine gândurile altora și să se folosească de limbă ca de un veritabil mijloc de comunicare, precum și de acumulare a informațiilor.

Predarea substantivului la clasele primare (începând cu clasa a III-a) este o parte importantă a procesului de învățare a limbii, substantivul fiind considerat o parte de bază a gramaticii limbii.

Deși în prezent există mai multe instrumente și resurse disponibile pentru a învăța limba, inclusiv aplicații și programe de învățare online, predarea substantivului rămâne o componentă esențială a procesului de învățare a limbii, în special în cazul copiilor și adolescenților care își construiesc baza de cunoștințe în această perioadă, este obligatoriu ca acesta să fie definit și utilizat într-un mod adecvat.

Analizând definițiile date de GALR și GBLR, observăm că cele două lucrări pornesc de la o precizare considerată oportună în studiul gramaticii:

„substantivul este o clasă lexico-gramaticală deschisă reprezentând aproximativ 50% din totalitatea cuvintelor limbii române, fiind alături de verb, o clasă fundamentală implicată în definirea celorlalte clase lexico-gramaticale” (GLR, 1966:61).

În ceea ce privește tipologia substantivului în limba română, literatura de specialitate aduce lămuriri prin clasificările realizate; autori precum Iorgu Iordan, Valeria Guțu Romalo și Alexandru Niculescu precizează că prin clasificarea substantivelor se face referire la natura obiectelor (deosebind substantive concrete și abstracte), comun vs. propriu (prin desemnarea reprezentantului unei categorii de obiecte față de „indivizii” considerați izolați – oameni, animale, localități, țări, râuri, popoare, munți). Iorgu Iordan și Vladimir Roibu identifică prin trăsătura morfologică comună care reiese din „compatibilitatea cu morfemele de gen, număr și caz” (Iordan, Guțu Romalo, Niculescu, 1967:71), orice substantiv clasându-se în unul din cele trei genuri (masculin, feminin, neutru) și cunoscând opoziția singular vs. plural, noțiuni cu care ne întâlnim și la predarea la clasele primare.

După Ștefan Găitănanu, criteriul „sens” definește substantivele în două categorii: comune (reprezentând obiectele care prin intermediul însușirilor comune individualizează clasa și care au ca element specific de individualizare a obiectului- substantiv procedeele determinării gramaticale care corespund determinării logice) (1998: 29) și proprii („simboluri care evocă acele trăsături singulare proprii unui anumit obiect, prin care el se distinge de toate celelalte, devenind inconfundabil”) (1998:30).

Ca parte de vorbire flexibilă, formele sale variază după categoriile gramaticale de număr și caz (procedeu numit declinare), genul nefiind un criteriu de flexiune pentru substantiv, ci o trăsătură inerentă, fixă. Flexiunea substantivului se realizează:

- sintetic, prin desinențe, prin articolul definit, precum și prin alternanțe fonetice care modifică radicalul substantival;

- analitic, prin prepoziții, prin articolul nedefinit sau prin mărcile de caz proclitice *lui, al*.

În noua gramatică a Academiei (GALR), substantivul reprezintă centrul grupului nominal care mai include pronumele și numeralul-substituit. În această calitate, el se asociază cu:

- adjuncți specifici: determinanți (*elevul, un elev, acest elev, doi elevi, asemenea elev*), adjuncți genitivi (*livada bunicilor, locuitorii orașului*);

- adjuncți nespecfici: adjectivali (*fată frumoasă, băiat deștept*), prepoziționali (*casă de vacanță, piatră de moară*), verbali (*exemplu de urmat, temă de scris, mână tremurândă*) sau propoziționali (*filmul pe care l-am văzut, locul unde m-am născut*);

- modificatori (*floarea frumoasă, floarea din grădină*);

- cuantificatori (*acești doi elevi*);

- complemente, în situații speciale (*citirea cărții*).

Pentru micii școlari ca și pentru vorbitorii non-nativi, predarea substantivului este esențială pentru a putea înțelege și utiliza corect cuvintele în contextul adecvat. Un proces pe cât de complex, pe atât de provocator. Este important să adaptăm lecțiile la nivelul de înțelegere al micilor școlari și să includem activități practice care să stimuleze utilizarea corectă a substantivului în contexte diverse.

Obiectul cercetării predării substantivului în ciclul primar vizează în primul rând îmbunătățirea calității educației lingvistice prin dezvoltarea unor metode și strategii eficiente de predare și învățare a substantivului.

În cercetarea derulată pe un eșantion de 63 de copii (de clasa a III-a și a IV-a din Școala Gimnazială nr.46, sector 2, București) ne-am propus ca obiective:

- a. Identificarea cunoștințelor despre morfologie ale elevilor și stabilirea performanței școlare individuale;

- b. Urmărirea progreselor elevilor pe linia procesului de însușire a noțiunilor despre substantiv și adjectiv;

- c. Identificarea unor metode și procedee care să faciliteze găsirea unor căi de activizare a învățării

- d. Îmbinarea metodelor tradiționale cu cele moderne activizatoare folosite în cadrul orelor de limba română care să conducă la schimbări vizibile în nivelul de cunoștințe al elevilor

- e. Identificarea unor căi diverse pentru rezolvarea unor exerciții ca rezultat al strategiilor didactice aplicate.

Ca metode, am utilizat:

a. Metoda observației (metodă non-experimentală de colectare a datelor);

A fost elaborat un plan de observație, precizându-se și obiectivele urmărite. Datele observației au fost consemnate imediat, fără ca cei observați să-și dea seama de acest lucru. Observațiile au fost făcute în condiții și împrejurări variate pentru a putea avea posibilitatea confruntării datelor obținute.

b. Metoda testelor

Înainte de administrarea fiecărui test a fost făcut un instructaj necesar pentru precizarea unor reguli și cerințe privitoare la administrarea textului și felul în care se face evaluarea. S-a avut în vedere faptul că testele elaborate trebuie să îndeplinească anumite calități precum fidelitatea sau validitatea.

c. Metoda analizei produselor activității și a cercetării documentelor

Aplicând această metodă, am avut posibilitatea să studiez materialele realizate de elevi pe parcursul cercetării (teste, fișe de grup și individuale), reușind astfel să surprind date referitoare la rezultatele acțiunii educaționale desfășurate în timpul investigației.

d. Metoda experimentului (metodă de intervenție)

Metodă fundamentală de investigație, această metodă a avut caracterul intențional clar de a schimba realitatea educațională prin introducerea unei modificări în desfășurarea procesului instructiv-educativ și constatarea efectelor acestora.

e. Metode de prelucrare, interpretare și prezentare a datelor cercetării.

Multitudinea fenomenelor care apar în derularea propriu-zisă a acțiunii educaționale sunt prin excelență de natură calitativă.

Toate metodele enumerate au fost aplicate într-un sistem de complementaritate, cu grija permanentă de a le utiliza corect.

Caracteristic pentru clasa experimentală este faptul că asupra ei se acționează cu ajutorul factorului experimental în conformitate cu cele presupuse în ipoteza cercetării în vederea producerii unor modificări în desfășurarea acțiunii educaționale. Clasa experimentală este clasa a III-a A, cu un efectiv de 30 de elevi. De asemenea, a fost folosită în cadrul experimentului și o clasă de control, reprezentată de clasa a IV-a B, din cadrul aceiași școli, cu un efectiv de 33 de elevi.

Rămânem la ideea că, una dintre cele mai importante sarcini ale școlii în cadrul ciclului primar îl reprezintă cultivarea limbajului de către elevi, acest lucru realizându-se în primul rând în cadrul obiectului *Limba română*,

În ciclul primar apar două etape pentru studierea limbii. În clasa I și a II – a, apare prima etapă în care elevii operează cu noțiuni gramaticale dar fără să le definească sau să le numească. Ele apar mai ales la scriere, citire,

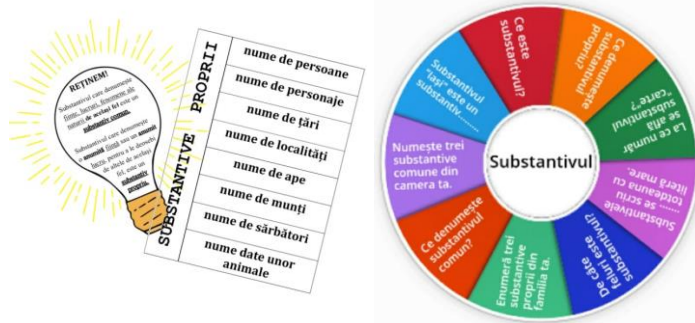
comunicare pentru exprimarea limbii. În cea de-a doua etapă (clasa a III-a și a IV-a), elevii își însușesc noțiunile de limbă prin definiții și reguli, făcând apel și la experiența avută din punct de vedere lingvistic.

Reluarea noțiunilor deja învățate se face printr-un sistem concentric prin care elevii învață noțiunile gramaticale și își dezvoltă capacitatea de a se exprima corect scris și oral, îmbogățindu-și vocabularul cu noțiuni noi.

Din punct de vedere metodic, noțiunea de *substantiv* se prezintă în clasa a III-a astfel: cuvintele care denumesc ființe, lucruri, fenomene ale naturii, stări sufletești, acțiuni poartă denumirea de substantive.

Până în clasa a III-a, conform predării concentrice, elevii dobândesc treptat o serie de cunoștințe preliminare despre substantiv. Aceștia învață și folosesc în vorbire cuvinte care denumesc ființe, lucruri, fenomene ale naturii încă din clasa pregătitoare și începând cu clasa I construiesc propoziții cu aceste cuvinte pentru ca abia în clasa a III-a să învețe și să descopere că aceste cuvinte se numesc substantive, învață despre numărul și despre felul (comune și proprii) substantivelor, iar în clasa a IV-a despre genul substantivelor și despre funcția sintactică a substantivelor.

Chiar din clasa a III-a, curriculum-ul de limba română recomandă că pentru recunoaștere și analiză să se utilizeze texte care au substantive în cazurile nominativ, acuzativ, dativ și genitiv articulate cu articol hotărât sau nearticulate fără a preciza terminologia de caz. Tot aici se vor rezolva și problemele ce țin de ortografia substantivelor, se reiau, pe plan superior, toate cunoștințele gramaticale, atât cele de morfologie cât și cele de sintaxă.



Drumul spre noile cunoștințe care largesc sfera unei noțiuni gramaticale se poate face deductiv, pornindu-se de la generalizare, adică de la o definiție sau o regulă cunoscută de elevi, la cazul particular. La clasa a IV-a (în predarea părților secundare ale propoziției), se poate porni de la faptul că elevii cunosc încă din clasa a III-a propoziția dezvoltată (ei știu că aceasta

pe lângă subiect și predicat, mai are și alte părți), iar lecțiile despre atribut și complement permit să se pornească de la generalizări cunoscute despre propoziția dezvoltată și despre alte părți ale propoziției care duc la alcătuirea propoziției dezvoltate.

Procesul cu cel mai mare randament din punctul de vedere al solicitării capacităților intelectuale îl constituie cel inductiv, de la cazuri particulare la generalizări.

Drumul pe care-l parcurg elevii de la materialul de limbă până la elaborarea definițiilor gramaticale este anevoios și implica angajarea unui susținut efort de gândire din partea elevilor. Etapa cea mai importantă în acest proces este aceea prin care, pe baza cercetării materialului lingvistic cu ajutorul operațiilor de gândire, elevii sunt conduși să elaboreze o definiție gramaticală.

Noțiunile gramaticale se însușesc pe baza înțelegerii legăturii dintre ele. O noțiune gramaticală nu poate fi înțeleasă dacă e luată izolat, dacă e ruptă de un anumit context în care se află. Regulile și definițiile gramaticale înțelese corect și aplicate în practica exprimării devin astfel instrument de autoreglare, de autocontrol și nu se uită întrucât cel care le folosește simte utilitatea și necesitatea lor (Osiac, 2008)

Studiul gramaticii în ciclul primar contribuie la conștientizarea unor deprinderi empirice precum și la dezvoltarea gândirii logice prin însușirea cunoștințelor teoretice, (concretizate în diferite reguli de lucru) spre a fi transferate imediat în practica exprimării. Studiarea structurilor gramaticale are, indubitabil, consecințe pozitive asupra capacității de analiză a mesajelor repetate și de construire a propriilor mesaje. Este cunoscut uneori faptul că limba nu-și poate îndeplini funcția de comunicare decât dacă elementele vocabularului sunt îmbinate între ele cu ajutorul gramaticii, definită ca „ansamblul de reguli privitoare la modificarea cuvintelor și îmbinarea lor în propoziții și fraze”. Cu alte cuvinte, orice cuvânt nou trebuie să fie însușit corect atât sub toate aspectele formale de conținut cât și sub aspectele gramaticale ale flexiunii și ale construcțiilor în care se folosește.

Noua metodologie didactică pune accent pe metodele care măresc potențialul intelectual al elevilor, prin angajarea lor la un efort personal în actul învățării, care se soldează cu o eficiență formativă maximă (algoritmizarea, problematizarea, învățarea prin descoperire).

În viziunea principiului didactic al particularizării conștiente și active a elevilor la propria instruire, metodele de învățământ sunt un instrument de lucru cu ajutorul căruia elevii dobândesc cunoștințe, priceperi și deprinderi fie îndrumați fie în mod independent, dezvoltând-și potențialul creator.

Conținutul fiecărui obiect de învățământ necesita metode potrivite, cu ajutorul cărora acesta poate fi transmisă de către învățător și asimilat de către elevi.

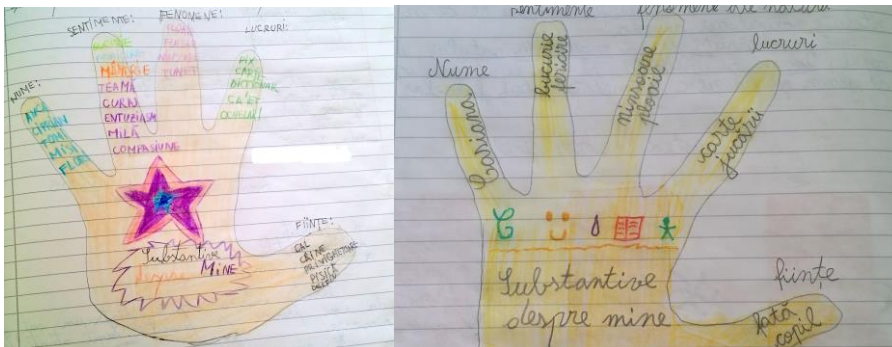
**Atenție la substantivele numărabile și nonnumărabile!**



**Atenție la substantivele colective!**

**SUBSTANTIVELE COLECTIVE** – au  
formă de singular și înțeles de plural

*pietriș, nisip, stol, nobilime, școlărimă, brădet,  
armată, oaste, familie, flotă, juriu, palmares,  
public, cireadă, turmă, cârd, haită, barou,  
duzină, cvartet, pereche, clasă, grămadă,  
mulțime, ansamblu, colectiv, maldăr, morman,  
droaie, serie, echipă, formație, haită, roi,  
bănet, trib, dinastie, porumbiște, herghelie etc.*



Folosirea jocurilor didactice în procesele instructiv-educative de la cele două clase din eșantion i-a determinat pe elevi să învețe cu ușurință și cu plăcere, să manifeste un interes mai mare pentru activitatea pe care urmează să o desfășoare, îi determină pe cei timizi să fie mai activi, să aibă mai multă încredere în ei.

În jocul didactic, profesorul are rolul de participant direct la joc, iar elevul are o atenție voluntară, de lungă durată, fapt ce determină însușirea temeinică a cunoștințelor, exersarea deprinderilor și priceperilor.

Pentru orele destinate substantivului, după predarea acestuia, și a caracteristicilor acestuia, a alege câteva joculețe didactice, cu ajutorul cărora să îi ajut pe elevi să-și reamintească și să-și consolideze cunoștințele dobândite în partea teoretică.

Au fost utilizate cu succes următoarele joculete didactice:

1. Trenulețul substantivului este un joc didactic cu ajutorul căruia elevii vor fi antrenați să găsească cât mai multe substantive care încep cu o anumită literă. Profesoara desenează pe tablă câte o locomotivă pentru fiecare echipă, invitând fiecare elev din fiecare grup să vină și să deseneze un vagon în centrul căruia se scrie un substantiv cu litera aleasă de profesoară. Câștigă echipa care a găsit cele mai multe substantive.



|        |         |       |
|--------|---------|-------|
| pistol | papagal | picio |
| pastor | paine   | pernă |

2. Scara substantivelor proprii îi ajută pe elevi să descopere cât mai multe substantive proprii. Elevii sunt împărțiți în trei / patru grupe. Pe tablă este desenată o scară pentru fiecare echipă. Când se începe jocul, fiecare elev din

fiecare echipă merge la tablă și scrie un substantiv propriu, pe prima treaptă a scării. Următorii elevi, din fiecare echipă, scriu câte un alt substantiv propriu care începe cu ultima literă de la substantivul precedent. Jocul continuă până când una dintre echipe ajunge în vârful scării.



3. Amintește-ți! este un joc prin intermediul căruia elevii îi vor aminti de substantivul care denumește obiecte, lucruri. Pe catedră sunt așezate mai multe obiecte mici: nasturi, bomboane, stilouri, gume de șters, vocabulare, nuci, etc. Elevii sunt încurajați să vină și să privească obiectele de pe catedră timp de circa un minut, apoi fiecare se așază la locul lui, timp în care profesorul adună toate obiectele într-o pungă, și la comanda start, elevii vor trebui să scrie în caiete cât mai multe obiecte pe care și le amintesc că erau pe catedră. Câștigătorul este cel care a reținut și scris cât mai multe obiecte în caiet.



4. În jocul didactic Ce se potrivește? elevii au avut de căutat anumite însușiri potrivite pentru substantivele date: carte, casă, masă, coală, penar etc. Elevii sunt împărțiți în trei grupe, și sunt încurajați să scrie cât mai multe însușiri pentru substantivele date. Echipa câștigătoare este cea care găsește cât mai multe însușiri pentru toate substantivele date.



5. Găsește perechea – este un joc în care elevii trebuie să asocieze grupul de cuvinte cu clasa din care fac parte. Câștigă cei care răspund corect în toate etapele.

|                                              |                   |         |         |                      |                                                             |                   |         |                      |                      |
|----------------------------------------------|-------------------|---------|---------|----------------------|-------------------------------------------------------------|-------------------|---------|----------------------|----------------------|
| <b>copil, mama, pisică, cal, cățel</b>       |                   |         |         |                      | <b>Veronica, Adi, Iulia, Silviu, Rodica, Maria, Denisa.</b> |                   |         |                      |                      |
| propriu                                      | trăiri sufletești | ființe  | lucruri | fenomene ale naturii | propriu                                                     | trăiri sufletești | lucruri | fenomene ale naturii |                      |
| <b>vânt, zăpadă, iarnă, fulger, curcubeu</b> |                   |         |         |                      | <b>vânt, zăpadă, iarnă, fulger, curcubeu</b>                |                   |         |                      |                      |
| trăiri sufletești                            |                   | lucruri |         | fenomene ale naturii | trăiri sufletești                                           |                   | lucruri |                      | fenomene ale naturii |

Alte activități practice și jocuri pe care le-am utilizat ca metode la cele două clase au fost:

- Jocurile de asociere: oferă imagini sau obiecte reale și roagă-i să denumească obiectele folosind substantivele în propoziții.
- Roluri de dialog: creează situații în care cursanții trebuie să folosească substantive într-un context de conversație, de ex: cumpărături, descrierea locurilor.
- Test de vocabular: creează un "memory game" în care elevii au fost îndemnați să găsească perechi de substantive (un substantiv singular cu pluralul său, de exemplu).

Se dovedește astfel că învățarea sistematică a limbii materne trebuie să se bazeze pe crearea unei stări motivaționale intrinsece, susținută prin punerea elevului în situația de comunicare, astfel încât el să observe că orice

achiziție îi conferă capacități noi de utilizare a limbii, permițându-i să-și însușească mai ușor cunoștințe, priceperi și deprinderi (Chirimbu, 2011:185).

Predarea substantivului la clasele primare rămâne esențială pentru dezvoltarea abilităților lingvistice de bază ale copiilor. Prin înțelegerea și utilizarea corectă a substantivelor, elevii dobândesc instrumente esențiale pentru exprimarea ideilor, gândirea logică și comunicarea eficientă, toate acestea având un impact profund asupra dezvoltării lor generale și succesului în educația viitoare.

Predarea substantivelor, în special a celor legate de tradiții, obiceiuri și locuri importante, ajută la formarea identității culturale a elevilor. Ei învață să denumească obiecte, locuri și fenomene care sunt parte din patrimoniul național. Aceasta contribuie nu doar la dezvoltarea limbajului, ci și la înțelegerea și aprecierea valorilor culturale și sociale ale comunității din care fac parte.

## ***Bibliografie***

- Chirimbu, Sebastian. (2021). *O abordare didactică a principalelor probleme de limba română*. Editura Edudel, Slatina.
- Găitănanu, Ștefan. (1998). *Gramatica actuală a limbii române. Morfologia*. Editura Tempora, Pitești.
- Iordan, Iorgu, Guțu-Romalo, V., Niculescu, A. (1967). *Structura morfologică a limbii române contemporane*. Editura Științifică, București.
- Irimia, Dumitru. (2008). *Gramatica limbii române (GLR)*. Editura Polirom, Iași.
- Martinet, Andre. (1970). *Elemente de lingvistică generală*. Editura Științifică, București.
- Osiac, Maria. (2008). *Dificultăți ale limbii române*. Editura Fundației România de Măine, București.
- Parfene, Constantin. (1999). *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală*. Editura Polirom, Iași.
- Peica, Cipriana Elena. (2018). *Clasa substantivului în limba română contemporană*. Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
- \*\*\*GLR 1966. Graur, Alexandru, Avram, Mioara, Vasiliu, Laura, *Gramatica limbii române*. București: Editura Academiei Republicii Socialiste Române.
- \*\*\*GALR 2005. Guțu Romalo, Valeria (coord.). *Gramatica limbii române*. București: Editura Academiei Române.



## Școala în fața relativizării reperelor axiologice

Alexandru-Miron DAMIAN  
*Spiru Haret University, Bucharest*

### **Abstract**

Ensuring the prosperity and continuity of society relies on the coherence of social policies developed and promoted by the state's decision-makers. Such policies should be reflected in school policies that guide the national educational system in a functional and axiological manner. The values promoted in formal education are theoretically reflected in the training profile of compulsory education graduates and practically in the current state of society. If these values are not transmitted in a proportion that meets social expectations, the issue of the social efficiency of the educational institution arises in relation to informal influences, when these influences are in dissonance with the desirable values. The capability of the educational system to proactively or, at least, reactively respond to disruptive social models implies a paradigm shift, necessary for functional optimization and rapid updating. A crucial question arises: who can be the agent of such change?

**Keywords:** axiological system, educational policies, contemporary world issues, informal influences, desirable values

### **Contextul**

Trăim într-o lume divizată și în suferință, o lume a discrepanțelor, violenței și conflictelor<sup>1</sup>. Pentru a descrie această stare de fapt este utilizată adesea sintagma *problematica lumii contemporane*<sup>2</sup>, intrată în vocabularul sociopedagogic în urmă cu mai mult de o generație. Anticiparea unor schimbări majore ale societății globale a generat preocupări și în rândul pedagogilor români, iar propunerile privind o schimbare de paradigmă în educația formală – prin introducerea unor noi educații<sup>3</sup> în conținuturile învățământului – a fost răspunsul în fața provocărilor viitorului.

În România, cei aflați pe băncile școlii în perioada postdecembristă nu au beneficiat decât în mică măsură de aceste noi educații, cum ar fi educația

---

<sup>1</sup> <https://www.un.org/en/un75/new-era-conflict-and-violence>.

<sup>2</sup> aflată în continuă evoluție, o imagine globală este oferită de ONU, <https://www.un.org/en/global-issues>.

<sup>3</sup> Văideanu, 1988, p. 105-110.

interculturală, educația pentru un mediu curat, educația pentru sănătate, educația pentru toleranță și pace, educația pentru adaptare la schimbare<sup>4</sup>, educația morală și pentru implicare socială<sup>5</sup> și cea relativă la mass-media. Conștientizarea importanței acestora a venit cu întârziere de aproape o generație, iar timpul pierdut poate fi cuantificat în costuri economice, în degradarea mediului, în deteriorarea stării de sănătate a populației, în corupție, în creșterea infracționalității. Reacția lentă a decidenților la evoluțiile socioeconomice și culturale pune în prezent o presiune sporită asupra școlii în ceea ce privește orientarea axiologică a beneficiarilor educației.

Astăzi, influențele informale sunt adesea în disonanță cu sistemul de valori propus de școală<sup>6</sup>, iar orientarea valorică ce rezultă – adesea lipsită de orizont ideatic și orientată spre individualism<sup>7</sup> – nu este de cele mai multe ori de natură să aducă echilibru, armonie și prosperitate individului și, implicit, societății. Sunt fenomene obișnuite corupția, violența, adicțiile distructive, pornografia, traficul de persoane și altele asemenea<sup>8</sup>. Tehnologia informatică și Internetul, dincolo de beneficiile extraordinare pentru evoluția societății globale, sunt asociate în mod curent cu dependența psihologică și evadarea în lumi virtuale<sup>9</sup>, precum și cu promovarea și/sau susținerea unor valori discutabile și factori de risc pentru societate<sup>10</sup>.

Există totuși numeroase situații particulare în care valorile au fost și sunt atent cultivate de către adulți și bine recepționate de către beneficiarii în formare, însă în astfel de situații mediul social este de cele mai multe ori unul favorabil dezvoltării, iar familia își îndeplinește cu succes rolul educativ și de orientare axiologică.

Printr-un exercițiu de imaginație, putem întrezări beneficiile pe care le-ar fi adus societății situația în care cazuri ca cele de mai sus ar fi constituit norma generală, printr-un set de politici sociale aplicate preventiv în domeniul educațional, iar noile educații ar fi produs deja rezultate sistemice. Efortul de astăzi al școlii nu ar fi trebuit să fie atât de mare și nici problemele sociale în rândul adulților și al generației în formare. Generația adultă ar fi susținut într-o proporție mai mare efortul actual al școlii de a transmite acel set de valori dezirabile pentru lumea de mâine, valori ce dau stabilitate, coerență și coeziune societății. În aceeași direcție de evoluție, procesul de diminuare

---

<sup>4</sup> Antonesei, 1996, p.77-79.

<sup>5</sup> Șerbănescu, 2000, p.41-42.

<sup>6</sup> Mitrofan, în Pânișoară, Sălăvăstru, Mitrofan, 2016, p.93-100.

<sup>7</sup> Cucoș, 1995, p.27-28.

<sup>8</sup> <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?search=Romania&title=Special%3ASearch&profile=default&fulltext=1>

<sup>9</sup> Stan, în Ceobanu, Cucoș, Istrate, Pânișoară, 2020, p.228-229.

<sup>10</sup> Mitrofan, în Pânișoară, Sălăvăstru, Mitrofan, 2016, p.101-106.

treptată a rolului familiei în educație este asociat cu o multitudine de situații din ce în ce mai frecvent întâlnite:

- apartenența la medii defavorizate;
- creșterea numărului de familii monoparentale<sup>11</sup> *de jure* (părinți despărțiți) sau *de facto* (unul dintre părinți “plecat la muncă” pe termen lung);
- educație precară a părinților;
- implicare redusă a adulților în educația copiilor aflați în grijă;
- concentrarea pe asigurarea confortului material, în detrimentul educației.

Dat fiind potențialul entropic al lipsei de coerență axiologică, sistemul social trebuie să acționeze preventiv, prin cultivarea sistematică a valorilor. În caz contrar, costurile sociale pot fi mult mai mari, prin creșterea delincvenței și infracționalității, inclusiv a celei juvenile.

## Valori

Valorile educaționale se regăsesc în lege, precum și în programele școlare. Sunt valori proprii fiecărui domeniu de formare, dar și valori comune, transpuse într-un set de competențe cheie<sup>12</sup>, ce se regăsesc în profilul de formare al absolventului învățământului obligatoriu.

Orientarea axiologică a elevilor se subsumează aceluși model de personalitate ce definește idealul educațional<sup>13</sup>, însă nu are un parcurs continuu și unitar de-a lungul școlarității. În esență, fiecare disciplină școlară are la bază valori fundamentale care vor concura la formarea profilului absolventului, însă dobândirea acestora nu este urmărită în mod explicit și constant pe parcursul întregului traseu educativ. Pot fi identificate discipline școlare cu rol mai pronunțat în transmiterea unor valori sociale și individuale,

---

<sup>11</sup> una dintre marile tendințe identificate era „Celula de bază a societății se deplasează de la familie la individ. Mai mult ca oricând înainte, oamenii trăiesc singuri”, observa Naisbitt (1989, p.239) la începuturile anilor ‘80.

<sup>12</sup> cf.art.91 din Legea nr. 198/2023, „Curriculumul național pentru învățământul primar, gimnazial și liceal se axează pe competențele-cheie promovate la nivel european, care determină profilul de formare a elevului: a) competență de citire, scriere și înțelegere a mesajului; b) competență în multilingvism; c) competență matematică și competență în științe, tehnologie și inginerie; d) competență digitală, inclusiv de siguranță pe internet și securitate cibernetică; e) competență personală, socială și de a învăța să înveți; f) competență civică, juridică și de protejare a mediului; g) competență antreprenorială; h) competență de sensibilizare și exprimare culturală.”

<sup>13</sup> Cucos, 1995, p.76.

cu precădere în cadrul ariilor curriculare *Om și societate*<sup>14</sup> și *Consiliere și orientare*<sup>15</sup>. Printre cele mai importante valori, sunt cele care formează caractere, viitori cetățeni activi, competență și responsabili. Sunt promovate în acest sens:

- incluziunea și egalitatea de șanse – sistemul asigură prin diferite pârgii susținerea elevilor cu cerințe educaționale speciale, precum și a celor din medii culturale, sociale și economice defavorizate, precum și egalizarea șanselor;
- acceptarea diversității – necesară într-o lume multietnică și multiculturală, pentru a diminua tendințele de segregare și atomizare a societății;
- respectul pentru mediu – prin conținuturi dedicate în diverse discipline școlare, dar cu precădere prin intermediul programului *Săptămâna verde*;
- gândirea critică și autonomia decizională – în ariile curriculare *Om și societate* și *Consiliere și orientare* sunt infuzate astfel de conținuturi de-a lungul întregii școlarități, dar există și o disciplină dedicată în clasa a V-a, în aria curriculară *Om și societate*;
- integritatea și responsabilitatea socială – sunt cultivate teoretic, în cele două arii curriculare *Om și societate* și *Consiliere și orientare*, însă aplicarea nu este sistematică, însușirea acestor valori depinzând adesea de modelele atitudinale și comportamentale oferite de unele cadre didactice;
- cooperarea – este din ce în ce mai promovată prin activități de grup<sup>16</sup> și metode de învățare-evaluare în echipă;
- creativitatea – este susținută în principal prin intermediul metodologiei didactice și, acolo unde aceasta există, prin baza materială;
- orientarea către performanță și auto(educația) – sunt sau ar putea fi cultivate prin creșterea atractivității activităților de învățare, prin instrumentele de susținere a motivației învățării, prin sistemul de apreciere, evaluări naționale, concursuri etc.

Problema este că aceste valori sunt corect receptate, însușite și urmărite cu precădere atunci când copiii sunt familiarizați cu ele de acasă și

---

<sup>14</sup> *Educație socială (Gândire critică și drepturile copilului – clasa a V-a, Educație interculturală – clasa a VI-a, Educație pentru cetățenie democratică – clasa a VII-a, Educație economico-financiară – clasa a VIII-a), Socio-umane (Logică, argumentare și comunicare, Psihologie, Sociologie, Filosofie, Educație antreprenorială, Economie – liceu), Religie / Istoria religiilor.*

<sup>15</sup> disciplinele *Consiliere și dezvoltare personală* (gimnaziu) și *Consiliere și orientare* (învățământ secundar).

<sup>16</sup> Sandu, 2020, p.215-217.

din mediul de proveniență; în astfel de situații, formarea caracterelor și pregătirea elevilor pentru rolurile de adult este facilă și naturală.

Când însă există disonanță între școală și subcultura căreia copilul îi aparține, școala întâmpină probleme în transmiterea valorilor<sup>17</sup>, efortul depus este unul considerabil, iar rezultatele nu sunt spectaculoase.

## Finalitățile

În prelungirea idealului educațional, competențele generale și specifice pe care profilul de formare al absolventului învățământului obligatoriu le presupune sunt de natură să îi asigure acestuia egalitate de șanse în societate și pe piața muncii, prin dezvoltarea calităților personale și de relaționare interpersonală, abilități de selecție a informațiilor relevante, orientare profesională corectă și un stil de viață sănătos.

Aceste competențe sunt o prelungire a celor pe care le dobândește absolventul de gimnaziu<sup>18</sup>, existând în acest sens inclusiv repere metodologice dedicate asigurării unei tranziții line și lipsite de traume între cicluri<sup>19</sup>.

Dacă pentru învățământul profesional există în uz o programă școlară în materie emisă în urmă cu un deceniu<sup>20</sup>, nu este clar care este situația pentru învățământul liceal<sup>21</sup>.

---

<sup>17</sup> Șerbănescu, 2000, p.17-18.

<sup>18</sup> programa școlară inclusă în *Anexa nr. 2 la ordinul MEN nr. 3393 din 28.02.2017* stabilește următoarele competențe generale pentru învățământul gimnazial “1. Adoptarea atitudinilor pozitive față de sine și a unui stil de viață sănătos și echilibrat; 2. Relaționarea armonioasă cu ceilalți în contexte școlare și extrașcolare; 3. Reflectarea asupra motivației și eficacității strategiilor pentru progres în învățare; 4. Luarea deciziilor legate de continuarea studiilor și carieră prin valorificarea informațiilor despre sine, educație și ocupații.”

<sup>19</sup> *Repere metodologice în Consiliere și orientare pentru tranziția de la clasa a VIII-a la clasa a IX-a* - *Repere metodologice pentru aplicarea curriculum-ului la clasa a IX-a în anul școlar 2021-2022*.

[https://www.edu.ro/sites/default/files/33\\_repere\\_metodologice\\_consiliere\\_si\\_orientare\\_0.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/33_repere_metodologice_consiliere_si_orientare_0.pdf), accesat la 13.07.2024.

<sup>20</sup> pentru învățământul profesional de stat cu durata de 3 ani *Anexa nr. 3 la ordinul MEN nr. 4437/2014* stabilește următoarele competențe generale “1. Explorarea resurselor personale în vederea planificării și dezvoltării carierei; 2. Utilizarea instrumentelor necesare pentru învățare și muncă; 3. Elaborarea proiectului personal de educație și carieră; 4. Manifestarea unui stil de viață favorabil schimbării și adaptării la noi contexte de învățare și de muncă”. Pentru învățământul secundar nu am identificat alt act normativ în vigoare.

<sup>21</sup> se regăsesc pe internet *Programe școlare pentru Aria curriculară Consiliere și orientare. Clasele a IX-a – a XII-a*, cuprinse în *Anexa la ordinul ministrului educației și cercetării nr. 5287/2006*, însă nu este clar dacă sunt de actualitate. Nu au fost publicate în Monitorul Oficial al României. Nu am identificat vreun document oficial prin care să fi fost abrogate. Pe site-ul edu.ro, ordinul apare ca referință, însă fără link activ. <http://217.73.164.21/index.php/articles/6772>, accesat la 13.07.2024.

Analizând programele școlare disponibile, se constată că elevul primește suport și consiliere pe o mare diversitate de direcții de dezvoltare, fără a se limita la cele mai jos-prezentate:

- dezvoltarea gândirii critice și a discernământului;
- autocunoaștere și explorarea resurselor personale;
- înțelegerea sensului educației în propria viață, cristalizarea unui stil personal de învățare și tranziția către autoeducație;
- formarea unui sistem atitudinal și comportamental prosocial;
- dezvoltarea abilităților de comunicare și relaționare în contexte variate;
- adoptarea unui stil de viață sănătos și echilibrat;
- pregătirea pentru rolurile de adult, într-o lume dinamică și în schimbare;
- identificarea unui traseu profesional și/sau de continuare a studiilor în învățământul superior, în acord cu aptitudinile și interesele personale, cu competențele (care urmează a fi) dobândite, cu evoluțiile socio-economice.

Acest tip de formare necesită o înaltă competență psihopedagogică, astfel încât demersul pedagogic să nu se limiteze la transmiterea de cunoștințe, ci să vizeze cu precădere formarea de atitudini, dobândirea acelor abilități și modele de comportament solicitate de standardele de conviețuire și performanță din lumea pentru care se pregătesc.

## Cine?

Teoretic, fiecare cadru didactic calificat, absolvent al programului de formare inițială pentru cariera didactică, este în măsură să fie un vehicul al valorilor promovate de sistemul educațional.

Practic, există o doză de relativitate în această materie, eficiența dascălilor fiind influențată de o serie de factori de natură obiectivă și subiectivă, precum:

- coerența axiologică a procesului de învățământ – așa cum este reflectată în legislația primară, în normele de aplicare, precum și în celelalte documente oficiale cu incidență asupra domeniului;

---

Am regăsit programa pe site-urile oficiale ale ISJ Călărași ([https://www.isj-cl.ro/images/Curriculum/Consiliere%20si%20orientare%202017-2018/5.%20Anexa\\_5287\\_consiliere%20IX-XII.pdf](https://www.isj-cl.ro/images/Curriculum/Consiliere%20si%20orientare%202017-2018/5.%20Anexa_5287_consiliere%20IX-XII.pdf)), Constanța (<https://isjcta.ro/documente/>, accesat la 08.07 2024) și Suceava ([https://isj.sv.edu.ro/images/Docs/Management/2017/foarmare\\_nonformala/Consiliere\\_si\\_orientare/Programa\\_Consiliere\\_orientareAnexa\\_5287\\_clase\\_IX-XII.pdf](https://isj.sv.edu.ro/images/Docs/Management/2017/foarmare_nonformala/Consiliere_si_orientare/Programa_Consiliere_orientareAnexa_5287_clase_IX-XII.pdf)).

- modul de implicare și competența în materie a decidenților sistemului de învățământ, precum și reprezentanților celorlalte autorități centrale și locale implicate în asigurarea funcționării sistemului;
- concepția programei școlare a disciplinei – modul în care competențele generale și specifice, exemplele de activități de învățare și conținuturile propuse reflectă valorile transversale;
- criteriile de selecție a manualului școlar și, după caz, a auxiliarelor;
- valorizarea socială a disciplinei;
- temeinicia formării inițiale și continue în cariera didactică;
- profilul personal al cadrului didactic<sup>22</sup> - vocație pedagogică, motivație, experiență, abilități de comunicare, sistem de valori, deontologie profesională;
- atenția acordată de cadrul didactic achizițiilor din registrul axiologic.

Dacă legislativ și metodologic există o bună acoperire a necesităților de formare, la nivel aplicativ consilierea și orientarea pe care sistemul de învățământ și le asumă nu pot fi asigurate eficient în lipsa unor cadre didactice empaticе, cu formare psihopedagogică solidă și cu experiență bogată. Competența se dobândește în timp, prin formare continuă și acumulare de experiență. Dincolo de cărți și cuvinte, valorile se transmit prin oameni.

Principalul actor – profesorul diriginte – nu poate asuma în întregime activitatea de consiliere și orientare, întrucât aceasta implică specializare multidisciplinară - psihologie, științele educației, economie, filosofie, sociologie, geografie, biologie etc.

Consilierul școlar, la rândul său, poate acoperi doar parțial domeniul. Pentru a evalua capacitatea reală de implicare a acestuia în susținerea procesului de dezvoltare personală a elevilor, de sprijin în procesul de consiliere școlară și orientare profesională, este relevant volumul de activitate presupus de dimensiunea normei didactice<sup>23</sup>.

În ceea ce privește aptitudinile native și interesele particulare ale elevilor, consilierea școlară și profesională intră deja în sfera de competență particulară a celorlalte cadre didactice, potrivit propriei specializări.

---

<sup>22</sup> Hattie, 2014, p. 55-59.

<sup>23</sup> art. 262 alin.(7) din *Legea nr. 185/2020*, respectiv: ” Norma didactică a consilierului școlar corespunde unui post de consilier școlar în cabinetul de asistență psihopedagogică, respectiv în cabinetul interșcolar de asistență psihopedagogică și se stabilește prin raportare la un număr de 500 de elevi, 500 de elevi și preșcolari sau de 300 de preșcolari. Activitățile specifice normei didactice sunt stabilite prin regulament aprobat prin ordin al ministrului educației și cercetării.”

Pe de altă parte, dincolo de resursele umane proprii sistemului de învățământ, eficiența demersului didactic depinde și de colaborarea cu parteneri din afara spațiului școlii. Sursa externă de formare trebuie identificată, este volatilă și adeseori dificil de accesat, însă cu implicare și tenacitate, aceasta poate fi atrasă spre folosul elevilor și, în perspectivă, al comunității.

## Cum?

În lipsa unei strategii eficiente și standardizări la nivel sistemic, transmiterea valorilor educaționale se poate realiza local, printr-o abordare complementară, având ca punct de pornire competențele generale și specifice ale fiecărei discipline, pe mai multe paliere:

- dezvoltarea unei culturi organizaționale care să promoveze astfel de valori;

- la nivelul ariei curriculare Consiliere și orientare – de către profesorul diriginte sau în cazul învățământului primar, de către învățător/institutor/profesor pentru învățământul primar<sup>24</sup>, în orele dedicate ori în afara orelor de curs<sup>25</sup>;

- monodisciplinar – potrivit pregătirii de specialitate a fiecărui cadru didactic și competenței dobândite în materia consilierii școlare și orientării profesionale;

- multi- și interdisciplinar – activități integrate, de preferat în echipă de profesori, de regulă în perioadele alocate pentru programele *Școala altfel* și *Săptămâna verde*;

- activități de consiliere și orientare de grup – în cadrul orelor de dirigință, cu participarea consilierului școlar și/sau a unor invitați externi<sup>26</sup>;

- activități de consiliere individuală – potrivit atribuțiilor consilierului școlar, în funcție de solicitări și nevoi<sup>27</sup>.

---

<sup>24</sup> cf art.64 și art.66 alin.(3) din *Regulamentul-cadru* aprobat prin Ordinul MEC nr. 5447/2020.

<sup>25</sup> în aplicarea art.66 alin.(3) din același *Regulament-cadru* “Activitățile de suport educațional, consiliere și orientare profesională sunt obligatorii și sunt desfășurate de profesorul diriginte astfel: a) în cadrul orelor din aria curriculară consiliere și orientare; b) în afara orelor de curs, în situația în care în planul-cadru nu este prevăzută ora de consiliere și orientare. (...)”

<sup>26</sup> cf. art.16 din *Regulamentul aprobat prin ordinul MECS nr. 5555/2011* “Cabinetele de asistență psihopedagogică și cabinetele interșcolare de asistență psihopedagogică au următoarele atribuții: (...) d) propun și organizează programe de orientare școlară, profesională și a carierei elevilor în unitățile de învățământ unde își desfășoară activitatea; (...) k) colaborează cu cadrele didactice itinerante și de sprijin; (...) n) colaborează cu diverse instituții și organizații neguvernamentale care oferă servicii și desfășoară activități în sfera educațională.”

<sup>27</sup> potrivit art.16 din același *Regulament*.

Abordarea integrată la nivelul unității de învățământ implică în primul rând o bună coordonare managerială, și în subsidiar efortul comun și colaborarea actorilor implicați. Exemplele de bune practici<sup>28</sup> demonstrează că este perfect posibil. Acolo unde există determinare și continuitate, cu toate dificultățile întâmpinate, în timp, exigențele privind cultivarea valorilor educaționale pot fi asigurate în mod satisfăcător. Și în acest domeniu, ca în multe alte zone ale societății, zona privată este mult mai dinamică, din rațiuni de asigurare a performanței organizaționale și pentru autopromovare într-un domeniu deosebit de competitiv.

## Când?

În actuala configurație a procesului de învățământ, există o limitare obiectivă, dată de o resursă cu adevărat critică, respectiv bugetul de timp prevăzut în planurile-cadru. Teoretic, programele școlare sunt calibrate astfel încât să rămână la dispoziția profesorului un procent de până la 25% din timpul alocat. Practic, dată fiind densitatea conținuturilor, planificările calendaristice realizate de cadrele didactice<sup>29</sup> nu reflectă această intenție a legiuitorului. Acest timp la dispoziția profesorului ar fi cel necesar pentru performanță, recuperare, rafinarea cunoașterii, dar și orientare și formarea competențelor-cheie.

Există și o situație deosebită. Disciplinele Consiliere și dezvoltare personală și Consiliere și orientare împart timpul alocat – cel mult o oră săptămânal – cu frecvențele chestiuni de ordin organizatoric și administrativ pe care cadrul didactic cu atribuții de diriginte trebuie să le gestioneze în calitate de coordonator al clasei de elevi, alături de activitățile de suport educațional, consiliere și orientare profesională<sup>30</sup>.

---

<sup>28</sup> performanță înaltă în școli de elită, implicare proiecte sociale, susținerea coeziunii de grup, acțiuni de voluntariat etc.

<sup>29</sup> <https://www.didactic.ro/cautare?search=planificari+calendaristice&x=0&y=0>

<sup>30</sup> în aplicarea art. 68 din *Regulamentul-cadru* aprobat prin Ordinul MEC nr. 5447/2020 “Profesorul diriginte are următoarele atribuții: 1. organizează și coordonează (...) d) acțiuni de orientare școlară și profesională pentru elevii clasei; e) activități educative și de consiliere; f) activități extracurriculare și extrașcolare în unitatea de învățământ și în afara acesteia, inclusiv activitățile realizate prin intermediul tehnologiei și al internetului; (...) 3. colaborează cu: a) profesorii clasei și coordonatorul pentru proiecte și programe educative școlare și extrașcolare pentru informarea privind activitatea elevilor, pentru soluționarea unor situații specifice activităților școlare și pentru toate aspectele care vizează procesul instructiv-educativ, care îi implică pe elevi; b) cabinetele de asistență psihopedagogică, în activități de consiliere și orientare a elevilor clasei; (...) e) alți parteneri implicați în activitatea educativă școlară și extrașcolară;”.

Este semnificativ și îngrijorător în acest sens faptul că legislația prevede – ca obligație pentru instituțiile de învățământ preuniversitar – desfășurarea de ore de suport educațional, consiliere și orientare inclusiv în afara curriculum-ului oficial, atunci când astfel de ore nu sunt incluse în Planurile-cadru<sup>31</sup>. Curriculum-ul la decizia școlii ar putea oferi o posibilă soluție de alocare a încă una sau două ore, însă fiecare unitate de învățământ are propriile priorități curriculare, în acord cu resursele disponibile și interesele beneficiarilor. Practic, orele dedicate dezvoltării personale, consilierii și orientării elevilor sunt arareori utilizare conform prevederilor programei, timpul fiind insuficient.

### **Cu ce rezultate?**

În ceea ce privește disciplinele școlare incluse în primele șase arii curriculare din Planurile-cadru, elevii și implicit părinții primesc informări periodice, cel puțin prin indicatori cantitativi de tip notă sau calificativ. În situațiile fericite în care indicatorul cantitativ este însoțit de apreciere calitativă, evaluarea își îndeplinește funcțiile de informare și motivare a învățării, iar părintele are posibilitatea intervenției preventive ori corective, după caz.

În cazul celei de-a șaptea arii curriculare, în afara activităților de consiliere individuală – care prin natura lor presupun comunicare constantă între școală și părinți –, feedback-ul oferit beneficiarilor este în general sporadic. Dat fiind specificul ariei curriculare, nu se acordă note. În mod firesc, ar trebui să existe informări periodice – măcar anual – cu privire la parcursul școlar, respectiv aprecieri care să vizeze evoluția personalității, inclusiv în plan atitudinal și comportamental. În prezent, nu este asigurată trasabilitatea procesului de dezvoltare personală, consiliere și orientare pe parcursul școlarității, nici la nivel de grup (pe cicluri de formare) și nici individual (pentru fiecare elev în parte).

În ansamblu, sistemul de feedback oferit de școală beneficiarilor este în prezent unul inadecvat. Trecerea de la programele școlare centrate pe obiective cadru și de referință la cele centrate pe competențe generale și specifice, nu a fost însoțită până acum și de un sistem de evaluare a dezvoltării acestor competențe. Programele școlare nu sunt susținute procedural de

---

<sup>31</sup> cf. *Anexelor 1-6* la Ordinul MEC nr. 3371/2013, Planurile cadru de învățământ pentru învățământul primar nu prevăd în trunchiul comun ore de Dezvoltare personală în aria curriculară Consiliere și orientare.

standarde naționale de evaluare<sup>32</sup>, cu o excepție, disciplina Educație fizică și sport<sup>33</sup>. Astfel de standarde ar fi trebuit să fie emise odată cu programele școlare. Noua legislație în vigoare prevede elaborarea unor astfel de documente<sup>34</sup>, iar operaționalizarea lor va fi de natură să asigure un plus de coerență și predictibilitate procesului de învățământ<sup>35</sup>. Mai mult, începând cu anul școlar 2024-2025 ar trebui operaționalizat și portofoliul educațional al fiecărui beneficiar, însă nu se anticipează o generalizare imediată<sup>36</sup>.

### În loc de concluzii, posibile soluții

Există două paliere pe care se poate acționa pentru promovarea educației prin și pentru valori. Primul palier este cel central, cu eficiența sistemică cea mai mare, însă și cu inerție considerabilă. Pot fi identificate soluții concrete, unele dintre acestea fiind în stadiu de reglementare:

1. Alocarea, prin Planurile-cadru de învățământ pentru învățământul preuniversitar, a unui număr de ore dedicat Consilierii și orientării – cel puțin o oră săptămânal – pentru fiecare an de studiu;
2. Separarea formală a activităților organizatorice și administrative de tip Dirigenție de orele de Consiliere și orientare;
3. Revizuirea programelor școlare, eliminarea elementelor periferice și alocarea – la nivelul fiecărei discipline școlare – a unui buget

---

<sup>32</sup> În 2003 a fost emis un sistem național de *Standarde de evaluare pentru clasa a IV-a, clasa a VIII-a și clasa a XII-a*, elaborat de Serviciul Național de Evaluare și Examinare din Ministerul Educației și Cercetării, utilizat uneori pentru orientare uneori și astăzi, deși sistemul de programe școlare a fost actualizat începând cu 2016. <https://scoala7timisoara.ro/metodica/stand/standar.pdf>, accesat la 08.07.2024.

<sup>33</sup> <https://www.efsdoc.ro/evaluare-2/evaluare-elevi/bareme-evaluare/>, accesat la 08.07.2024.

<sup>34</sup> Legea nr. 198/2003 prevede la art. 85 alin.(7) „Curriculumul național este ansamblul coerent al elementelor care reglementează activitatea personalului didactic din învățământul preuniversitar și include planurile-cadru de învățământ, programele școlare și standardele naționale de evaluare.”, la art. 95 alin.(2) că “Toate evaluările se realizează pe baza standardelor naționale de evaluare pentru fiecare disciplină, domeniu de studiu și modul de pregătire. Pentru toate disciplinele din învățământul primar, gimnazial și liceal, filierele teoretică, vocațională, precum și tehnologică, pentru disciplinele din trunchiul comun, standardele naționale de evaluare se elaborează de către Centrul Național pentru Curriculum și Evaluare, denumit în continuare CNCE. (...)”

<sup>35</sup> *op.cit.* art. 97 alin.(1) “Evaluarea realizată pe baza standardelor naționale de evaluare, ca niveluri de performanță a competențelor specifice din programele școlare, stă la baza planurilor individuale de învățare realizate de către profesorul de la clasă. CNCE organizează Banca de instrumente de evaluare, cu funcție orientativă pentru procesul de evaluare, și răspunde de menținerea și actualizarea permanentă a acesteia.”

<sup>36</sup> *idem*, art. 97 alin.(5) “Portofoliul educațional este obligatoriu începând cu generația de preșcolari care intră în grupa mijlocie și generația de elevi din clasa pregătitoare, în anul școlar 2024-2025.”

de timp pentru dezvoltare personală și orientare, precum și pentru promovarea gândirii critice, potrivit domeniului de competență al profesorului de specialitate;

4. Reglementarea competenței materiale a fiecărui cadru didactic implicat în Consiliere și orientare;
5. Elaborarea de ghiduri metodologice pentru registrul axiologic al formării, adaptate fiecărui ciclu de învățământ;
6. Organizarea de programe de formare continuă a cadrelor didactice în domeniul dezvoltării personale, consilierii și orientării, potrivit competențelor materiale ce le revin;
7. Promovarea, la nivel național, prin ordin de ministru, a unor programe școlare – validate prin rezultate – pentru discipline opționale integrate la nivel mai multor arii curriculare, relevante pentru educația prin și pentru valori.

Cel de-al doilea palier este cel local, unde se poate acționa imediat, în limitele programelor școlare în vigoare și cu resursele existente. Reușita individuală a unor cadre didactice-model arată că acolo unde există inițiativă, dăruire, entuziasm și tenacitate, apar și rezultate notabile. Până la cristalizarea și implementarea unei strategii naționale, unitățile școlare pot fi actorii unor evoluții locale pozitive în domeniul promovării valorilor, cu rezultate imediate pentru beneficiari, elevi, părinți, piața muncii și comunitate:

1. Stabilirea unei proceduri interne în materie, cu responsabilități explicite pentru fiecare cadru didactic implicat;
2. Dezvoltarea conexiunilor în spațiul socio-economic și cultural al comunității, inclusiv prin organizarea de activități tematice în cadrul *Săptămânii Școala altfel* și *Săptămânii verzi*.
3. Identificarea în cadrul cooperării interinstituționale și a schimburilor de experiență a unor exemple de bune practici și adaptarea lor în plan local;
4. Elaborarea de programe opționale în aria curriculară Consiliere și orientare ori integrate la nivelul mai multor arii curriculare;
5. Promovarea unei culturi organizaționale puternice și motivante, întemeiată pe valori și performanță<sup>37</sup>;
6. Elaborarea unor instrumente de (auto)evaluare a cadrelor didactice cu atribuții, inclusiv prin chestionare de feedback adresate beneficiarilor, utilizate ulterior în procesul de optimizare a procesului de învățământ<sup>38</sup>;

---

<sup>37</sup> Zaharia, 2013, p.315-318.

<sup>38</sup> Hattie, 2014, p. 345-350.

Așteptarea pasivă a unor soluții de la nivel central, în situația în care există disponibilitate și resurse locale înseamnă stagnare și, în multe situații, chiar contraperformanță. În fond, fiecare cadru didactic este sau poate fi promotor al unui model pe personalitate<sup>39</sup>, inclusiv atunci când nu intenționează. Atitudinea, comportamentul, simpla prezență pot motiva sau demotiva elevul, pot transmite acum valori pentru mai târziu. Și privind mai sus și în perspectivă, societatea viitorului se construiește acum, iar modul în care aceasta va arăta depinde în bună măsură de prestația și prestanța omului de la catedră.

### **Bibliografie**

- Antonesei, Liviu. (1996). *Paideia. Fundamentele culturale ale educației*. Iași: Editura Polirom.
- Cucoș, Constantin. (1995). *Pedagogie și axiologie*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Hattie, John. (2014). *Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori*. București: Editura Trei.
- Mitrofan, Laurențiu. (2016). „Dependența de internet. Efecte psihologice în rândul adolescenților”. În Pânișoară, Georgeta, Sălăvăstru, Dorina, Mitrofan, Laurențiu (coord.). (2016). *Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*. Iași: Editura Polirom.
- Naisbitt, John. (1989). *Megatendențe*. București: Editura Politică.
- Sandu, Daniela. (2020). *Evaluarea elevilor în cadrul activităților de învățare prin cooperare*. București: Editura Universitară.
- Stan, Emil. (2020). „Joc și gratuitate”. În Ceobanu, Ciprian, Cucos, Constantin, Istrate, Olimpius, Pânișoară, Ion-Ovidiu (coord.). (2020). *Educația digitală*. Iași: Editura Polirom.
- Șerbănescu, Bogdan. (2000). *Valorile naționale și educația*. București: Editura Universitară “Carol Davila”.
- Văideanu, George. (1988). *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Editura Politică.
- Zaharia, Daniela Victoria. (2013). „Școala ca organizație”. În Boncu, Ștefan, Ceobanu, Ciprian (coord.). (2013). *Psihosociologie școlară*. Iași: Editura Polirom.
- \*\*\* *Anexa la ordinul ministrului educației și cercetării nr. 5287/09.10.2006. Programe școlare pentru Aria curriculară Consiliere și orientare clasele a IX-a – a XII-a*. Ministerul Educației și Cercetării. Centrul Național pentru Curriculum. <https://isjcta.ro/documente/>, accesat la 08.07.2024.

---

<sup>39</sup> Antonesei, 1996, p.62-63.

- \*\*\* *Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 3393 din 28.02.2017 privind aprobarea programelor școlare pentru învățământul gimnazial, publicată în MOF nr. 164bis din 07.03.2017.*  
[http://ismb.edu.ro/documente/Ed\\_permanenta/2021/118-Consiliere\\_si\\_dezvoltare\\_personala.pdf](http://ismb.edu.ro/documente/Ed_permanenta/2021/118-Consiliere_si_dezvoltare_personala.pdf), accesat la 13.07.2024.
- \*\*\* *Legea nr. 185 din 20 august 2020 pentru modificarea și completarea Legii educației naționale nr. 1/2011*, publicat în MOF nr. 762 din 20.08.2020.  
<https://legislatie.just.ro/Public/DetaliuDocument/229277>, accesat la 13.07.2024.
- \*\*\* *Legea învățământului preuniversitar nr. 198 din 04.07.2023*, publicată în MOF nr. 613 din 07.07.2023.  
<https://legislatie.just.ro/Public/DetaliuDocumentAfis/271896>, accesat la 13.07.2024.
- \*\*\* *Ordinul ministrului educației, cercetării, tineretului și sportului nr. 5555/2011 pentru aprobarea Regulamentului privind organizarea și funcționarea centrelor județene/al municipiului București de resurse și asistență educațională*, publicat în MOF nr. 759 din 27.10.2011.  
<https://legislatie.just.ro/Public/DetaliuDocumentAfis/159739>, accesat la 13.07.2024.
- \*\*\* *Ordinul ministrului educației naționale nr. 3.371 din 12.03.2013 privind aprobarea planurilor-cadru de învățământ pentru învățământul primar și a Metodologiei privind aplicarea planurilor-cadru de învățământ pentru învățământul primar*, publicat în MOF nr. 192 din 05.04.2013.  
<https://legislatie.just.ro/Public/DetaliuDocument/146699>, accesat la 13.07.2024.
- \*\*\* *Ordinul ministrului educației naționale nr. 4437 din 29.08.2014 pentru aprobarea precizărilor privind programele școlare în învățământul profesional de stat cu durată de 3 ani și în învățământul profesional special, începând cu anul școlar 2014-2015, precum și pentru aprobarea programei școlare pentru Consiliere și orientare, curriculum diferențiat pentru învățământul profesional de stat cu durată de 3 ani, clasele a IX-a, a X-a și a XI-a*, publicat în MOF nr. 694 din 23.09.2014.  
<https://legislatie.just.ro/Public/DetaliuDocument/161522>, accesat la 13.07.2024.
- \*\*\* *Ordinul ministrului educației și cercetării nr. 5447 din 31.08.2020 privind aprobarea Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar*, publicat în MOF nr. 762 din 20.08.2020.  
<https://legislatie.just.ro/Public/DetaliuDocumentAfis/247966>, accesat la 13.07.2024.
- \*\*\* (2021) *Repere metodologice în Consiliere și orientare pentru tranziția de la clasa a VIII-a la clasa a IX-a. Repere metodologice pentru aplicarea curriculum-ului la clasa a IX-a în anul școlar 2021-2022*. București: Ministerul Educației. Centrul național de politici și evaluare în educație.

[https://www.edu.ro/sites/default/files/33\\_repere\\_metodologice\\_consiliere\\_si\\_orientare\\_0.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/33_repere_metodologice_consiliere_si_orientare_0.pdf), accesat la 13.07.2024.

<https://www.didactic.ro/>

<https://www.un.org/en/>

<https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?search=Romania&title=Special%3ASearch&profile=default&fulltext=1>



# **Del texto al texto: una práctica de potenciación de la competencia lingüística**

Ousmane DIAMBANG

*Cheikh Anta Diop University, Dakar, Senegal*

## ***Abstract***

This paper reports on the implementation of a practical experience of lexical and grammatical competence enhancement for the development of written production competence in the ELE classroom in Senegal. Based on the inferential reading model, the written productions of 20 prospective teachers of Spanish for the initial level of ELE are analysed. Through the correlation between the linguistic function of a textual support and the semantic-lexical link, the students come to produce personal texts. From the participants' narratives, it is clear that the system of linguistic reemployment (vocabulary and grammar) is effective in strengthening communicative competence.

**Keywords:** inferential reading, comprehensive and reflective production, ELE in Senegal, initial training, linguistic empowerment

## **1. Justificación y propósito**

En un estudio reciente, se revelan que los alumnos de ELE A1 y A2 en Senegal se encaran a retos gramaticales y léxicos cuando producen textos (Diambang, 2023). En general, estas dificultades se explican por algunas carencias relacionadas a la competencia lectora. Algunas investigaciones cuestionaron ya la relación potente que existe entre la lectura y la producción textual (Bizama, Cisternas y Saéz, 2015). Por esta razón, según estos autores, desde el contexto francófono se preconiza paralelamente la enseñanza de la comprensión y la producción del texto porque ambos aprendizajes están relacionados con el escrito.

Desde este postulado el presente estudio pretende dar cuenta de la implementación de una experiencia práctica de potenciación de la competencia léxica y gramatical en beneficio del desarrollo de la competencia de producción escrita en el aula de ELE en Senegal. Partiendo de la relación didáctica existente entre la lectura y la escritura, se ha implementado una práctica de la lectura inferencial para favorecer la producción de textos escritos.

## **2. Los niveles de lectura de un texto**

Según la literatura disponible, existen cuatro niveles de comprensión lectora. El primer nivel está coligado a una lectura literal en la cual se leen las líneas para entender el texto de forma explícitamente. El segundo, llamado inferencial que permite hacer deducciones o comparaciones desde una lectura de entre las líneas. La tercera dimensión de comprender un texto escrito es la que se refiere al nivel crítico de lectura tras las líneas que encierra al lector en una situación de evaluación de lo que está leyendo. El último nivel de lectura de más allá de las líneas sumerge al lector en su dimensión multimodal. En el presente estudio se insistirá más en la lectura inferencial.

## **3. La lectura inferencial**

Según Pinzas (2007), la lectura inferencial permite establecer relaciones entre partes del texto para inferir información, conclusión o aspectos que no están escritos. En este sentido, se ha inferido:

- El campo léxico relevante del texto (significado de palabras)
- Otro título posible al texto
- Los valores temporales del pasado (narración y descripción)

## **4. Procedimiento**

Se ha elegido un texto soporte (sobre el fútbol) que responda a las necesidades de los alumnos fomentando la motivación, el interés con base en el contexto de aprendizaje. Referente a este fin, se ha considerado también el perfil lector y la competencia lectora de los alumnos que definen Cassany, Luna y Sanz (2003) como una capacidad de entender, recordar, analizar y emitir juicios sólidos sobre un texto y, además, es capaz de expresar su propia interpretación a través de la creación personal. Eso quiere decir que una buena lectura construye una producción relacionada. Desde el enfoque inductivo, los alumnos integran los valores temporales de los verbos inferidos en los textos producidos.

## **5. Los participantes**

En esta práctica participaron un grupo de 20 futuros profesores de ambos sexos de ELE en formación inicial cuyos perfiles giran en torno a bachilleres, graduados y master, quienes van a enseñar en los niveles A1 y A2 del MCERL tras concluir su formación. Esta elección parte de un módulo de curso “Vocabulario y Gramática” que hemos impartido con los estudiantes.

## **6. La implementación**

Para implementar estas situaciones prácticas de aprendizaje, se han inferido actividades:

### **Antes de la lectura del texto**

En esta parte de recalentamiento, se ha recurrido a la técnica de tormenta de ideas con miras a favorecer las interacciones, construir un léxico básico sobre el tema del texto desde el contexto de los alumnos

### **Durante la lectura del texto**

Se procede a una lectura silenciosa en la que se descubren los campos léxicos y el vocabulario asociado, los tiempos verbales dominantes mediante la lectura inferencial. Se fijan estos elementos lingüísticos para la actividad siguiente.

### **Después de la lectura del texto**

Se establece un protocolo para permitir a los alumnos reproducir otros textos de forma reflexiva con el fin de integrar los contenidos inferidos y en correlación con la técnica del reemplazo.

## **7. Las producciones de los alumnos**

Se han recogido 20 textos numerados de 1 a 20 por correo electrónico en formato Word que están analizado siguiendo criterios negociados con los alumnos caracterizados en el cuadro siguiente:

| <b>Criterios</b>                 | <b>Características</b>                                                                                    |
|----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Coherencia y cohesión            | El texto es comprensible y contiene elementos conexionados                                                |
| Organización de las ideas        | El texto está estructurado en párrafos que abordan las diferentes etapas del personaje                    |
| Uso adecuado de tiempos verbales | El texto tiene usos correctos de los tiempos de los verbos                                                |
| Variedad y precisión léxica      | El texto tiene un uso correcto de un léxico diversificado y preciso según los campos léxicos establecidos |
| Desarrollo del personaje         | El texto relaciona el personaje con sus objetivos                                                         |
| Adecuación del tema              | El texto relaciona el inicio, el desarrollo y el desenlace                                                |
| Creatividad y originalidad       | El texto contiene recursos personales e relevantes                                                        |
| Ortografía y gramática           | El texto es corrector sin errores de gramática                                                            |

*Cuadro 1: Criterios e indicadores para la evaluación de los textos producidos por los estudiantes (elaboración propia)*

Se establece una puntuación de 10 para cada criterio y luego se calcula en una escala de 50 puntos a partir de esta fórmula:

$$\frac{n \text{ (número de puntos obtenidos por el texto)} \times 50}{80 \text{ (número de puntos total)}}$$

Tras el análisis de las producciones en función de los criterios se obtienen los resultados siguientes:

| <b>Puntos</b> | [20-24] | [25-29] | [30-34] | [35-39] | [40-44] | [45-50] |
|---------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| <b>Textos</b> | 0       | 02      | 0       | 13      | 05      | 0       |

*Cuadro 2: Puntos obtenidos por cada texto (elaboración propia)*

Según las puntuaciones obtenidas, se revelan que 18 estudiantes han superado notablemente la actividad cuyos puntos se reparten entre 13 estudiantes (35 a 39 puntos) y 05 estudiantes (40 a 44). Solo 02 estudiantes han conseguido un aprobado. Estos resultados muestran mayormente un índice de logro positivo según los indicadores preestablecidos.

| Textos       | Puntos         | Porcentaje de logro (%) | Promedio de logro (%) |
|--------------|----------------|-------------------------|-----------------------|
| Texto 1      | 26             | 52                      |                       |
| Texto 2      | 29             | 58                      |                       |
| Texto 3      | 38,75          | 77,5                    |                       |
| Texto 4      | 35,63          | 71,26                   |                       |
| Texto 5      | 38,13          | 76,26                   |                       |
| Texto 6      | 37,5           | 75                      |                       |
| Texto 7      | 37,5           | 75                      |                       |
| Texto 8      | 40,63          | 81,26                   |                       |
| Texto 9      | 40             | 80                      |                       |
| Texto 10     | 37,5           | 75                      |                       |
| Texto 11     | 36,25          | 72,5                    |                       |
| Texto 12     | 36,25          | 72,5                    |                       |
| Texto 13     | 40             | 80                      |                       |
| Texto 14     | 40             | 80                      |                       |
| Texto 15     | 36,25          | 72,5                    |                       |
| Texto 16     | 35,625         | 71,25                   |                       |
| Texto 17     | 35,625         | 71,25                   |                       |
| Texto 18     | 40,625         | 81,25                   |                       |
| Texto 19     | 36,875         | 73,75                   |                       |
| Texto 20     | 35,625         | 71,25                   |                       |
| <b>Total</b> | <b>733,765</b> | <b>1496,28</b>          | <b>74,81</b>          |

Cuadro3: Promedio de logro en función de los puntos obtenidos por cada texto  
(elaboración propia)

El promedio de logro revela que los textos producidos por los estudiantes han sido significativos aunque alcanza parcialmente los objetivos asignados. Este resultado es revelador de una dinámica eficaz de prácticas letradas desde una perspectiva combinatoria entre la lectura y la escritura.

## 8. Reflexión final

Las prácticas de la escritura tales como presentadas en esta implementación han favorecido el enfoque didáctico-lingüístico de la producción escrita. Mediante las estrategias movilizadas, la motivación, el sistema de reemplazo, los alumnos han conseguido recurrir a los reemplazos como recursos lingüísticos inferidos para fortalecer sus competencias escritas. Con el interés suscitado, han podido reproducir narraciones y descripciones

con creatividad y diversidad. Desde este entendimiento, la lectura se considera como una herramienta potenciadora y motivadora de la producción textual. Esta idea se enmarca en la ambivalencia didáctica que existe entre la lectura sobre todo inferencial y la producción reflexiva de textos. La inferencia y la reflexión coadyuvan a reducir las dificultades productivas de texto.

De ahí, sería de gran utilidad fomentar la reflexividad ya desde la formación inicial para que la práctica docente fuera vivencial con un pensamiento crítico y un enfoque procesual que constituyen un eslabón de un aprendizaje eficaz y eficiente a la vez. Esta elección de los futuros profesores es también relevante ya que podrán desarrollar un sistema de creencias influyente en sus alumnos.

### ***Referencias bibliográficas***

- Bizama, M., Cisternas, I. y Saéz, K., (2015). “¿Se relacionan la comprensión de lectura y la producción de textos escritos en niveles intermedios de enseñanza? Un estudio en escolares socialmente Vulnerables”. *Diálogos educativos*. 15-30, pp.2-20.
- Cassany, D., Luna, M., y Sáenz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Graó.
- Diambang, O. (2023). “La producción escrita de alumnos de ele inicial en Senegal: análisis de las prácticas de aprendizaje”. *LIENS*. 4, pp.80-92.
- Pinzás, J. (2007). *Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Metrocolor.

# ***Fehleranalyse und -therapie im DaF-Unterricht in Senegal: Bestandsaufnahme und Implementierung eines didaktischen und unterrichtspraktischen Modells***

Ibrahima DIOP  
*Gaston Berger University, Senegal*

«Rechtzeitig Remediation durchführen,  
heißt gerade, das Unwiederbringliche zu  
verhindern, zu verhindern, dass aus  
Schulschwierigkeiten Schulversagen  
wird»

## ***Abstract***

In the teaching of foreign languages and cultures in schools, remediation following an assessment phase is an opportunity to relaunch learning and reduce the differences in level between learners, especially as the heterogeneity of the class group is one of the stumbling blocks in teaching. In Senegal, the act of remediation has been declared a compulsory teaching practice, but in practice, what representations do German teachers have of it? What didactic strategies do they implement to provide optimum support for learners with learning difficulties and to develop their progressive (meta)linguistic awareness? The aim of this theoretical and praxeological study is to study the representations and practices of secondary school teachers of German in remedial teaching, using an interview guide, and to propose a remedial system centred on pupils' gaps, needs and learning and communication strategies.

**Keywords:** remedial teaching, assessment, teaching-learning, German as a foreign language, remedial system.

## ***Einleitung***

Die Kompetenzentwicklung von Lernenden wird allgemein als wesentliches Ziel des Fremdsprachenunterrichts erachtet. Deswegen liegt der Fokus der Forschung zur Fremdsprachendidaktik auf der Modellierung, Erfassung und Entwicklung der Sprachkompetenz. Dabei wird vor allem auf die Bewertung und die damit verbundene Remediation fokussiert.<sup>40</sup> In Senegal werfen die

---

<sup>40</sup> Dem französischen Konzept von « Remédiation » entsprechen eine Vielzahl von Termini oder Komposita beispielweise Neuvermittlung, Fehleranalyse, Fehlerdiagnose, Fehlerbehandlung,

schulischen Prüfungsergebnisse, insbesondere diese der Abiturprüfung, welche kaum eine Erfolgsquote von 40 % erreichen,<sup>41</sup> die Frage nach der Evaluation und Remediation auf. Tatsächlich trägt die schulische Remediation dazu bei, das Lernen wieder voranzutreiben und somit die Diskrepanz zwischen den Schülern bezüglich ihres Kenntnisstandes über den Lerngegenstand zu reduzieren, zumal die Heterogenität der Lerngruppe eine der hohen Hürden der Didaktik ist.

Im senegalesischen Bildungssystem ist die Remediation als pädagogische Pflichtpraktik etabliert und hat einen festen Platz in den Planungsreferenzdokumenten wie dem nationalen Lehrplan für Deutsch und den seit dem Schuljahr 2016/2017 in der Mittel- und Sekundarstufe geltenden Regelungen für harmonisierte Progressionen und Bewertungen mit standardisierten Tests (PHARES). Jedoch, welche Vorstellungen und Praktiken haben Deutschlehrkräfte von der Remediation? Welche didaktischen Strategien setzen sie ein, um Schüler mit Lernschwierigkeiten optimal zu betreuen und ihr progressives (meta-)sprachliches Bewusstsein zu entwickeln?

Diese theoretische und unterrichtspraktische Untersuchung hat zum Ziel, einerseits die Vorstellungen und Praktiken von Deutschlehrern in Senegal in pädagogischer Remediation anhand einer empirischen Forschung in Augenschein zu nehmen. Andererseits denkt sie über die Implementierung eines didaktischen Modells nach, das auf die Lücken, Bedürfnisse sowie die Lern- und Kommunikationsstrategien der Schüler ausgerichtet ist.

## **1. Theoretische Grundlagen des Konzeptes von Remediation**

In der Fremdsprachendidaktik ist die Remediation als schulischer Förderunterricht von konstitutiver Bedeutung für die Entwicklung und Förderung der metalinguistischen Kompetenz der Lernenden d. h. über Sprachen reflektieren können und das System der Sprachen erkennen. Die Sequenzen von Remediation sind wichtige Momente des Lernprozesses, denn sie ermöglichen es, die Schüler wieder auf das gleiche Niveau zu bringen und somit zum Bildungserfolg beizutragen. Da Fehler entwicklungsspezifische Notwendigkeiten im Sprachlernprozess sind, gelten sie als Lern- und

---

Fehlerbehebung, Fehlerkorrektur, Fehlertherapie, Förderunterricht, Fördermaßnahme, Abhilfemaßnahme, Nachhilfe, Nachhilfeunterricht.

<sup>41</sup> Bei der normalen Session der Abiturprüfung von 2024 ist die Erfolgsquote lediglich auf 48,71% gestiegen. Dieser Anstieg ist auf ein normal verlaufenes Schuljahr ohne Störungen (Streike seitens der Unterrichtenden oder Lernenden) zurückzuführen.

Übungsanlässe und können folgerichtig in die Sprachförderung integriert werden. Der Umgang mit Fehlern hat sich zum Schlüsselthema im Fremdsprachenunterricht entwickelt, sodass es sich zunächst empfiehlt, dem Fehlerbegriff und dessen theoretischen Grundlagen tiefgreifend nachzugehen.

## 1.1 Der Fehler als Lehrwerkzeug

Mit dem Fehlerbegriff haben sich etliche Sprachwissenschaftler und Didaktiker beschäftigt und dabei mehrere Definitionen vorgebracht und Umgangsweisen empfohlen. Fehler gelten meistens als „unbewusste Abweichungen der Norm“ (Rösler 2012: 151). Für Wahrig sind „Fehler eine Abweichung vom Richtigen, Unrichtigkeit und ein Verstoß gegen Regeln“ (Wahrig 1994: 24). Nichtsdestotrotz ist es die Bochumer Sprachdidaktikerin Karin Kleppin, die sich am meisten mit den Begriffen „Fehler, Fehleranalyse und Fehlerkorrektur“ auseinandergesetzt hat. Dabei hat sie eine umfassende und facettenreiche Definition des Fehlerbegriffs in folgender Weise resümiert:

Ein Fehler ist eine Abweichung vom Sprachsystem, eine Abweichung von der geltenden linguistischen Norm. Ein Fehler ist ein Verstoß dagegen, wie man innerhalb einer Sprachgemeinschaft spricht und handelt. Ein Fehler ist das, was ein Kommunikationspartner oder ein Muttersprachler nicht versteht. Ein Fehler ist das, was gegen Regeln in Lehrwerken und Grammatiken stößt, was ein Lehrer als Fehler bezeichnet. (Kleppin: 1997, 19 ff.)

Zusammenfassend wird der Begriff Fehler als eine Antwort oder ein Verhalten des Lernenden bezeichnet, das der erwarteten Antwort, dem erwarteten Verhalten nicht entspricht. Fehler sind ein fester Bestandteil des Aneignungsprozesses einer Fremdsprache, und die Fehleranalyse<sup>42</sup> wurde Ende der 60er Jahre als notwendiger Zwischenschritt zum vollständigen Erwerb einer fremden Sprache betrachtet. (Königs, 2007, 377) Während der Fehlerbegriff traditionell mit negativen Konnotationen verbunden ist, postulieren die aktuellen didaktischen Konzeptionen, dass die Fehler der Schüler von der Lehrkraft berücksichtigt werden. Astolfi zufolge ist der Fehler ein Lehrmittel, eine Ressource für den Unterricht. In seinem Werk

---

<sup>42</sup> Die Fehleranalyse beschäftigt sich mit der systematischen Untersuchung von Fehlertypen und ihren möglichen Ursachen. Sie zielt darauf ab, den Lernstand einer Person zu ermitteln und allgemeine Schwierigkeiten beim Lernen einer Person zu erkennen, hier beim Fremdsprachenlernen, bzw. DaF. Die Fehleranalyse kann auch behilflich sein, die Fehlerbereiche zu sammeln, die den Lernenden die größten Schwierigkeiten bereiten (Kleppin 1997, S. 41)

„L’erreur, un outil pour enseigner“ ruft er dazu auf, den Fehler der Schüler nicht negativ zu beurteilen. Gemäß der Behavioristischen Konzeption gelte der Fehler als Misserfolg und Indiz für das Scheitern des Lehr- und Lernprozesses. Dabei würde die umfassende rote Fehlerkorrektur die Lernenden vielmehr demotivieren. (Astolfi, 2020, 14–21) Astolfi warnt darum vor dem „syndrome de l’encre rouge ou du traumatisme du stylo rouge“ (Rottinten-Syndrom oder Rotstift-Trauma). Erst mit dem Konstruktivismus hat der Fehler eine durchaus positive Bewertung erfahren. So wird er als Informationsmittel zur Regulierung des Lehr- und Lernprozesses betrachtet. Durch einen guten Einsatz bzw. eine effiziente Nutzung von Fehlern kann der Unterrichtende besser lehren und der Schüler besser lernen.

Da die Schüler beim Erlernen einer Fremdsprache viele Fehler begehen, müssen die Fehlerquellen untersucht werden. Fehler können kognitiver, affektiver, motorischer und sensorischer Art sein. Nur durch eine genaue und feine Analyse kann der Lehrende die Fehlerquellen eingrenzen und somit den Fehler kennzeichnen, bewerten und korrigieren. Fehler der Schüler können zum Beispiel affektiv (Selbstüberschätzung, Motivationsverlust, Entmutigung ...), motorisch, kognitiv (Überlastung), visuell, auditiv oder aus unrichtig erworbenem Vorwissen herrühren. Bei der Lehrperson können folgende Fehler identifiziert werden: Unhörbare und undeutliche Stimme, Schwierigkeiten bei der Aussprache bestimmter Laute, Formulierungsfehler, unpassender Lehrinhalt, falsche Einschätzung der Zone der proximalen Entwicklung.<sup>43</sup>

In der fremdsprachlichen Didaktik wird zwischen mehreren Fehlerarten unterschieden. Nach Kramer (2014) und zuvor Corder (1967) sind grundsätzlich zwei Fehlerarten, nämlich Kompetenzfehler und Performanzfehler, zu unterscheiden. Kompetenzfehler (*erreurs* im Französischen) sind Fehler, welche der Lernende nicht selbst erkennen kann. Der Schüler macht diese Fehler aus Unkenntnis der Regeln und kann sie nicht selber korrigieren. Performanzfehler (*fautes* im Französischen) sind hingegen Fehler, welche der Lernende aus Müdigkeit, Unaufmerksamkeit, Mangel an Konzentration begeht. Diese Fehler kann der Lernende erkennen und verbessern. (Kramer: 2014, S. 29)

---

<sup>43</sup> Die Zone der proximalen Entwicklung wurde von Lev Wygotski theoretisiert und wird als der Bereich zwischen dem aktuellen und dem potenziellen Entwicklungsstand betrachtet, d. h. der Bereich, in dem das Lehrangebot dem entspricht, was der Schüler lernen kann. Eine falsche Einschätzung dieser Zone führt unumgänglich zu einem Instruktionsfehler. Wenn man sich nicht in dieser Zone befindet, ist die Aufgabe entweder zu einfach (er lernt nichts Neues) oder zu schwer (das Lernen ist unerreichbar), also uninteressant.

Auf ganz andere Weise hat Kleppin eine Klassifizierung der Fehler nach Sprachebenen durchgeführt (Kleppin: 1997, 142 ff.). Nach ihrem Ansatz unterscheidet man phonetische und phonologische Fehler (Aussprache- und Orthographiefehler), morphosyntaktische Fehler (Fehler im Bereich der Morphologie und der Syntax), lexikosemantische Fehler (Fehler, welche die Bedeutung bzw. den Sinn verändern) und pragmatische Fehler (in Bezug auf die Situationsangemessenheit). Ein Sprachdidaktiker wie Edge hat eine Kategorisierung der Fehler nach dem Sprachstand der Lernenden vorgenommen (Edge: 1989, 28 ff.). Dabei unterscheidet er die Ausrutscher (Fehler, welche der Lernende selbst erkennen und korrigieren kann), Irrtümer (Fehler aus Missverständnis oder Vergessenheit) und Versuche (Fehler, welche der Lernende nicht erkennen und deshalb nicht verbessern kann). Fehler, welche von der Unachtsamkeit und nicht dem mangelnden Wissen ausgehen, werden Flüchtigkeitsfehler benannt.

Aus dem Gesagten geht hervor, dass Fehler den Lehrenden als notwendige Hinweisgeber für die Regulierung des Lernprozesses und auch als Lehrwerkzeug dienen.

## **1.2 Die Remediation**

Nach der Bewertung folgt die Remediation dem Prozess der Fehleridentifizierung: Fehler in der Sprachproduktion der Lernenden werden durch eine diagnostische oder formative Evaluation festgestellt oder analysiert. In der Remediation werden den Lernenden zur Behebung dieser Fehler neue Lernaktivitäten und -ansätze vorgegeben. Dem französischen Begriff „remédiation“ entsprechen im Deutschen die Konzepte von Neuvermittlung, Fehleranalyse, Fehlerdiagnose, Fehlerbehandlung, Fehlerbehebung, Fehlerkorrektur, Fehlertherapie, Förderunterricht, Fördermaßnahme, Abhilfemaßnahme, Nachhilfe, Nachhilfeunterricht. Jean Pierre Cuq, ein Sprachdidaktiker definiert die Remediation wie folgt:

La remédiation est un soutien scolaire apporté aux élèves en difficultés d'apprentissage. Elle se fait en principe en fonction de démarches pédagogiques différentes et souvent de manière individualisée. Elle porte sur des savoir-faire, mais aussi sur des modalités d'apprentissage (Cuq: 2003, 213).

Puren seinerseits betrachtet die Remediation in folgender Weise:

« La remédiation est une tâche ou un ensemble de tâches conçues spécifiquement dans le but d'aider les apprenants à résoudre un problème ou une difficulté ponctuelle ou permanente repérés au cours de leur apprentissage. » (Puren: 2005, 11).

Diese beiden Erläuterungen des Begriffs der Remediation überschneiden sich sehr mit der von Kleppin vorgebrachten Definition der Fehlertherapie. In der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache betrachtet sie die Fehlertherapie als alle Maßnahmen, die dazu dienen, aufgetretene Fehler in Zukunft zu vermeiden. Dazu können viele Prozesse gehören, beispielsweise die Korrektur, Erklärungen oder verschiedene Übungen zu sprachlichen Problemen und fehlerträchtigen Bereichen in der Sprache des Lernenden. (Kleppin: 1997, 133).

Zusammenfassend bezieht sich der Begriff Remediation auf jede Intervention, die darauf abzielt, einem Schüler oder einer Schülergruppe mit Lernschwierigkeiten zu helfen. Remediation bedeutet also, dass eine Chance in Form einer zweiten Erklärung, einer zweiten Reflexion angeboten wird, d. h. eine zweite Aktivität, die es dem Lernenden ermöglicht, Wissen, Fertigkeiten oder Fähigkeiten zu (re)konstruieren.

Aufgrund der Heterogenität der Klassengruppe werden verschiedene Arten oder Formen von Remediation unterschieden. Je nach Zeitpunkt, in dem die Remediation angeboten wird, ist zwischen zeitversetzter und unverzüglicher Remediation (Dehon et al.: 2008) zu unterscheiden. Sie ist zeitversetzt, wenn sie außerhalb der Unterrichtssequenz stattfindet, und unmittelbar oder unverzüglich, wenn sie voll in diese integriert ist. Die unmittelbare Remediation ist vollständig in die Lehr- und Lernsequenz integriert und vermeidet eine Stigmatisierung durch die Ausgrenzung des Lernenden. Sie wird von dem Unterrichtenden durchgeführt, der den Schüler und den Kontext, in dem die Schwierigkeit aufgetreten ist, kennt. Die zeitversetzte Remediation findet außerhalb der Sequenz des Lehr- und Lernprozesses statt und kann entweder von der Lehrkraft oder von einem spezialisierten Lehrer (Sonderpädagogen/Nachhilfelehrer) durchgeführt werden.

Die unmittelbare Remediation kann extern oder intern sein. Sie ist extern, wenn sie von der Lehrperson angeregt wird und intern, wenn der Lernende selbständig darüber entscheidet, seine Schwierigkeiten zu beheben. Bei der externen Remediation werden folgende Formen unterschieden:

- Die **kollektive Remediation** betrifft die Klassengruppe vor allem, wenn die Lernziele nicht optimal erreicht werden. Auf diese Weise besteht die Remediation in einer Verstärkung, Wiederholung, Festigung oder einem Umlernen.
- Die **differenzierte Remediation** berücksichtigt nur eine Gruppe von Lernern oder eine Einzelperson. So wird zwischen folgenden Formen differenzierter Remediation unterschieden:

- Die **gruppenspezifische oder gruppenbezogene Remediation** ermöglicht die Unterscheidung von Niveau- oder Bedarfsgruppen d. h. Lernende mit denselben Schwierigkeiten.
- Die **individualisierte oder betreute Remediation** ist spezifisch für Lerner, bei denen eine Fossilierung oder Verankerung der Fehler festzustellen ist. Sie kann von einem Mitschüler, dem Lehrer oder einem Nachhilfelehrer durchgeführt werden.
- Die **kontraktbasierte Remediation** ist ein Lehrvertrag, der darin besteht, dem Lernenden zusätzliche Arbeit zu geben und dessen Erfolge und Fortschritte zu verfolgen.

## 2. Empirische Untersuchung der Remediation im DaF-Unterricht

In diesem empirischen Teil stellen wir uns die Aufgabe, die Repräsentationen, Konzeptionen und Praktiken von Lehrkräften im Bereich der Remediation, einer wesentlichen unterrichtlichen Aufgabe in Augenschein zu nehmen. Die Forschungsmethodologie besteht aus einem Interviewleitfaden mit zwei Teilen, dessen erster Teil mit dem Profil der Befragten zu tun hat. Der zweite Teil besteht aus zwei Unterteilen. Der erste widmet sich den Vorstellungen der Unterrichtenden zum Fehlerbegriff und dessen Definition und Funktionen im Fremdsprachenunterricht. Der zweite Unterteil hat das Konzept und die didaktischen Werkzeuge der Remediation zum Gegenstand. Es soll untersucht werden, ob, wie und mit welchen didaktischen Mitteln die Remediation im senegalesischen DaF-Unterricht durchgeführt wird. Die Beantwortung der gestellten Fragen fordert die interviewten auf, die unterrichtlichen Konzeptionen und Praktiken zur Fehleranalyse und -therapie im DaF-Unterricht zu hinterfragen.

### 2.1 Methodologische und praktische Umsetzung der Erhebungsinstrumente

Die vorliegende Untersuchung setzt sich als Ziel, die Vorstellungen und Praktiken der Deutschlehrer in Bezug auf die Anwendung und Durchführung der Fehlerbehandlung im DaF-Unterricht zu durchleuchten. Um diese Studie zielgerecht führen zu können, wird eine empirische Untersuchung durchgeführt. Zu diesem Zweck wird ein Interviewleitfaden eingesetzt, um Daten der Konzeptionen der Unterrichtenden zur Remediation

zusammentragen zu können. Die Zielgruppe der angestrebten Datenerhebung bilden Deutschlehrer, die in den Inspections d'académie (vergleichbar etwa den Schulbezirken in Deutschland) von Thiès, Saint-Louis, Dakar und Ziguinchor tätig sind. Insgesamt zwanzig Deutschlehrer haben durch die Beantwortung des Interviewleitfadens an dieser empirischen Arbeit teilgenommen.

## 2.2 Auswertung der Datenerhebung

Aufgrund der geringen Anzahl von Rückmeldungen beruht unsere Studie auf der qualitativen Forschungsmethode, welche auf die Relevanz und nicht auf die Menge der quantitativen Methodologie fokussiert. Auf diese Weise zielt diese Untersuchung keineswegs auf eine systematische Verallgemeinerung ab.

Das eingesetzte Erhebungsinstrument ist ein Interviewleitfaden mit zwei Teilen. Der erste fokussiert auf persönliche Daten, dem Geschlecht und dem Dienstalter bzw. den Lehrerfahrungen der Probanden. Der zweite Teil umfasst zwei Unterteile. Der erste zählt drei Fragen und widmet sich dem Fehlerbegriff und den Fehlerarten und -quellen. Der zweite Unterteil beinhaltet fünf Fragen und hat die Repräsentationen und Praktiken der Deutschlehrkräfte in pädagogischer Remediation zum Gegenstand.

**Zu I:** Der erste Teil des eingesetzten Interviewleitfadens betrifft die Personalien oder das Profil der Probanden, nämlich das Geschlecht und das Dienstalter. Dabei ist festzustellen, dass sechs Befragte (30 %) weiblichen Geschlechts sind, wobei der Anteil der Männer (14 Deutschlehrer) 70% beträgt. Was das Dienstalter bzw. die Berufserfahrungen der Teilnehmer anbelangt, liegt das durchschnittliche Alter im Lehrerberuf bei acht Jahren.

**Zu 1:** Die erste Frage legt den Fokus auf die Konzeption der Lehrkräfte zum Fehlerbegriff d. h. wie sie den Fehler im DaF-Unterricht betrachten. Auf diese Frage beantworten 18 Versuchspersonen (90%), dass sie den Fehler als ein Werkzeug zum besseren Lehren betrachten. Diesem repräsentativsten Item folgen die Items „Fehler als Werkzeug, um besser zu lernen“ und „Fehler ist eine Lücke, die man tolerieren und nutzen sollte“ mit jeweils 16 (80%) und 12 (60%). Vier Beitragenden zufolge (20%) ist der „Fehler ein Hinweis auf das Scheitern des Lehr- und Lernprozesses“. Zwei Items „der Fehler ist eine Lücke, die man ignorieren sollte“ und „Fehler als Lücke, die man aufspüren und sanktionieren sollte“ werden nicht benannt.

**Zu 2:** Die zweite Frage hat die Arten von Fehlern zum Gegenstand, welche die Lerner am häufigsten begehen. Die Items „Grammatik, Orthographie und Konjugation“ sind jeweils mit 18 (90%), 16 (80%) und 15 (75%) Auftritten am repräsentativsten. Zehn Beitragende (50%) haben „phonologische und lexikalische Fehler“ erwähnt. Die Antworten „lexikosemantische Fehler“ und „kommunikative Fehler“ werden jeweils von 9 (45%) und 8 (40%) Probanden angegeben, wobei das Item „methodologische Fehler“ nur von drei Unterrichtenden benannt ist.

**Zu 3:** Aus den Antworten der mitwirkenden Lehrenden auf die Frage „Worauf sind die Fehler der Schüler zurückzuführen?“ ergeben sich folgende Resultate. Neun Lehrkräfte (45%) geben an, dass die Muttersprache der Schüler als Fehlerquelle gilt. Die Items „Interferenzen der englischen Sprache“ und „Interferenzen der französischen Sprache“ werden jeweils von 16 (80%) und 15 (75%) Befragten angegeben. Laut 8 Beteiligten (40%) sind die „faux-amis (falsche Freunde) ein Grund, wofür Schüler Fehler begehen. Alle Beitragenden (100%) sind sich darüber einig, dass die Fehler der Lernenden mit den inhärenten Schwierigkeiten der deutschen Sprache verbunden sind, während 14 Teilnehmende (70%) die „pädagogischen Schwierigkeiten“ (Fehlansweisung, didaktische Anweisung, Aktivität) als Fehlerquelle betrachten. Auffallend ist jedoch, dass 4 Versuchspersonen diese Frage gar nicht beantwortet haben.

Der Unterteil 2 widmet sich dem Konzept der Remediation und dessen Definition, Funktionen und Durchführungsmodalitäten.

**Zu 4.1:** Diese Frage befasst sich mit der Konzeption der Unterrichtenden zur Remediation. Für 8 Probanden (40 %) der Zielgruppe fokussiert die Remediation auf die Fehlerkorrektur der Schüler in ihren mündlichen und schriftlichen Produktionen. 5 Versuchspersonen (25%) meinen, dass die Remediation den Schülern ermöglicht, den Lernstoff besser zu verstehen. Laut 4 befragten Lehrkräften (20%) kann die Remediation dazu dienen, die Leistungen der Schüler zu verbessern. Einem Beitragenden zufolge die Fossilisierung bzw. Verankerung von Fehlern durch die Remediation vermieden werden. Zwei Teilnehmende haben diese Frage nicht beantwortet.

**Zu 4.2:** Gegenstand dieser Frage ist der Zeitpunkt der Remediation d. h. an welchem Moment soll die Remediation durchgeführt werden. 12 Versuchspersonen (60%) führen die Remediation nach jeder Evaluation durch, während sie bei 2 anderen (10%) außerhalb der Unterrichtssequenz in Frage käme. Für 2 befragte Lehrpersonen findet die Remediation während

und nach der Unterrichtssequenz statt, wobei 2 andere (10%) sie während und nach der Aktivität durchführen. Auffallend ist ein Teilnehmender (5%) der Meinung, dass die Remediation direkt, indirekt und nicht nötig ist. 2 Beteiligte (10%) haben nicht auf diese Frage geantwortet.

**Zu 4.3:** Die dritte Frage lautet: „Welche Strategien und Aktivitäten setzen sie bei der Durchführung der Remediation ein?“ 6 Befragte (30%) wiederholen den Lehrstoff/Lernstoff, während 4 Beteiligte (20%) eine Selbstkorrektur der Lerner bevorzugen. Für 4 Versuchspersonen ist die Gruppenarbeit als gewählte Sozialform eine effiziente Strategie für die Remediation. Dabei kann die Interaktion zwischen Schülern aufgebaut und Sozialkompetenzen entwickelt werden. Zwei Beitragende (10%) legen den Fokus auf die Fehleridentifizierung und die Übungstypologie. 2 andere behaupten, dass sie die Unterrichtsmethode bei der Remediation ändern, während diese Frage bei 2 anderen Befragten unbeantwortet geblieben ist.

**Zu 4.4:** Bei dieser Frage geht es um die didaktischen Hilfsmittel und Materialien, welche die Lehrenden bei der Durchführung der Remediation verwenden. 10 Befragte (50%) geben an, dass sie auf die Lehrbücher zurückgreifen, um die Remediation zu machen. 3 Versuchspersonen machen Kopien von Lehrwerken oder pädagogischen Leitfäden, während 2 Probanden (10%) das Handy oder das Smartphone bei der Remediation nutzen. Ein Mitwirkender setzt Bilder oder Videoaufnahmen ein und ein anderer benutzt pädagogische Dokumente. Bei 3 Beitragenden ist diese Frage unbeantwortet geblieben.

**Zu 4.5:** Die fünfte Frage dieses Unterteils widmet sich den Arten und Formen von Remediation. Das Item „kollektiv (mit der ganzen Klassengruppe)“ wird von 16 Befragten (80%) benannt und durch die Items „in Gruppen mit denselben Defiziten und Bedürfnissen“ und „in homogenen Gruppen desselben Niveaus“ mit jeweils 9 (45%) und 6 (30%) gefolgt. Das Item „in heterogenen Gruppen mit unterschiedlichem Niveau“ wird von 4 Versuchspersonen gewählt, während die Items „individuell mit jedem Schüler“ und „durch Betreuung/Tutoring“ jeweils dreimal erwähnt werden. Das Item „durch einen Lehrvertrag“ mit zwei Auftritten ist am wenigsten repräsentativ, wobei 2 Beitragende dieselbe nicht beantwortet haben.

## **2.3 Interpretation der Ergebnisse**

Aus dem oben Gesagten geht hervor, dass die Remediation (auch Förderunterricht) ein wichtiger und unabdingbarer Bestandteil im Prozess des Fremdspracherwerbs und der Kompetenzentwicklung ist. Sie ermöglicht sowohl dem Unterrichtenden als auch dem Lernenden die Lehr- und Lernstrategien in Frage zu stellen, die Lücken zu füllen und den Bildungserfolg zu gewährleisten.

Die Auseinandersetzung mit den Daten aus der Auswertung zeigen, dass die Deutschlehrkräfte in Senegal anerkennenswerte Anstrengungen unternehmen, um dem Lehrgegenstand gewachsen zu sein, ihre Unterrichtspraxis zu verbessern, ihr Methodenspektrum zu erweitern und ihre unterrichtlichen Kompetenzen weiter auszubauen. Allerdings hat sich aus den empirischen Daten ergeben, dass Defizite bei der konkreten Umsetzung festzustellen sind. Zu grundlegenden Aspekten der Remediation und vor allem ihrer Implementierung oder Modellierung haben einige Probanden ungenaue und sogar ausweichende Antworten vorgebracht. Dies deutet auf eine Lücke in der praktischen Durchführung der Remediation hin und wirkt sich auf den Prozess des Kompetenzerwerbs bei den Lernern aus. Bei acht Jahren Praxiserfahrung sollte es meines Erachtens einen Erfahrungswert zu Remediation geben, sofern angewandt werden.

Ausgehend von dieser Sachlage ist es erforderlich, ein didaktisches und unterrichtspraktisches Modell gelingender Remediation zu implementieren und somit einen qualitativen und effizienten Lehr- und Lernprozess zu gewährleisten, der sich als Garant der Erreichung der Ziele des Fremdsprachenunterrichts insbesondere der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz und Verstärkung des Bildungserfolgs erweist. Im Folgenden wird ein didaktisches und unterrichtspraktisches Modell zur Implementierung der Fehleranalyse und Fehlertherapie im senegalesischen DaF-Unterricht vorgestellt.

## **3. Modellierung der Praxis der Remediation**

Im Prozess des Fremdsprachenlernens ist die Remediation eine allzu bedeutende Phase, die darin besteht, die Schüler mit Lücken oder Defiziten individuell oder kollektiv durch pädagogische Aktivitäten zu unterstützen, damit sie ohne größere Schwierigkeiten mit dem nächsten Lernprozess fortsetzen können. Durch das Hinterfragen von Fehlern können die kognitiven Funktionen des Lernenden begriffen werden und der Lernprozess verbessert

und vorangetrieben werden. Dafür muss eine genaue Diagnose der Schwierigkeiten gestellt werden. Die Remediation oder die Fehlerdiagnose und -behandlung besteht aus vier Hauptschritten (Roegers, 2011, 257-266).

### **3.1 Die Fehleridentifizierung (Fehler identifizieren, erkennen und bestimmen)**

Der Begriff Identifizierung, oft auch Fehlererkennung genannt, beschreibt einen Prozess der Feststellung, was überhaupt ein Fehler ist und worin er konkret besteht. Sie ist oft die erste Stufe in dem ganzen Umgang mit Fehlern und spielt dabei eine entscheidende Rolle. Es geht um eine Diagnose, die darin besteht, die Fehler zu identifizieren und zu bestimmen. Sie setzt eine feine Korrekturarbeit voraus, die im Kontext durchgeführt werden muss. Man muss die schulische Schwierigkeit identifizieren und ihre Bedeutung sowohl im Hinblick auf die Anzahl der betroffenen Lernenden als auch auf die festgestellten Defizite bewerten.

### **3.2 Die Fehlerkennzeichnung (Fehlerbeschreibung und -kategorisierung)**

Die Fehlerkennzeichnung konstituiert die Beschreibung von Fehlern in ihren Eigenarten und charakteristischen Merkmalen und wird oft sehr individuell durchgeführt (Kleppin 1997, S. 133). Sie umfasst auch die Fehlerbewertung und die Fehlergewichtung.<sup>44</sup> Voraussetzung für eine effiziente Fehlerbewertung ist die Fehleridentifizierung und -klassifizierung. Sie erfolgt unter Bezugnahme auf Kriterien für die Kategorisierung oder Klassifizierung von Fehlern. Dabei werden zwischen Grobkriterien und Feinkriterien unterschieden. Beispiele für Grobkriterien im Sprachunterricht sind Fehler in Bezug auf Interpunktion, Syntax, Wortschatz, Rechtschreibung, Textkohärenz. Feinere Kriterien sind Verwechslung von Homonymen,

---

<sup>44</sup> Bei der Fehlerbewertung wird der Fehler für die Benotung sprachlicher Leistung eingeschätzt und die Wichtigkeit wird beurteilt. Bei der Fehlergewichtung schätzt man ein, ob der Fehler als leichter oder schwerer Fehler zu werten ist, was auch mit der Fehlerbewertung und Fehlerbenotung zusammenhängt. (Kleppin 1997, S. 133) Schwere Fehler behindern die Kommunikation und können im Kontakt mit Muttersprachlern zu Missverständnissen führen. Allgemein lässt sich konstatieren, dass die schweren Fehler elementar gegen Lexik und Morphosyntax verstoßen. Als leichte Fehler, ganz im Gegenteil, kann solcher eingestuft sein, der zwar die Sprachrichtigkeit betrifft, aber nicht unbedingt zu korrigieren. Solche Fehler behindern nicht nur keine Kommunikation, sondern sind auch in dem Gespräch nicht wahrzunehmen. (Janikova 2010, S. 138)

Kongruenzprobleme.... Im Fremdsprachenunterricht gibt es grundsätzlich zwei Kategorien von Fehlern:

- Interlinguistische Fehler: → Sprachinterferenzen (negative Auswirkungen des Lernens einer Sprache auf das Lernen einer anderen Sprache).
- Intralinguistische Fehler: → Fehler, die beim Erlernen einer Sprache festgestellt werden.

Inter- und intralinguistische Fehler sind orthografischer, methodischer, phonologischer, lexikalischer, grammatischer, lexikalisch-semantischer, pragmatischer, kommunikativer Art.

### **3.3 Die Fehlerinterpretation**

#### **(Identifizierung und Suche nach den Fehlerquellen)**

Die Identifizierung von Fehlerquellen ist eine schwierige Aufgabe. Die Fehlerquellen sind meist in den kognitiven Strukturen des Lernenden zu suchen. Sie müssen ganz präzise ausgedrückt, um die Remediation möglichst effizient zu gestalten. Es geht vor allem darum, Hypothesen aufzustellen und sie zu überprüfen, bevor man den Behebungsvorgang antritt. Es gibt Typologien von Fehlerquellen, von denen folgende zu nennen sind

- Fehler, die sich auf die Situation beziehen;
- Fehler, die sich auf das Verständnis von Anweisungen beziehen;
- Fehler, die sich auf intellektuelle Operationen beziehen oder die Vorstellungen der Lernenden widerspiegeln;
- Fehler in Bezug auf vorherigen Lernstand;
- Fehler, die mit der Beherrschung der französischen Sprache zusammenhängen oder ihren Ursprung in einem anderen Fach haben;
- Fehler, die auf die Eigenkomplexität des Inhalts zurückzuführen sind.

Die Erfassung der Fehlerursachen bzw. der Fehlerquellen erweist sich als ein notwendiger Schritt im Prozess der weiteren Sprachentwicklung und Kompetenzförderung. Auf die Ursachen und Quellen von Fehlern sollte aus Lehrerperspektive die Aufmerksamkeit geschärft werden, damit die Lernenden sie nachvollziehen können und nächstes Mal den Fehler vermeiden können. Dabei sollte der Unterrichtende ausdrücklich auf die Diskrepanz zwischen den Anforderungen der Aufgabe und dem bisher erworbenen zielsprachlichen Repertoire achten.

### **3.4 Die Fehlerbehandlung: Implementierung eines didaktischen Modells**

Nach der Erstellung der Diagnose anhand der Fehler, die von jedem Schüler oder der Lerngruppe begangen wurde, führt die Lehrkraft die Remediation in vier Schritten durch:

#### **Schritt 1: Festlegung der Hauptschwerpunkt der Remediation**

In dieser Phase sollte der Lehrende folgendes vornehmen

- Identifizierung und Auflistung der zu behebenden Schwierigkeiten;
- Wahl einer Strategie zur kollektiven oder individuellen bzw. differenzierten Behebung der festgestellten Schwierigkeiten (Brainstorming, Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Plenum und Input);
- Bildung der Bedarfsgruppen.

#### **Schritt 2: Inhaltliche Gestaltung der Remediation**

Der Unterrichtende soll in dieser Etappe das Niveau der Remediation entsprechend der Diagnose festlegen. Dabei sollte er über folgende Stufen und Fehlerkorrekturen entscheiden:

- Aufgabenorientierte oder prüfungsorientierte Fehlerkorrektur<sup>45</sup>;
- Wiederholung des Lehr/Lernstoffs;
- Festigung bzw. Konsolidierung des Gelernten;
- Umlernen mit veränderten Lernstrategien;
- Transparentmachen von Inhalten und Anforderungen an die Lernenden;
- Festlegung der Lernziele durch die Schüler selbst;
- Kennenlernen und Anwenden von Lernstrategien.

#### **Schritt 3: Auswahl der Werkzeuge oder Hilfsmittel für die Remediation**

Der Lehrer soll geeignete Werkzeuge auswählen, womit er im Fall eines jeden Schülers oder der Klassengruppe die Ziele – die Behebung der festgestellten Lernschwierigkeiten – erreichen kann:

- Individuelle Arbeitsblätter, die auf die festgestellten Fehler ausgerichtet sind;
- Karten oder Blätter für das Selbstlernen;
- Übungsreihen zur Bewältigung der aufgetretenen Schwierigkeiten;

---

<sup>45</sup> Die aufgabenorientierte Fehlerkorrektur wird gegen die prüfungsorientierte Fehlerkorrektur abgegrenzt. Die aufgabenorientierte Fehlerkorrektur dient dazu, Fehler als Chancen zum Weiterlernen nutzbar zu machen, deshalb steht der Lernprozess und der Lernfortschritt im Mittelpunkt und nicht die Leistungsmessung. Die prüfungsorientierte Fehlerkorrektur dient der Messung der Leistung, nicht des Lernprozesses (Kleppin 1997, 136)

- Materialien für die Wiederholung des Lernstoffs oder das Umlernen;
- Selbstbewertungsbögen, die nach Kompetenzen und Fertigkeiten der Gelernten, die Lernfortschritte und Lernerfolge auflisten;
- Fehlertagebuch (dictionnaire personnalisé de difficultés, cahier ou carnet de remédiation): Heft oder Notizbuch, in dem die persönlichen Schwierigkeiten eines Schülers oder der ganzen Klasse zwecks einer Behandlung festgehalten sind.
- Vertiefende Übungen zur Rechtschreibung;
- Fehlervermeidungstechniken;
- Wortschatzübungen;
- Verbesserung der Ausdrucksfähigkeit (schriftlich und mündlich);
- Verbesserung der Lesefähigkeit;
- Sprachspiele;
- Grammatik: Satz, Satzbau, Satzglieder, Wortarten, Wortbestimmung, Wortbedeutung, Morphologie, Syntax, Semantik;
- Textarbeit: Textverständnis, Textwiedergabe, Verfassen eigener Texte.

#### **Schritt 4: Kontrolle und Bewertung der Remediation**

Die Effizienz und Ergebnisse der Remediation werden nach denselben Regeln, Kriterien und Indikatoren wie bei der ersten Evaluation gemessen. Der Lehrende kann bei der Ergebnissicherung durch Analyse, Diagnose und Bewertung von Lernfortschritten in Form von Lernkontrollen die Aufgaben und Übungen ändern. Das untenstehende Modell könnte als Beispiel für ein Fehlerprotokoll dienen.

#### **Fehlerprotokoll oder Fehlererfassungsblatt**

| Begangener Fehler<br>(Identifizierung) | Richtige/<br>erwartete<br>Antwort | Description<br>Kategorisierung<br>Erkennung | Ursachen/<br>Quellen<br>Interpretation | Regel | Didaktische<br>Aktivitäten<br>Implementierung |
|----------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------------|----------------------------------------|-------|-----------------------------------------------|
|                                        |                                   |                                             |                                        |       |                                               |

#### **Abschließende Bemerkungen**

Aus den oben dargelegten Ausführungen ergibt sich, dass die infolge einer diagnostischen Evaluation stattfindende Remediation eine pädagogische Pflichtpraktik ist und demzufolge zu den wichtigsten professionellen und unterrichtspraktischen Aufgaben von Lehrpersonen gehört. Eine termingerechte und effiziente Durchführung der Remediation ermöglicht die

Förderung und Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen der Lernenden und erweist sich in diesem Sinne als Erfolgsfaktor bei den summativen und zertifizierenden Bewertungen.

Aus Mangel an didaktischen Informationen, an adäquaten curricularen Materialien sowie einer effizienten unterrichtspraktischen Methodologie stoßen die Unterrichtenden auf Probleme bei der Betreuung von Schülern mit Lernschwierigkeiten und der Förderung des metalinguistischen Bewusstseins im senegalesischen DaF-Unterricht. Darum ist es notwendig, ein didaktisches praxisbezogenes Modell gelingender Remediation als Garant für die Erreichung der Bildungsziele vorzustellen. Des Weiteren dieses auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen und die sprachdidaktischen Forschungsergebnisse aufbauende Modell auf die optimale und effiziente Durchführung der Remediation. Auf diese Weise wird seine Umsetzung und Implementierung in Klassensituation es ermöglichen, dessen Anwendbarkeit und Relevanz zu schätzen.

### ***Literaturverzeichnis***

- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur: un outil pour enseigner*. Paris: ESF.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. & Kratochwill, D.R. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome 1: Domaine cognitif*. Montréal: Les Entreprises Éducation Nouvelle.
- Corder, S. P. (1967). "The Significance of Learners' Errors". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170.
- Cuq, Jean Pierre. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé international.
- Dehon, A et al. (2009). « La remédiation immédiate », fascicule, Institut d'administration scolaire, Université Mons.
- Edge, Julian (1989). *Mistakes and Correction*. London, New York: Longman.
- Kleppin, Karin (1997). *Fehler und Fehlerkorrektur. (Fernstudieneinheit 19)*. München: Langenscheidt.
- Kleppin, Karin (2010). "Fehleranalyse und Fehlerkorrektur". In: Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Christian, Hufeisen, Britta, Riemer, Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35. 1.)* Berlin / New York: De Gruyter Mouton, S. 1060–1071.
- Königs, Frank (2007). "Fehlerkorrektur". In: Bausch, Karl-Richard, Herbert, Christ, Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen/Basel: Narr / Francke, S. 377–380.
- Kramer, Carina Bianca (2014). *Schreiben und Selbstkorrektur im DaF-Unterricht. Selbstkorrektur von Übungstexten durch DaF-Lerner in der Fertigkeit*

- Schreiben zum Thema interkulturelle Wahrnehmung.* Bochum: Hugvísindasvið.
- Puren, Ch. (2005). “Le champ sémantique de l’agir en didactique des langues-cultures”. En ligne sur  
<https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/013>
- Roegiers, Xavier (2011). *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire. La pédagogie de l’intégration comme cadre de réflexion et d’action* (chap. 9: *Penser et organiser la remédiation* pp. 257-266). De Boeck.
- Rösler, Dietmar (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Wahrig, Gerhard (1994). *Deutsches Wörterbuch*. Gütersloh: Wissen Media Verlag (vormals Bertelsmann Lexikon Verlag).



# Enhancing Education through Conceptual Learning

Denisa Elena DRĂGUȘIN  
*Spiru Haret University, Bucharest*

## ***Abstract***

Learning with concepts is an approach that emphasizes understanding and internalizing the core principles and ideas underlying any subject matter. This method contrasts with rote memorization, fostering deep comprehension and long-term retention. In this article, we explore the theoretical foundations of conceptual learning, its benefits, strategies for implementation, and evidence from empirical studies. We conclude by discussing the challenges and future directions for research in this field.

**Keywords:** learning with concepts, schema theory, deep vs surface learning, concept mapping, Socratic questioning, collaborative learning

## **1. Introduction**

Learning is a complex process that involves acquiring new knowledge, developing skills, and forming attitudes. Traditional educational systems often depend on memorization and recall of information, which can lead to superficial understanding and short-term retention. In contrast, conceptual learning focuses on grasping the underlying principles and ideas that connect various pieces of information. This approach encourages critical thinking, problem-solving, and the ability to transfer knowledge across different contexts.

## **2. Theoretical Foundations**

Conceptual learning is grounded in various cognitive and educational theories, highlighting the significance of grasping core concepts over mere memorization, and promoting critical thinking by guiding learners to link new information with their prior knowledge.

## 2.1. Constructivism

Constructivism is a learning theory postulating that individuals construct their own understanding and knowledge of the world through experiences and reflection on those experiences. This approach contrasts with traditional educational models that view learning as the passive absorption of information. Constructivism asserts, then, that learning is an active process, a process of critical thinking, and that the context in the learning process is of paramount importance. The theory is rooted in the works of influential psychologists and educators such as Jean Piaget and Lev Vygotsky, who provided foundational insights into how humans learn and develop.

### 2.1.1. Jean Piaget's Theory of Cognitive Development

Jean Piaget, a Swiss psychologist, is one of the most influential figures in constructivist theory. His theory of cognitive development suggests that children move through four stages of development, each characterized by different ways of thinking and understanding the world:

**a) Sensorimotor Stage (Birth to 2 years):** In this stage, infants learn about the world through their senses and actions. They develop object permanence, realizing that objects continue to exist even when they are not seen.

**b) Preoperational Stage (2 to 7 years):** During this stage, children begin to use language and think symbolically, but their thinking is still intuitive and egocentric. They have difficulty understanding other perspectives and concepts such as conservation (the idea that quantity remains the same despite changes in shape or appearance).

**c) Concrete Operational Stage (7 to 11 years):** Children start to think logically about concrete events. They gain a better understanding of the concept of conservation, and their thinking becomes more organized and rational. However, they still struggle with abstract and hypothetical concepts.

**d) Formal Operational Stage (12 years and up):** In this stage, individuals develop the ability to think abstractly, reason logically, and plan systematically. They can consider hypothetical scenarios and use deductive reasoning to solve problems.

Piaget's theory emphasizes that learning is an active process. Children are seen as "little scientists" who construct knowledge by exploring their environment and engaging with it. According to Piaget, learning occurs through the processes of assimilation, integrating new information into existing schemas (cognitive structures or frameworks) and accommodation,

adjusting existing schemas or creating new ones in response to new information that does not fit into existing schemas.

### 2.1.2. Lev Vygotsky's Sociocultural Theory

The Russian psychologist Lev Vygotsky extended the constructivist theory by placing most of the emphasis on the social and cultural context of learning. In his sociocultural theory, Vygotsky highlights the importance of social interactions and cultural tools in cognitive development. Some of the key concepts in Vygotsky's theory include:

**a) Zone of Proximal Development (ZPD):** The ZPD represents the range of tasks that a learner can perform with the help of a more knowledgeable other (such as a teacher or peer) but cannot yet perform independently. Learning occurs most effectively within this zone, where the learner is challenged but still able to succeed with guidance.

**b) Scaffolding:** This refers to the support provided by more knowledgeable others to help the learner accomplish tasks within their ZPD. Scaffolding can include modelling, questioning, prompting, and providing feedback. As the learner becomes more proficient, the support is gradually withdrawn, leading to independent performance.

**c) Cultural Tools:** Vygotsky emphasized the role of cultural tools, such as language, symbols, and technology, in cognitive development. These tools mediate and shape thinking processes. For example, language is a powerful cultural tool that enables communication, reflection, and the organization of thoughts.

Vygotsky's theory underlines the importance of social interactions and collaborative learning. He believed that knowledge is co-constructed through dialogue and interaction with others. This perspective aligns with modern educational practices that emphasize group work, peer tutoring, and cooperative learning.

### 2.1.3. Applications of Constructivism in Education

Constructivist principles have significant implications for teaching and learning, as they advocate for active student engagement, emphasize the importance of learners constructing their own understanding through experience, and encourage educators to create environments that support

exploration, collaboration, and meaningful problem-solving. In what follows, we shall briefly consider some key applications:

**a) Active Learning:** Constructivist classrooms emphasize active participation and engagement. Hence, students are encouraged to explore, ask questions, and solve problems through activities designed to promote deep understanding, such as experiments, projects, and hands-on learning experiences.

**b) Collaborative Learning:** Group work and collaborative activities are integral to constructivist education. Students work together to explore concepts, share perspectives, and construct knowledge collectively. This approach leverages the social nature of learning highlighted by Vygotsky.

**c) Scaffolding:** Teachers provide support and guidance to help students achieve tasks within their ZPD. Scaffolding techniques include asking probing questions, providing hints, and modelling problem-solving strategies. As students gain confidence and competence, the support is gradually reduced.

**d) Problem-Based Learning:** In problem-based learning (PBL), students engage with complex, real-world problems that require critical thinking and application of knowledge. PBL encourages students to connect theory with practice and to develop problem-solving skills.

**e) Reflective Practice:** Constructivist education encourages students to reflect on their learning experiences. Reflection helps students consolidate their understanding, identify gaps in their knowledge, and develop metacognitive skills.

**f) Cultural Relevance:** Constructivist educators recognize the importance of cultural context in learning. They incorporate culturally relevant materials and practices into their teaching to make learning more meaningful and relatable for students.

Constructivism offers a robust framework for understanding how individuals learn and develop. By emphasizing active engagement, social interaction, and the importance of context, constructivist theories provide valuable insights for designing effective educational practices. Piaget's and Vygotsky's contributions have profoundly influenced contemporary education, promoting approaches that foster deep understanding, critical thinking, and lifelong learning skills. As educational paradigms continue to evolve, constructivist principles remain central to efforts aimed at enhancing the quality and effectiveness of teaching and learning.

## 2.2. Schema Theory

Schema theory is a cognitive framework that explains how individuals organize and interpret information based on prior knowledge and experiences. Introduced by Frederic Bartlett in the early 20th century and further developed by cognitive scientists like David Rumelhart, schema theory provides a comprehensive understanding of how knowledge is structured and utilized. Schemas are mental structures that help individuals organize past experiences and make sense of new ones. These cognitive structures are fundamental to understanding learning, memory, and the transfer of knowledge.

Conceptual learning involves the development and refinement of these schemas, allowing learners to integrate new information meaningfully. This process of schema modification and expansion is continuous, enabling learners to build increasingly complex and interconnected networks of knowledge. Understanding how schemas function can help educators design instructional strategies that facilitate deeper learning and comprehension.

### 2.2.1. The Core Concepts of Schema Theory

**a) Schemas:** Schemas are cognitive constructs that represent knowledge about objects, events, or situations. They help individuals categorize and interpret information, enabling them to make predictions and decisions.

**b) Assimilation and Accommodation:** These are two processes by which schemas are modified. While assimilation involves incorporating new information into existing schemas without changing the schema, accommodation involves altering existing schemas or creating new ones in response to new information that does not fit into the existing ones.

**c) Scripts:** Scripts, a type of schema that involves a sequence of events or actions, help individuals understand and predict behaviours in specific contexts.

**d) Frames:** These are schemas that represent a structure for understanding a situation, object, or event. They provide a context for interpreting details and making inferences. For example, a frame for “classroom” includes knowledge about the physical layout, roles of students and teachers, and typical activities that occur.

**e) Prototypes:** Prototypes are typical or best examples of a category. They help individuals identify and classify objects or experiences quickly.

### 2.2.2. The Role of Schemas in Learning and Memory

The role of schemas in the learning process is fourfold, in that they facilitate understanding, guide attention and perception, enhance memory, and support inferences and predictions.

Schemas help learners make sense of new information by relating it to what they already know, as when encountering new experiences, people use schemas to interpret and integrate new information efficiently. In addition, schemas influence what individuals notice and focus on as they help filter and prioritize information, allowing learners to concentrate on what is most relevant. Another important aspect worth mentioning is the fact that schemas facilitate the encoding, storage, and retrieval of information. When information is consistent with existing schemas, it is more easily remembered. Conversely, information that does not fit schemas may be forgotten or distorted to align with existing knowledge.

Last but not least, schemas enable individuals to make inferences and predictions about future events. By understanding the typical sequence of events or characteristics of a situation, learners can anticipate outcomes and prepare accordingly.

### 2.2.3. Educational Implications of Schema Theory

Schema theory has significant implications for teaching and learning. Here are some ways educators can apply schema theory in the classroom:

**a) Activating Prior Knowledge:** Teachers can help students connect new information to existing knowledge by activating relevant schemas. This can be done through pre-reading activities, discussions, and questioning. For example, before introducing a new topic in science, a teacher might ask students what they already know about the topic to activate their existing schemas.

**b) Building Background Knowledge:** Educators can support schema development by providing students with a rich base of background knowledge. This can involve reading diverse texts, engaging in hands-on activities, and exploring various media. Building background knowledge helps students create more robust and detailed schemas.

**c) Using Graphic Organizers:** Tools such as concept maps, mind maps, and Venn diagrams can help students visually organize and relate information. These graphic organizers support schema construction by making connections between concepts explicit.

**d) Scaffolding Learning:** Teachers can scaffold instruction by gradually introducing new concepts and providing support as students develop their schemas. This can involve modelling, guided practice, and independent practice. Scaffolding helps students build and refine their schemas incrementally.

**e) Promoting Deep Processing:** Encouraging students to engage in activities that require deep processing, such as summarizing, comparing and contrasting, and explaining concepts, can help them integrate new information into their schemas. Deep processing involves actively manipulating and relating information, leading to better understanding and retention.

**f) Addressing Misconceptions:** Educators need to identify and address students' misconceptions, which are often based on incorrect or incomplete schemas. By providing accurate information and opportunities for conceptual change, teachers can help students revise and refine their schemas.

**g) Encouraging Transfer of Knowledge:** Schema theory highlights the importance of helping students transfer knowledge to new contexts. Educators can promote transfer by teaching concepts in varied contexts, encouraging problem-solving, and emphasizing the underlying principles that connect different situations.

#### 2.2.4. Challenges and Future Directions

While schema theory provides a powerful framework for understanding learning and cognition, there are challenges and areas for future research:

- **Measuring Schemas:** One challenge is developing reliable methods for measuring and assessing schemas. Understanding the complexity and structure of individuals' schemas can provide insights into their learning processes and help tailor instruction.
- **Schema Development Over Time:** More research is needed to understand how schemas develop and evolve over time. Longitudinal studies can provide valuable information on how experiences, instruction, and practice contribute to schema refinement.
- **Individual Differences:** Understanding individual differences in schema construction and utilization is crucial. Factors such as prior knowledge, cognitive abilities, and learning styles can influence how schemas are formed and used.
- **Technology and Digital Learning:** With the increasing use of technology in education, it is important to explore how digital tools and resources impact schema development. Interactive and adaptive

learning technologies have the potential to support schema construction in innovative ways.

Schema theory offers a comprehensive explanation of how knowledge is organized, interpreted, and utilized. By understanding the role of schemas in learning and memory, educators can design instructional strategies that support schema development and promote deep understanding. Activating prior knowledge, building background knowledge, using graphic organizers, scaffolding learning, promoting deep processing, addressing misconceptions, and encouraging the transfer of knowledge are all effective ways to apply schema theory in educational settings. As research continues to advance our understanding of schemas, educators can leverage these insights to enhance teaching and learning outcomes.

### 2.3. Deep vs. Surface Learning

The distinction between deep and surface learning, introduced by Ference Marton and Roger Säljö, is crucial in understanding conceptual learning. Deep learning involves a thorough understanding of concepts and their interrelationships, while surface learning focuses on memorization and rote recall. While deep learners engage with the material critically, seeking to understand the underlying principles and the connections to some other knowledge, surface learners, in contrast, often aim to complete tasks with minimal effort, focusing on memorizing facts and details for short-term recall. Conceptual learning aims to promote deep learning by encouraging learners to engage with the material at a more meaningful level. This involves strategies that challenge students to think critically, make connections, and apply their knowledge in novel situations.

#### 2.3.1. Surface Learning

**Surface learning** is characterized by a more superficial engagement with the material. Students adopting a surface learning approach often focus on rote memorization and learning only what is necessary to pass exams or complete assignments, rather than understanding the underlying concepts. Here are the key features of surface learning:

- **Memorization over Understanding:** Students focus on memorizing facts, formulas, and procedures without grasping the underlying principles or how to apply the knowledge in different contexts.

- **Minimal Engagement:** There is limited engagement with the material. Students might skim readings, avoid in-depth analysis, and complete tasks with the minimum effort required.
- **Extrinsic Motivation:** Surface learners are often motivated by external factors such as grades, deadlines, and the desire to complete the course. Their primary goal is to meet the basic requirements rather than achieve a deeper understanding.
- **Isolated Knowledge:** Knowledge acquired through surface learning is often fragmented and not well integrated. Students may struggle to connect new information with what they already know or to apply their learning in new situations.
- **Passive Learning:** Surface learners tend to be passive recipients of information. They may rely heavily on teacher instructions and notes rather than actively exploring and questioning the material.

### 2.3.2. Deep Learning

**Deep learning** involves a more profound and comprehensive engagement with the material. Students adopting a deep learning approach aim to understand concepts thoroughly, connect ideas, and apply knowledge in various contexts.

The key features of deep learning are as follows:

- **Understanding over Memorization:** Deep learners focus on understanding the meaning behind facts, formulas, and procedures. They seek to grasp the underlying principles and concepts and are interested in why things work the way they do.
- **Active Engagement:** There is active engagement with the material. Deep learners read critically, question assumptions, seek connections between ideas, and engage in discussions to deepen their understanding.
- **Intrinsic Motivation:** Deep learners are motivated by internal factors such as curiosity, interest in the subject, and a desire for personal growth. They are driven by the satisfaction of understanding and mastering the material.
- **Integrated Knowledge:** Knowledge acquired through deep learning is well integrated. Deep learners are able to connect new information with prior knowledge, see relationships between different concepts, and apply their learning in various contexts.

- **Reflective Learning:** Deep learners engage in reflective practices. They think about what they have learned, how it relates to some other knowledge, and how it can be applied. They are also more likely to seek feedback and use it to improve their understanding.

### 2.3.3. Implications for Teaching and Learning

Understanding the differences between deep and surface learning has significant implications for teaching and learning. In what follows, we shall underline some strategies to promote deep learning in educational settings:

**a) Encourage Active Learning:** Incorporate active learning strategies such as group discussions, problem-based learning, case studies, and hands-on activities. These strategies require students to engage actively with the material, promoting deeper understanding.

**b) Foster Critical Thinking:** Design activities and assessments that require critical thinking, analysis, and synthesis, and encourage students to question assumptions, evaluate evidence, and consider multiple perspectives.

**c) Connect to Prior Knowledge:** Help students make connections between new information and their existing knowledge by resorting to analogies, examples, and real-world applications to illustrate concepts and show their relevance.

**d) Promote Reflective Practice:** Encourage students to reflect on their learning processes and outcomes. In order to help students think about what they have learned and how they can improve, reflective journals, self-assessment, and peer feedback could be used.

**e) Support Intrinsic Motivation:** Create a learning environment that supports intrinsic motivation by offering choice, fostering a sense of autonomy, and emphasizing the importance and relevance of the material. It is vital to show enthusiasm for the subject and provide opportunities for students to explore topics of personal interest conceiving the space in which the latter can become the agents of their own learning process.

**f) Design Meaningful Assessments:** Use assessments that evaluate deep understanding rather than rote memorization by incorporating open-ended questions, projects, and tasks that require application, analysis, and synthesis of knowledge.

**g) Provide Scaffolding:** Offer support and guidance to help students develop deep learning strategies. This can include modelling thinking processes, providing structured activities that gradually increase in complexity, and offering feedback that encourages deeper engagement with the material.

**h) Cultivate a Learning Community:** Foster a collaborative learning environment where students can share ideas, ask questions, and learn from each other. Collaborative learning encourages students to articulate their understanding and engage with diverse perspectives.

### 2.3.4. Challenges and Considerations

While promoting deep learning as a desirable goal, there are challenges and considerations to keep in mind:

- **Balancing Content Coverage and Depth:** Educators often face pressure to cover a wide range of content, which can make it difficult to promote deep learning. Striking a balance between content coverage and depth of understanding is crucial.
- **Individual Differences:** Students have diverse learning styles, motivations, and prior knowledge. Tailoring instructional strategies to meet the needs of all students can be challenging.
- **Assessment Practices:** Traditional assessments often emphasize recall and rote memorization, which can reinforce surface learning. Shifting towards assessments that promote deep learning requires changes in assessment practices and policies.
- **Resource Constraints:** Implementing active learning and reflective practices can require additional time, resources, and training. Educators may need support and professional development to effectively promote deep learning.

Deep and surface learning represent different approaches to education, with deep learning leading to more meaningful and lasting understanding. By recognizing the characteristics of each approach and implementing strategies to promote deep learning, educators can enhance students' engagement, understanding, and application of knowledge. While there are challenges to fostering deep learning, the benefits for students' intellectual development and lifelong learning are substantial.

## 3. Benefits of Conceptual Learning

Undoubtedly, focusing on core concepts and their connections, learners develop a more profound and comprehensive understanding of the subject matter. This comprehension allows them to apply their knowledge in various contexts and to solve complex problems effectively. For example, a student

who understands the concept of gravity can apply this knowledge to different scenarios, such as predicting the motion of planets or understanding the behaviour of falling objects.

Furthermore, conceptual learning promotes long-term retention by helping learners organize and integrate information into their existing knowledge structures. This integration facilitates easier retrieval and application of knowledge in the future. When learners understand how new information fits into the broader context of what they already know, they are more likely to remember it and use it effectively.

One of the most significant benefits of conceptual learning is the ability to transfer knowledge across different domains. When learners understand the underlying principles of a concept, they can apply this understanding to new and varied situations, enhancing their problem-solving abilities. For instance, a solid grasp of statistical concepts can enable students to analyse data in subjects ranging from economics to biology, demonstrating the versatility and power of conceptual knowledge.

Transfer of knowledge is a critical aspect of learning as it enables individuals to apply their understanding and skills in diverse settings, solve novel problems, and navigate unfamiliar challenges effectively.

The following types of transfer are to be identified:

**a) Vertical Transfer:** Vertical transfer occurs when knowledge or skills learned in one domain or level of learning (e.g., basic concepts) are applied to a more complex or advanced domain or situation (e.g., problem-solving in real-world contexts).

**b) Horizontal Transfer:** Horizontal transfer involves applying knowledge or skills learned in one context or domain to a similar context or domain. For example, applying mathematical problem-solving skills learned in one subject to another subject that requires similar reasoning.

**c) Near Transfer:** Near transfer occurs when knowledge or skills are applied to situations that closely resemble the original learning context. For instance, using language skills learned in a classroom to engage in a conversation with a native speaker.

**d) Far Transfer:** Far transfer involves applying knowledge or skills to contexts that are significantly different from the original learning context. Examples include applying critical thinking skills learned in science to evaluate arguments in a social studies context.

The transfer of knowledge unarguably can be influenced by a series of factors:

- **Contextual Similarity:** The degree of similarity between the original learning context and the new context influences transfer. Greater

similarity often facilitates transfer, while significant differences may hinder it.

- **Depth of Learning:** Deep understanding and mastery of concepts, rather than rote memorization, support transfer of knowledge. When learners comprehend underlying principles and connections, they can apply them more flexibly across contexts.
- **Metacognitive Skills:** Metacognitive awareness, reflection, and strategic thinking enhance transfer. Learners who actively monitor their learning, identify patterns, and apply effective strategies are more likely to transfer knowledge effectively.
- **Motivation and Engagement:** Motivation to learn and engage in meaningful tasks promotes transfer. When learners perceive the relevance and significance of their learning, they are motivated to apply knowledge in new situations.
- **Instructional Strategies:** Explicit instruction, modelling, scaffolding, and guided practice can facilitate transfer by helping learners recognize connections between concepts, practice applying knowledge, and receive feedback.

Moreover, the transfer of knowledge reveals a series of challenges as well, among which we enumerate the most obvious ones:

- **Surface Learning:** Rote memorization without understanding limits transferability. Learners may struggle to apply knowledge effectively if they lack deep comprehension of underlying principles.
- **Contextual Constraints:** Differences in contexts, such as cultural norms, language, and environmental factors, can pose challenges to transferring knowledge across diverse settings.
- **Misapplication of Knowledge:** Learners may misapply knowledge or use strategies that were effective in one context but are inappropriate or ineffective in another context.
- **Overcoming Inertia:** Established ways of thinking and problem-solving may hinder learners from adapting and applying new knowledge in unfamiliar situations.
- **Assessment Practices:** Assessment methods that focus solely on memorization or recall may not adequately measure transfer of knowledge and skills in real-world contexts.

In order to promote the transfer of knowledge, educators could resort to certain strategies, such as:

- **Contextualizing Learning:** Relate new concepts and skills to real-world examples and applications that resonate with learners' experiences and interests.
- **Promoting Metacognition:** Encourage learners to reflect on their learning processes, identify similarities across contexts, and consider how to apply strategies effectively.
- **Scaffolded Practice:** Provide opportunities for guided practice, feedback, and gradual release of responsibility to help learners build confidence and competence in applying knowledge.
- **Interdisciplinary Connections:** Foster connections between disciplines and subjects to highlight similarities in thinking processes and promote transfer of skills across diverse contexts.
- **Problem-Based Learning:** Engage learners in authentic, complex problems that require applying knowledge, collaborating with peers, and generating innovative solutions.

In education, fostering transfer of knowledge prepares students for lifelong learning and success in diverse academic and professional settings. Educators play a crucial role in designing curriculum, instructional strategies, and assessments that support meaningful transfer of knowledge. Beyond education, transferable skills and adaptable knowledge are increasingly valued in the workplace, where individuals must apply expertise across changing roles, industries, and challenges.

Transfer of knowledge is a dynamic process that enables learners to apply learned concepts, skills, and principles across different contexts and challenges. By promoting deep understanding, metacognitive awareness, and strategic application of knowledge, educators and learners can enhance transferability and prepare for diverse academic, professional, and personal experiences. Effective instructional practices, contextual relevance, and reflective learning strategies facilitate meaningful transfer of knowledge, empowering individuals to navigate complexities, solve problems, and contribute to innovation and growth in society.

## 4. Strategies for Implementing Conceptual Learning

### 4.1. Concept Mapping

Concept mapping is a visual representation technique that helps individuals organize and structure knowledge. This method, developed by Joseph D.

Novak in the 1970s, is based on the theories of David Ausubel, who emphasized the importance of prior knowledge in learning. Concept maps depict relationships between concepts in a hierarchical manner, aiding in understanding, retention, and application of information. They are widely used in education, research, and business to facilitate learning, problem-solving, and knowledge management.

#### **4.1.1. The Core Elements of Concept Mapping**

**Concept mapping displays the following core elements:**

**Concepts:** Concepts are represented as nodes or circles in a concept map. Each node contains a word or phrase that represents an idea or item of knowledge.

**Propositions:** Propositions are the connections between nodes, usually represented by lines or arrows. Each proposition includes linking words or phrases that describe the relationship between concepts, forming meaningful statements.

**Hierarchy:** Concept maps are typically organized hierarchically, with the most general concepts at the top and more specific concepts beneath. This hierarchical structure helps to illustrate the relationships and dependencies among concepts.

**Cross-Links:** Cross-links are connections between concepts in different segments or domains of the concept map, depicting relationships and integrations between different areas of knowledge.

#### **4.1.2. Benefits of Concept Mapping**

- By visually representing relationships between concepts, concept maps help learners see the big picture and understand how individual pieces of information fit together.
- Organizing information into a structured format aids in memory retention and recall. Concept maps make it easier to retrieve related information by providing a visual cue.
- Creating concept maps requires analysing and synthesizing information, which promotes critical thinking. They can also be used to identify gaps in knowledge and develop strategies for problem-solving.

- Concept maps are useful tools for collaborative learning and communication, helping groups of people share and build upon each other's knowledge, making complex information more accessible and understandable.
- Educators can use concept maps to assess students' understanding of a topic. By examining the structure and content of a concept map, educators can gain insights into students' knowledge organization and identify misconceptions.

#### 4.1.3. Steps to Create a Concept Map

- **Identify the Focus Question:** Start with a clear focus question that defines the problem or topic the concept map will address. The focus question guides the creation of the concept map and ensures it stays relevant.
- **List Key Concepts:** Identify the key concepts related to the focus question. List these concepts, keeping in mind their relative importance and hierarchy.
- **Organize Concepts Hierarchically:** Arrange the key concepts hierarchically, with the most general concepts at the top and more specific concepts below. This hierarchical structure helps to clarify the relationships between concepts.
- **Connect Concepts with Propositions:** Draw lines or arrows between related concepts and label them with linking words or phrases to form meaningful propositions. These propositions should accurately describe the relationships between concepts.
- **Add Cross-Links:** Identify and add cross-links to show relationships between concepts in different parts of the concept map. Cross-links help to illustrate the interconnectedness of knowledge.
- **Review and Refine:** Review the concept map for clarity, accuracy, and completeness. Refine it by adding, removing, or rearranging concepts and propositions as needed.

Concept mapping is a powerful tool for organizing and representing knowledge. By visually depicting relationships between concepts, concept maps enhance understanding, memory, critical thinking, and communication. They have diverse applications in education, research, business, and healthcare, making them valuable tools for learning and problem-solving. In educational settings in order to enhance learning and teaching, teachers use

concept maps to introduce new topics, summarize lessons, and assess student understanding. Likewise, students use them to organize notes, plan projects, and prepare for exams. Creating effective concept maps involves identifying key concepts, organizing them hierarchically, connecting them with propositions, and refining the map to ensure clarity and completeness. Hence, through the use of concept maps, learners can develop a deeper and more integrated understanding of complex information.

## 4.2. Socratic Questioning

Socratic questioning is a teaching and discussion technique named after the Greek philosopher Socrates, who used probing questions to stimulate critical thinking, uncover assumptions, and encourage deeper understanding of complex ideas. This method is widely used in education, coaching, counselling, and critical reasoning contexts to promote reflective thinking and facilitate meaningful dialogue. Socratic questioning involves a series of open-ended questions that guide individuals to explore their beliefs, evaluate arguments, and consider alternative perspectives.

### 4.2.1. The Key Principles of Socratic Questioning

**a) Open-Ended Questions:** It begins with open-ended questions that do not have simple “yes” or “no” answers, but they encourage exploration and elaboration, prompting individuals to think deeply about their responses.

**b) Exploration of Assumptions:** It aims to uncover underlying assumptions and beliefs that influence thinking and decision-making. By challenging assumptions, individuals can reconsider their perspectives and broaden their understanding.

**c) Clarification of Concepts:** Questions are used to clarify meanings, definitions, and interpretations of ideas, ensuring mutual understanding, and promoting clear communication.

**d) Evaluation of Evidence:** It prompts individuals to evaluate the evidence, reasoning, and justification behind their beliefs or arguments, encouraging, thus, critical examination and logical reasoning.

**e) Consideration of Consequences:** Questions explore the potential consequences and implications of beliefs, decisions, or actions, pushing learners to think about the long-term effects and ethical considerations.

**f) Alternative Viewpoints:** Socratic questioning encourages individuals to consider alternative viewpoints, perspectives, or solutions to a problem, thus, fostering empathy, open-mindedness, and creativity.

#### 4.2.2. Types of Socratic Questions

Socratic questions can be categorized into different types based on their purpose and focus. Here are some common types of Socratic questions:

- a) Clarification Questions:** *Can you explain what you mean by...?  
How does this relate to our discussion?  
Can you give an example?*
- b) Probing Assumptions:** *What assumptions are you making?  
How did you come to that assumption?  
What if this assumption is incorrect?*
- c) Exploring Reasons and Evidence:** *What evidence supports your position?  
How do you know this is true?  
What are the strengths and weaknesses of this argument?*
- d) Considering Perspectives:** *How might others see this situation differently?  
What would someone who disagrees say?  
What are the implications from their point of view?*
- e) Examining Consequences:** *What are the potential consequences of this decision?  
How might this affect others?  
What are the ethical implications?*
- f) Reflecting and Summarizing:** *What have we learned from this discussion?  
How does this connect to what we discussed earlier?  
Can you summarize your main points?*

#### 4.2.3. Steps to Implement Socratic Questioning

Socratic questioning can be employed by teachers as a strategic technique to engage students in critical thinking and active learning, to facilitate

discussions, challenge students' assumptions, and deepen understanding of academic concepts.

In order to implement this technique, the following steps must be undertaken:

- **Set the Stage:** Create a supportive and respectful environment conducive to open dialogue and critical thinking.
- **Pose Open-Ended Questions:** Start with broad questions that invite exploration and encourage participants to think deeply about the topic.
- **Listen Actively:** Pay close attention to responses and follow-up with probing questions to delve deeper into the reasoning and assumptions behind statements.
- **Encourage Reflection:** Prompt individuals to reflect on their responses, consider alternative viewpoints, and evaluate the implications of their beliefs or decisions.
- **Facilitate Discussion:** Guide the discussion by balancing participation, encouraging diverse perspectives, and maintaining focus on the central issues.
- **Summarize and Synthesize:** Conclude the discussion by summarizing key points, highlighting insights gained, and connecting ideas to broader contexts or future actions.

The benefits of Socratic Questioning are unarguably evident in that it promotes critical thinking by challenging individuals to analyse information critically, evaluate arguments, and think logically. It also fosters active learning through active participation and engagement in discussions, promoting deeper understanding and retention of information. Moreover, it develops communication skills, as participants learn to articulate their thoughts clearly, listen attentively to others, and communicate ideas effectively. Furthermore, it encourages self-reflection, by prompting individuals to reflect on their beliefs, values, and decision-making processes, fostering personal growth and self-awareness, and it supports collaborative learning, by cultivating an environment where participants learn from each other's perspectives, experiences, and insights.

On the other hand, Socratic questioning presents a series of challenges like:

- **Time Constraints:** Socratic questioning requires time for thoughtful exploration and discussion, which may be challenging in fast-paced environments.
- **Cultural Sensitivity:** Cultural differences in communication styles and expectations may influence how individuals perceive and respond to Socratic questioning.

- **Skill Development:** Effective use of Socratic questioning requires practice and skill development for both facilitators and participants.
- **Resistance to Questioning:** Some individuals may feel uncomfortable or resistant to questioning their beliefs or assumptions, requiring sensitivity and encouragement.

Socratic questioning is a powerful method for promoting critical thinking, deepening understanding, and fostering meaningful dialogue. By posing open-ended questions that explore assumptions, evaluate evidence, consider perspectives, and reflect on consequences, it stimulates intellectual inquiry and supports learning across various contexts. Educators, coaches, counsellors, and professionals use this technique to engage learners, facilitate discussions, and promote personal and intellectual growth. As an essential tool in fostering reflective thinking and collaborative learning, Socratic questioning continues to play a vital role in education and professional development.

### 4.3. Inquiry-Based Learning

Inquiry-based learning (IBL) is an educational approach that emphasizes the active involvement of students in the learning process through exploration, investigation, and questioning. Rooted in the principles of constructivism and the work of educational theorists like John Dewey and Jerome Bruner, inquiry-based learning encourages students to engage in meaningful inquiry, formulate questions, seek answers, and construct their own understanding of concepts and ideas. This approach shifts the role of the teacher from a lecturer to a facilitator of learning, fostering curiosity, critical thinking, and problem-solving skills among students.

#### 4.3.1. Key Principles of Inquiry-Based Learning

**a) Student-Centred Approach:** Inquiry-based learning places students at the centre of the learning process. It empowers students to take ownership of their learning, explore topics of interest, and pursue their inquiries.

**b) Active Learning:** Students actively engage in exploring and investigating topics through hands-on activities, experiments, research, discussions, and problem-solving tasks.

**c) Questioning and Curiosity:** Inquiry-based learning encourages students to ask questions, which serve as a catalyst for exploration and deeper

understanding, formulate hypotheses, and seek answers through systematic inquiry.

**d) Constructivist Learning:** This approach aligns with constructivist theories of learning, which emphasize that learners actively construct knowledge and meaning based on their experiences and interactions with the environment.

**e) Authentic Learning Experiences:** Inquiry-based learning promotes authentic learning experiences that connect classroom learning to real-world contexts. Students tackle meaningful problems, analyse complex issues, and apply their knowledge in relevant and practical ways.

**f) Collaborative Learning:** Inquiry-based learning often involves collaborative activities where students work together to explore ideas, share findings, and construct collective knowledge.

#### 4.3.2. The Stages of Inquiry-Based Learning

IBL typically unfolds in several stages, as described below:

**a) Triggering Curiosity:** The learning process begins with a stimulus or inquiry question that sparks students' curiosity and interest in the topic. This could be a real-world problem, a provocative question, or an engaging scenario.

**b) Exploration and Investigation:** Students engage in exploration and investigation to gather information, conduct experiments, collect data, and analyse findings. They formulate hypotheses, test their ideas, and make observations.

**c) Asking Questions:** Throughout the inquiry process, students ask questions to clarify understanding, challenge assumptions, and deepen their investigation. Teachers guide students in asking open-ended questions that promote critical thinking.

**d) Making Connections:** Students connect new information and experiences to prior knowledge, integrating learning across disciplines and contexts. They identify patterns, draw conclusions, and construct meaning from their inquiries.

**e) Reflecting and Sharing:** Inquiry-based learning encourages reflection on the learning process and outcomes. Students reflect on their discoveries, evaluate their methods, and consider alternative perspectives. They share their findings through presentations, discussions, or multimedia projects.

**f) Applying Learning:** Students apply their learning to solve problems, address challenges, or create solutions in real-world situations. They

demonstrate their understanding through projects, simulations, or practical applications.

Inquiry-Based Learning offers numerous benefits, starting with the development of critical thinking skills as students analyse information, evaluate evidence, and make informed decisions. It also fosters curiosity and intrinsic motivation by allowing learners to pursue their own interests and questions, igniting a passion for discovery. Additionally, the process enhances problem-solving abilities, as students identify issues, generate solutions, and implement strategies to overcome challenges encountered during their inquiries. By teaching students how to ask meaningful questions, seek information independently, and apply knowledge across different contexts, inquiry-based learning nurtures lifelong learning habits. It also supports differentiated instruction, accommodating diverse learning styles and interests, allowing learners to explore topics at their own pace and depth, promoting personalized learning experiences. Moreover, it builds collaboration and communication skills, as students work together to investigate, share findings, and present their ideas to peers and educators.

Implementing inquiry-based learning presents several challenges and considerations. Time and resource constraints can make it difficult to allocate sufficient support for planning, conducting investigations, and assessing student progress. Teachers may also require professional development and assistance to transition from traditional instructional roles to facilitators of inquiry-based learning. Assessing student progress in such environments poses its own difficulties, as it emphasizes process, exploration, and individualized learning pathways. Educators need to develop assessments that effectively measure critical thinking, problem-solving, and inquiry skills. Additionally, maintaining student engagement throughout the inquiry process demands careful scaffolding, clear expectations, and ongoing teacher support.

Inquiry-based learning is a dynamic educational approach that empowers students to actively explore, question, and construct knowledge. By engaging learners in authentic inquiries, this student-centred approach fosters curiosity, intrinsic motivation, and a deeper understanding of concepts, preparing students to become lifelong learners and active contributors to society. As educators continue to innovate and adapt teaching practices, inquiry-based learning remains a valuable framework for promoting meaningful learning experiences and nurturing intellectual growth.

## 4.4. Collaborative Learning

Collaborative learning is an educational approach that emphasizes student interaction, teamwork, and shared responsibility in the learning process. This method encourages students to work together in small groups or teams to achieve common learning goals, solve problems, and create knowledge collectively. Collaborative learning draws upon social constructivist theories, which suggest that learning is enhanced through social interaction, negotiation of meaning, and shared experiences among learners.

### 4.4.1. The Core Principles of Collaborative Learning

**a) Active Participation:** Collaborative learning promotes active engagement among students, encouraging them to contribute ideas, share perspectives, and take on different roles within their group.

**b) Shared Responsibility:** Students collaborate to achieve shared learning objectives, taking collective responsibility for their group's success and the learning outcomes.

**c) Social Interaction:** Interaction among peers plays a central role in collaborative learning. Through discussions, debates, and cooperative activities, students exchange ideas, clarify concepts, and construct new knowledge together.

**d) Knowledge Construction:** Collaborative learning supports the construction of knowledge through dialogue, negotiation of meaning, and synthesis of diverse viewpoints and perspectives.

**e) Promotion of Higher-Order Thinking:** This approach fosters critical thinking, problem-solving, and higher-order cognitive skills as students analyse information, evaluate ideas, and apply their understanding in collaborative tasks.

**f) Feedback and Reflection:** Collaborative learning encourages peer feedback, reflection on group processes, and evaluation of individual and collective contributions to enhance learning outcomes.

### 4.4.2. Types of Collaborative Learning Activities

- **Group Discussions:** Students engage in structured discussions to explore concepts, share insights, and develop deeper understanding through dialogue and debate.

- **Problem-Based Learning (PBL):** Groups collaborate to solve complex problems or address real-world challenges, applying their knowledge and skills to develop solutions.
- **Project-Based Learning (PjBL):** Teams work together on extended projects that require research, planning, collaboration, and presentation of findings or outcomes.
- **Jigsaw Technique:** In this approach, each group member becomes an expert on a specific topic or aspect of a larger topic, then shares their knowledge with their group to complete a comprehensive understanding.
- **Peer Teaching:** Students take turns teaching and explaining concepts or skills to their peers, reinforcing their own understanding, and promoting collective learning.
- **Online Collaborative Learning:** Through virtual platforms and digital tools, students collaborate remotely on assignments, projects, and discussions, fostering collaboration beyond physical classrooms.

Undeniably, collaborative learning offers a range of benefits, starting with enhanced learning outcomes, as students deepen their understanding and retention of information by explaining concepts to peers, receiving feedback, and engaging in active learning. It also helps develop essential social skills, such as communication, teamwork, and interpersonal relationships, which are crucial for future academic and professional settings. Collaboration exposes students to diverse perspectives and approaches, fostering cultural competence and empathy. Additionally, group work can increase intrinsic motivation and engagement, as students feel accountable to their peers and work towards collective success. The process also cultivates valuable skills like leadership, negotiation, conflict resolution, and decision-making, which are applicable across various contexts. Ultimately, collaborative learning prepares students for future environments where teamwork, cooperation, and shared problem-solving are key to success.

On the other hand, collaborative learning presents several challenges and considerations. Managing group dynamics, including leadership, participation, and conflict resolution, requires careful facilitation and support from teachers. Ensuring individual accountability is also a challenge, as it demands clear roles, expectations, and accountability measures to ensure each student contributes meaningfully. Time management is another factor, as collaborative activities often require more planning, coordination, and implementation than traditional methods. Additionally, designing assessments that effectively evaluate both individual and group learning outcomes necessitates careful attention to both the process and the final

product. Cultural and social factors, such as language barriers and differing social norms, can also influence communication, collaboration, and participation within diverse groups.

Collaborative learning is, indeed, a powerful educational approach that fosters active engagement, social interaction, and knowledge construction among students. This student-centred approach promotes deeper learning, enhances motivation, and prepares learners to thrive in diverse academic, professional, and social contexts. As educators continue to integrate collaborative learning into their teaching practices, they play a pivotal role in nurturing collaborative skills and fostering a collaborative mindset among students, empowering them to learn, grow, and succeed collectively.

## 5. Empirical Evidence

Empirical evidence strongly supports the effectiveness of conceptual learning. For instance, Novak and Cañas (2008) conducted a study on the impact of concept mapping, a tool for organizing and representing knowledge. Their findings revealed that students who used concept maps to study scientific concepts demonstrated significantly better understanding and retention compared to those who employed traditional study methods. This improvement was evident in both their comprehension of the material and their ability to apply knowledge in test situations, suggesting that concept mapping fosters deeper cognitive connections.

Similarly, Chi et al. (2012) explored the benefits of inquiry-based learning. Their study showed that students engaged in inquiry-based activities not only outperformed their peers in conceptual understanding but also exhibited enhanced problem-solving skills. The students involved in inquiry-based learning demonstrated a superior ability to transfer knowledge to new contexts, solving novel problems more effectively. These findings emphasize the role of inquiry-based learning in promoting deep, transferable understanding, as opposed to surface-level memorization.

Bransford, Brown, & Cocking (2000), in their book *How People Learn*, explored how understanding deep conceptual frameworks, rather than focusing solely on factual knowledge, enhances students' ability to transfer learning to new situations. They argued that conceptual learning encourages learners to think critically and apply knowledge flexibly, which is essential for solving complex, real-world problems.

Hake (1998) conducted a large-scale study that analysed over 6,000 students in physics courses, comparing traditional lecture-based instruction with more interactive, concept-based teaching methods. Hake found that students taught through interactive engagement, which emphasized conceptual understanding, had significantly higher gains in their understanding of physics concepts compared to those who experienced traditional instruction. This study is often cited as a pivotal piece of evidence supporting the shift toward active learning and conceptual teaching methods in science education.

Focusing on problem-based learning (PBL), a form of inquiry-based learning, the study of Schraw, Crippen, & Hartley (2006) found that students who engaged in PBL showed greater improvements in both content knowledge and self-regulation skills. The students not only demonstrated better understanding of the material but also developed metacognitive skills that helped them plan, monitor, and evaluate their own learning processes.

In a comprehensive review of active learning research, Prince (2004) concluded that active learning strategies, including inquiry-based learning and collaborative learning, consistently lead to better learning outcomes compared to traditional methods. His review highlighted the positive effects of these approaches on students' conceptual understanding, critical thinking, and engagement, particularly in STEM fields.

Hmelo-Silver, Duncan, & Chinn (2007), in their review of inquiry-based learning, emphasized that when properly scaffolded, inquiry learning leads to significant gains in deep conceptual knowledge. Their research also showed that students who engaged in inquiry-based learning not only understood the material more deeply but also retained knowledge longer and demonstrated improved reasoning and problem-solving abilities.

These studies further reinforce the view according to which conceptual learning approaches are highly effective in promoting deeper understanding, critical thinking, and the ability to apply knowledge in diverse contexts, underscoring the value of active, student-centred learning approaches in fostering long-term comprehension and logical reasoning.

## **6. Challenges and Future Directions**

Conceptual learning, while highly beneficial, presents several challenges and areas for future development.

### 6.1. Challenges:

- a) **Implementation in Diverse Contexts:** Adapting conceptual learning approaches to different educational settings, including various grade levels and subjects, can be challenging. Teachers must tailor strategies to fit specific curricula and student needs, which requires flexibility and creativity.
- b) **Teacher Training and Professional Development:** Effective conceptual learning often demands that educators shift from traditional teaching methods to more student-centred approaches. This transition can be difficult without adequate professional development and support. Teachers may need ongoing training to develop the skills necessary to facilitate conceptual learning effectively.
- c) **Assessment Practices:** Assessing conceptual understanding can be complex, as traditional tests often emphasize rote memorization over deep comprehension. Developing assessment methods that accurately measure students' grasp of concepts and their ability to apply knowledge in new situations remains a challenge.
- d) **Resource Constraints:** Implementing conceptual learning strategies often requires additional resources, such as time for planning, materials for activities, and tools for assessment. Schools with limited budgets or resources may find it difficult to support these needs.
- e) **Student Engagement and Motivation:** Maintaining student engagement in conceptual learning activities can be challenging, especially if students are accustomed to more passive learning environments. Ensuring that all students are motivated and actively participating requires careful planning and ongoing support.

### 6.2. Future Directions:

- a) **Innovative Assessment Tools:** Developing and integrating new assessment tools that better capture students' conceptual understanding and problem-solving skills can improve the effectiveness of conceptual learning. This includes formative assessments that provide real-time feedback and opportunities for revision.
- b) **Integration of Technology:** Leveraging technology to support conceptual learning can provide interactive and adaptive tools that enhance understanding. For example, digital simulations, concept

mapping software, and online collaborative platforms can facilitate deeper engagement with concepts.

- c) **Personalized Learning:** Future research and practice should focus on how to tailor conceptual learning approaches to individual students' needs, interests, and learning styles. Personalized learning can help address diverse learning needs and improve overall effectiveness.
- d) **Cross-Disciplinary Approaches:** Encouraging the integration of conceptual learning strategies across different subject areas can foster interdisciplinary connections and deeper understanding. Cross-disciplinary projects and activities can help students see the relevance of concepts in various contexts.
- e) **Longitudinal Studies:** Conducting long-term studies to evaluate the impact of conceptual learning on student outcomes over time can provide valuable insights into its effectiveness and inform best practices. Such research can help refine approaches and identify areas for improvement.

Addressing these challenges and pursuing these future directions can help maximize the benefits of conceptual learning and contribute to more effective educational practices.

## 7. Conclusions

Learning with concepts offers a promising alternative to traditional educational approaches. By emphasizing deep understanding and the connections between ideas, conceptual learning promotes enhanced comprehension, improved retention, and the ability to transfer knowledge across different contexts. While challenges remain in terms of assessment, teacher training, and curriculum integration, the potential benefits make it a worthwhile endeavour for educators and learners alike. As research and practice in this field continue to evolve, conceptual learning has the potential to transform education and empower learners to thrive in a complex, interconnected world.

## *Bibliography*

Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching*. Jossey-Bass.

- Chi, M. T. H., Glaser, R., & Rees, E. (2012). "Expertise in Problem Solving". In R. J. Sternberg (Ed.), *Advances in the Psychology of Human Intelligence* (pp. 7-75). Lawrence Erlbaum Associates.
- Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014). "The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes". *Educational Psychologist*, 49(4), 219-243.
- Feldman, J., McPhee, D. (2007). *The Science of Learning and the Art of Teaching*. Delmar Cengage Learning.
- Fisher, D., Frey, N., & Hattie, J. (2016). *Visible Learning for Literacy, Grades K-12: Implementing the Practices That Work Best to Accelerate Student Learning*. Corwin.
- Jonassen, D. H. (Ed.). (2007). *Learning to Solve Complex Scientific Problems*. New York, Routledge.
- Hake, R. (1998). "Interactive-Engagement Versus Traditional Methods: A Six-Thousand-Student Survey of Mechanics Test Data for Introductory Physics Courses." *American Journal of Physics*, 66(1), 64-74.
- Hattie, J., & Donoghue, G. (2016). "Learning Strategies: A Synthesis and Conceptual Model". *NPJ Science of Learning*, 1, 16013.
- Higgins, Bonnie & Reid, Helen. (2016). "Enhancing Conceptual Teaching/Learning in a Concept-Based Curriculum". *Teaching and Learning in Nursing*. 12(2).
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). "Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?" *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266.
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). "Scaffolding and Achievement in Problem-Based and Inquiry Learning: A Response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006)." *Educational Psychologist*, 42(2), 99-107.
- Laird, T. F. N., & Kuh, G. D. (2005). "Student Experiences with Information Technology and Their Relationship to Other Aspects of Student Engagement". *Research in Higher Education*, 46(2), 211-233.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). "On Qualitative Differences in Learning: I. Outcome and Process". *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11.
- Mayer, R. E. (2008). *Learning and Instruction*. Pearson Merrill Prentice Hall.
- National Research Council (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*. Washington, DC: The National Academies Press.
- National Research Council. (2012). *Discipline-Based Education Research: Understanding and Improving Learning in Undergraduate Science and Engineering*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2008). "The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them". Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 2008. Retrieved from <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>.
- Piaget, J. (1954). *The Construction of Reality in the Child*. New York: Basic Books.

- Prince, M. J., (2004). "Does Active Learning Work? A Review of the Research." *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Rumelhart, D. E. (2017). "Schemata: The Building Blocks of Cognition". In: Spiro, R. J., Bruce, B. C, and Brewer, W. F. (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, London: Routledge, Chapter 2 (26 pages).
- Sawyer, R. K. (Ed.). (2014). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). "Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning." *Research in Science Education*, 36, 111-139.
- Schwartz, D.L., & Bransford, J.D. (1998). "A Time for Telling". *Cognition and Instruction*, 16(4), 475-522.
- Vosniadou, S., & Ortony, A. (Eds.). (1989). *Similarity and Analogical Reasoning*. Cambridge University Press.
- Vosniadou, S. (Ed.) (2013). *International Handbook of Research on Conceptual Change (Educational Psychology Handbook)* (2nd Ed.). Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

## **La comunicación didáctica como competencia y su estatus desde la perspectiva de los maestros de primaria: el caso de Rumanía**

Daiana-Georgiana DUMBRĂVESCU  
*Spiru Haret University, Bucharest*

Florentina MUNTEANU  
*Spiru Haret University, Bucharest*

Susana MERINO MAÑUECO  
*University of Valladolid, Spain*

### ***Abstract***

The significance of communication skills is widely recognized in all areas of personal, social and professional development. This is particularly relevant in the educational environment, where didactic communication is essential in teaching and learning. Teachers are constantly interacting with students and their families, with colleagues at work, with educational authorities, and with other people directly or indirectly involved in the teaching-learning process. Based on Craia's (2000) consideration that the present generations of learners are very familiar with audio-visual and fragmented transmission of content, we recognize that the type of transmission of the didactic message implies that teachers themselves constantly adapt their didactic discourse to the effective educational practice. In this article we intend to investigate the awareness of primary school teachers in Romania regarding their competence in didactic communication, understood in terms of their knowledge of the role and importance of didactic communication, their communicative skills in today's classroom and their attitudes towards the constant improvement in their didactic communication skills in classroom. For this purpose, we turned in our research study among 35 teachers who work in primary schools in both urban and suburban areas, with the aim of assessing the current status of competence in didactic communication, which, we believe, is not merely a part of the teaching profession itself but should be constantly being improved.

**Keywords:** educational environment, didactic communication skills, didactic discourse, primary schools

## **Algunas consideraciones en torno a la comunicación didáctica en el aula de hoy**

En un mundo dominado por la tecnología en el que la comunicación se expande a través de tan diversos y distintos canales, las nuevas generaciones de alumnos presentan una capacidad cada vez más limitada a la hora de seguir de modo prolongado un mensaje didáctico transmitido oralmente (Craia, 2000), más todavía, si dichos mensajes no vienen acompañados de demostraciones audio visuales cada vez más complejas (ya no se trata de la presencia, incorporación y uso de fragmentos de video o de video-juegos sino ya de imágenes transmitidas a través de la tecnología de última generación que supone acceso a la realidad aumentada o virtual conocida con el acrónimo de VR). Esta presencia de la tecnología, de la imagen tanto estática como en movimiento está dejando ya su huella indeleble en los sistemas educativos. En este sentido, la enseñanza clásica, basada en la comunicación didáctica oral, ha cedido su protagonismo a la comunicación didáctica en la que la tecnología gana cada vez más terreno.

Por comunicación didáctica entendemos aquel tipo de comunicación que mide el proceso educativo y que implica su presencia en cada uno de los actos profesional docentes que asume el maestro: *planificación, intervención en el aula, evaluación y feedback*, comunicación que el docente asume dentro y fuera del aula.

El proceso mismo de enseñanza – aprendizaje se fundamenta en la comunicación que se establece entre el Sujeto: alumno y el Agente: maestro que asumen actividades específicas de habla y escucha y en la que el *feedback* mismo juega un papel esencial (Merino Mañueco, 2018) permitiendo al maestro evaluar la comprensión y decodificación correcta por parte del alumno y de las demás personas implicadas en el proceso educativo (incluidos los padres del alumnado) respecto al mensaje recibido. En la comunicación didáctica que asumen el Agente: maestro intervienen numerosos elementos verbales, no verbales (postura, movimientos, gestos, mímica, etc.) que apoyan y fortalecen la comunicación oral, aportando matices y expresividad. Intervienen también elementos paralingüísticos (tono de voz, velocidad del habla, uso de pausas, acento, calidad y ritmo del discurso, etc. (Petrescu, 2014; Mălureanu, 2017; Merino Mañueco, 2018).

Entre los rasgos de la comunicación didáctica que Pop (2021) distinguía mencionamos:

- Ser preponderantemente explicativa, al tener como objetivo principal facilitar el aprendizaje por parte del Sujeto: alumno.

- Ser organizada según la lógica de cada una de las asignaturas y, en este sentido, el Agente: profesor recurre al uso de distintos métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje como la explicación, la descripción, la conversación heurística, la problematización, etc.
- Es dirigida principalmente por el maestro.
- Es el maestro, en su transposición didáctica (Chevallard, 1991; Petitjean, 1998), el que asume el papel central en el proceso de comunicación, siendo el filtro en la transmisión de los contenidos de aprendizaje, seleccionando, adaptando y personalizando dichos contenidos, en función de las necesidades y características del grupo de alumnos.
- Es un auténtico ritual en el que se utilizan toda una serie de elementos verbales y no verbales.

Aunque generalmente se habla de competencia comunicativa en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (LE), en el caso de profesores de lengua, consideramos que se impone hablar de una competencia en comunicación didáctica en el caso de todo tipo de profesorado; una competencia constituida por los tres elementos: *conocimientos, aptitudes y actitudes*, elementos que encontramos definidos según aparece indicado en el reciente documento rumano de referencia *Managementul rezultatelor învățării* (2021) y que transpuestos en nuestro caso serían:

- Conocimientos de y sobre la comunicación didáctica en el aula.
- Aptitudes de comunicación didáctica en el aula.
- Actitudes o disposiciones y mentalidad para actuar o reaccionar ante ideas, personas o situaciones - aptitudes orientadas a la *comunicación didáctica*.

Así es como, si la capacidad de comunicar viene determinada genéticamente, siendo heredada, la competencia en comunicación y más todavía la comunicación didáctica se desarrolla a través del aprendizaje y de la experiencia. Tal y como se precisa en el documento rumano *Competențele ESCO*, el maestro tiene que demostrar su competencia cuando desarrolla el contenido de las asignaturas; motiva a los alumnos para que valoren sus propios logros; mantiene la disciplina en el aula; aplica diversas estrategias didácticas; ayuda a los alumnos a utilizar equipos específicos; apoya el aprendizaje de los alumnos; supervisa las relaciones interpersonales entre alumnos y entre alumnos y profesores; aplica programas de cuidado de niños; gestiona los problemas de los alumnos; supervisa el progreso académico de los alumnos; asigna deberes; utiliza estrategias pedagógicas interculturales;

mantiene una relación abierta con los padres; evalúa el rendimiento académico de los alumnos; proporciona modelos de conducta pertinentes durante la enseñanza; utiliza estrategias didácticas para estimular la creatividad; proporciona comentarios constructivos; promueve las ventajas del trabajo en equipo; garantiza la seguridad de los alumnos; adapta los métodos pedagógicos a las capacidades individuales de los alumnos; enseña asignaturas de primaria; fomenta el optimismo entre los alumnos; prepara a los jóvenes para la vida adulta.

En el estudio realizado nos propusimos focalizar la atención en el estatus conferido hoy a la comunicación didáctica por parte de los maestros en actividad docente. Desde nuestro punto de vista, dicha comunicación resulta cada vez más complicada dado el contexto tecnológico actual y como resultado de una serie de limitaciones muy variadas de tipo formativo, personal, experiencial, institucional, metodológico, técnico, etc.

### **Algunos aspectos metodológicos y técnicos de la investigación**

Partiendo de la idea de que se impone hablar de una competencia clave en comunicación didáctica en lo que concierne la actividad profesional docente, nos planteamos como objetivo general de nuestra investigación dar cuenta de la percepción que tienen los maestros de enseñanza primaria con respecto al nivel de desarrollo de su propia competencia en comunicación didáctica en el aula. En este sentido, realizamos a una encuesta pedagógica, a través de un cuestionario que diseñamos en la perspectiva de que permita al maestro hacer un proceso de reflexión interna, de introspección didáctica acerca de su competencia en comunicación didáctica en el aula. Administramos el cuestionario creado en formato en línea, a través de la plataforma *Google forms*. Decidieron participar en dicha encuesta y nos aportaron datos un total de 35 maestros –cuyos cuestionarios fueron validados– que desarrollan su actividad docente en distintas instituciones de enseñanza primaria situadas en zonas tanto rurales como urbanas o periurbanas de Rumanía.

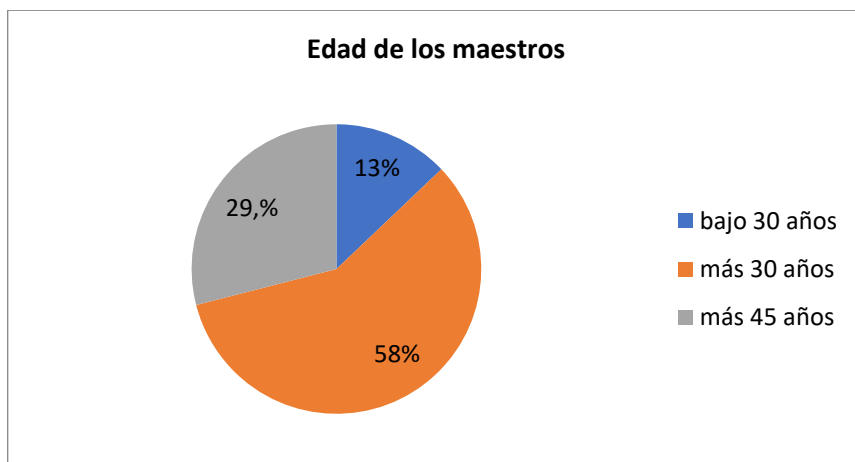
Respecto al diseño del cuestionario, los ítems los creamos siguiendo el modelo propuesto por varios autores (Newby, 2007; Dumbrăvescu, 2017; Dumbrăvescu, Chirimbu y Bănică, 2024) en el sentido de ser afirmaciones expresadas en forma positiva, en primera persona y utilizando el tiempo presente.

Organizamos los datos obtenidos y los analizamos estructurándolos en grandes apartados:

- datos sobre los participantes en la encuesta,
- datos en torno a los tres componentes de la competencia en comunicación didáctica:
  - conocimientos
  - aptitudes
  - actitudes de y sobre la comunicación didáctica.

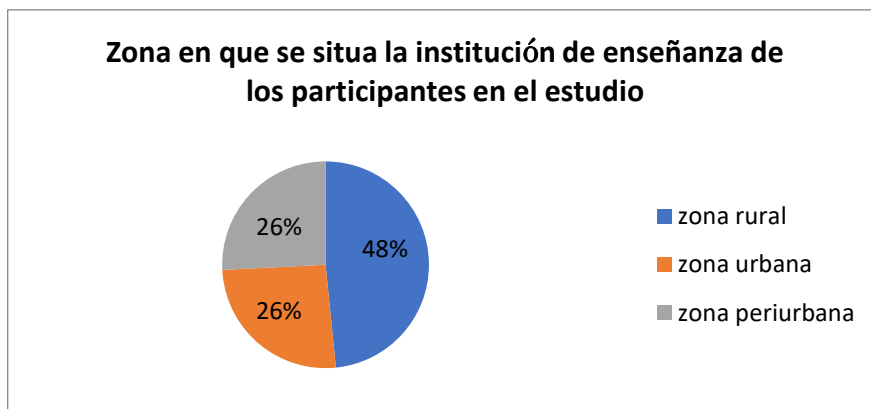
### **Análisis e interpretación de los datos obtenidos**

Según representamos en el Gráfico 1, en el estudio participaron maestros que pertenecen a franjas de edades muy diferentes. Se observan por ende 3 grandes categorías de participantes: maestros de edades de hasta 30 años (12,9%), de edades comprendidas entre 30 y 45 años (58,1%) y maestros mayores de 45 años (29%). Esta distribución en función de la edad indica que la mayoría de los maestros participantes en la encuesta son personas con bastante experiencia profesional docente en el ámbito de la enseñanza de Rumanía.



*Gráfico 1. Distribución de los maestros participantes en el estudio según la edad*

Respecto a la actividad docente, según representamos en el Gráfico 2, los participantes en el estudio desarrollan su actividad en instituciones que pertenecen tanto a zonas urbanas (26%), como también rurales (48%) y periurbanas (26%).



*Gráfico 2. Zona en la que se halla la institución de enseñanza en la que los maestros desarrollan su actividad profesional docente*

La distribución porcentual arriba indicada da cuenta de una determinada densidad de maestros participantes en el estudio que desarrollan su actividad en zonas rurales.

En la denominada zona periurbana incluimos a aquellos maestros cuya actividad docente no se enmarca estrictamente en el medio urbano o rural, es decir se trata de maestros que trabajan en instituciones de enseñanza que se sitúan en las periferias de las ciudades o en comunidades bastante aisladas.

Respecto a la importancia de la comunicación didáctica en la transposición didáctica del currículo oficial, en la perspectiva de favorecer el aprendizaje, los resultados obtenidos indican el acuerdo evidente de todos los participantes en el estudio. Según representamos en el Gráfico 3, todos los maestros se situaron en el polo positivo a la hora de conceder importancia a la comunicación didáctica en la transposición del currículo en el aula.

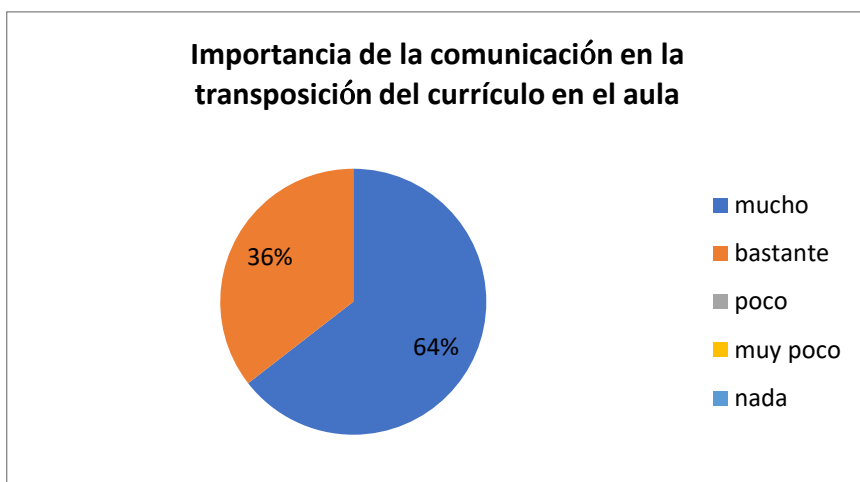
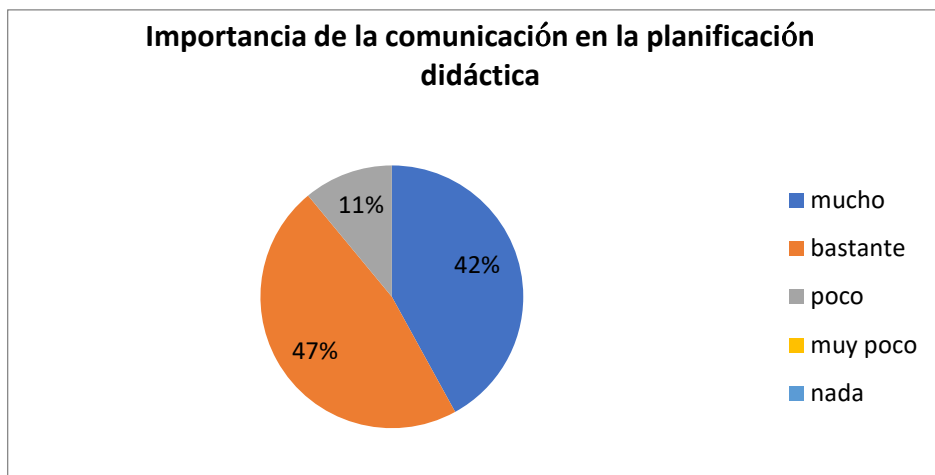


Gráfico 3. Importancia de la comunicación didáctica en la transposición del currículo oficial y su impacto en favorecer el aprendizaje

Se incluye en las responsabilidades del maestro transmitir los contenidos de las distintas asignaturas de manera clara, accesible, lógica, favoreciendo un aprendizaje activo y participativo por parte del alumnado. Más allá de la transposición didáctica del currículo, es evidente la importancia de la comunicación en cada uno de los actos profesional docentes: *planificación didáctica, intervención en el aula, evaluación y feedback*.

La comunicación didáctica en la etapa de *planificación didáctica* implica decidir el cúmulo de elementos en torno a los objetivos de aprendizaje, las estrategias didácticas y los recursos temporales, materiales y tecnológicos necesarios etc. No solo seleccionar y decidir todos estos elementos sino transmitir clara y coherentemente dichos objetivos en la perspectiva de facilitar el aprendizaje e indicar su utilidad por parte de los alumnos. Los resultados obtenidos, según lo representamos en el Gráfico 4, indican que 42% de los participantes en la encuesta consideran que la comunicación didáctica es decisiva o primordial, el 47% muy importante y tan solo 11% consideran que es poco importante entendiéndola como un procedimiento técnico, individual que necesita o que implica poca interacción comunicativa. En síntesis, observamos que también domina la importancia que juega la comunicación en el acto de planificación didáctica.



*Gráfico 4. Importancia de la comunicación en la planificación como acto profesional docente del maestro*

La comunicación didáctica del maestro en la transposición didáctica implica la presencia de unas habilidades en torno a estructurar y transmitir el contenido de enseñanza-aprendizaje a través de un discurso didáctico que reúna entre otros aspectos una argumentación lógica, una explicación coherente, una descripción consecutiva, una capacidad de definir claramente los conceptos y de presentar la terminología específica, una utilización de expresiones verbales concisas, una integración del lenguaje para verbal y no verbal, una armonización de los mensajes verbales y no verbales, en definitiva una comunicación didáctica de calidad.

Los resultados obtenidos en torno a la importancia de la comunicación didáctica en la *intervención didáctica* del maestro a la hora de transmitir el contenido han permitido observar la misma tendencia positiva; la mayoría de los maestros han resaltado la importancia comunicación didáctica en dicho acto. Representamos en el Gráfico 5 los resultados obtenidos: el 53% considera que es altamente importante, el 30% que es muy importante y se observa un porcentaje del 17% que considera que es poco importante. Dichos resultados nos permiten afirmar que existe un consenso en y sobre la importancia de una comunicación didáctica muy clara y eficaz en la intervención didáctica del maestro.



Gráfico 5. *Importancia de la comunicación didáctica en la intervención en el aula del maestro*

La comunicación didáctica está también presente en el acto profesional docente de *evaluación* y sobre todo a la hora de ofrecer al alumnado un *feedback* claro y constructivo (Merino Mañueco, 2018), en la perspectiva de apoyar, por una parte, la autoevaluación y, por otra parte, indicar los aspectos de aprendizaje que suponen una inmediata mejora por parte del alumnado.

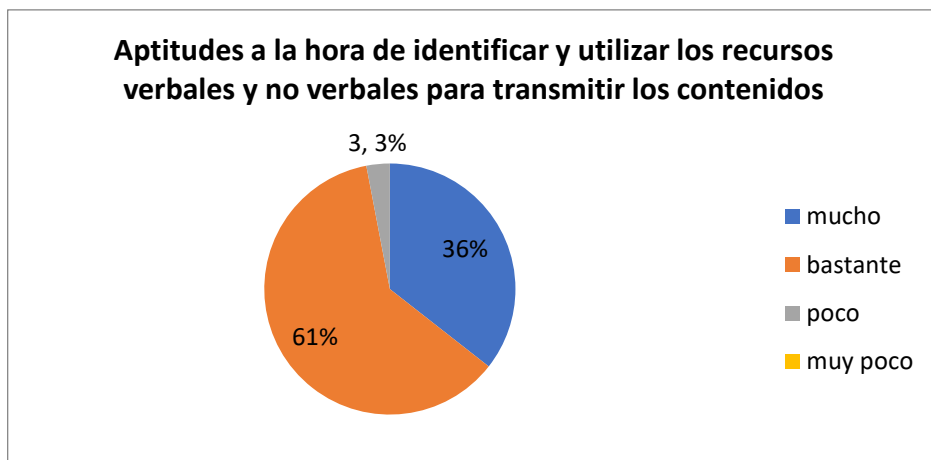
Los resultados obtenidos respecto a la percepción de los maestros sobre la importancia de la comunicación didáctica en la evaluación y el *feedback* son parecidos a las percepciones anteriores, en el sentido de que un 48% considera que la comunicación didáctica es crucial en la evaluación y en la transmisión *del feedback* en la perspectiva de mejorar su rendimiento escolar, el 42% considera que es importante y tan solo un 10% considera que no es tan importante y por ende entiende la evaluación como un proceso formal que implica poca comunicación por parte del maestro.



*Gráfico 6. Importancia de la comunicación didáctica en la evaluación y el feedback que el maestro aporta al alumnado*

En el proceso de evaluación, los papeles del profesor y del alumno cambian con frecuencia, convirtiéndose cada uno a su vez en emisor y receptor. El profesor inicia el mensaje de evaluación (en forma de pregunta o petición) y el alumno lo descifra y elabora un nuevo mensaje (respuesta oral o escrita, comportamiento, actitud, reacción emocional) que el profesor recibe y compara con un modelo deseable o esperado. A partir de esta comparación, el profesor emite un juicio que constituye un nuevo mensaje (verbal, emocional, actitudinal o conductual). Un aspecto específico de la evaluación del rendimiento escolar es el que la mayoría de los mensajes tienen una función de la retroalimentación, siendo valiosos tanto para el profesor como para el alumno.

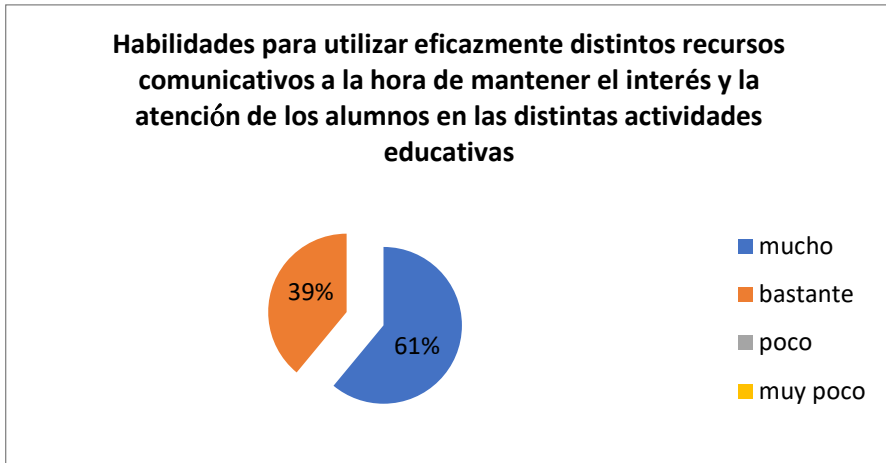
Respecto a la propia percepción de los maestros sobre sus aptitudes a la hora de identificar y utilizar los recursos verbales y no verbales necesarios para transmitir los contenidos de enseñanza-aprendizaje, según se observa en el Gráfico 6, existe también un acuerdo casi total.



*Gráfico 7. Percepción de los maestros sobre sus aptitudes a la hora de identificar y utilizar los recursos verbales necesarios para transmitir los contenidos de enseñanza-aprendizaje*

Los resultados obtenidos indican que los maestros consideran que cuentan con las habilidades necesaria para utilizar todo tipo de recursos (verbales y no verbales) adecuados en la transmisión de los contenidos, esto implica el uso de un lenguaje claro y preciso, presentar la información de forma organizada y lógica, adaptando el nivel del lenguaje en función de la edad de los alumnos y de su capacidad de comprensión, utilizando ejemplos y analogías pertinentes, formulando preguntas para estimular el pensamiento creativo y la participación activa de los alumnos –recursos de alta importancia para facilitar la comprensión, retención y posterior aplicación de los contenidos aprendidos por parte de los alumnos.

Respecto a la apreciación de los maestros en torno a las propias habilidades de utilizar eficazmente distintos recursos comunicativos para mantener el interés y la atención de los alumnos en las distintas actividades educativas, obtuvimos los acuerdos en torno a la importancia de la comunicación, tal y como se puede observar en el Gráfico 8, en la que se ve el consenso absoluto.



*Gráfico 8. Percepción de los maestros respecto a sus habilidades para utilizar eficazmente distintos recursos comunicativos a la hora de mantener el interés y la atención de los alumnos en las distintas actividades educativas*

Al lado de la presencia de distintas tecnologías educativas, un rol primordial lo juega, a la hora de captar la atención de los alumnos, la presencia de diversos recursos de comunicación (tanto verbales como no verbales). Es esencial utilizar un lenguaje claro y sencillo, evitar discursos largos y complejos, cambiar la entonación para enfatizar los aspectos importantes, recurrir al uso de expresiones faciales para la expresión de las emociones, hacer uso de aquellos recursos comunicativos que permitan el refuerzo del mensaje verbal, etc.

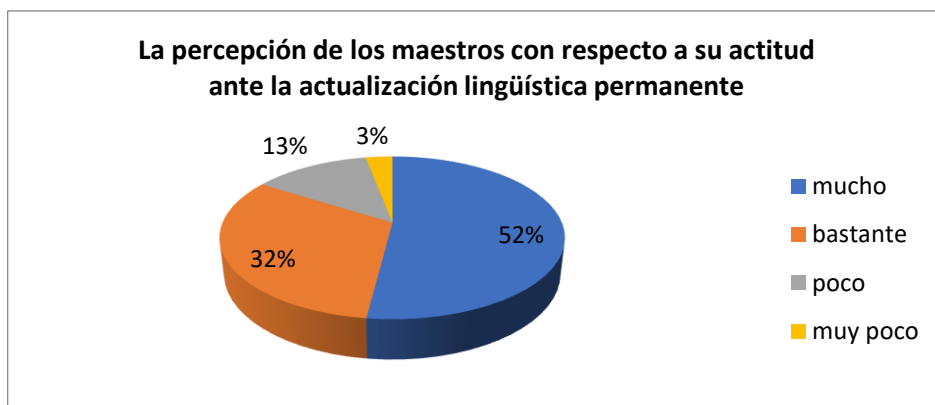
Registramos los mismos resultados positivos de una autoevaluación positiva con respecto a la percepción de los maestros en torno a su capacidad de comunicar eficazmente a los alumnos los deberes, tal y como muestra el Gráfico 9.



*Gráfico 9. Percepción de los maestros con respecto a su capacidad de comunicar eficazmente los deberes*

Los deberes deben ir acompañados de explicaciones y orientaciones claras por parte del maestro.

Respecto a la percepción de los maestros con respecto a su actitud ante la actualización lingüística permanente, observamos la misma tendencia positiva, con la única diferencia de que hay unos porcentajes bajos que nos permiten identificar que los maestros no están tan abiertos, ni tan preocupados por mejorar la comunicación didáctica en el aula.



*Gráfico 10. La percepción de los maestros con respecto a su actitud ante la actualización lingüística permanente*

## A modo de conclusiones

El análisis de los datos obtenidos en el marco de nuestro estudio en torno a la comunicación didáctica de los maestros nos permite poner de manifiesto las siguientes ideas:

- Se revela un consenso general de los maestros en torno a una autoevaluación altamente positiva con respecto a su capacidad de identificar y utilizar eficazmente los recursos comunicativos verbales y no verbales adecuados en todos los actos profesional-docentes de *planificación, intervención, evaluación y feedback evaluativo*.
- Se muestra un acuerdo absoluto con respecto a la importancia y el rol decisivo de la comunicación didáctica en la enseñanza-aprendizaje.
- Se observa una apreciación positiva en torno a considerarse personas con excelentes dotes comunicativas didácticas.
- Todos los maestros coinciden en que poseen conocimientos sólidos sobre el rol y la importancia de la comunicación didáctica en el aula y los elementos específicos de esta.
- Todos los maestros coinciden en que cuentan con aptitudes necesarias para llevar a cabo una comunicación didáctica eficaz en el aula.
- Es evidente que hay que intervenir en que los maestros se sigan formando en recursos lingüísticos para la mejora constante de la comunicación didáctica.

Sin embargo, consideramos que, a pesar de todos estos resultados positivos, de estas declaraciones de ser auténticos comunicadores, de confiar plenamente en sus propias aptitudes comunicativas en el aula, en el contexto educativo rumano es necesaria una constante formación en la comunicación didáctica y su rol esencial ya que, como consideramos, el propio proceso de enseñanza-aprendizaje se confunde con la comunicación misma.

No hay enseñanza sin comunicación y no se trata de cualquier tipo de comunicación, sino una comunicación de calidad, en términos de facilitadora, estructuradora, coherente, convincente.

Llegar a una comunicación didáctica de calidad implica, sin duda alguna, el paso por una formación continua, así como un continuo *feedback* por parte del alumno

Vivimos una paradoja –en un mundo en continuo cambio que afecta a todos los componentes curriculares– la comunicación didáctica es y debe ser primordial. En este sentido, se le debe conceder especial atención e

importancia por ser ella misma la que facilita o entorpece directa o indirectamente el aprendizaje.

En conclusión, los maestros *a priori*, dan cuenta de un *estatus asignado* o *predeterminado* con respecto a la importancia de la comunicación didáctica y, *a posteriori*, un *estatus adquirido* por la comunicación didáctica dada su valoración funcional concedida.

### ***Bibliografía consultada y de referencia***

- Abrieu, Jean-Claude. (2002). *Psihologia comunicării: teorii și metode*. Iași: Editura Polirom. Recuperado el 25 de abril del 2024
- Autoritatea Națională pentru Calificări.  
<https://esco.ec.europa.eu/ro/classification/occupation?uri=http://data.europa.eu/esco/occupation/03d79393-7b30-4159-945b-01963eddd302>
- Chevallard, Yves. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Consiliul pentru Standarde Ocupaționale și Atestare, Unitatea de Cercetare și Servicii Tehnice (1999). *Standard ocupațional, ocupația: învățător, domeniul: învățământ, educație, cultură, mass media*. Bucurest.
- Craia, Sultana. (2000). *Teoria comunicării*. Bucurest: Fundația România de Măine.
- Dospinescu, Vasile. (1998). *Semiotică și discurs didactic*. Bucurest: Didactică și Pedagogică.
- Dumbrăvescu, Daiana-Georgiana. (2017). *Los manuales escolares y la formación inicial del profesorado de ELE*. Valencia: Educàlia.
- Dumbrăvescu, Daiana-Georgiana, Chirimbu, Sebastian-Cristian y Bănică, Loredana-Ioana. (2024). *Caiet de practică pedagogică. An I, sem 2*. Bucurest: Fundației România de Măine.
- Dumbrăvescu, Daiana-Georgiana, Chirimbu, Sebastian-Cristian y Bănică, Loredana-Ioana. (2024). *Caiet de practică pedagogică. An II, sem 2*. Bucurest: Fundației România de Măine.
- Klinkenberg, Jean-Marie. (2004). *Inițiere în semiotica generală*. Iași: Institutul European.
- Mălureanu, Flavia. (2017). *Disfuncții în comunicarea educațională*. București: Universitară.
- Merino Mañueco, Susana. (2018). “Formación del profesorado con respecto al error y a su corrección en las producciones escritas de alumnos de L2: conocimientos, aptitudes y actitudes”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 155 – 166.
- Merino Mañueco, Susana. (2018). “La enseñanza-aprendizaje de expresión escrita en L2: el componente afectivo-motivacional y su incidencia en la corrección de errores”. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos Tonos Digital*, 35(2), 88 –107.

- Merino Mañueco, Susana. (2018). “El tratamiento del error desde la perspectiva del alumno y su impacto en la enseñanza-aprendizaje de expresión escrita en L2”. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 44(1), 213–227.
- Modrea, Arina y Silvaș, Alexandra. (2016). „Importanța comunicării în procesul instructiv-educativ”. En *Management Intercultural*, vol. XVIII, 1(35).
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A. B., Jones, B., Konorowska, H. & Soghikyan, K. (Eds.) (2007). *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation. Un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues*. Strasbourg/Graz: Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes.
- Pânișoară, Ion-Ovidiu. (2006). *Comunicarea eficientă*. Iași: Polirom.
- Petitjean, André. (1998). « La transposition didactique en Français ». *Pratiques*, 97 - 98, 7 – 24.
- Petrescu, Conona. (2014). *Comunicare educațională*. București: Pro Universitaria, 2014.
- Pop, Florina Claudia. (2021). *Metode și tehnici de comunicare în mediul educațional*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Silvaș, Alexandra. *Comunicare educațională. Suport de curs*. Universitatea „Petru Maior”, Târgu-Mureș, Departamentul I.F.R.D.
- Vlădescu, Ionuț. (2015). *Particularitățile dezvoltării competenței de comunicare didactică în contextul situațiilor de învățare*. Iași: Vasiliana’ 98.
- \*\*\*Managementul rezultatelor învățării. Ghiduri pentru aplicarea unitară a standardelor de evaluare.Volumul 4. „Pentru o școală mai bună!” ARACIP Bucurest, 2021.

## Câteva propuneri pentru îmbunătățirea actului educațional

Mihaela MARINESCU  
Secondary School No. 54, Bucharest

### **Abstracto**

The present article has as its purpose to present the way in which the teachers need to learn how to efficiently train present-day pupils, and this is achieved by collaboration, reflection and research, besides knowledge acquisition. The beneficiaries of the educational process should be trained in such a way as to be able to apply the theoretical knowledge into real-life situations. We can talk about some new and unexpected classroom problems, such as the *reading crisis*, the pupils' limited vocabulary, the poor imaginative abilities, the lack of creativity – as regards the Romanian language and literature subject. It is absolutely necessary to ensure a pleasant work environment so that the teaching activity should be friendly and attractive, not a formal one.

**Keywords:** the competence-forming process, creative teaching formulas

Sfârșitul anului școlar 2023-2024 a fost marcat, printre altele, și de discursul ținut, în luna iunie, de eleva Iulia Cociuba, șefă de promoție la Colegiul „Mihai Viteazul” din orașul Ineu, județul Arad. Este relevant să ne amintim câteva pasaje din acest discurs, care a impulsionat destul de mult articolul de față: „Am petrecut ani de zile învățând pentru note și validare academică și am realizat abia acum cât timp am pierdut. Am dobândit cunoștințe, nu și valori, pentru că asta înseamnă, din păcate, școala. În loc să fie un loc al învățării și dezvoltării, școala a devenit o sursă de frustrare și dezamăgire pentru mulți dintre noi. Ne-am simțit deseori în imposibilitatea de a ne exprima punctul de vedere, de a gândi diferit sau de a fi autentici. „*Ce m-a învățat școala? Să mă conformez, să mint, să-mi șterg cu buretele personalitatea și să mă ascund în spatele unor standarde absurde. Școala a devenit un loc unde performanțele noastre sunt atribuite meritelor instituției și profesorilor, iar eșecurile ne sunt puse în cârcă*”<sup>46</sup>

La întrebarea „De ce ai nevoie, ca profesor, ca să îl înveți bine pe Gigel gramatică?”, răspunsul de bun-simț este următorul: în primul rând, să știi bine

---

<sup>46</sup> (<https://www.edupedu.ro/am-petrecut-ani-de-zile-invataand-pentru-note-si-validare-academica-si-am-realizat-abia-acum-cat-timp-am-pierdut-discursul-cutremurator-dupa-12-ani-de-scoala-al-iuliei-cociuba-sefa-de-promotie-la/>) (accesat: 06.07.2024).

gramatică, iar în al doilea rând, să îl știi bine pe Gigel. Pornind de la această premisă și având în vedere cuvintele sincere și spuse direct și din suflet de absolventa citată mai sus, articolul de față încearcă să lanseze unele propuneri inspirate mai ales din sistemul de învățământ finlandez (învățământ cu rezultate foarte bune la faimoasele teste PISA – Programme for International Student Assessment<sup>47</sup>), astfel încât lecțiile ținute de noi să fie aducătoare de un real folos și chiar de bucurie pentru partenerii noștri de activitate, elevii. Desigur, este destul de greu să transferi un sistem de învățământ dintr-o țară în alta. Un renumit profesor american, Timothy Walker (care a fost profesor doi ani în Finlanda, unde a predat la o școală publică unor elevi vorbitori de engleză), scria în cartea lui – *Să predăm ca în Finlanda. 33 de strategii simple pentru lecții pline de bună-dispoziție* – că „sistemele de învățământ sunt entități culturale și organice complexe, asemenea plantelor sau copacilor, care cresc așa cum trebuie numai în solul și în clima natală” (Walker 2018: 19). Totuși, putem să preluăm și noi unele „strategii simple pentru lecții pline de bună-dispoziție” care, așa cum se prezintă, ne garantează un act educațional care să îi împlinească, deopotrivă, pe profesor și pe elev.

Ca profesori, ar trebui mereu să armonizăm programa școlară – extrem de încărcată, așa cum știm și, de multe ori, cu conținuturi desuete ori care nu se mai potrivesc realității în care trăim astăzi – cu interesele adevărate ale elevilor. Este necesar să înțelegem mai bine adevărul principiului *Less is more*, să facem un slalom inteligent printre conținuturile din programa oficială și să aflăm care sunt pasiunile elevilor, pentru a le oferi alternative interesante și pentru a proiecta și apoi derula lecții relevante și atractive. Ca profesori, nu ar trebui să fim îngroziți de presiunea de a ține pasul cu programa școlară și, în nici un caz, nu ar trebui să predăm o lecție nouă în fiecare oră. Dacă suntem conștienți că, într-un asemenea ritm, elevii nu își însușesc în mod adecvat cunoștințele predate, atunci nu vom continua pe linia trasată de programă și de manualele școlare. Și John Hattie este de aceeași părere: „Profesorul trebuie să se concentreze în a avea impact pozitiv asupra învățării elevilor și nu pe parcurgerea programei și pe ținerea copiilor ocupați până când sună

---

<sup>47</sup> Senatoarea Silvia Monica Dinică, membru al Comisiei pentru învățământ începând din 06.09.2022, făcea următoarea afirmație despre învățământul românesc: „Copiii sunt testați de trei ori pe model PISA, până în clasa a VIII-a. Inutil. Școala nu folosește la nimic rezultatele acestor testări. Nici nu îi ajută să își descopere talentele, să își dea seama la ce sunt buni, ce le place să facă. Nici nu îi ghidează să valorifice mai mult aceste lucruri. Am depus o inițiativă legislativă exact pentru a face posibile aceste măsuri. Pentru ca evaluările de la clasele a II-a, a IV-a și a VI-a să nu mai fie inutile. Însă tot ce fac acum elevii la școală îi pregătește pentru examenul de clasa a VIII-a, un examen la polul opus de modelul internațional PISA. Copiii ajung să învețe itemi, nu se gândesc că examenul o să-i ajute în carieră, ci că le oferă un bilet către un liceu «bun»”.

clopoțelul. Liderii să încurajeze toți profesorii să aibă un impact pozitiv asupra instruirii elevilor (Hattie 2014: 319-320).

Walker observă că, în America, în sistemul de învățământ, se pune un foarte mare accent pe responsabilizare, adică pe „tragerea la răspundere” a profesorului (inducându-i-se acestuia un sentiment de frică) și prea puțin accent pe responsabilitate (ceea ce presupune încredere). „Efortul de a impune cuiva răspunderi bazate pe frică pot, în esență, reduce șansele acelei persoane de a se bucura de exercitarea responsabilităților sale într-un mod adecvat” (Walker, 2018: 164). Trebuie să recunoaștem că, și în România, situația se prezintă absolut la fel. Rețeta de succes în 6 pași propusă de Walker, în urma experienței căpătate în școlile finlandeze, este următoarea: 1. elevilor li se vor preda doar noțiunile de bază; 2. din manuale se va extrage doar conținutul relevant; 3. se vor valorifica avantajele tehnologiei; 4. elevilor li se va oferi multă îndrumare; 5. elevii vor fi solicitați să își dovedească cunoștințele; 6. notele acordate se vor discuta împreună cu elevii (*Ibidem*: 171).

O altă situație care diminuează substanțial starea de bine a elevilor, în America, dar și în România este goana după succes, tradusă în dorința de „a fi cel mai bun”. De la cele mai fragede vârste, părinții își împing copiii în competiții de tot soiul, considerând că victoriile obținute vor conta foarte mult în viață. Așa se ajunge la meditații făcute încă de la grădiniță (mai ales la o limbă străină), iar apoi la din ce în ce mai multe materii (începând din clasele primare), pentru a se obține nota maximă la examenele de sfârșit de ciclu: evaluarea națională (la absolvirea gimnaziului) și bacalaureatul (la finalizarea liceului). Copiii sunt implicați permanent în curse nebune pentru note cât mai mari, unde o sutime poate face diferența între „admis” și „respins” la un liceu de prestigiu. Goana după școlile și liceele bune din marile orașe ale României începe încă din clasa a V-a (există multe școli și licee care organizează examene de admitere „dure” pentru această clasă, cu concurență și de 6 candidați pe un loc). Copiii vor continua să facă meditații peste meditații pentru a se pregăti pentru cea mai stresantă și, totodată, cea mai aberantă competiție de la finalul clasei a VIII-a – în care câștigi totul sau nimic. Părinții sunt de acord cu volumul mare de lucru pentru copiii lor, considerând că munca îi pregătește să se descurce cu stresul din lumea reală și să aibă succesul garantat. Să mai adăugăm și implicarea părinților din ce în ce mai mare în procesul de învățământ, în sensul că aceștia, de multe ori, se substituie cadrelor didactice, considerând că – dacă au citit anumite lucruri pe internet ori dacă au participat la unele cursuri de dezvoltare personală – știu cel puțin cât știe un profesor, dacă nu chiar mai mult. „Deși părinții doresc să găsească modalități de a-și coeduca propriii copii, nu toți adulții știu cum să o facă. Un obstacol important pentru cei din urmă este că ei nu sunt familiarizați cu

limbajul învățării și al școlii. Pentru mulți dintre ei, școala nu a fost cea mai plăcută experiență” (Hattie 2014: 339). Și astfel, testarea standardizată pe care o implică cele două examene menționate mai sus contribuie considerabil la creșterea nivelului de stres pentru elevi. Standardele înalte sunt, desigur, importante, dar ele trebuie stabilite în contextul misiunii, viziunii și posibilităților școlii. Admiterea la liceu ar trebui să se desfășoare ca în cazul universităților, respectiv absolvenții de gimnaziu să susțină Evaluarea națională, așa cum absolvenții de liceu susțin bacalaureatul, dar, ulterior, fiecare liceu (cum se întâmplă cu fiecare universitate) să aibă autonomia de a stabili dacă admiterea se face exclusiv pe baza mediei de la Evaluarea națională sau se impun susținute (și) anumite probe la unele discipline de învățământ – de pildă, pentru profilul *matematică-informatică*, să se susțină un examen suplimentar la matematică (gradul de dificultate sporind față de Evaluarea națională). Din păcate, așa cum se prezintă lucrurile în prezent, elevii sunt forțați să pună preț pe răspunsurile concrete în loc să caute să fie creativi; de aceea, este puțin probabil ca, în viitor, ei să devină adulți dornici să învețe lucruri noi. „Școala, guvernată de un minister care nu ține cont de nicio recomandare de bun-simț, în loc de egalitate de șanse și sprijin îi împinge în continuare pe copii cât mai departe de ea și de o șansă la un viitor. Și îi minte că e vina lor”<sup>48</sup>.

Dimpotrivă, „învățământul finlandez este bine-cunoscut pentru numărul (relativ) mic de teste standardizate” (Walker, 2018: 203). Elevilor li se induce ideea că nu trebuie să acorde importanță competiției cu cei din jur (de altfel, în Finlanda nu există olimpiade școlare, singurele concursuri la care participă elevii fiind cele sportive), adică să încerce să fie mai buni decât ceilalți, ci să se străduiască să fie cât mai buni putem ei înșiși, indiferent de modul cum se descurcă ceilalți colegi. Un test, în Finlanda, este considerat doar o situație de învățare. Sunt prețuite colaborarea și cooperarea, în detrimentul competiției.

Un alt element care îi face pe elevi să vină cu bucurie la școală în Finlanda este acela că ei „ies mereu în curtea școlii în recreație, indiferent de vreme și acolo decid ce să facă. Unii se plimbă, alții joacă fotbal sau diferite alte jocuri ori stau de vorbă între ei. Cadrul didactic trebuie să îi protejeze, în timpul jocului, în măsura în care este necesar și nu în măsura în care este posibil” (Sahlberg 2019: 38).

---

<sup>48</sup><https://www.edupedu.ro/cand-viitorul-tau-depinde-de-o-sutime-despre-stres-esec-si-vinovatie-op-ed-silvia-dinica-senatoare-membra-a-comisiei-de-invatamant/> (accesat: 06.07.2024)

În școlile din nordul Europei, profesorii lucrează mult împreună pentru a planifica lecțiile și pentru a le analiza apoi critic (este destul de obișnuit ca profesorii să asiste la lecțiile colegilor). În plus, se lucrează în grupuri de profesori pentru a se interpreta informațiile cu privire la efectele pe care predarea unei lecții a avut-o asupra elevilor. După opinia lui Hattie, profesorii adevărați consideră că sarcina lor cea mai importantă este să evalueze efectul predării lor asupra învățării elevilor și asupra performanțelor acestora. De asemenea, ei consideră că succesul și eșecul învățării depind mai ales de ceea ce pot ei, ca profesori, să facă sau nu pot să facă și văd evaluarea ca pe un feedback cu privire la impactul predării lor asupra elevilor (Hattie 2014: 389).

Din păcate, în România (însă nu doar în țara noastră), în majoritatea școlilor gimnaziale și liceelor, profesorii nu lucrează împreună, nu își coordonează eforturile de zi cu zi, consecința cea mai gravă fiind că ei nu știu care este întregul volum de muncă pe care îl au de făcut elevii. Situația este foarte bine descrisă de Peter Senge: „Sistemul de învățământ de astăzi lasă pe fiecare să se ocupe de segmentul său și presupune că altcineva se asigură de faptul că întregul sistem funcționează. În școli, o persoană este director, alta este profesor, altcineva este inspector. Nu vedem o nevoie imperioasă de a construi parteneriate sau echipe între acei oameni sau un simț al responsabilității colective. În schimb, presupunem că, dacă fiecare persoană își face treaba sa foarte specializată, atunci lucrurile vor funcționa” (Senge 2016: 60). Și tot Senge afirmă că elevul este singura persoană care vede întregul „peisaj”: toate materiile de la școală și toate greutățile de acasă. El știe când întregul volum de muncă este prea mare, când nivelul stresului este prea ridicat sau nivelul respectului – prea scăzut. Dar opiniile elevilor nu sunt luate în considerare; ei sunt – până la urmă – doar copii, într-un sistem condus de adulți, după cum se presupune, spre binele lor (*Ibidem*: 79).

Și în privința temelor pentru acasă, avem ce să învățăm de la sistemul de învățământ nordic. „Profesorii finlandezi sunt rezonabili în ceea ce privește volumul temelor pentru acasă date elevilor”; „temele sunt în general simple, ceea ce le permite elevilor să le facă singuri, fără ajutor din partea adulților” și să își refacă forțele în timpul serii (Walker 2018: 64). Dimpotrivă, la noi, profesorii nu concep să nu le dea elevilor teme pentru acasă, de multe ori lungi, deși tot profesorii recunosc (nu în mod oficial) că nu le convine să piardă timpul cu verificarea acestor teme. În aceste condiții – se întreabă retoric Senge – „dacă elevii nu le suportă, profesorilor nu le plac verificările pe care le presupun, iar părinților nu le place să stea pe capul copiilor, de ce continuăm să ne luptăm cu acest monstru?” (Senge 2016: 235). În cartea *De ce copiii noștri primesc prea multe sarcini inutile*, de Alfie Kohn (traducere

în limba română, Editura Multi Media Est Publishing, 2015), se precizează că temele pentru acasă nu îi ajută pe elevi să învețe, ci mai degrabă iscă revoltă, certuri, o conformare dușmănoasă și o motivare extrinsecă (recenzie de Art Kleiner).

În continuare – ca profesor de limba și literatura română –, voi face câteva propuneri privind îmbunătățirea actului educațional la această disciplină de învățământ.

Pentru gimnaziu, avem o programă relativ nouă (din 2017), însă în liceu se aplică programele din 2009 (pentru clasele a IX-a și a X-a), respectiv din 2006 (pentru clasele a XI-a și a XII-a). Din cauza programelor foarte încărcate și, implicit, a lipsei de timp, elevilor de liceu nu li se mai oferă o imagine de ansamblu, care să includă epoca, mentalitatea, contextul din care s-a desprins un anumit scriitor, ci doar autori dispași, de cele mai multe ori reduși la un singur text. Și astfel, pentru mulți elevi, Blaga a scris doar *Eu nu strivesc corola de minuni a lumii*, Ion Barbu – doar *Riga Crypto și lapona Enigel*, G. Bacovia – doar *Plumb* și exemplele pot continua.

Desigur că elevii și-ar dori să parcurgă texte despre realitatea imediată, palpabilă, însă studiază la clasă opere ale autorilor „canonici” (postbelici fiind doar trei: Nichita Stănescu, Marin Preda și Marin Sorescu – acesta din urmă propus ca dramaturg, deși el s-a impus în literatură mai ales ca un poet extraordinar). Problema este că liceenii din zilele noastre nu văd legătura între viața lor reală și texte precum *Povestea lui Harap-Alb* (de Ion Creangă), *Baltagul* (de Mihail Sadoveanu), *Moromeții* (de Marin Preda), *Ion* (de Liviu Rebreanu) – ca să dăm doar câteva exemple. Chiar dacă unele personaje din literatura clasică le stârnesc interesul, elevii nu înțeleg de ce e nevoie să le cunoască, atâta timp cât îi desparte mai mult sau mai puțin de un secol. Pe de altă parte, problemele țăranilor, predate insistent de unii profesori de română, chiar nu îi mai interesează pe elevii de liceu (nici măcar pe cei de la sat). Doar la clasa a IX-a, profesorul are mai multă libertate de mișcare și poate „jongla” cu texte variate. De aceea, scriitorii de inspirație rurală trebuie contextualizați, trebuie racordați la mentalul la care se raportează elevii de astăzi, iar analogia pe care profesorul se impune să o facă, pentru elevii săi, se dovedește esențială. Cu alte cuvinte, este necesar ca profesorii să creeze situații reale de învățare și să le dezvolte elevilor sentimentul că învățarea lor are cu adevărat un sens și o relevanță. De pildă, studiind nuvela *Moara cu noroc*, de Ioan Slavici, elevii vor observa că, și în zilele noastre, o persoană cu o meserie care nu îi asigură un trai decent își va căuta o ocupație mai profitabilă, se va reinventa, se va gândi la o conversie profesională. Este cazul cizmarului Ghiță dintr-un sat în care oamenii – fiind foarte săraci – umblă mai mult desculți. Ghiță se gândește la o soluție și devine cârciumar, pentru

bunăstarea familiei sale. Zilele noastre ne arată că tot mai mulți oameni practică diferite meserii până la pensionare, deci situația din nuvela lui Slavici poate fi ușor contextualizată. Tot actualizat poate fi și impactul pe care anturajul îl are asupra unei persoane. Astfel, Ghiță, cunoscându-l pe Lică, va fi orbit de patima banului și se va vedea constrâns să accepte propunerile Sămădăului, fapt care îi va afecta grav echilibrul interior și îl va transforma dintr-un bun soț și tată într-un criminal (Marinescu 2024: 93-94).

Prea puțini profesori de liceu – atunci când abordează la clasă un text literar – urmăresc și plăcerea lecturii în sine, plăcere dată de emoțiile ori de reacțiile prime ale elevilor în fața textului, de ineditul limbajului artistic, de prezentarea unor aspecte care facilitează înțelegerea unui context socio-cultural mai larg. Dacă însă i-am întreba pe cei mai mulți profesor de ce nu țin cont de situația tocmai menționată, ar găsi imediat explicații (îndreptățite, în mare măsură): tipul examenelor care permit o învățare plictisitoare, dar bazată pe clișee, pe șablonul dat de baremul de corectare și de notare de la examenele de finalizare a ciclurilor de învățământ (*pattern*), ponderea uriașă avută de notele la limba și literatura română la Evaluarea națională și la bacalaureat (într-un sistem care pune o miză uriașă pe examene), lipsa unei culturi generale a lecturii în școala românească, numărul mic de ore de română (sunt doar trei ore pe săptămână la profilul real) ș.a. Cercetările efectuate de diferiți specialiști au arătat că elevii sunt deschiși și dornici să citească atunci când li se recomandă (în general, de către profesorii de la clasă) sau chiar „li se pun în mână” autorii potriviți. Editurile au observat și ele că este rentabil dacă publică texte pentru copii și adolescenți și au venit cu oferte bogate, alături de organizarea unor festivaluri și caravane la care invită și scriitori de cărți pentru copii și adolescenți. Pe de altă parte, unii părinți au înțeles că lectura le poate asigura copiilor lor un start bun în viață.

În programele și în manualele școlare de limba și literatura română pentru liceu, o soluție pentru atragerea elevilor către lectură și pentru dezvoltarea lor personală ar fi alternarea textelor contemporane cu cele clasice, semnate de autorii canonici. Mai ales că acești scriitori canonici (15 la număr, cărora li se adaugă criticii literari Titu Maiorescu și E. Lovinescu) nu trebuie tratați monografic, așa cum se întâmpla până în 1998, ci studiați pe tot parcursul liceului cu cel puțin un text. De pildă, dacă tema de studiu este copilăria, se poate studia un pasaj din *Amintirile din copilărie*, de Ion Creangă, dar se poate trezi curiozitatea elevilor și prin texte contemporane, scrise în alt limbaj și care propun o altă atmosferă. Mai ales că, cel puțin la nivel declarativ (conform documentelor curriculare oficiale), autorii de manuale școlare și profesorii la clasă au libertatea de a le propune elevilor orice text, al oricărui autor, dacă acel text corespunde criteriilor de

selecție (accesibilitate, atractivitate, valoare, varietate) și contribuie la atingerea competențelor prevăzute de programă. Astfel, elevii ar putea să își dorească să citească și alte texte asemănătoare. Din păcate, după cum s-a arătat într-un amplu sondaj publicat în prestigioasa revistă *Vatra* de la Târgu Mureș (nr. 10-11/2021), deși programele școlare stabilesc să li se formeze elevilor competența „stimularea gândirii autonome, reflexive și critice în raport cu diversele mesaje receptate”, în practică, ne confruntăm cu conformism și rigiditate și observăm că, de fapt, se dorește ca profesorii să predea la clasă „teorie despre teorie”. În plus, actualele programe și manuale aproape că exclud literatura contemporană (scriitorii postbelici menționați mai sus – Nichita Stănescu, Marin Sorescu și Marin Preda – nu aparțin literaturii actuale, contemporane cu elevii din zilele noastre). O explicație foarte bună a situației o dă distinsa profesoară Luminița Medeșan de la Colegiul Național *George Coșbuc* din Cluj-Napoca: programele școlare sunt documente reglatoare oficiale, care țin de politici publice adoptate de ministerul de resort (numit fie al educației, fie al învățământului etc.), care se elaborează periodic, nu prea des, deoarece au efecte pe cicluri lungi de școlaritate, știut fiind că învățământul are o inerție inerentă în funcționare și în măsurarea eficienței acestei funcționări. Și are nevoie de o stabilitate, de o continuitate (pasajul este preluat din nr. 10-11/2021 al revistei *Vatra*). În plus, subiectul al III-lea al probei scrise de limba și literatura română a examenului de bacalaureat vizează, practic, numai autorii canonici. Iar examenul de bacalaureat (adică media obținută la acest examen) are o foarte mare importanță pentru parcursul educațional al elevilor – vorbim, de fapt, despre o dublă importanță: de ieșire din sistemul de învățământ preuniversitar și de admitere în învățământul superior (la majoritatea facultăților din România, admiterea în anul I se face exclusiv pe baza mediei obținute de candidați la examenul de bacalaureat ori respectiva medie are o pondere însemnată pentru accesarea în învățământul superior). Și toate acestea în ciuda faptului că adolescenții de astăzi nu înțeleg cum să se regăsească în lumea propusă de Slavici, Rebreanu, Sadoveanu și alții asemenea.

Și totuși soluții există, chiar dacă noile planuri-cadru, noile programe școlare și, implicit, noile manuale pentru liceu se lasă atât de așteptate (în mod deosebit, suntem foarte curioși să vedem dacă aceste documente curriculare vor fi contextualizate la mentalul la care se raportează elevul de astăzi – ne bucurăm că gimnaziul a reușit să se sincronizeze cu vremurile actuale, renunțând la texte precum *Fefelega*, *Dan*, *căpitan de plai*, *Toma Alimoș* și altele asemenea). În ceea ce privește disciplina limba și literatura română, se pot organiza în primul rând cursuri de formare pentru profesori (prin universități și prin Casa Corpului Didactic). Apoi, se pot propune discipline

opționale pentru a se stimula interesul elevilor pentru lectură. Pe de altă parte, se pot organiza o serie de activități informale și non-formale, precum cercuri de lectură, întâlniri cu scriitori, participări la târguri de carte, festivaluri de poezie, tabere de creație etc. Desigur, toate acestea cer timp, resurse (umane, materiale), creativitate, pasiune. În plus, este necesar ca școala românească să se ancoreze în realitatea cotidiană, să se racordeze la noile generații de elevi (care își doresc să înțeleagă lumea în care trăiesc) și să aplice metoda transferului de informație la nivel disciplinar, multidisciplinar și transdisciplinar. În caz contrar, vom auzi în continuare că școala nu pregătește generațiile pentru meseriile actuale, că este incapabilă să țină pasul cu noile tehnologii, că profesorii predau conținuturi învechite, că avem rezultate catastrofale la testele PISA (unde campioni sunt elevii din Finlanda – ce și cum or face școlile finlandeze de reușesc să obțină scoruri atât de bune?).

### ***Bibliografie***

- Hattie, John (2014). *Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori*. Traducere din engleză de Cristina Dumitru, București, Editura Trei.
- Marinescu, Mihaela (2024). „Literatura este despre om și despre viața lui”. În *Educație, om și știință. Lucrări susținute în cadrul Conferinței Naționale a Cadrelor Didactice „Educație, om și știință”*, volum apărut sub egida Euro Education Federation, București, pp. 91-96.
- Sahlberg, Pasi (2019). *Leadership educațional. Modelul finlandez. Patru idei însemnate și necostisitoare pentru îmbunătățirea învățământului*. Traducere din engleză de Veronica Tomescu, București, Editura Trei.
- Senge, Peter, (coord.) (2016). *Școli care învață: a cincea disciplină aplicată în educație*. Traducere din engleză de Zinaida Mahu, București, Editura Trei.
- Walker, Timothy D.(2018). *Să predăm ca în Finlanda. 33 de strategii simple pentru lecții pline de bună-dispoziție*. Traducere din engleză de Cristina Firoiu, București, Editura Trei.
- <https://www.edupedu.ro/cand-viitorul-tau-depinde-de-o-sutime-despre-stres-esec-si-vinovatie-op-ed-silvia-dinica-senatoare-membra-a-comisiei-de-invatamant/> (accesat: 06.07.2024).



## **Centrarea învățării pe student (și) prin întocmirea fișelor de disciplină – premisă pentru asigurarea calității**

Valeriu MARINESCU

*University of Agronomic Sciences and Veterinary Medicine, Bucharest,  
University of Bucharest*

### **Abstract**

The law stipulates that a prospective candidate to an academic career must pursue the teacher training module, the instruction they receive as undergraduate and graduate students being insufficient to sit for the competitive examination to fill in a teaching vacancy. Sometimes, the course descriptions failed to be accurately elaborated in terms of teaching methodology and they were not developed in a comprehensible and beneficial manner to the students: there wasn't always a good correlation between the assumed competencies, the aimed objectives and the course content; prerequisites were sometimes not clearly communicated or difficult to understand by the students; some objectives were groundless; objectives were mistaken for professional competencies; the chosen teaching strategy did not stimulate students to learn; some teaching methods failed to motivate the students to acquire knowledge; the teaching methods and the teaching and learning resources were not clearly explained; the assessment methods and criteria were sometimes poorly formulated, and therefore an accurate verification of the acquisition of the necessary knowledge and of the development of the required competencies could not be conducted.

**Keywords:** student-centred learning, appealing teaching methods

### **1. Introducere: prevederi legislative vizând învățarea centrată pe student**

La începutul lunii septembrie 2023, a intrat în vigoare *Legea nr. 199/2023 – Legea învățământului superior*, care stipulează foarte clar, la art. 112, alin. (3), că „studenții sunt parteneri cu drepturi depline în procesul de asigurare a calității”. În același timp, capitolul XVI al actului normativ menționat se intitulează *Promovarea instituției de învățământ superior centrate pe student*, iar art. 121 are următorul conținut:  
„- alin. (1): Studenții sunt considerați parteneri ai instituțiilor de învățământ superior și membri egali ai comunității academice.

- alin. (2): În învățământul superior sunt promovate principiile învățământului centrat pe student, punându-se accentul pe student și pe nevoile sale de învățare. [...]

- alin. (4): Principiile învățământului superior centrat pe student au drept scop:

a) interacțiunea susținută, între studenți și profesori, pentru motivarea studiului disciplinelor predate; [...]

c) învățarea activă susținută prin diverse strategii, metode și tehnici pentru responsabilizarea studenților de a-și dezvolta gândirea critică și de a participa la dirijarea dobândirii propriilor cunoștințe; [...]

e) învățarea eficientă prin stabilirea realistă a timpului necesar de predare, studiu individual și de evaluare. [...]

- alin. (5): Pentru a asigura respectarea principiilor învățământului centrat pe student, statul sprijină și furnizează mijloace adecvate instituțiilor de învățământ superior pentru:

a) îmbunătățirea formării inițiale și continue a cadrelor didactice [...].”

Aceste principii erau, în majoritatea lor, prevăzute și în *Legea educației naționale nr. 1/2011*, în vigoare până în septembrie 2023, act normativ care stabilea că studenții sunt beneficiari direcți ai procesului educațional și că învățarea trebuie să fie centrată pe student.

## 2. Ce nu funcționează așa cum ne dorim?

Noua *Lege a învățământului superior (Legea nr. 199/2023)* stabilește, la art. 102, alin. (14) că „formarea inițială pentru ocuparea funcțiilor didactice în învățământul superior se realizează în instituțiile de învățământ superior prin programul universitar de formare psihopedagogică pentru învățământul superior de 30 de credite de studii transferabile ECTS/SECT”. Legiuitorul a prevăzut, astfel, că un aspirant la o carieră didactică în învățământul superior nu se poate prezenta la concurs doar pe baza pregătirii psihopedagogice și metodice din timpul facultății (ca student și ca masterand), trebuind să parcurgă obligatoriu un program de formare pentru a lucra la catedră în învățământul superior. Este o situație absolut firească, deoarece, în cadrul unui asemenea program, formabilul se familiarizează cu modul în care se proiectează și se conduc cursurile, seminarele și activitățile practice în universități, cu metodele de învățământ specifice învățământului superior, cu mijloacele de învățământ adecvate, cu modalitățile de evaluare (pe parcurs și finală), dar și cu învățarea în format *blended-learning*, în mod deosebit cu modelul *flipped classroom*, de utilitate mai ales pentru formele de învățământ la distanță și cu frecvență redusă.

Art. 121, alin. (5) din *Legea învățământului superior (Legea nr. 199/2023)* – pe care l-am citat mai înainte: „pentru a asigura respectarea principiilor învățământului centrat pe student, statul sprijină și furnizează mijloace adecvate instituțiilor de învățământ superior pentru: a) îmbunătățirea formării inițiale și continue a cadrelor didactice [...]” – se completează cu art. 201, alin. (8): „În vederea ocupării unui post sau în termen de 2 ani de la ocuparea acestuia, personalul didactic din învățământul superior parcurge un program universitar de formare psihopedagogică pentru învățământul superior, de 30 de credite de studii transferabile ECTS/SECT”.

Faptul că această formare specială pentru cariera didactică din învățământul superior nu s-a realizat până acum – la o formare continuă instituționalizată nici nu ne puteam gândi până în prezent – își spune cuvântul, după cum am putut constata în calitatea mea de expert ARACIS la Comisia de Științe umaniste și teologie, în perioada 2014-2024, când am evaluat numeroase programe de studii universitare de licență și domenii de masterat. M-a interesat, în mod deosebit, modul în care învățarea este centrată pe student, motiv pentru care, în respectivele evaluări, am acordat o atenție sporită fișelor de disciplină. În discuțiile pe care le-am purtat cu profesorii, în cadrul evaluărilor de programe de licență și de domenii de masterat, i-am întrebat cât de importante și de utile consideră ei că sunt fișele de disciplină pentru studenți, cât de mare este atenția acordată întocmirii fișelor de disciplină, dar și care este „traseul” exact al acestor fișe, de la elaborarea de către titularul de disciplină până la „intrarea în posesia” studentului (m-a interesat, de pildă, dacă titularii unei discipline/aceleiași discipline se consultă între ei atunci când întocmesc aceste documente sau dacă fișele sunt discutate în consiliul departamentului, înainte de a fi avizate de către directorul de departament și apoi înaintate decanului pentru aprobare). Răspunsurile date de profesori au relevat faptul că, de cele mai multe ori, fișele sunt semnate „din oficiu” de către directorul de departament și de către decanul facultății, ca o sarcină administrativă, fără a se oferi vreun feedback titularului de disciplină care le-a întocmit și le-a asumat prin semnătură. Din aceste motive, în discuțiile purtate cu cadrele didactice, dar și cu conducerea instituțiilor de învățământ ale căror programe și domenii de studii făceau obiectul evaluărilor externe, având în vedere și faptul că, în fișa postului unui cadru didactic, sunt prevăzute activități de predare și de cercetare, m-a interesat dacă sunt obligatorii (sau măcar recomandate) și activități de pregătire continuă în zona psihopedagogică și metodică și dacă – în cazul unui răspuns afirmativ – sunt ele sprijinite de instituție. Puține au fost cazurile în care, în universități, se pune accent pe asemenea activități.

Pe de altă parte, în discuțiile purtate cu studenții și cu masteranzii, în cadrul evaluărilor de programe și de domenii, i-am întrebat pe aceștia dacă titularii de disciplină le prezintă fișele, la începutul semestrelor de instruire și dacă se respectă ceea ce este menționat în respectivele documente (obiective stabilite, conținuturi pentru curs și pentru seminar, metode de predare, modalități de evaluare, standarde minime de performanță ș.a.). Au existat situații (nu multe, este adevărat) în care studenții au semnalat că nu se inițiază discuții pe marginea fișelor de disciplină ori că profesorii nu folosesc întocmai metodele de predare menționate (se merge mult pe metodele expositive, demotivante, plictisitoare, în detrimentul celor activ-participative) sau nu respectă modalitatea de evaluare asumată.

Pentru elaborarea acestui articol, am analizat mai multe fișe de disciplină din domeniul *Limbă și literatură*, postate pe site-urile unor universități din România. Am constatat că, uneori, fișele nu sunt întocmite corect din punct de vedere pedagogic și metodic și, mai ales (ceea ce mi se pare grav), că nu sunt elaborate pe înțelesul și în folosul studenților: nu există mereu o bună corelare între competențele asumate, obiectivele vizate și conținuturile propuse; condițiile se dovedesc uneori neglijent indicate sau dificil de înțeles de către studenți; se identifică obiective stabilite în mod nejustificat; se face confuzia între obiective și competențele profesionale; strategia didactică aleasă generează pasivitate intelectuală; unele metode de predare nu motivează deloc pentru studiu; apar confuzii între metodele de învățământ și mijloacele de învățământ; metodele și criteriile de evaluare sunt uneori formulate neclar pentru studenți și nu permit verificarea dobândirii certe, de către ei, a cunoștințelor și competențelor prevăzute în fișele disciplinelor. Dau câteva exemple concrete – desigur, fără a preciza instituția de învățământ superior și nici programul de studii, ci doar disciplinele la care am constatat deficiențe:

- *Limba română contemporană* (anul I, semestrul 1) – condițiile de curriculum vizează parcurgerea disciplinei *Lingvistică generală* (or aceasta se studiază concomitent, în același semestru); condițiile de competențe presupun „comunicare eficientă, scrisă și orală, în limba română și modernă la nivel C2” (fără a se preciza cum se testează atingerea acestui nivel la limba modernă); una dintre competențele profesionale menționate este dificil de înțeles de către studentul din anul I: „capacitatea de a privilegia continuitatea în detrimentul discontinuității, prin promovarea unei semantici dinamice, unde sensul nu mai este dat, ci se construiește în sau emerge din context, pe măsură ce se derulează discursul și interacțiunea de limbaj”; metodele folosite de cadrul didactic la curs și la seminar sunt aceleași: „expunere, conversație euristică, problematizare”;

- *Redactare de texte* (anul I, semestrul 1 + anul I, semestrul 2) – obiectivele specifice („cunoașterea categoriilor fundamentale cu care operează domeniul - mit, rit/ritual, obicei, tradiție, în termeni teoretici adecvați”) se află într-o absolută neconcordanță cu obiectivele generale urmărite de disciplină („cunoașterea accepțiunilor fundamentale ale noțiunii de *text*, identificarea tipurilor de text, capacitatea de a produce discursuri scrise în registre funcționale și stilistice diverse; dezvoltarea abilității de orientare în bibliotecă, utilizarea cataloagelor clasice și a bazelor de date pentru elaborarea unei bibliografii”);
- *Elemente de stilistică* (anul I, semestrul 1) – competențele profesionale asumate („descrierea sistemului fonetic, gramatical și lexical al limbii B și utilizarea acestuia în producerea și traducerea de texte și în interacțiunea verbală; explicarea clasificărilor morfologice, sintactice, semantice, pragmatice și analizarea discursurilor orale și scrise în limba B, utilizând aparatul conceptual al lingvisticii”) vin în contradicție cu obiectivul general urmărit la respectiva disciplină („cunoașterea stilurilor și limbajelor funcționale ale limbii române de azi și a principalelor particularități ale acestora”);
- *Limba română* (opțional pentru anul I, semestrul 1 + anul I, semestrul 2) – obiectiv general: „aprofundarea studiului diferitelor aspecte ale limbii române” (fără a se menționa respectivele aspecte); obiective specifice: „cunoașterea evoluției disciplinelor și terminologiilor” (fără a se preciza ce discipline și care terminologii ar trebui avute în vedere);
- *Lingvistică generală* (anul I, semestrul 1) – standard minim de performanță: „realizarea unui proiect de seminar și cunoașterea conținuturilor predate la curs”;
- *Literatură comparată* (anul I, semestrul 2) – precondiții de curriculum: „asimilarea cunoștințelor predate în cadrul cursurilor aferente în cadrul ciclului licență”; precondiții de competențe: „abilitatea de a interpreta texte în limba română, abilitatea de a analiza texte literare, filosofice, dar și capacitatea de a recunoaște și interpreta aspecte ce țin de istoria artei”;
- *Limba română contemporană* (anul I, semestrul 2) – precondiții de curriculum: „cunoașterea organizării sistemice a limbii”; precondiții de competențe: „deschiderea spre relațiile de comunicare”;
- *Introducere în literatura comparată* (anul I, semestrul 1): la precondiții de competențe, se solicită „asimilarea conceptelor și categoriilor literare” (or studenții abia au absolvit liceul; în plus, formularea este vagă, nespecificând conceptele și categoriile avute în vedere); la competențele profesionale, se menționează „analiza și receptarea integrată a literaturii universale” (or, după un singur semestru de instruire, studentul nu poate analiza întreaga literatură

universală); în aceeași fișă de disciplină, nu se realizează distincția clară între competențe și obiective, întrucât, la obiectivele specifice, apare următoarea mențiune: „La finalizarea cu succes a acestei discipline, studenții vor dobândi următoarele abilități și competențe...”);

- *Literatură și arte* (curs opțional, anul II, semestrul 2): la precondiții de competențe, se solicită „cunoașterea unei limbi străine”, fără a se preciza care limbă și la ce nivel; în același timp, standardele minime solicitate studenților sunt, pe de o parte, excesive și, pe de altă parte, vagi: „1. Elaborarea unui studiu de caz în vederea soluționării unei situații–problemă cu grad ridicat de complexitate, în condiții date și în limită de timp, cu respectarea deontologiei profesionale; 2. Coordonarea realizării unui proiect de echipă, demonstrând capacități de comunicare interpersonală și de organizare și monitorizare a rolurilor specifice diversilor membri ai echipei; 3. Realizarea unui proiect de formare profesională avansată, bazat pe diagnoza nevoilor de formare ale resursei umane dintr-o instituție dată”;

- *Limba română contemporană* (anul III, semestrul 2) – nu se precizează nici criteriile de evaluare și nici metodele de evaluare, iar standardul minim de performanță se dovedește foarte vag: „70% prezență, delimitarea propozițiilor, recunoașterea elementelor de relație, precizarea felului fiecărei propoziții”;

- *Analiza discursului* (anul II, semestrul 2) – standard minim de performanță: „la evaluarea finală, studenții trebuie să dovedească că au înțeles suficient materia predată și că și-au însușit principiile teoretice și metodologice studiate și utilizate”.

- *Literatură engleză* (anul II, semestrul 1 + anul II, semestrul 2) + *Curs opțional de literatură engleză* (anul II, semestrul 2) – se face confuzie între competențele profesionale și obiective, iar unele competențe profesionale sunt neclar menționate (de exemplu: „să cunoască și să identifice conținutul textelor și convențiile literare specifice perioadei respective”).

### 3. Ce putem face?

Formarea inițială și continuă a profesorilor din învățământul superior este obligatorie (după cum prevede legea nouă) și absolut necesară. În același timp, în contextul schimbării de paradigmă educațională adusă de învățarea centrată pe student, nevoia de dezvoltare personală a cadrelor didactice se dovedește majoră, pentru a răspunde provocărilor din secolul al XXI-lea. Noi, ca profesori, trebuie să ne schimbăm atunci când nu vedem schimbări în învățarea cursanților (Hattie 2014: 178). „S-ar putea ca o metodă să fie mai

potrivită pentru acest conținut, mai degrabă decât pentru un alt conținut – dar cheia este impactul, nu metoda” (*Ibidem*: 179).

Există universități (din păcate, puține) care au în vedere formarea continuă a cadrelor didactice. Voi da ca exemplu Universitatea din București, unde sunt profesor de peste 20 de ani. După cum se poate citi pe site-ul acestei instituții de învățământ superior, (<https://unibuc.ro/studii/lifelong-learning/unibuc-peer-learning-2024/>), „începând cu anul 2021, Universitatea din București organizează un amplu exercițiu de învățare colegială (*peer learning*), care se bucură de un real succes. În conformitate cu patru teme strategice, derivate din prioritățile instituționale asumate, colegi din mediul academic, profesori și/sau cercetători, și-au oferit expertiza pentru alți membri interesați ai comunității noastre”. În perioada 2021-2023, s-au organizat 78 de ateliere de lucru și sesiuni de formare, 38 dintre acestea derulându-se în anul 2023, cu participarea a peste 450 de cadre didactice, cercetători, doctoranzi și personal auxiliar din UB. Feedbackul primit de la participanți a fost extrem de bun, ceea ce a determinat universitatea să propună, pentru anul 2024, 21 de workshop-uri și sesiuni de formare, menite să contribuie atât la creșterea capacităților pe cele patru arii tematice, cât și la dezvoltarea unei culturi organizaționale bazate pe colegialitate și cooperare. În cadrul primei arii tematice – *Data Analysis* – s-au propus cursuri precum *Recursivitate lingvistică și teoria minții în tulburarea de spectru autist*; *Laborator de cercetare. Practici și metode de cercetare*; *Metode și tehnici de vizualizare a datelor și de analiză a textului în R (Ggplot2 Graphics, Text mining, Word Cloud & Sentiment Analysis)* și *Meta-analize versus recenzii sistematice: introducere în analiza datelor pentru științele sociale*. A doua arie tematică este *Digital Transformation* și are următoarea ofertă: *AI în educație – explorarea frontierelor educației digitale*; *Cui i-e frică de AI? Colocvii de alungare a stresului că ne iau roboții jobul*; *Bune practici în utilizarea MS365 pentru susținerea unui proces educațional inovativ și sustenabil*; *Elemente de pedagogie digitală: inteligența artificială în educație*; *Folosirea Moodle UB în predarea mixtă sau față în față*; *Învățământul la distanță, implicații pentru proiectarea mediilor de învățare online*. A treia arie tematică se intitulază *Innovative Pedagogies* și propune cursuri și ateliere precum *Cum creștem reziliența și starea de bine pentru o predare eficientă?*; *Mindfulness și expresivitatea emoțională în relația didactică*; *Predarea/învățarea prin cursuri de tip proiect*; *Feedbackul ca instanță de (auto)reglare a învățării în contextul managementului personal și al carierei*. *Antrenament: Feedbackul bazat pe întrebări*; *Abordări educaționale specifice în activitățile academice pentru studenții cu dizabilități*; *Discuția academică: cum să utilizezi predarea dialogică în activitățile de seminar*; *Organizarea activităților interactive de*

tip workshop; Dezvoltarea competențelor transversale (soft skills) în timpul cursurilor; Învățarea de tip Service learning. Ultima arie tematică (a patra) se intitulează *Project Writing & Project Management* și propune două cursuri: *Managementul proiectelor cu finanțare nerambursabilă* și *Cum utilizăm teoria schimbării (engl. Theory of change) în elaborarea proiectelor de dezvoltare?*.

Pe de altă parte, Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior (ARACIS) este promotoare a învățării centrate pe student, fapt ce reiese, cu toată claritatea, și din *Planul operațional al ARACIS pentru anul 2024*, care pune în practică *Strategia ARACIS pentru perioada 2022-2026* (<https://www.aracis.ro/strategie/>). Acest document a fost elaborat – după cum se precizează în el – „ținând cont și de modificările operate la nivelul prevederilor legale în domeniul asigurării calității și învățământului superior, atribuțiile rezultate din prevederile legale, graficul de activități corespunzător proiectelor în care ARACIS participă în calitate de coordonator sau partener, resursele umane și financiare de care dispune ARACIS”. Astfel, activitatea 1.2 prevede „creșterea accentului pe rezultate ale învățării în evaluarea externă a programelor de studii universitare” și vizează acțiuni precum „finalizarea ghidului destinat instituțiilor de învățământ superior (ÎÎS) și derularea de acțiuni și activități pentru sprijinirea ÎÎS pentru a dezvolta programe de studii universitare bazate pe conceptul de rezultate ale învățării”. Pe de altă parte, activitatea 5.3 vizează „organizarea de programe de formare pentru experții evaluatori”, cu caracter permanent, dar și „dezvoltarea și organizarea unor programe de formare pentru reprezentanții ÎÎS, care abordează inclusiv următoarele tematici: evaluarea la nivel instituțional și pe programe/domenii de studii conform Metodologiei și ghidurilor revizuite; asigurarea internă a calității; definirea rezultatelor învățării”. În plus, sunt sprijinite federațiile studențești în vederea organizării de sesiuni specifice de formare pentru studenți și pentru experții evaluatori studenți.

După cum am arătat în articolul meu, intitulat *Nevoia de perfecționare metodică a cadrelor didactice din învățământul superior*, publicat în *Intertext. Revistă științifică*, nr. 1/63, anul 18<sup>49</sup>, la Criteriul C.4 (Proceduri de evaluare periodică a calității corpului profesoral), *Metodologia de evaluare externă, standardele, standardele de referință și lista indicatorilor de performanță a Agenției Române de Asigurare a Calității în Învățământul Superior* (<https://www.aracis.ro/metodologia-general/>), aprobată prin Hotărârea Guvernului României nr. 915 din 14 decembrie 2017, stabilește că instituțiile de învățământ superior susțin și promovează explicit dezvoltarea

---

<sup>49</sup> Chișinău, Universitatea Liberă Internațională din Moldova (ULIM), 2024, ISSN 1857-3711 / e-ISSN 2345-1750, pp. 146 – 151 (<https://doi.org/10.54481/intertext.2024.1.16>). CZU: 371.14

profesională, pedagogică și științifică a propriilor cadre didactice și că „periodic, cadrele didactice participă la sesiuni de formare în vederea îmbunătățirii competențelor de predare și evaluare” – aspect extrem de important. La standardul S.C.4.1 (Calitatea personalului didactic și de cercetare), se introduce indicatorul de performanță IP.C.4.1.5. (Condițiile pentru buna desfășurare a activității cadrelor didactice) care impune să fie încurajată inovarea în metodele de predare și în utilizarea de noi tehnologii, pregătirea pedagogică a cadrelor didactice universitare urmând să se realizeze în „centre/departamente de inovare și formare continuă în predarea și învățarea de nivel universitar”. La standardul S.C.5.1 (Resurse de învățare și servicii studențești), indicatorul de performanță IP.C.5.1.2 (Predarea ca sursă a învățării) se modifică și va avea următorul cuprins: „Min: Structurile interne de asigurare a calității urmăresc procesul didactic, astfel încât fiecare cadru didactic să aplice strategii actualizate de predare și evaluare centrate pe student pentru fiecare curs, conforme cu programul de studii, caracteristicile studenților, forma de învățământ și criteriile de calitate predefinite.”

„ARACIS elaborează standarde de calitate specifice, centrate pe rezultatele învățării, privind modul de desfășurare a activităților de predare, învățare, cercetare, instruire practică și evaluare”, în conformitate cu art. 32, alin. (3) din *Legea învățământului superior*, dar este chemată să monitorizeze și modul în care universitățile transpun în practică noile prevederi privind formarea continuă a universitarilor.

## ***Bibliografie***

- Hattie, John. (2014). *Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori*. Traducere din engleză de Cristina Dumitru. București: Editura Trei.
- Marinescu, Valeriu. (2021). *Elemente de didactică a disciplinelor filologice: noi perspective*. București, Editura Pro Universitaria.
- \*\*\* *Legea nr. 199/2023 – Legea învățământului superior*. Disponibilă pe <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/271898> (accesat: 20.09.2023).



# **The Role of Technology in Revolutionizing Physical Education and Sport**

Simona Anemari TEODORESCU  
*Spiru Haret University, Bucharest*

## ***Abstract***

In recent years, technology has emerged as a transformative force in virtually every aspect of human life, and the realms of physical education (PE) and sport are no exceptions. From enhancing athletic performance to redefining the methods of teaching PE, technology has revolutionized how we approach physical fitness, sports training, and education. This article explores the various ways technology has reshaped these fields, emphasizing its profound impact and potential for future developments.

**Keywords:** physical education, athletic performance, enhanced training, performance analysis

## **1. Introduction**

One of the most significant contributions of technology to sports is the ability to enhance training and performance analysis. Wearable devices such as fitness trackers, smartwatches, and advanced biometric sensors present athletes with real-time data on various physiological parameters, including heart rate, oxygen levels, and muscle activity. Such information is of paramount importance in allowing athletes and coaches to monitor performance, tailor training programs, and prevent injuries by identifying physical strain early. For instance, GPS technology tracks an athlete's movement and position, which leads to a detailed analysis of their speed, distance covered, and movement patterns during training sessions and competitions. Likewise, video analysis software further extends this by breaking down techniques and strategies, enabling athletes to refine their skills through visual feedback.

Unquestionably, one of the most significant advantages of technology in training and performance analysis lies in the ability to provide real-time feedback. This immediate response mechanism allows athletes to adjust techniques instantly, as they can make on-the-spot adjustments to their techniques based on live feedback from wearables or coaching software. In

addition, resorting to such high-tech devices, which can monitor effort levels in real time, presents athletes with the possibility of maintaining an optimal intensity during training sessions, thus, ensuring that they are neither overexerting nor underperforming. What is also worth mentioning is the fact that immediate feedback not only reinforces learning, but it also helps athletes internalize correct techniques and strategies more effectively.

The integration of technology into training and performance analysis, and physical education in general has led to a paradigm shift in the way athletes train and compete, and in the way physical education is taught. Wearable technology, GPS tracking, video analysis, biomechanical analysis, data analytics, and real-time feedback systems collectively provide a comprehensive toolkit for enhancing athletic performance. These technologies not only help in achieving peak performance but also play a crucial role in injury prevention and recovery, ultimately contributing to the longevity and success of athletes in their respective sports. As technology continues to advance, its role in revolutionizing physical education and sports will only become more pronounced, leading to even greater achievements and breakthroughs in the field.

## **2. Enhanced Training and Performance Analysis**

In what follows we shall explore some of the most resourceful high-tech tools that have provided athletes, coaches, and educators with unprecedented insights into performance metrics, leading to more effective training programs and improved athletic outcomes.

### **2.1. Wearable Technology**

Wearable technology, including fitness trackers, smartwatches, and advanced biometric sensors, plays a central role in the enhancement of training and performance analysis. These devices are equipped with sensors that monitor a variety of physiological parameters such as heart rate, oxygen levels and muscle activity.

Monitoring heart rate helps in understanding an athlete's cardiovascular health and stamina, thus bringing forth the possibility to customize the training programs and, consequently, to optimize cardiovascular efficiency and endurance. Equally important, tracking oxygen saturation provides insights into an athlete's aerobic capacity, a physical

parameter which is essential in identifying the optimal intensity levels for training. As for the muscle activity, sensors that measure muscle activation can help in understanding muscle fatigue and recovery times, enabling more precise training schedules that maximize performance while minimizing injury risk.

## **2.2. GPS Technology**

Global Positioning System (GPS) technology has revolutionized the way athletes' movements are tracked and analysed. GPS devices, often integrated into wearables or clothing, provide detailed data on speed, whose tracking helps coaches assess an athlete's sprinting capability and endurance, on distance covered, whose monitoring helps in tailoring endurance and stamina-building exercises, and on movement patterns, whose analysis allows for the evaluation of an athlete's efficiency and strategy during gameplay, facilitating improvements in tactics and techniques.

## **2.3. Video Analysis Software**

Coaches and athletes find video analysis software to be an essential tool, as it involves recording training sessions and competitions and then conducting detailed analysis using specialized software. This technology offers several key benefits:

- **Technique Analysis:** Athletes can closely examine their techniques and pinpoint areas for improvement through slow-motion playback and frame-by-frame analysis. This is especially valuable in sports that require precise movements, such as gymnastics, swimming, or martial arts.
- **Performance Feedback:** Coaches are able to offer immediate visual feedback, enabling athletes to comprehend mistakes and make necessary adjustments in real-time.
- **Strategy Development:** Teams can assess their performance and that of their opponents to devise more effective strategies. For example, basketball teams can study game footage to identify defensive weaknesses and optimize their offensive plays.

## **2.4. Biomechanical Analysis**

The analysis of biomechanics involves utilizing technology to examine the mechanical components of human motion. This encompasses the utilization of motion capture systems, force plates, and electromyography (EMG) to assess:

- **Motion Efficiency:** Gaining an understanding of how an athlete moves can result in improvements in technique that decrease energy consumption and boost performance effectiveness.
- **Injury Prevention:** Through examining the biomechanics of movements, it becomes possible to recognize patterns that could lead to injury. This enables the creation of pre-emptive strategies and corrective exercises.
- **Strength and Conditioning:** Thorough examination of muscle activation and force generation aids in crafting strength and conditioning programs customized to an athlete's specific requirements.

## **2.5. Data Analytics and Artificial Intelligence (AI)**

The integration of data analytics and AI into sports has opened new avenues for performance enhancement. These technologies can analyse vast amounts of data to provide insights that were previously unattainable. Some of their key applications include:

- **Predictive Analytics:** AI algorithms can predict an athlete's performance trajectory and identify potential risks of injury, enabling proactive interventions.
- **Customized Training Plans:** Through the analysis of an athlete's past data, AI has the ability to create customized training programs that can adapt to their changing requirements and objectives.
- **Performance Optimization:** Data analytics can reveal patterns and correlations that result in improved training techniques, nutritional plans, and recovery protocols.

For instance, AI-driven platforms can analyse a runner's gait and provide recommendations for improving running economy, while also suggesting the best times for rest and recovery based on physiological data.

## **2.6. Virtual Reality (VR) and Augmented Reality (AR)**

Virtual Reality (VR) and Augmented Reality (AR) are game changers in sports training and physical education. VR creates immersive environments where athletes can simulate game scenarios, practise techniques, and improve decision-making skills without physical risk. For instance, football players can practise their plays in a virtual stadium, gaining a better understanding of game dynamics and strategies.

AR, on the other hand, overlays digital information onto the real world. In PE classes, AR can transform traditional exercises into interactive and engaging experiences. For instance, teachers could have students participate in a scavenger hunt that involves physical activity, where they find virtual objects overlaid on the school grounds using AR-enabled devices.

## **2.7. Online Platforms and E-Learning**

The rise of online platforms and e-learning has broadened the availability of high-quality physical education and sports coaching. Platforms such as YouTube, Coursera, and specialized sports training websites provide tutorials, training programs, and expert advice that can be accessed by anyone with an internet connection. This equalizes access to top-notch coaching and PE resources, allowing individuals from remote or underserved areas to take advantage of high-quality instruction.

Amid the COVID-19 pandemic, online PE classes and virtual fitness programs played a crucial role in keeping students active and involved. Platforms like Zoom and Google Classroom empowered teachers to conduct live workouts, offer real-time feedback, and sustain a sense of community among students despite physical distancing measures.

## **2.8. Gamification and Fitness Apps**

Gamification has made significant strides in making physical education and exercise more enjoyable and motivating. With fitness apps and devices often incorporating game-like elements such as rewards, challenges, and social sharing, users are encouraged to stay active. Apps like Strava, Nike Training Club, and MyFitnessPal allow the latter to set goals, track progress, and compete with friends, transforming fitness into a more engaging and social experience.

In schools, PE teachers can resort to gamified platforms to create competitive and fun activities that inspire students to participate and push their limits. These tools can be particularly effective in reaching students who might be less inclined to engage in traditional PE activities.

### **2.8.1. On Gamification**

Gamification, the integration of game-like elements into non-game situations, undeniably increases engagement and enjoyment. In the realm of physical education and fitness, this method uses rewards, challenges, leaderboards, and social interaction to inspire individuals.

Fitness applications frequently employ a scheme of rewards and achievements in order to motivate users to achieve their objectives. Badges, points, and virtual trophies can be given as rewards for achieving certain tasks or goals. For instance, a mobile application could incentivize users for finishing their initial 5k run or reaching a weekly fitness goal.

Engaging in challenges and competitions can be a strong source of motivation. Fitness applications and physical education programs with game-like features could offer challenges on a daily, weekly, or monthly basis for users to engage with. Competitions, whether individual or team-based, promote a feeling of community and encourage healthy rivalry.

Monitoring progress and providing immediate feedback are common features of gamification. Users have the ability to monitor their progress towards goals, track advancements over time, and obtain feedback on their performance. This aids in sustaining motivation by making advancement both concrete and apparent.

Moreover, some fitness platforms that are gamified use storytelling and narratives to capture the interest of users. One example is the app “Zombies, Run!” which involves users in a narrative where they need to run to evade zombies, transforming a usual jog into a thrilling journey.

### **2.8.2. Fitness Apps: Personalized and Accessible Exercise**

Fitness applications have made quality fitness guidance more accessible, simplifying the process of maintaining an active and healthy lifestyle for individuals. These applications offer customized exercise routines, monitor advancement, and provide a range of options to accommodate various fitness

levels and preferences. Below are some important characteristics of fitness applications:

- **Personalized Workout Plans:** Many fitness apps use algorithms to create personalized workout plans based on the user's fitness level, goals, and preferences. This customization ensures that users are engaging in activities that are appropriate for their abilities and, consequently, they are more likely to keep them motivated.
- **Virtual Coaches and Trainers:** Virtual coaches and trainers are regularly included so users are guided through workouts and provided instructions and demonstrations. This makes it possible for users to receive expert guidance without the need for a personal trainer.
- **Integration with Wearable Devices:** Integrating wearable devices such as smartwatches and fitness trackers, allows for seamless tracking of physical activity, heart rate, calories burned, and other metrics. The data collected can be used to further personalize workout plans and monitor progress.
- **Social Features and Community:** Many fitness apps incorporate social features that allow users to connect with friends, join groups, and share their achievements on social media. This social aspect fosters a sense of community and accountability, encouraging users to stay committed to their fitness goals.
- **Variety of Workouts:** Fitness apps offer a wide range of workout options, from yoga and Pilates to high-intensity interval training (HIIT) and strength training. This variety ensures that users can find workouts that they enjoy, which is crucial for maintaining long-term engagement.

### 2.8.3. Impact on Physical Education

When it comes to physical education, using gamification and fitness apps can have many beneficial effects.

- a) **Enhanced Student Involvement:** PE instructors can increase student interest in physical activities by integrating game features and utilizing fitness applications. This may result in increased levels of participation and excitement in physical education classes.
- b) **Tailored Learning:** Fitness apps customize PE programs to meet the unique needs and fitness levels of every student. This tailored method guarantees that every student, no matter where they begin, can advance, and reach their fitness objectives.

c) Increased motivation: Adding game elements to physical education activities inspires students to challenge themselves and aim for better performance. The reward systems, obstacles, and social components built into gamified fitness motivate students to remain active and involved.

d) Fitness apps offer important data that physical education teachers can utilize to evaluate student development, pinpoint weaknesses, and customize instruction. This method based on data results in improved teaching and enhanced student results.

In order to prove our point, we shall list some of the most popular Fitness Apps which are user-friendly, and could be recommended by PE teachers in classes, as they encompass obvious benefits.

- **Strava:** Strava is a popular app among runners and cyclists. It tracks users' activities, provides detailed performance analysis, and allows users to compete with others by comparing times on specific routes or segments.
- **Nike Training Club:** This app offers a wide range of workouts led by professional trainers. It includes personalized workout plans and integrates with other fitness apps and devices for comprehensive tracking.
- **MyFitnessPal:** While primarily a nutrition and calorie-tracking app, MyFitnessPal also tracks physical activity and integrates with other fitness apps and devices. It provides a holistic approach to health by combining diet and exercise tracking.
- **Fitbit:** The Fitbit app works in conjunction with Fitbit wearable devices to track physical activity, sleep, and other health metrics. It includes social features, challenges, and a variety of workouts.

Bringing gamification and fitness apps into physical education and personal fitness routines has changed the way individuals participate in physical activity during physical education and personal fitness programs. By making exercise fun, personalized, and accessible, these technologies have the potential to significantly improve physical fitness levels and overall health. As technology continues to evolve, the capabilities and effectiveness of gamification and fitness apps in promoting physical activity will only grow, leading to a healthier and more active society.

### 3. Advancements in Sports Equipment

Technological advancements in sports have led to the emergence of some specialized equipment which have revolutionized training and performance.

Thus, smart equipment, such as basketballs that track shooting accuracy and tennis rackets with built-in sensors to analyse swing mechanics, provide athletes or students exposed to such devices with immediate feedback on their performance. These innovations help the latter make precise adjustments to their techniques, resulting in improved skills and outcomes.

Furthermore, advancements in materials have led to the development of better protective gear, lighter and more durable sportswear, and footwear designed to increase performance while reducing the risk of injury. These improvements not only contribute to better athletic performance but also ensure the safety and well-being of athletes and students alike.

In what follows we shall briefly highlight the key areas where advancements have made significant impacts.

### **3.1. Smart Equipment**

Intelligent sports gear, equipped with sensors and connectivity functions, offers athletes and coaches instant data and feedback. This technology has changed the way athletes train and enhance their abilities. Smart balls with sensors that monitor characteristics like spin, speed, and trajectory are used in games such as basketball, soccer, and tennis. The Wilson X Connected Basketball tracks shot attempts, makes, and misses, supplying information to assist players in enhancing their shooting skills. Smart tennis rackets and baseball bats include sensors that can analyse swing mechanics, offering in-depth insights on swing speed, angle, and point of impact. For example, the Babolat Play racquet assists tennis players in comprehending and enhancing their swings.

Smart running shoes, high-tech shoes from brands like Under Armour and Nike, come equipped with sensors that monitor stride length, cadence, and ground contact time during a run. This information aids runners in improving their technique and results while minimizing the chance of getting injured.

### **3.2. Advanced Materials**

Improvements in advanced materials have resulted in sports gear that is lighter, stronger, and longer-lasting, ultimately boosting both performance and safety.

Carbon fibre is commonly used in sports like cycling, rowing, and tennis due to its high ratio of strength to weight. Carbon fibre bicycles are much lighter and more aerodynamic, enhancing speed and manoeuvrability. Tennis rackets crafted from this material offer improved control and power without increasing the weight.

Graphene, appreciated for its durability and pliability, is utilized in creating sports gear such as helmets and rackets. It improves both strength and efficiency without compromising on its lightweight design. An illustration of this is the Head's Graphene XT tennis rackets, which are famous for their enhanced balance and steadiness.

High-tech fabrics crafted from advanced materials such as moisture-wicking and temperature-regulating fabrics improve comfort and performance. Compression garments worn by athletes help boost blood flow and provide support to muscles, which leads to decreased fatigue and improved recovery.

### **3.3. Biomechanical Devices**

Biomechanical devices assess how athletes move to enhance performance and reduce the risk of injuries. These tools are especially beneficial for education and recovery purposes.

Force Plates, designed for quantifying the forces produced by athletes when performing activities such as jumping or sprinting, offer information about strength, stability, and form. This data is useful for creating targeted training plans to boost performance and lessen the chance of injury.

Motion Capture Systems, which involve the usage of cameras and sensors, evaluate an athlete's 3D movement patterns. This technology is widely used in sports such as golf, baseball, and track and field to refine skills and increase biomechanical efficiency. Vicon and Qualisys are well-known in professional sports for their accuracy and thorough analysis.

### **3.4. Protective Gear**

Advancements in protective gear have significantly increased athlete safety, reducing the risk of injuries in contact sports and high-risk activities.

Equipped with impact sensors and communication devices, smart helmets, used in sports like football, cycling, and skiing, can detect and alert to potential concussions, providing immediate feedback on impact severity.

Companies like Riddell have developed football helmets with built-in sensors that monitor and report head impacts in real-time.

Using materials like D3O, which hardens upon impact, modern protective padding in sports gear offers enhanced protection without compromising mobility. This technology can be efficiently used in protective gear for football, motocross, and martial arts.

Likewise, smart mouthguards, equipped with sensors, can measure the force and frequency of impacts to the head. This data helps in monitoring and managing the risk of concussions. Products like the FITGuard provide real-time alerts on impact severity.

### **3.5. Performance Apparel**

Innovative performance apparel has reshaped the way athletes train and compete, providing advantages including enhanced thermoregulation, muscle support, and overall comfort.

For instance, compression garments apply pressure to specific areas of the body, improving blood flow and minimizing muscle movement while exercising. This results in reduced muscle fatigue, quicker recovery times, and improved performance. Brands like 2XU and Skins are experts in creating compression clothing specifically for athletes.

Fabrics that regulate temperature help athletes maintain peak performance by managing body temperature effectively. An example is Nike's Dri-FIT technology which removes moisture from the skin, ensuring athletes stay dry and comfortable. Similarly, Under Armour's ColdGear material traps warmth, making it perfect for cold-weather workouts.

By incorporating sensors into garments, smart clothing can track biometric information like heart rate, breathing rate, and muscle activity. Hexoskin and OMSignal are examples of companies that produce smart shirts that offer instant health and performance data, assisting athletes in maximizing their training and recovery efforts.

### **3.6. Innovations in Footwear**

Footwear technology has advanced significantly, offering improved performance, support, and injury prevention for athletes.

Hence, the emergence of insoles that can be customized based on an individual's foot shape and gait pattern leads to increased comfort and

performance while reducing injury risk as well. Technologies like 3D printing enable the production of tailor-made insoles that fit perfectly and provide optimal support.

Moreover, shoes with energy-returning soles, such as those using Adidas's Boost technology, provide a responsive and cushioned ride. This technology improves running efficiency by returning energy with each stride, helping athletes perform better for longer periods.

Another innovative footwear worth mentioning is the one which has adaptive lacing systems. Modern shoes with adaptive lacing systems, like Nike's HyperAdapt, automatically adjust to the foot's shape for a perfect fit. These systems heighten comfort and support, reducing the risk of blisters and foot injuries.

Technological advancements in sports equipment have revolutionized the way athletes train, compete, and protect themselves from injuries. From smart equipment that provides real-time feedback to advanced materials that enhance performance and safety, these innovations have elevated the standards of sports across all levels. With the advancement of technology, we can expect even more sophisticated and effective sports equipment, further pushing the boundaries of human athletic potential and ensuring the safety and well-being of athletes worldwide.

#### **4. Advantages and Shortcomings of the Integration of Technology into Physical Education and Sports at the Educational Level**

Incorporating technology in physical education and sports in schools has many benefits, yet also comes with some drawbacks. Technology improves participation and education with interactive tools, wearable fitness devices, and performance-tracking apps, leading students to a deeper comprehension of their improvement. Personalized fitness plans, enhanced data analysis, and instant feedback contribute to a more dynamic and customized physical education experience. Nevertheless, technology usage can present difficulties, including decreased in person-socializing, dependence on devices, and lack of accessibility for students unable to access current tools. Successfully implementing technology in physical education programs hinges on balancing these advantages and disadvantages.

In what follows we shall briefly discuss the most important advantages and the most insurmountable disadvantages that technology brings along into Physical Education and Sports at the educational level.

## **4.1. Advantages**

### **4.1.1. Enhanced Engagement and Motivation: Interactive Learning & Instant Feedback**

Technology makes physical education more engaging through interactive and gamified experiences. Apps and digital platforms can turn dull exercises into exciting activities, encouraging students to participate more actively. In addition, wearable devices and fitness apps provide real-time feedback, helping students understand their performance and make immediate improvements. This instant feedback loop can be highly motivating for students.

### **4.1.2. Personalized Learning: Customized Programs & Data-Driven Insights**

Technology allows for the creation of personalized fitness plans tailored to individual student needs, fitness levels, and goals. This ensures that every student, regardless of their starting point, can progress and achieve their personal best. Moreover, the use of data analytics in PE can help educators track student progress, identify areas of improvement, and adjust teaching strategies accordingly. This personalized approach can lead to better student outcomes.

### **4.1.3. Improved Skill Development: Detailed Analysis & Simulation and VR**

Tools like video analysis software can break down complex movements and techniques, allowing students to see their performance in slow motion and understand how to improve. On the other hand, virtual reality and simulation technologies provide safe environments for practising skills and strategies. For example, students can practise their soccer skills in a virtual game scenario, developing their decision-making and technical abilities.

#### **4.1.4. Accessibility and Inclusivity: Remote Learning & Inclusive Activities**

Online platforms and fitness apps make physical education accessible to students who cannot participate in traditional PE classes due to health issues, disabilities, or remote locations. In addition, technology can offer a wider range of activities that cater to diverse interests and abilities, ensuring that all students can find something they enjoy and are capable of doing.

#### **4.1.5. Enhanced Collaboration and Social Interaction: Social Features & Global Connectivity**

Many fitness apps include social features that allow students to connect, compete, and collaborate with their peers. This social interaction can foster a sense of community and teamwork. More interestingly, technology enables students to connect with peers and experts worldwide, expanding their learning opportunities and exposing them to different cultures and sports.

### **4.2. Shortcomings**

#### **4.2.1. Cost and Accessibility: High Costs & Digital Divide**

Advanced technology and equipment can be quite expensive, making it challenging for some schools, especially those in underfunded areas, to afford them. This can lead to disparities in the quality of physical education offered. Likewise, not all students have access to the necessary technology or internet connectivity at home, which can hinder their ability to participate in tech-enhanced PE activities.

#### **4.2.2. Over-Reliance on Technology: Decreased Physical Interaction & Limited Physical Engagement**

Over-reliance on technology might reduce face-to-face interaction and hands-on learning, which are crucial for developing social skills and teamwork. Some tech-based activities might lead to students spending more time on

screens rather than engaging in actual physical activities, which could undermine the primary goal of PE.

#### **4.2.3. Privacy and Data Security: Data Privacy Concerns & Parental Consent and Awareness**

The collection and storage of personal data through fitness apps and wearables raise concerns about privacy and data security. Schools need to ensure that student data is protected and used ethically. Obtaining parental consent for data collection and ensuring that parents are aware of how their children's data is being used can be challenging.

#### **4.2.4. Technical Issues: Reliability of Devices & Technical Skills Requirement**

Wearable devices and other tech tools can sometimes malfunction or provide inaccurate data, which can mislead students and teachers. Therefore, both teachers and students need to possess a certain level of technical proficiency to effectively use and benefit from technology. This requires ongoing training and support, which might not always be available.

#### **4.2.5. Potential for Distraction: Off-Task Behaviour & Game Overload**

The use of smartphones and other devices in PE classes can sometimes lead to students getting distracted by non-educational content. While gamification can be motivating, excessive use of game-like elements might lead to students focusing more on the game aspect rather than the physical activity itself.

#### **4.2.6. Reduced Emphasis on Fundamental Skills: Tech Dependency**

There is a risk that students might become too dependent on technology for feedback and improvement, potentially neglecting the development of fundamental physical skills and body awareness.

The integration of technology into physical education and sports at the educational level offers numerous advantages, including enhanced engagement, personalized learning, improved skill development, accessibility, and social interaction. However, it also presents several challenges, such as cost and accessibility issues, over-reliance on technology, privacy concerns, technical issues, potential distractions, and reduced emphasis on fundamental skills. To maximize the benefits while mitigating the drawbacks, it is essential for educators to thoughtfully integrate technology into their PE programs, ensuring it complements traditional methods and addresses the diverse needs of all students.

## **5. Conclusions**

Technology has indisputably changed the landscape of physical education and sport, bringing innovation and precision to areas that were once difficult to measure and enhance. From fitness apps and wearable devices to virtual training platforms, technology has made physical activity more accessible and engaging for students and athletes alike. It has enabled educators and coaches to tailor fitness programs based on individual needs, track progress with accuracy, and foster a deeper understanding of health and wellness. This personalized approach is particularly beneficial in nurturing lifelong fitness habits and empowering individuals to take control of their physical health.

However, while the benefits are clear, it is essential to acknowledge the challenges that come with the growing reliance on technology in sports and physical education. Issues such as the digital divide can create disparities in access to advanced tools, limiting opportunities for some students. Additionally, over-reliance on technology can diminish the human aspects of physical education, such as teamwork, communication, and the social experience of physical activity. Educators and coaches must strike a balance between using technology to enhance learning and preserving the core values of physical education, which emphasize physical activity, collaboration, and the development of physical skills.

Ultimately, the role of technology in revolutionizing physical education and sport will continue to evolve, driven by new innovations and the increasing focus on personalized fitness. As long as its integration is carefully managed and inclusive, technology has the potential to improve the quality of physical education, make sports training more efficient, and inspire a new generation of active and health-conscious individuals. By harnessing its power responsibly, educators and athletes can maximize the benefits of

technology while preserving the essential human elements that make sports and physical activity valuable.

### ***Bibliography***

- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. (2009). "The Educational Benefits Claimed for Physical Education and School Sport: An Academic Review". *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27.
- Benecke, Brooke. (2021). "The Benefits of Utilizing Technology in the Physical Education Classroom". *School of Education and Leadership Student Capstone Projects*. 695.  
[https://digitalcommons.hamline.edu/hse\\_cp/695](https://digitalcommons.hamline.edu/hse_cp/695)
- Clark, J. M., Paivio, A. (1991). "Dual Coding Theory and Education". *Educational Psychology Review*, 3(3), 149-210.
- Godoy, C.H., Jr. (2020). "Augmented Reality for Education: A Review". *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 5(6), 39-45.
- Liu, C., Zhu, Q., Holroyd, K.K., Seng, E.K. (2011). "Status and Trends of Mobile-Health Applications for IOS Devices: A Developer's Perspective". *Journal of Systems and Software*, 84(11), 2022-2033.
- Inocencio, Fabricio. (2018). "Using Gamification in Education: A Systematic Literature Review. Retrieved from  
[https://www.researchgate.net/publication/330093575\\_Using\\_Gamification\\_in\\_Education\\_A\\_Systematic\\_Literature\\_Review](https://www.researchgate.net/publication/330093575_Using_Gamification_in_Education_A_Systematic_Literature_Review)
- Novak, D. Antala, B., Knjaz, D. (Eds.) (2016). *Physical Education and New Technologies*. Zagreb.
- Palao, J. M., Hastie, P., Cruz, P.G., Ortega, E. (2015). "The Impact of Video Technology on Student Performance in Physical Education". *Technology, Pedagogy and Education*, 24(1), 51-63.
- Sargent, J., Calderón, A. (2021). "Technology-Enhanced Learning Physical Education? A Critical Review of the Literature". *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(4):1-21.
- Soltani, Pooya, Morice, Antoine H.P. (2020). "Augmented Reality tools for Sports Education and Training". *Computers & Education*, Volume 155.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131520301226>
- Trista O., Dames, K.D., Page, E. J., Mahr, M., Peterson, B. M. (2019). "Impact of Wearable Technology on Physical Activity, Fitness, and Health Outcomes in College Students with Disabilities". *Journal of Physical Activity Research*, 4(2), 137-143.
- Zhang, T., Solmon, M. A., Kosma, M., Carson, R.L., Gu, X. (2011). "Need Support, Need Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Physical Activity Participation

among Middle School Students”. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(1), 51-68.

## **Le fonctionnement illocutionnaire des verbes modaux : *pouvoir*, *vouloir* et *devoir***

Tamara CEBAN

*National University of Science and Technology Politehnica, Bucharest*

### ***Abstract***

The aim of this study is to describe the illocutionary acts from the perspective of modal verbs in order to highlight both the similarities and the dissimilarities between the Romanian language and the French language – the two languages which are compared in this paper – and to justify the contrastive approach in this field. We will attempt to analyse the speech-acts in terms of illocutionary function and to focus upon the illocutionary value of the modal verbs *pouvoir*, *vouloir* and *devoir*.

The illocutionary modalities we propose to discuss have as a common nucleus the modal interpretation of performativity from the source language into the target language and the other way round.

The final part of the study will consist in an inventory of the modal verbs and their possible translations with reference to the synonymy in the Romanian and French languages.

In order to illustrate the topic we are researching we will select nuanced examples that contain illocutionary acts for the modal verbs used in the novel *Moromeții* by Marin Preda, translated into French, and *Roumains déracinés* by P. Miclău, translated into Romanian by the author himself. By means of the French version we will be able to identify the solutions that the modal verbs *pouvoir*, *vouloir* and *devoir* provide to the translators justifying the richness of the polysemy existing in the selected examples. We will analyse the illocutionary acts of the modal verbs *pouvoir*, *vouloir* et *devoir* through the translation test: thus, we will notice that, in addition to the direct equivalent of these verbs, the free choice of the translator will even lead to the indirect transcoding of the statements. We will undertake an analysis meant to reveal the importance of the contrastive modal approach of the illocutionary acts as a dimension exceeding the mere method of comparing the synonyms and their possible renderings into a foreign language.

**Keywords:** modal verbs, illocutionary acts, contrastive approach, translation, synonymy, target language, source language

## Introduction

Une description des actes illocutionnaires par le prisme de la modalité nous engage à mettre en évidence les similitudes et les dissemblances entre les deux langues comparées, le français et le roumain, et de justifier la perspective contrastive de ce domaine. Nous aborderons les diverses possibilités qui s'offrent au traducteur-comparatiste par les modalités illocutionnaires qui font intervenir le locuteur dans les rapports avec le monde à travers son énoncé et de voir d'une manière explicite l'attitude de l'énonciateur de la zone modale par le degré d'implication du locuteur.

Les actes illocutionnaires définis comme unités minimales de la communication verbale peuvent être interprétés aussi en termes de modalités illocutionnaires. Ce sont des

« modalités d'énonciation complexes, des ensembles de valeurs modales qui se rapportent à la configuration des attitudes (cognitive, volitive, affective, etc.) du sujet énonciateur » (Gălăţeanu, O., 173).

Selon H.Parret, «les modalités illocutionnaires sont basées sur la spécificité des règles gouvernant l'attitude illocutionnaire de l'énonciateur» (47).

Les valeurs modales impliqués dans chaque acte illocutionnaire peuvent être représentées par des prédicats modaux récurrents (*vouloir, savoir faire*, etc.). Le noeud supérieur de l'attitude impliquée dans tout acte illocutionnaire est constitué par la valeur modale illocutionnaire ayant comme prédicat abstrait *vouloir dire*.

« L'attitude illocutionnaire est une attitude volitive. Si l'intention illocutionnaire se rapporte à ce que l'énonciateur veut dire, l'intention de communication se rapporte à ce que l'énonciateur veut faire par son acte illocutionnaire » (Gălăţeanu, O., 175).

Quant à l'effet illocutionnaire il va être défini comme la reconnaissance, par le destinataire, de l'intention illocutionnaire et de l'intention de communication de l'énonciateur. Dans une perspective pragmatique, l'intention de communication est soumise à la contextualité actionnelle.

Il est important de souligner qu'une théorie des modalités illocutionnaires permettra la description des valeurs modales impliquées dans chaque acte illocutionnaire.

Dans cette recherche nous allons essayer de faire une analyse des actes de langage en termes de modalités illocutionnaires. En revanche, nous allons voir le fonctionnement illocutionnaire des verbes modaux : *pouvoir, vouloir* et *devoir* et leurs valeurs modales.

Les modalités illocutionnaires que nous voulons proposer ont comme noyau commun l'interprétation modale de la performativité d'une langue de départ dans une langue d'arrivée et inversement. Nous nous sommes proposé de révéler des verbes modaux et les possibilités de transcodage en tenant compte du champ synonymique dans les deux langues.

### Le modalisateur *pouvoir*

Pour illustrer notre objet de recherche nous avons choisi des exemples nuancés en ce qui concerne les actes illocutionnaires pour les verbes modaux tirés du roman *Moromeții* de M. Preda traduit en français par Maria Ivănescu et *Roumains dércinés* de P. Miclău traduit en roumain par l'auteur même, sous le titre de *Dislocații*.

➤ Le verbe *pouvoir* à valeur *probable* :

« La valeur modale de la probabilité implique un prédicat fondamentale *croire* surdéterminant un énoncé d'être : *probable* = *ne pas croire ne pas être* » (Greimas, A.J., 129).

« La probabilité relève d'une attitude cognitive du sujet qui se représente par conjecture le cours des événements qui forment le contenu propositionnel » (Cristea, T., 56).

| Le verbe <i>pouvoir</i> à valeur <i>probable</i>                                                                                                    |                                                                                                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ce travail <b>peut</b> être fait aussi à la maison si on a le temps (22).                                                                           | Treaba poate fi făcută și acasă, dacă e timp (30).                                                                                           |
| Le troisième lançait dans la même direction et il <b>pouvait</b> avoir la chance que sa pièce s'arrête entre les deux autres : il les prenait (54). | Al treilea lansa în aceeași direcție și <b>putea</b> să aibă norocul ca banul să se oprească între cei doi. Îi lua pe amândoi (77).          |
| Il <b>aurait pu</b> témoigner de l'option de tel ou tel paysan du village (9).                                                                      | <b>Ar putea</b> să încuviințeze părerea cutărui sau cutărui consătean. (11).                                                                 |
| Cineva care nu l-ar fi cunoscut pe Moromete, <b>ar fi putut crede</b> că între el și Pistică s-a petrecut ceva neobișnuit. (170).                   | Quelqu'un qui n'aurait pas connu Moromete, <b>aurait pu</b> croire qu'entre lui et Pistică il s'était passé quelque chose d'insolite. (259). |

Dans le premier cas, la traduction est littérale, car elle se rapporte à une possibilité « normale », soumise à une seule condition : *si on a le temps*.

Le second exemple, introduit explicitement la probabilité par le lexème *chance*. Ce n'est pas par hasard que la traduction est littérale pour le verbe (*pouvait - putea*), alors que c'est *chance* qui pose des problèmes : si l'on avait traduit par *șansă*, on aurait eu un terme spécialisé dans la théorie des probabilités en roumain. Alors le traducteur a employé *noroc* qui est mieux connoté dans le contexte.

Le troisième couple d'exemples place la probabilité dans la zone du possible irréalisé : *il aurait pu*. L'auteur-traducteur change la perspective et emploie le présent (*ar putea*), ce qui implique des possibilités dans le registre « actuel » du texte. Cela transgresse le phénomène dans le verbe suivant : *témoigner* traduit par *să încuviințeze*.

En revanche, dans l'exemple de *Moromete* on garde bien le registre en question : *ar fi putut crede - aurait pu croire*.

➤ Le verbe *pouvoir* à valeur modale d'affirmer :

L'intention de communication de l'énonciateur est l'acquisition d'une information par le destinataire; elle est accomplie par des actes de modalités illocutionnaires factitives épistémiques: (Voir Gherasim, P., 66).

| Le verbe <i>pouvoir</i> à valeur modale d'affirmer                                                   |                                                                                                   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Le soir avant de s'endormir, il <b>pourra</b> contempler le spectacle de la journée (28).</i>     | <i>Seara înainte de a adormi, <b>va putea</b> să contemple spectacolul din timpul zilei (38).</i> |
| <i>Văzuți de departe, nimeni <b>n-ar fi putut</b> să-și dea seama ce se întâmplă între ei (158).</i> | <i>Vue de loin, personne <b>n'aurait pu</b> se rendre compte de ce qui se passait (242).</i>      |

Dans le premier cas (*pouvoir - a putea*) se rapporte à une attitude cognitive (*contempler - a contempla*), alors que dans le second le trait épistémique est plus évident (*a-și da seama*), mais il est placé dans le registre de l'irréel.

➤ Le verbe *pouvoir* à valeur modale d'ordonner et d'interroger :

Les exemples que nous voulons présenter sont des modalités illocutionnaires factitives. L'énonciateur veut provoquer, par son acte verbal, un acte du destinataire.

| Le verbe <i>pouvoir</i> à valeur modale d' <i>ordonner</i>    |                                                  |
|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| Hé, le gars aux sabots, <b>tu peux</b> revenir demain ! (28). | Măi, tu ăl cu saboți, să mai vii și mâine! (38). |

Dans cet exemple on a en français l'énoncé *tu peux revenir demain* qui est bien caractéristique d'une invitation réservée, employée ironiquement dans le contexte d'une blague. La traduction roumaine recourt au subjonctif-impératif (*să mai vii și mâine*), qui est plus direct, l'invitation étant plus brutalement un ordre. La répétition voulue de l'action passe du préfixe *re* – français à l'adverbe *mai* qui inclut la volonté.

| Le verbe <i>pouvoir</i> à valeur modale d' <i>interroger</i>                                                  |                                                                                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Qui <b>pouvait</b> bien être là à cette heure tardive ? (29).                                                 | Cine- <b>o fi</b> la ora asta târzie? (39).                                                                                            |
| - Dis, petit, où tu mènes la vache ?<br>Au taureau !<br>Mais, ton père <b>il pouvait</b> pas le faire ? (36). | - Mă, ăl mic, unde duci vaca?<br>La bic!<br>Apoi tată-tu <b>nu putea</b> s-o facă? (51).                                               |
| Comment <b>pourrait-elle</b> répondre calmement à cette intoxication ? (129).                                 | Cum mai <b>putea</b> să răspundă săraca de ea cu tot calmul într-o astfel de intoxicare? (208).                                        |
| Și la urma urmei, cine e Tache ăsta de crede că <b>poate</b> să dea cu pu mnul în oameni? (238).              | Et à la fin des fins, qui est ce Tache, qui lui <b>permet de se jeter</b> sur les gens et de leur envoyer des coups de poings ? (355). |

Dans le premier couple de phrases c'est un cas typique de transcodage: français - *pouvait bien être* à l'indicatif imparfait = présomptif roumain (*o fi*), plus adéquat, puisqu'il renferme en lui le trait de possibilité dont on doute.

Le couple 2 introduit une micro-conversation où l'interrogation négative est ambiguë puisque dans l'anecdote en question le verbe *faire* a deux sujets possibles. A noter la négation sans *ne* en français familier, à laquelle correspond un élément dialectal *bic*.

Dans l'exemple 3, l'interrogation est rhétorique étant donné qu'elle sous-entend : « *elle ne pouvait pas répondre* » sous la domination du contexte « *intoxication* ». La traduction est plus marquée connotativement par l'indicatif répétitif (*mai putea*), par l'introduction explicite *săraca de ea* et par l'absence d'article dans un néologisme (*calmul*).

Le dernier exemple, le verbe *poate* est traduit par le permissif *permet*.

➤ Le *pouvoir* à valeur modale d'impossible :

Dans l'exemple qui suit le verbe *pouvoir* est employé négativement, ayant une valeur modale épistémique [*impossible*].

| Le verbe <i>pouvoir</i> à valeur modale d'impossible<br><b>Avec négation restrictive :</b>                                                                        |                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Tout ceci va être impossible dans ce cadre, se dit grand-père se tournant dans ces lettres dont il sait qu'il ne pourra plus sortir que par l'oubli (154).</i> | <i>Așa ceva nu se poate în locurile astea, își zise taica întorcându-se pe-o parte și pe alta în aceste litere din care știe că n-o să poată ieși decât prin uitare (251).</i> |

| Le verbe <i>pouvoir</i> à valeur modale d'impossible<br><b>A la forme négative :</b>                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Nu se poate, spunea femeia cu glasul ei ascutit. E dreptul lui. (36).</i>                                                                                                                           | <i>Ça se peut pas, disait la femme de sa voix aiguë, c'est son droit (70).</i>                                                                                                                      |
| <i>Dar nici asta nu se putea, fiindcă timpul era foarte răbdător și amenințările mari se sfârâmau în puzderie de amenințări mai mici pe care cu ajutorul timpului le ducea zilnic în spinare (40).</i> | <i>Mais cela même était impossible, parce que le temps avait de la patience et les grandes menaces se brisaient en maintes petites menaces qu'on endurait journellement à l'aide du temps (76).</i> |

Comme on le voit par les exemples ci-dessus la modalité illocutionnaire du verbe *pouvoir* est traduite presque par son hétéronyme roumain – *a putea*, sauf le cas 1. L'équivalence de ce verbe souffre une transposition : *nu se putea* - *était impossible*; mais la restriction *nici asta* n'est pas exactement *cela même*. Dans le couple 2 la forme neutre *nu se putea* est traduite par une forme familière (*ça se peut pas*) un peu forcée par le *ça* et la suppression de *ne*.

Dans l'ensemble, l'équivalence du verbe *pouvoir* dans les deux langues n'est pas toujours biunivoque, soit au niveau du verbe même, soit dans les éléments du micro-contexte, soit au niveau de langue.

### Le modalisateur *vouloir*

Ce modalisateur exprime la volonté, le désir de l'énonciateur-sujet modal d'effectuer un certain acte. Si le sujet modal est identique au sujet énonciateur, l'emploi du modalisateur *vouloir* est régi par le principe de «

l'expression du désir » : « énoncer le désir d'effectuer un acte revient à demander la permission d'effectuer cet acte » (Gălăţanu, O., 127).

Le verbe modal *vouloir* est l'expression la plus synthétique de la volition virtualisante parce qu'il est susceptible de rendre aussi bien le désir que la volonté. A la différence du désir, la volonté implique une décision de la part du sujet modal.

Notons que pour la volition virtualisante, « l'énonciateur se trouve face à une certaine situation qui suscite une réaction, parfois très vive, de sa part; ceci l'amène à envisager la réalisation d'une action qui puisse modifier la situation en cause » (Tenchea, M., 21).

On distingue deux types essentiels de modalités : *les désidératives* et *les volitives*. Ces modalités diffèrent entre elles par la nature de l'attitude du sujet modal et dans certains cas, par la nature des relations interpersonnelles impliquées (Voir Cosăceanu, A., 117-119).

Les modalités volitives (boulestiques) sont l'expression d'une tension consciente ou l'intention, définie comme « une disposition d'esprit par laquelle on se propose délibérément un but » (DFC).

« Les modalités désidératives font intervenir une tension du sujet vers un but qui doit être atteint ou réalisé, mais cette tension n'est pas le résultat d'un choix conscient, mais d'une prédisposition spontanée » (Cristea, T., 61).

Les exemples qui sont soumis à l'analyse du point de vue du modalisateur *vouloir* prouvent les marques de la volonté et du désir :

➤ *Vouloir* – marqueur d'une modalité volitive :

| Le verbe <i>vouloir</i> à valeur modale volitive                        |                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| <i>Que veux-tu que je te dise ?</i> (121).                              | <i>Ce să-ți spun</i> (187).                                                 |
| <i>Vous voulez dire ?</i> (240).                                        | <i>Ce vreî să spui mai exact ?</i> (164).                                   |
| <i>Și voi ce vreți ?</i> (56).                                          | <i>Et vous qu'est-ce que vous me voulez ?</i> (100).                        |
| <i>Și nici tu nu vreî să-ți tulburi mintea ?</i> (58).                  | <i>Ou tu veux pas, toi non plus, avoir l'esprit trouble ?</i> (103).        |
| <i>Vreai s-o furi pe Polina? Întrebă Achim râzând cu nepăsare</i> (72). | <i>Tu veux l'enlever ?</i> dit Achim en riant de son air indifférent (121). |

Dans ces énoncés le verbe *vouloir* marque une valeur volitive où le choix du correspondant dans la langue A et la langue B est le type de la phrase

modale interrogative et négative. La question sur l'intention volitive de l'énonciataire est posée à l'égard de l'énonciateur.

Dans le premier exemple, l'interrogation française *que veux-tu que je te dise ?* est traduite par l'implicite volitif : *ce să-ți spun?*

Il en est de même en français (exemple 2) : *Vous voulez dire ?* qui implique le *que*; en roumain la phrase est «sur-modalisée»: *Ce vrei să spui mai exact?*

Des modifications il y en a aussi dans les exemples de *Moromeții*. Dans l'exemple 3 le français devient plus explicite par le datif *me*. Dans l'exemple 4 on recourt en français à une négation familière sans *ne*, qui ne concorde pas bien avec *toi non plus*. Dans le dernier exemple le nom (*Polina*) est substitué par *l'(-la)*, alors que le préfixe interrogatif *întrebă* est rendu par *dit*.

Il y a des cas où le verbe *vouloir* ayant une valeur volitive dans des phrases conditionnelles, sert à marquer des relations différentes entre les participants au message :

| Le verbe <i>vouloir</i> à valeur volitive                                                                                                       |                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Tu dis la vérité : au centre de cardiologie, <b>si vous voulez</b>, je peux apporter un certificat (233).</i>                                | <i>Tu spui adevărul: la ASCAR, <b>dacă doriți</b> pot să aduc un certificat medical (151).</i>                                  |
| <i><b>Si l'on veut</b> nous interroger sur les discours en question, d'accord, mais ce n'est pas la peine qu'on le fasse en français (293).</i> | <i><b>Dacă trebuie</b> să fim ascultați din discursul respectiv, mă rog, dar nu-i nevoie de franceză pentru asta (151).</i>     |
| <i>De fapt <b>ea vruse</b> să-i dea de înțeleș, că dacă el „ar lua drumul bisericii”, atunci el n-ar mai fi atât de neliniștit (42).</i>        | <i>Du fait <b>elle avait voulu</b> lui faire entendre que s'il prenait la route d'église, il ne serait pas si inquiet (80).</i> |

Dans les trois couples, il existe donc des relations qui marquent des différences, voire même des oppositions. Notons que dans l'exemple 2 on traduit *si l'on veut* par une modalité de coercition, marquée par le déontique (*dacă*) *trebuie*. Le *on* et l'impersonnel roumain placent le sujet dans la zone autoritaire, disons totalitaire de l'époque de la narration.

Les exemples analysés témoignent du fait que le verbe *vouloir* en français et son hétéronyme roumain *a vrea* sont des marques de la volonté.

La traduction des phrases modalisées du français en roumain et même du roumain en français dans la plupart des cas a subi une traduction directe adéquate, le verbe *vouloir* étant le pivot dans les deux langues comparées. En même temps, on constate que l'hétéronyme du verbe *vouloir* – *a vrea* et inversement *a vrea* – *vouloir* peut se manifester autrement : soit par une équivalence global (*Que veux-tu que je te dise ? – Ce să spun ?*), soit par un terme indirect *vouloir* – *a spune, a vrea* – *croire*, soit par l'un de ses synonymes – *a dori*, soit par *devoir*.

➤ *Vouloir* – marqueur d'une modalité désidérative :

« Le « *désir* » exprime un « *vouloir* » intime du locuteur, sans que soit précisé l'agent ou la cause qui pourrait faire que ce désir soit comblé » (Charaudeau, P., 610).

| Le verbe <i>vouloir</i> à valeur modale désidérative                             |                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b><i>Tu veux</i></b> que ça continue (61).                                      | <b><i>Ai vrea</i></b> să țină cât mai mult (88).                                                   |
| <b><i>Tu veux</i></b> donc être l'humble jardinier de son champ de lumière (72). | <b><i>Tu vrei</i></b> să fii deci umilul grădinar al câmpului ei de semnificații (107).            |
| Tito, <b><i>vreau</i></b> să-ți spun ceva (15).                                  | Tita, <b><i>je veux</i></b> te dire quelque chose (40).                                            |
| <b><i>Parcă ar fi vrut</i></b> să-i spună Țugurlan ce-o să i se întâmple (175).  | Il attendait, <b><i>on aurait cru</i></b> , que Țugurlan lui dise ce qui lui allait arriver (266). |

Dans les exemples ci-dessus, le verbe *vouloir* marque une modalité désidérative, ayant comme équivalent le verbe *a vrea* en roumain et *a vrea* – *vouloir* en français, sauf dans un seul cas en roumain où lui correspond un verbe indirect *croire*.

Dans l'exemple 1 on a *tu veux* - *ai vrea*, celui-ci étant plus marquée par l'optatif soumis à des conditions. Dans le couple 2 on a une traduction littérale (***tu veux*** - ***tu vrei***), mais on se demande pourquoi l'auteur – traducteur a modulé *lumière* par *semnificații*.

Dans le couple 4 les choses se compliquent puisque le roumain *parcă* ne peut pas être traduit littéralement. Alors la traductrice recourt à une transposition complexe, partageant *parcă* en *il attendait* et *on aurait cru*.

## Le modalisateur *devoir*

Conformément aux valeurs fondamentales de son contenu, le modalisateur *devoir* peut être regroupé en : *obligatoire, nécessaire, aléthique, probable*.

« Dans les limites d'une grammaire de transcodage, le modalisateur *devoir* est mis en relation d'équivalence avec des correspondants appartenant à des classes diverses de moyens d'expression » (Cristea, T., 51).

« L'un de ces correspondants – le modalisateur *a trebui* permet le transcodage direct dans le passage d'une langue à l'autre. Les solutions offertes par le reste des correspondants roumains sont des solutions de transcodage indirect, qui intéressent le traducteur aussi bien que l'apprenant » (Cuniță, Al., 89).

Dans les exemples que nous avons choisis, parmi les correspondants du verbe *devoir* la place revient au modalisateur *a trebui* qui est un équivalent direct dans la traduction d'une langue à l'autre. Dans peu d'exemples nous avons attesté dans la traduction des correspondants indirects. Tout autre est la situation dans la traduction du romain en français. On rencontre des cas quant au verbe *a trebui* correspond son hétéronyme – *devoir*, mais il y a des cas de transcodage indirecte : *a trebui* – *falloir, vouloir, prétendre*.

- Le modalisateur *devoir* est mis en relation d'équivalence avec *a trebui* et inversement :

| Le verbe <i>devoir</i> en relation d'équivalence avec <i>a trebui</i> et inversement                                        |                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Il devrait</b> donc voir son milieu sous cet angle-là, mais cette signification ne colle pas pourtant (10).              | <b>Ar trebui</b> așadar să-și vadă universul dintr-o atare perspectivă, dar cu toate astea un astfel de înțeles nu ține (12). |
| <b>Tu dois</b> dominer les deux axes et trouver la longueur d'onde qui puisse capter et moduler le message (158).           | <b>Tu trebuie</b> să domini acest talmeș-balmeș și să găsești lungimea de undă care să poată capta și modula mesajul (11).    |
| Chiar în anul al doilea, Iocan <b>a trebuit</b> să-și caute un ajutor (109).                                                | Dès cette deuxième année même, <b>il dû</b> t en chercher un aide-forgeron (128).                                             |
| Mai prost cu secerea, n-am seceri, <b>trebuie</b> să mă duc zilele astea pe la gară să vedem cum fac de niște seceri (161). | Quant à la moisson, ça va mal, j'ai pas de faucilles, <b>je dois</b> m'en aller à la gare pour en acheter (177).              |

Dans le premier couple on traduit *il devrait* par *ar trebui* sans sujet, alors que dans le deuxième on a *tu dois - tu trebuie*, avec la neutralisation des oppositions de personne.

Dans le couple 3 le passé composé *a trebuit* est neutre par *il dût* : on passe sans justification nette du discours au récit. Le *en y* est inutile.

Dans le couple 4 on passe de l'impersonnel *a trebuit*, très catégorique au personnel *je dois*. On aurait pu traduire *il me faut aller*. De toute façon sans *en*.

Dans la traduction d'une langue à l'autre les correspondants de *devoir* se diversifient, le traducteur employant les procédés obliques. Il existe des cas où le traducteur se voit obligé de traduire l'idée d'obligation par des verbes soit disant accidentels :

| Le verbe <i>devoir</i> à valeur d' <i>obligation</i>                                                              |                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Mais comme ils sont trop gauches à manier crayon ou plume, <b>ils doivent</b> te mettre dans le coup (95).</i> | <i>Dar cum îs prea stângaci în mânărea creionului sau a peniței, <b>sunt obligați</b> să te pună la curent (146).</i> |
| <i><b>Tu dois</b> attendre qu'il finisse (174).</i>                                                               | <i><b>Stai</b> până ce termină (43).</i>                                                                              |
| <i>Acum <b>trebuie</b> să plecați și voi ! (209).</i>                                                             | <i><b>Vous n'avez maintenant qu'à filer</b>, vous aussi ! (224).</i>                                                  |

Dans le premier couple *ils doivent* est soumis au transcodage *sunt obligați*, ce qui explicite plus analytiquement la modalité.

C'est pareil dans le couple 2 où l'on a *tu dois attendre - stai până*, avec le verbe roumain *a sta* qui n'a pas de correspondant en français. L'auteur a-t-il „pensé” en roumain quand il a écrit *tu dois attendre* ?

Le troisième couple est plus compliqué : la modalité nette *trebuie* est mal transposé *vous n'avez maintenant qu'à* qui est atténuante et en plus elle se combine avec le familier *filer* qui ne coïncide pas avec *vous n'avez maintenant qu'à*, où en plus l'adverbe disloque la structure en question.

- Le modalisateur *devoir* exprime la valeur modale de la nécessité aléthique:

| Le verbe <i>devoir</i> à valeur de nécessité                                             |                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Car <b>on doit</b> tenir une comptabilité farouche, on s'entend par couples (20).</i> | <i>Căci <b>trebuie</b> să ții o socoteală sălbatică, ne înțelegem pe perechi (27).</i> |

|                                                                                                                  |                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i><b>Dois-je prendre</b> toutes mes affaires ? (163).</i>                                                       | <i><b>Să-mi aduc</b> toate lucrurile? (21).</i>                                                                                                  |
| <i>Mais dans ce sens <b>il devrait</b> passer la parole à son oncle Colès, réputé géologue amateur (9).</i>      | <i>Pentru asta <b>ar trebui</b> să dea cuvântul lui uică-su, vestit geolog amator (11).</i>                                                      |
| <i>Ai muncit și acasă, nimeni nu zice, dar taman d-aia <b>ar fi trebuit</b> să nu-ți iei lumea în cap (226).</i> | <i>Rien à dire, tu as travaillé aussi chez toi, mais c'est juste pour ça, je crois que <b>tu devais</b> pas t'enfuir au bout du monde (240).</i> |

Les exemples ci-dessus ayant comme valeur modale la nécessité prouvent encore une fois que le verbe *devoir* a comme pivot dans les deux langues traduites le verbe *a trebui*.

Notons ici (le couple 2) le transcodage dont nous avons déjà parlé plus haut *dois-je* - *să caut*, avec les nuances illocutionnaires de l'interrogation. Dans le couple 3 il y a les traits de l'optatif qui rend la nécessité plus faible.

C'est la même situation dans le couple 4 avec le passé de l'optatif transposé en imparfait (*devait*).

A remarquer ici l'équivalence partielle entre *a-și lua lumea în cap* et *s'enfuir au bout du monde*.

Mais on atteste des cas où au verbe *devoir* correspond des termes indirects : *devoir* – *a aduce*, *a da*:

| Le verbe <i>devoir</i> à valeur <i>indirecte</i>                                                                                   |                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>En outre <b>tu dois</b> passer aussi une interrogation sur la nouvelle constitution de la jeune république populaire (117).</i> | <i>În plus <b>dai</b> și un examen de constituție a tinerei republici populare (181)</i> |

Cet exemple monte que l'aléthique devient un simple constatif plus raisonnable pour un lecteur roumain.

➤ Le modalisateur *devoir* exprime la valeur modale de la probabilité :

| Le verbe <i>devoir</i> à valeur <i>probable</i>                                                                                                        |                                                                                                                                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>C'est une entrée triomphale aménagée presque au milieu de la façade : sous le toit <b>doit pouvoir passer</b> la charette chargée de foin (29).</i> | <i>E o intrare triumfală, făcută aproape la mijlocul fațadei. Pe sub acoperiș <b>poate trece</b> ușor căruța încărcată cu fân (39).</i> |

|                                                                                                             |                                                                                                                                                  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Et après tu dois savoir qu'on peut crever non seulement de chagrin, mais aussi de trop de joie (22).</i> | <i>Și apoi să știi că se poate muri nu numai de neaz, ci și de prea multă bucurie (30).</i>                                                      |
| <i>Trebuie să vie, fiindcă toată lumea geme, dar ne apucă de ea acuma (199).</i>                            | <i>Il faudrait qu'elle paraisse, cette loi, tout le monde ploie sous le poids du foncier, mais c'est maintenant qu'on nous le demande (215).</i> |

Donc, le modalisateur *devoir* est mis en relation d'équivalence cette fois-ci dans la traduction d'une langue à l'autre avec les verbes : *a ști, a putea* et *a trebui – falloir*.

Par le biais de la traduction nous avons pu montrer les solutions que le modalisateur *devoir* pose au traducteur, en justifiant la richesse de la polysémie rencontrée dans les exemples cités.

Dans le premier couple de phrases on a *doit pouvoir passer = poate trece*, où en français on a une combinaison de modalités, simplifiée en roumain, peut-être aussi parce que la version roumaine permet plus d'implicite au lecteur.

Dans le second couple on a *tu dois savoir - să știi* avec le même emploi du subjonctif impératif, propre à la langue roumaine.

L'exemple de *Moromeții* est transposé *trebuie să vie - il faudrait qu'elle paraisse, cette loi*, où en français on recourt au verbe *falloir* avec son véritable sujet plus loin (*cette loi*), et entre elles on a (*paraisse*) pour (*să vie*), plus explicite en français.

Nous avons fait une analyse des actes illocutionnaires des modalisateurs *pouvoir, vouloir et devoir* par l'examen de traduction; nous avons constaté, outre l'équivalent direct de ces verbes, le libre choix du traducteur allant jusqu'au transcodage indirecte des énoncés. Nous avons recours à cette analyse pour pouvoir mettre en évidence l'importance de l'approche contrastive modale des actes illocutionnaires, comme dimension qui dépasse la simple comparaison des synonymes et leurs possibilités de traduction.

Il va sans dire que nous n'avons pas épuisé toute la problématique des modalités dans la traduction, qui peut représenter un sujet de substance.

Nous avons insisté sur le contexte et parfois sur l'intention manifestée chez l'auteur ou chez le traducteur. De cette façon on voit bien que les solutions de traduction sont des opérations complexes qui mettent en œuvre à la fois la dimension sémantique, syntaxique et pragmatique de la langue source et de la langue cible.

### ***Bibliographie***

- Ceban, Tamara. (2002). *Synonymie et traduction*. Bucarest: Editura Fundației România de Măine.
- Cosăceanu, Anca. (1981). « L'évaluation affective - domaine verbal ». In *Études contrastives. Les modalités*. Universitatea București.
- Cristea, Teodora. (1981). « L'intersection des auxiliants de modalité ». In *Études contrastives. Les modalités*. Universitatea București.
- Cristea, Teodora. (1977). *Éléments de grammaire contrastive. Domaine franco-roumain*. Bucarest: Editura Didactică și Pedagogică.
- Cuniță, Alexandra. (1981). *L'auxiliant de modalité* in *Études contrastives. Les modalités*. Universitatea București.
- Gălățeanu, Olga. (1984). *Actes de langage et didactique des langues étrangères*. Bucarest: Tipografia Universitatea București.
- Gălățeanu, Olga. (1981). « La zone modale de la coércition en français et roumain ». In *Études contrastives. Les modalités*. Universitatea București.
- Gherasim, Paula. (1977). *Semiotica posibilităților*. Iași: Casa Editorială Demiurg.
- Greimas, Algirdas Julien, Courtès, Joseph. (1979). *Sémiotique - dictionnaire raisonnée de la Théorie du langage*. Paris: Hachette.
- Parret, Herman. (1977). *Le langage en contexte. Études philosophiques de pragmatique*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Țenchea, Maria (2001). *Le subjonctif dans les phrases indépendantes. Syntaxe et pragmatique*. Timișoara: Editura Hestia.

### ***Textes de référence***

- Miclău, Paul. (1994). *Roumains déracinés*. Paris: Publisud, 1995, traduit en roumain par Miclău, Paul sous le titre *Dislocații*, București: Editura Prietenii Cărții.
- Preda Marin. (1981). *Moromeții*. București: Editura Cartea Românească, traduit en français par Ivănescu Maria sous le titre *Moromete*, Bucarest: Editions Minerva, 1986.

## **A Form of Cultural Diplomacy, the Romanian Grammar for Foreigners: Vasile Alecsandri, a Case Study**

Luiza Catrinel MARINESCU

*The Institute of Romanian Language, Bucharest  
St. Kliment Ohridsky University, Bulgaria*

### **Abstract**

The present study aims at a contemporary reexamination of one of the first Romanian grammars, *Grammaire de la Langue Roumaine* par V. Mircesco, foreworded by a historical overview on the Romanian language by A. Ubicini, Paris, Maisonneuve et Cie, Libraires éditeurs, 15 Quai Voltaire, 15, 1863 intended for the use of foreign students, conducted by two personalities of the nineteenth century: A. Ubicini and V. Alecsandri, who signed under the pseudonym of V. Mircesco. The study points out information about:

- a. The personality of the two authors signing the preface and writing the actual content of the Grammar.
- b. Beneficiary of the Grammar: French-speaking public.
- c. The structuring method of the linguistic material.
- d. The didactic strategy for selecting examples from the textbook.
- e. Illustrating rules with examples: stylistics and literature.
- f. The didactic modernity of V. Mircesco's *Grammar*.

**Keywords:** Romanian language for foreigners, V. Alecsandri, A. Ubicini, Romanian didactics, Romanian grammar

### **a. The Personality of the Two Authors Signing the Preface and Writing the Actual Content of the Grammar**

Immediately following the Crimean War (1853-1854), the solution of the Romanian 19th century for a united country and a modern culture was to produce three fundamental works, namely a dictionary of the Romanian language, a grammar of the Romanian language and a history of the Romanians. To acquire the international validation, the project had to observe the Latin spirit of the language and the continuum of the Romanian nation.

In this context, the God-given meeting of two scholars occurs in the world of diplomacy, both of Italian descent, but born in France and Romania, respectively. The former, Jean-Henri Abdolonyme Ubicini (20 October 1818

- 28 October 1884), personal secretary of prince Grigore Alexandru Ghica (January 1855 – 1856), published *En Moldavie 1855 – 1856*. The volume came out in Besançon, in 1894, in ten copies only, to be read by friends and after the author had passed away. Ubinici was a French historian, a professor trained at the French school – had travelled to Italy and the Balkan countries, exactly during the 1848 Revolution and had brought his contribution to the ideas of equality, liberty and fraternity of French origin. Ubinici was very well appreciated by the Golescu princes and their closest, who were sending their children to Ubinici's school.

Around 1855, Alexandru Odobescu and his mother went to visit this school where Ubinici was a teacher. France was one of the places where the future modern cultural elite of Romania was starting to take a definite shape, cherishing patriotic ideals and hovering around the western novelties.

The latter was Vasile Alecsandri, introduced in an only five-line bibliography in the book preface, despite the fact that the industrious writer had been a longtime seasoned playwright, whose plays were indeed successful on the stage of National Theatre in Iasi, founded at the expense of his father, the worthful steward Vasile Alecsandri, a director of the Philharmonic Dramatic Conservatory since 1836, in Banu Street, Iasi. When the National Theatre was established in 1840, the Conservatory had ceased operating and mostly French plays were included in the repertoire for two years. It took a little time until the young Vasile Alecsandri, not even 25, found success with his comedies that would disseminate the forward-thinking ideas through the old school and rigid society.

These plays will harshly criticize the vices, trying to make them right. *Iorgu de la Sadagura*, *Spătarul Haşmaţuchi*, *Iaşii în carnaval*, *farmazonul din Hârlău*, *Chiriţa în Iaşi* are all plays written by young Alecsandri, triumphant comedies, also thanks to the collaboration of certain open-minded people, driven by progressive ideas: Alexandru Flechtenmacher, Matei Millo,



Dimitrie Gusti. Between 1840 and 1843, the theatre run by Alecsandri, Kogălniceanu and Negruzzi thus operated in the former houses of logothete Alecu Ghyka, in the vicinity of the National Theatre of today. In 1846, the year of the first Romanian play, Vasile Alecsandri was considered the true founder of the National Theatre. The building of the National Theatre in Copou burnt down in 1888, yet its creator's fame did not fade away. The King of Poetry', "the cheery Alecsandri" is also one of the



first folklore gatherers. *Balade adunate și îndreptate*, (1852-1853), in the 1866 edition (*Poezii populare ale românilor*) are creations chosen from all the areas lived in by Romanians; the author attempted a first classification of the folklore songs into ballads or epic songs, doinas or songs of longing, songs of outlawry, horas and mournful doinas.

He is the one to come upon *Miorița* and introduces it to the world through translations into French, English and Italian, thus drawing attention to a singular literary phenomenon, later summarized by George Călinescu, who called it the phenomenon of the fundamental myths in the Romanian literature of popular origin.

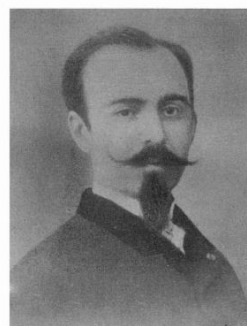
The documents in the diplomatic archive belonging to prince Alexandru Ioan Cuza confirm that he had had the intent to open

a Romanian School in Paris even since 1862, along with the participation of the Principates in the Exposition Universelle in Paris, April 1 to 31 October 1867.

In the convoluted diplomatic context at that time, none of the above-mentioned objectives (dictionary, history and grammar) could not be achieved immediately, even though these works had a founding value.

What Vasile Alecsandri succeeds doing in 1863 is the first grammar of the Romanian language for foreigners, written in French by a native Romanian, who recommends himself as a poet and playwright in Romanian, yet with an ampler expertise.

The book had a small number of pages, adjusted to the time a foreign reader would dedicate to read and learn something, if that person ever had an interest in doing business on this territory of the Romanian Principates. Since the French interests were converging with the Romanian ones in terms of the political, economic intelligence and the Romanians were already fluent in French, writing a Romanian grammar in French was the most accessible channel of cultural diplomacy. To exchange ideas, information regarding arts, literature, language, facts to help with the mutual acknowledgment, a conversation handbook was mandatory. This was a distinctive means of



COLONELUL IOAN ALECSANDRI  
Primul Agent diplomatic al României la Paris  
între anii 1859-1866.

experiencing the Romanian world in the Danubian Principalities, united on 24 of January 1859.

At that time, the grammar rules and the conversation handbook were assisting the French people with being able in no time to identify the key terms, to understand, name and recognize the main ideas, gaining a detailed comprehension of the reality on the ground, a reality they were welcome to know it firsthand, according to the tradition of the French school of international commerce, of diplomacy.

For his part, prince Alexandru Ioan Cuza had maintained very close relationships with Napoleon the Third, the French emperor's chancellery, while being cautious about the Ottoman Empire. His trusted people were friends, related among them - Ioan Alecsandri in Paris, helped by Vasile Alecsandri and Costache Negri in Constantinopol. In agreement with the time practices, the French Consul in Iasi had become the secretary of prince Alexandru Ioan Cuza's chancellery, being in charge with the diplomatic correspondence with France, including the reforms gradually implemented and setting up a French military mission in the United Principalities. Whilst holding diplomatic correspondence with Emperor Napoleon the Third in French, prince Alexandru Ioan Cuza knew that this would be the only way to save his country, a longtime battlefield for the great empires. This diplomatic correspondence was done by a native French, who also had the propriety and probity of the statements and the precision of the expression while serving the common interests. (\*\*\*, 1937: 86).

In the process of writing the conversation handbooks, of the books related a certain language, the native speakers were favoured over as authors, in the role of fine connoisseurs of the sophistication, subtlety and refinement of their mother tongue. All the more so, if the respective author was speaking French, he was preferred for the connections he could make.

#### **b. The Beneficiary of the *Grammar*: French-Speaking Public**

Why was it necessary to have a Grammar of the Romanian language for foreigners after a grammar book in French for Romanians had been written by a foreigner (see Jean Alexandre Vaillant *Grammaire Roumaine*, Bucharest, chez Frédéric Walbaum, 1840)? Why was a Romanian grammar written in Latin alphabet in French needed, meant for an elite public and signed 'professor V. Mircescu', none other than Vasile Alecsandri?

Immediately after the Great Union of the Romanian Principalities, Alexandru Ioan Cuza had the following Ministers of External Affairs – 1) For

Moldavia, Vasile Alecsandri, from 12 or 24 of January 1859 to 3 or 15 of May 1860 and for Wallachia, again Vasile Alecsandri, from 11 or 23 of October 1859 to 28 of May/ 9 of June 1860. In 13 years, Alexandru Ioan Cuza had 13 different ministers without changing his political strategy, with a single diplomatic agent in Constantinopol – C. Negri – and the same in Paris – major and then lieutenant colonel Ioan Alecsandri, Vasile Alecsandri's young brother, an intelligent and well-rounded scholar, fluent in French and English. The kinship between the families of Al. I. Cuza and V. Alecsandri is confirmed in (Studza, 2004: 56). The list of the competencies for the diplomatic agent in Paris also included propaganda, i.e. to educate the French public opinion upon the United Principates, a name contested by a large number of chancelleries at that time. Tactfully and patiently, Ioan Alecsandri managed to build close connections in the high-rank political media during his diplomatic fight for the interest of his country, in the diplomatic, economic circles and with the press in France and acquire the support of Emperor Napoleon the Third to have the great powers acknowledge the Union, the election of prince Alexandru Ioan Cuza as the leader of the Romanian Principates throughout his life and to have the unionist financial and military force-based efforts endorsed, which would allow to use any opportunity for the benefit of his country.

Vasile Alecsandri and his brother, Iancu, were Alexandru Ioan Cuza's trustworthy friends, with the two brothers being involved in the European diplomatic endeavour to have the status of their country validated.

Until 1863, Vasile Alecsandri had published many works, mainly connected to the world of theatre and the tradition of his family, who had encouraged the theatre life and financially aided the founding of this cultural institution in Moldavia. (*Volume de teatru. Comedii, Farmazonul din Hârlău*, 1841; *La București, Modista și cinovnicul*, 1841; *Spătarul Hatmatușchi - comedie pierdută*, 1844; *Creditorii*, 1845; *Chirița la Iași sau Două fete și-o neneacă*, 1850; *Soldan Viteazul*, 1850; *Herșcu Boccegiul*, 1851; *Doi morți vii*, 1851; *Kir Zuliaridi*, 1852; *Chirița în provincie*, 1852; *Monte di fo*, 1843; *Păcală și Tândală*, 1857; *Salba literară*, 1857; *Iorgu de la Sadagura sau Nepotu-i salba dracului*, 1844; *Un rămășagul - comedie vodevil*, 1846; *Iășii în carnaval sau Un complot în vis*, 1845; *Iășii în carnaval sau un Complot în vis*, 1845; *Peatra din casă - vodevil*, 1847; *Mama Anghelușa doftoroaie*, 1850; *Nunta țărăneasă*, 1850; *Chirița în Iași sau două fete și-o neneacă*, 1850; *Repertoriul dramatic al d-lui Vasile Alecsandri, I*, 1852; *Chirița în provincie*, 1855; *Cinel-Cinel - vodevil*, 1857; *Boieri și ciocoi*, 1859; *Sgârcitul risipitor*, 1860; *Satul lui Cremene*, 1860; *Sandu Napoilă, ultra-retrogradul*, 1860; *Clevetici ultra-demogogul*, 1860; *Timofte Napoilă ultra-retrogradul*,

1860; *Rusalii*, 1861; *Cucoana Chirița în voiagiu*, 1861; *Barbu Lăutariul*, 1861; *Drumul de fer*, 1861; *Lipitorile satelor*, *Ultrademagogul și Ultraretrogradul*, 1863; *Paracliserul sau Florin și Florica – vodevil*, 1863; *Zgârcitul risipitor*, 1863; *Poezii populare. Balade (Cântice bătrânești) adunate și îndreptate de Vasile Alecsandri, Volumul I*, 1852; *Poezii populare. Balade (Cântice bătrânești) adunate și îndreptate de Vasile Alecsandri, Volumul II*, 1853

OUVRAGES DE M. V. ALECSANDRI

REPERTOIRE DRAMATIQUE. *Jassi*, 1852.  
BALLADES ET CHANTS POPULAIRES DE LA ROUMANIE.  
*Jassi*, 1852-1853.  
— LE MÊME OUVRAGE, traduit en français; avec une Introduction par A. Ubicini.  
DOINE SI LACRIMIOARE, poésies. *Paris*, 1842-52.  
— LE MÊME OUVRAGE, traduit en français par Voinesco, *Paris*, 1853 et 1855.  
SALBA LITERARA, mélanges. *Jassi*, 1857.

*Ballades et chantes populaires de la Roumanie (Principales Danubiennes)*, 1855; *Potpouri literar*, 1854; *Doine și lăcrimioare, 1842-1852*: 1853, 1863; *Legende*, 1864; *Proze: Istoria unui galben; Suvenir din Italia. Buchetiera de la Florența*, 1840; *Iași în 1844; Un salon din Iași; Românii și poezia lor; O primblare la munți; Borsec Balta-albă*, 1847; *Un episod din anul 1848; Proze din periodice: Satire și alte poetice compuneri de prințul Antioh Cantemir; Melodiile românești; Prietenii românilor; Lamartine; Alecu Russo; Cetatea Neamțului sau Sobiełki și plăieșii români*, 1857).

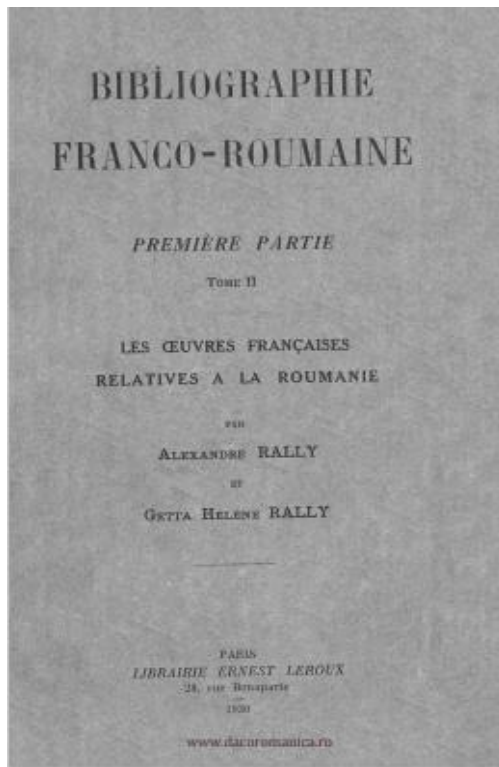
The list of Vasile Alecsandri's works, posted on the cover of the 1863 *Grammar* is abridged, with an international visibility, done through translations into French and Italian. It does not exceed, numerically, the bibliography of Ubicini, the preface writer.

Jean-Henri-Abdolonyme Ubicini was an influential person in the French diplomacy, well known in the Romanian world around 1850s, during the time when Ana Racoviță wanted to send her children to Ubicini's (boarding) school in Paris. In a correspondence with Ștefan and Nicolae C. Golescu, she confesses that she sold all her jewellery after her husband, Alexandru Racoviță, had been let go from his job, just to invest in her children's education. Ubicini had 12 students in his class, on 11th of April 1850. Information about the republican education for the Golescu families' children and their friends', their taste for the national costumes, about Ecaterina Odobescu who was at Ubicini's school along with her son. Alexandru Odobescu we will find in a letter written by Al. G. Golescu-Arăpila and addressed to Ștefan C. Golescu, 17 of June 1850 (Fotino, 1939: 46)

According to the *Bibliographie franco-roumaine première partie Les ouvrages françaises relatives à la Roumanie* published in Paris in 1930 by Alexandre Rally and Getta Helene Rally, these are the following works to illustrate Jean-Henri-Abdolonyme Ubicini's interests (20 October 1818 – 28 October 1884, French historian, professor of rhetoric, coming from a family originating in Lombardy, journalist, honorary member of the Romanian Academy. In 1844, he started travelling through Italy, Greece and the Ottoman Empire – while passing through Bucharest, he became part of the 1848 Revolution in Wallachia and was assigned the secretary of the Interim government and of the princely lieutenancy. When the Revolution was broken up by the Russian and Ottoman forces, he left for Constantinople and back to France. He is the founder of the newspapers *Revue de l'Orient*, *Le Siècle*, *La Presse* and *Courier de Paris*. Since Ubicini embraced the Romanian perspective in his writings, the Romanian authorities rewarded him by granting him the Romanian citizenship in 1867.

Jean-Henri-Abdolonyme Ubicini's works related to the Romanian Provinces and the Balkan area included in the Ottoman Empire are as follows:

1. Chopin, Jean Marie et Ubicini, A. *Provinces danubiennes et roumaines. – Bosnie, Servie, Hertzegovine, Bulgarie, Slavonie, Illyrie, Croatie, Dalmatie, Monténégro, Albanie, par M. Chopin Valachie, Moldavie, Buzovine, Tansylvanie, Bessarabie, par. M. Ubicini*, Paris, F. Didot, 1856 (BNF J 17316 Acad. II 25287 (L'Univers Pittoresque. Europe, T. XXXIX. Histoire et description de tous les peuples.)
2. Ubicini, A. *Lettres sur la Turquie ou tableaux statistique, religieux, politique, administratif, militaire, commercial et. De l'Empire Ottoman depuis le Khatischerif de Gulkhané (1839) Deuxième édition entièrement refondue et accompagnée de pièces justificatives.* – Paris, Impr. J. Dumaine,



- 1853-1854, 2 vol. in. 12. 1 partie (first part): Les Ottomans, IX-594 p.; 2 partie (second part): Les Raïas, X- 481 p. (BNF J22378, Acad 2848b)
3. Ubicini, A. La Turquie actuelle. – Paris, Hachette, 1856, in-16, XXVIII-474 p. Bibl. N. H 22384 Acad I. 35940 et. A 9240 (Bibliothèque swa chemins de fer) see p. 209-215.
4. Ubicini, A. *Lycée impérial Louis-le-Grand...Leçons sur l'histoire de la Roumanie.* (signed A. Ubicini, 31 December 1866) Paris, 1867, in 8 BNF J 23788 (Programme des leçons).
5. Ubicini, A. *Les origines de l'histoire roumaine.* Texte revu et publié sur le manuscrit de l'auteur et précédé d'une notice biographique, par Georges Bengesco, Paris, E. Leroux, 1886, in 18 XXXVI 167p. (BNF J 5037 Acad. I 72893)
6. Ubicini, A. Mémoire justificatif de la révolution roumaine du 11/ 23 juin 1848, (S.i.n.d.) Paris, Impr. De Cosson, 1849, in 8, IX, 66p. (BNF M29657)
1. Protestation des Roumains de la Valachie adressée à l'Angleterre, l'Autriche, la France et la Prusse, signée par Héliade, Tell etc.; 2. A Sa Houtesse le Sultan; 3. Mémoire justificatif de la révolution roumaine; 4. Pièces justificatives.
7. Ubicini, A. *La Question des Principautés devant l'Europe. Exposé sommaire des faits, accompagné de la collection complète des documents, procès-verbaux, etc., depuis les Conférences de Vienne (1855), jusqu'à la clôture des Divans moldo-valaques (janvier 1858). Avec une carte des Principautés d'après le tracé de la nouvelle frontière,* Paris, Dentu, 1858, in 18, 412p. (BNF J 22381§; i 22382; Acad 2862 §i S 4160)
8. Ubicini, A. La question d'Orient devant l'Europe. Documents officiels, manifestes, notes, firmans, circulaires, etc., depuis l'origine du différend. Annotés et précédés d'une exposition de la question des Lieux Saints, Paris, E. Dentu, 1854 (1853 (i. 18, 295 p. (BNF J 22380 Acad 2890 Voyes les N XX, XXI, XXIV avec annexes et XXVI: 1854 second edition Acad S 3845 ; Diverses pièces ont été reproduites par. D. A. Sturdza dans: *Actes et documente* T II, p. 86, 89, 91, 130, 160, 289, 291).
9. Ubicini, A. La Roumanie militaire, Bucarest, 1882, in 8., 272 p. (BNF J 6538).
10. Ubicini, A. *Œuvres de Macrobie*, traduction des *Saturnales* (3 volumes, 1845-1847)
11. Ubicini, A. *L'Italie littéraire et artistique, galerie de cent portraits des poètes, prosateurs, peintres, sculpteurs, architectes et musiciens les plus illustres, avec des notices historiques et anecdotiques par Joseph Zirardini, traduction française par M. Ubicini, précédée d'un discours sur le génie italien par Étienne-Jean Delécluze* (1851)

12. *Œuvres de Voiture: lettres et poésies. Nouvelle édition revue en partie sur le manuscrit de Conrart, corrigée et augmentée de lettres et pièces inédites, avec le commentaire de Tallemant des Réaux, des éclaircissements et des notes par M. A. Ubicini* (2 volumes, 1855)
13. *Ballades et chants populaires de la Roumanie (principautés Danubiennes) recueillis et traduits par Vasile Alecsandri, avec une introduction par M. A. Ubicini* (1855)
14. Ubicini, A., *La Serbie après le bombardement de Belgrade* (1862)
15. *Grammaire de la langue roumaine, par V. Mircesco (Vasile Alecsandri), précédée d'un aperçu historique sur la langue roumaine, par A. Ubicini* (1863)
16. Ubicini, A., *Les Serbes de Turquie, études historiques, statistiques et politiques sur la principauté de Serbie, le Montenegro et les pays serbes adjacents. Géographie, statistique, organisation politique, religieuse, administrative, armée, finances, etc.* (1865)
17. Ubicini, A. *Études historiques sur les populations chrétiennes de la Turquie d'Europe: les Serbes sous la domination ottomane (1389-1804)* (1867)
18. *Constitution de la principauté de Serbie, annotée et expliquée par A. Ubicini* (1871)
19. Ubicini, A. *État présent de l'Empire ottoman: statistique, gouvernement, administration, finances, armée, communautés non musulmanes, etc., d'après le Salnâmeh (Annuaire impérial) pour l'année 1293 de l'hégire (1875-76) et les documents officiels les plus récents, avec Abel Pavet de Courteille* (1876)
20. *La Constitution ottomane du 7 zilhidjé 1293 (23 décembre 1876), expliquée et annotée par A. Ubicini* (1877)

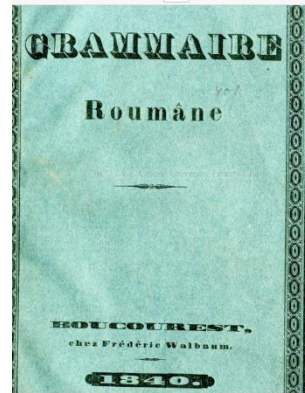
As obvious in the concerns of both authors, part of the cultural elite of their countries, the cultural diplomacy had guided Ubicini and Alecsandri into an attempt to mould the future through the knowledge of the Romanian language.

### c. The Structuring Method of the Linguistic Material

In accordance with the Romanian grammar books written by foreigners for foreigners, J. A. Vaillant, teacher at Sf. Sava National College in Bucharest, (one of the top Romanian schools prior to 1848 Revolution) wrote *Grammaire Roumâne* in 1836 (Vaillant, J. A. *Grammaire valaque à l'usage des français*, Boucouresti, F. Walbaum, 1840 in 12. BNF X 32820; Acad A 2341), concluding that the Vlachs' language, i.e. the Romanians', is

nothing less than a Latin origin language, part of the family of Romance languages. The moment this book is published coincides with the time of Russian protectorate, when French was the means of communication between the Russian, protectors' and the Romanian population.

Vaillant had added into this work (with Cyrillic characters, specific to the transition alphabet of that time) a glossary, a historic summary and several important poems: *Visul* by Ion Heliade Rădulescu, teacher at the same school, and Vasile Cârlova, *Ruinurile Târgoviștei*. Vaillant's resolution is that the Vlachs' language was a sort of a dialect of the, Roumâne' language, a name that itself pointed out to its Latin descent. It is worth mentioning the circumflex accent, which is still present today in the denominative values: România (Romania), român (Romanian), limbă română (Romanian language), românește (Romanian) from the Latin etymon, *romanus*'.



What is it that professor V Mircesco brought new in the *Grammaire de la langue roumaine, par V. Mircesco* (Vasile Alecsandri), *précédée d'un aperçu historique sur la langue roumaine, par A. Ubicini* (1863)?

The ideational stock of the book is prefaced by French historian A. Ubicini who provides the timeline of the Romanian language, as a mixture between the Latin conquerors' and the native Dacians, along the lines of French and Italian languages formation during the first millennium.

He quotes the European authors in trend and also the ancient ones: Fauriel, *Dante et les origines de la langue et de la littérature italiennes*; J. J. Ampère, *Histoire de la formation de la langue française et Mélanges*; Egger, dans le recueil des *Mémoires de l'Académie des inscriptions et belles-lettres*; Cantù, *Histoires des Italiens*; Diez, *Grammatik der romanischen sprachen*, etc" (Mircesco, 1\*63: I) He introduces the notions of Classical Latin and Vulgar Latin, rustic, ordinary Latin (citing Quintilian), the spoken Latin, the ,transplanted rustic language', spoken by the people in the conquered villages. Following the model in Italy, Spain, Gaul, the same thing had happened in the Traian Dacia. And later on, this is how the neolatin idioms were later shaped: French, Spanish, Italian and Romanian. Likewise, he mentions Raynouards hypothesis expressed in *Recherches sur l'origine et la formation de la langue romane*, a primeval Roman language, derived from the Latin decomposition, out of which later diversified the languages of these people, according to the distinctive feature of the modern nations. Between the two opposing systems,

Raznouard's and M. Ampère's, there is a third from M. Damas Hinard, the scholar commentator and translator of *El Cid*, who states that there had not been a predominant dialect, but a common language, which is French. (Mircesco, 1863: II) Ubicini reminds that Dacia is the cradle where the Romanian nation was born. The Dacians or Getians belonged to the Thracians family (Herodotus, IV: 93) They were speaking the same language (Strabo, III: 33). All the ancient writers, such as Strabo and Pliny, mention that Romans called the Getians Dacians (Pliny, Hist. Nat. IV: 25) Getians was the Greek name, while Dacians the Latin one. Getians were grouped around the Danube banks eastward, while the Dacians westward, in the direction of Italy of today (Strabo, VII: 3) After Dacians were defeated by Traian, their language was not the only one spoken, since the conquering Latins were enforcing their own laws in their own language – Vulgar or spoken Latin. Citing Miron Costin (whom he had known through reading *Cronicile Moldovei* edited by Mihail Kogălniceanu in 1845), the author shows that the first colonists were not from the Roman nobility, which means they were not 'pure blood Latins', but as Eutropius says 'copias ex toto orbe romano colectas', i.e. they were coming from the entire Roman world, namely the territories represented by Italy, Gaul, Spain. The language of these colonists was a mixture between Latin and the languages of the nations conquered by Romans. This is how the Romanian language still preserves words similar to the ones in Spain and Gaul. The publicist Vegezzi Ruscalla is herein named, as he was concerned with comparative philology and promoting the Romanians in Italy, while noticing the similarities between the two languages.

## ROMAN COINS

source:

https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=uLv%2f1N6z&id=78D223A93E8C733F4D3AE0847A98E6BC82FB791F&thid=OIP.uLv\_1N6znTclwgoVKAHaDs&mediaurl=https%3a%2f%2fwww.cerberuscoins.com%2fimages%2fproduct%2f680.jpeg&dnurl=https%



A list of 200 words from Rabelais' works, no longer in use in the 19th century French, had been provided to the French author by Vasile Alecsandri. These words, instead, were maintained in Romanian, in an identical form (for instance, *însă, a destupa, a se sclăfări/ a se măscări*). The immortal Dacians were also able to go through this time during Marcus Aurelius reign, as they inhabit the municipalities along with the colonists. To this purpose, the author

cites the most recent studies conducted by French historians, focused on the historic-linguistic investigations: Edgar Quinet *Românii Principatelor dunerene*, translated by Nicolae Istrati, Iași, Printing House of Institutului Albinei, 1856; *De la colonisation roumaine en Dacie*, dans la Bibliothèque universelle de Genève du 20 mars 1860. (Mircesco, 1863: VII).

Similarly, the author cites the numismatic-related studies, the Roman coinage system during Aurelian, when the country was called Dacia Felix. The Vulgar Latin was gradually spoken from the land of Tsiza (Theiss) all the way to the Transnistrian (Dniester) river. During the migrations between the 4th and the 10th centuries, Romanians and Vlachs do not mingle with the Barbarians, thus leading a separate life. (Gibbon, *Decline of the Roman Empire*: IV). As for the adoption of the Slavonic alphabet, the 1439 Florence Council is mentioned, as the moment when the Romanians give up to their religious books in Latin alphabet and switch to the liturgical writing in Slavonic. (Alecsandri, 1863: XIII) The French historian inserts a text from a 1671 psalm written by bishop Dosoftei to confirm the Latin origin of the words used in the translation of the *Psalm*: „Limbile să salte”. Dimitrie Bolintineanu is quoted, as he had produced a statistical report of the origin of words and shown that 6 out of 10 words come from Latin, 2 out of 10 are Slavonic and 2 out of 10 from Greek or Turkish. (Mircesco, 1863: XVIII).



The interest in knowing and studying the origin of the Romanian language and nation had spiked along with the economic, military, strategic interests of the French people living in the area and will continue for a long time. Familiarity with the French language had become a necessity since the Russian-Turkish wars, when the French language had become *lingua franca* between the Romanians and the representatives of the Russian imperial army.

In alignment with the Romanian grammar books written in French are the Romanian handbooks for French speakers, the two editions published before Vasile Alecsandri (Rally, 1930: 243, 244):

Vaillant, J. A. *Grammaire valaque à l'usage des français*, Bukarest, Walbaum et Weise, 1836 in 12<sup>o</sup>. (BNF X 32821, Acad S 3637;

Vaillant, J. A. *Grammaire valaque à l'usage des français*, Boucourest, F. Walbaum, 1840 in 12<sup>o</sup>. (BNF X 32820; Acad A 2341)

Codresco, Teodor *Abrégé de grammaire de la langue roumaine moderne*, par C.T. Jassy, 1864, in 8<sup>o</sup> 121 p. Acad. II, 1315, et A 3232

Durot, Fèlix *Grammaire du roumain moderne a l'usage des français et des étrangères*, II<sup>e</sup> édition Bucarest, 1877 Acad. A 233

Robin, F *Grammaire de la langue roumaine à l'usage des étrangères*, Bucarest, 1888 Acad. A. 8861

Dame, Frédéric, *Grammaire roumaine avec exercices, morceaux, choisis et dialogueuses*, Bucarest, Socec, 1898, in 16<sup>o</sup>, 152p.

Leist, Louis *Grammaire roumaine à l'usage des Français*, Bucarest, 1899 in 8<sup>o</sup>, 191 p. Acad. II. 74519 Collection Alcalay

Candrea-Hechet J.A. *Cours complet de grammaire roumaine*, Paris, Welter, 1900 in 16<sup>o</sup> VIII 364 p. Bibl. N. 8, X, 11961 Acad. A 26746; second edition 1927, Bucarest. Cartea românească in 12<sup>o</sup>, 360 p.

Kuntzé, Le Français en Roumanie. Méthode simple et facile pour parler de suite le roumain, à l'aide d'une prononciation figurée très ingénieuse (méthode polyglotte Kuntzé), Paris, Welfer, 1960, in 8<sup>o</sup>, 32 p. Bibl N. Z Picot, 510

Lovera, Romeo et Jacob Adolphe *Grammaire roumaine. Corrigé de la grammaire roumaine*. Heidelberg, J. Gross, 1912, 2 vol., in 8<sup>o</sup> Bibl. N. in 8<sup>o</sup> 14651-52. Tome I er seul Bibl. N. 8<sup>o</sup> X 16648.

Lévêque, L. *Précis de grammaire roumaine à l'usage des étrangères*

#### **d. The Didactic Strategy for Selecting Examples from the Textbook**

The following chart is quite interesting for the contrastive thematic synthesis of the two grammars for foreigners (Vaillant, 1840 and Mircesco, 1863) and for the authors' efforts to write some books that are part of an obviously successful project in the long-term for Romania and for the Romanian language. After the model of the conversation handbooks of that time, Professor V. Mircesco introduced a comparative presentation of elements in the Romanian grammar, useful for understanding the logic of preserving the identity through the philological knowledge. Grammar is the god of the language, the survival proof for a nation, the miraculous testimony of its continuity. It was the time when the Romanian language was changing its alphabet, going back to the Latin one. Later, Eminescu talked to God in Romanian and God understood him. (to paraphrase Nicolae Dabija).

The contrastive presentation of the content of these two works illustrates the achievement of two short-term projects, which potentiates the long-term project – they prevent the lack of understanding and information

upon the topic and the communication errors. These books include detailed information on the areas of interest of all the parties involved in the project. Should the long-term project needed resources and a longer time to achieve the joint objectives, the short-term projects gets the reader familiar with the issue to be presented, provides an overall image with clear details about problems and suggests solutions for communication, lists the project goals in order to substantiate its purpose in the long run, aims to get an answer (opinions, feedback) to pinpoint the weaknesses and strengths in the parties involved in the project, clears up the operation of the system (linguistic, social, economic, political), provides through expression collaborative means of communication to all the participants implicated in coming up with and stating different solutions to the problems, gives the documentary summary that an individual needs who comes in contact for the first time with the Romanian language, culture and civilization.

The moment the people in the project want to change either the purpose or the initial direction of the project, these short-term projects are evidence that all the decisions taken considered the prerequisites of the respective moment. Any textbook for foreigners is a form of legitimisation, of the fact that the project manager can have a vision and a will to reach the ideal.

|                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Vaillant, J. A. <i>Grammaire valaque à l'usage des français</i> , Boucouresti, F. Walbaum, 1840 in 12. (BNF X 32820; Acad A 2341)                                                                                                                                      | Mircesco, V. (Alecsandri, Vasile), <i>Grammaire de la Langue Roumaine par V. Mircesco précédée d'un aperçu historique sur la langue roumaine par A. Ubicini</i> , Paris, Maisonneuve et Cie, Libraires éditeurs, 15 Quai Voltaire, 15, 1863.                                               |
| „Grammaire Roumâne”                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| The Romanian alphabet and its relations with the French alphabet 1<br>The noun 5<br>The qualifying adjective 7<br>The pronoun and the pronominal adjective 11<br>The personal pronouns 11<br>The reflexive pronouns 15<br>The pronoun and the possessive adjectives 15 | Bibliographic presentation of the authors: Alecsandri and Ubicini<br>Ubicini Short introduction on the Romanian language 20 Oct 1862 Paris I-XXVI<br>The Cyrillic alphabet 1<br>The Romanian alphabet 2<br>Observations 2<br>Pronunciation 3<br>Genders 7<br>The article 8<br>The nouns 15 |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>The pronoun and the demonstrative adjectives 17</p> <p>The relative pronouns 20</p> <p>The pronoun and the demonstrative-relative adjectives 22</p> <p>The pronoun and the indefinite adjectives 23</p> <p>The numeral adjectives 30</p> <p>The cardinal adjectives 31</p> <p>The ordinal adjectives 33</p> <p>The article 34</p> <p>The verb 41</p> <p>The tense formation 46</p> <p>The auxiliary verbs 50</p> <p>The active verbs, conjugation I 64</p> <p>Conjugation II 70</p> <p>Conjugation III 75</p> <p>Conjugation IV 81</p> <p>Types of passive and reflexive verbs 87</p> <p>Types of instantaneous passive verbs 92</p> <p>Types of impersonal verbs 94</p> <p>The irregular verbs 97</p> <p>Prepositions and their use 100</p> <p>Adverbs 111</p> <p>Interjections 114</p> <p>Total 115 p.</p> | <p>The adjectives 18</p> <p>Diminutives and augmentatives 21</p> <p>The comparison degrees 22</p> <p>The numbers 23</p> <p>The pronouns 27</p> <p>The personal pronoun 27</p> <p>The reflexive pronoun 29</p> <p>The possessive pronoun 29</p> <p>The possessive relative pronoun 30</p> <p>The demonstrative pronoun 31</p> <p>The relative and interrogative pronoun 32</p> <p>The indefinite pronouns 34</p> <p>The verbs 35</p> <p>The auxiliary verbs 35</p> <p>The active verbs 46</p> <p>The irregular verbs 50</p> <p>The conjugations 53</p> <p>Conjugation I 53</p> <p>Conjugation II in -e 55</p> <p>The irregular verbs 58</p> <p>The verbs in accentuated e</p> <p>The regular verbs 62</p> <p>The irregular verbs 64</p> <p>The monosyllabic verbs 65</p> <p>Conjugation III in -i</p> <p>Regular verbs 67</p> <p>The irregular verbs 69</p> <p>The pronominal verbs 71</p> <p>The unipersonal verbs 72</p> <p>The adverbs 73</p> <p>The most frequent adverbs 74</p> <p>Prepositions 76</p> <p>Conjunctions 78</p> <p>Interjections 79</p> <p>1. The vocabulary of the most frequent words; The sky and the elements 81</p> <p>2. Time and its divisions 82</p> <p>3. Weekdays 83</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|  |                                                                 |
|--|-----------------------------------------------------------------|
|  | 4. Months 83                                                    |
|  | 5. Kinship degrees 84                                           |
|  | 6. Man and woman 85                                             |
|  | 7. Body parts (written as ‘pârțile’, the<br>â spelling) 86      |
|  | 8. Positions and jobs (written as<br>‘stâri’ the â spelling) 87 |
|  | 9. House and city 90                                            |
|  | 10. Furniture 92                                                |
|  | 11. Foods 93                                                    |
|  | 12. Clothing and hygiene 97                                     |
|  | 13. Human functions 99                                          |
|  | 14. Verbs 106                                                   |
|  | 15. Adjectives 109                                              |
|  | 16. Colors 110                                                  |
|  | 17. Instruments and other objects 110                           |
|  | 18. Feelings, qualities and defects 113                         |
|  | 19. Animals, birds, flowers, etc 114                            |
|  | Dialogues                                                       |
|  | 20. Thanking and complimenting 117                              |
|  | 21. Agreeing and disagreeing 119                                |
|  | 22. Time 120                                                    |
|  | 23. Clock time 123                                              |
|  | 24. Waking and getting up from bed<br>123                       |
|  | 25. Breakfast (zakuskâ) 125                                     |
|  | 26. Lunch (written as Prând -d with a<br>cedilla below) 127     |
|  | 27. Walking 134                                                 |
|  | 28. Sailing on the Danube 139                                   |
|  | 29. Travelling 141                                              |
|  | 30. Asking for advice 144                                       |
|  | 31. Asking about news 145                                       |
|  | 32. Coming and going 148                                        |
|  | 33. Hearing, understanding and<br>knowing 150                   |
|  | 34. Dialogue between a foreigner and<br>a Romanian 152          |
|  | Titles and formulas to address in<br>petitions and letters      |

|  |                                                                                                                                                     |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | To the Bishop 105<br>To the King, the Emperor 165<br>Reigning prince<br>To a minister 165<br>To a friend 166<br>About poetry 167<br>Hora Unirei 173 |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### **e. Illustrating Rules with Examples: Stylistics and Literature**

It is unfortunate that the history of the Romanian literature didactics for foreigners does not feature any treaty or handbook that will explain how to teach Romanian literature to some people who may love and enjoy it, if they knew it. The ones teaching Romanian literature are generally translators into their native languages of the Romanian writers' works. There are people who are adding university careers to their beautiful preoccupations to establish the Romanian literary values into their mother tongue, yet they do not have specialty studies of the Romanian professionals, even though they are considered professionals of Romanian literature in their country. They are trained in translation science, awarded and acknowledged for their efforts to build bridges of cultural communication. After years of balkanization (not solely related to proximity), long periods when regions, territories, countries have been fragmented into small divisions hostile one against another (according to the 'divide and conquer' principle), the translator has a wise mission to harmonize, to bring peace through the word and call to reading of the public in his country. When reading, people start comparing. The reader is urged to travel, to enjoy everything in this world, to understand that people are alike not only through what they have or not, but mainly through what they are or not.

In general, the Romanian philological school separate literature and stylistics in its teaching. As for the foreign students, the Romanian stylistics taught before knowing the Romanian literature, the chronological teaching of literature, i.e. teaching Romanian literature after two years of Romanian language, which is prior to knowing the Romanian language is a form of obstructing interest in the Romanian literature. I believe it is mandatory that these pedagogical principles having been known for more than half a century be applied to the Romanian literature.

Going back to professor V. Mircescu, I have noticed the (intuitive, logical, clear, simple) method he used to associate a few notions of stylistics

(types of stanza, verse measures, types of rhymes) and examples from the popular and cult Romanian literature. The last chapter in his 1863 *Grammar* is called *About poetry* (pages 167-177) in which he affirms his conviction that 'A Romanian is a poet by birth', explaining that Romanians prefer poetry (the lyrical genre) over all the others. He makes clear why the Romanian language, alike to Italian, has words differently accentuated that can be used in all poetical combinations possible. The rhyme is conditioned by the presence of the vowel and the tonic accent. After the model of the French poetry (the one in the mental horizon the reader is familiar with), the author defines the masculine rhyme (the accentuated syllable at the end of the word) and gives examples: „a făcut, a văzut, a adus, a redus, manta, purta etc” (made, seen, brought, reduced, cape, wear, n.tr.). The feminine rhymes are the ones where the penultimate syllable is accentuated: „cruce, aduce, sălbatic, lunatic, merge, șterge” (cross, brings, wild, lunatic, walks, deletes, n.tr.) He mentions the fact that the longest Romanian verses can have 15 syllables and chooses an example from the popular poetry that he numbers, divides words into syllables to show the meters.

„Domnul Ștefan, viteaz mare, ce-a dat groaza prin păgâni locaș sfânt creștinătății astăzi vrea să facă dar.” (Voivode Stephen the Great, a mighty man, who spread the fear among pagans, a holy place today wants to gift to Christianity, n.tr)

„Într-acest loc singuratic în chilia mea pustie, unde pacea și tăcerea au a lor împărăție.” (In this lonely place, my empty cell, where peace and quiet settled their kingdom.', n.tr.)

He gives examples of 14-syllable verses:

„Orișunde m-am dus eu, tot jălanii am găsit.”

(‘Anywhere I went, I only found discontent.’)

Here are some 14- or 13-syllable verses:

„Să stărpim durerea care pe o supune

Să așteptăm în pace al soartei ajutor.”

(‘Let’s root the pain out/And for the fate help to shout’, n.tr.)

He cites 5- or 6-syllable verses:

„Pe-un picior de plai

Pe-o gură de rai

Iată vin în cale

Se cobor la vale.”

(‘Near a low foothill/At Heaven’s doorsill/Where the trails’s descending/To the plain and ending.’)

Information about the 5- or 6-syllable verses is included at the bottom of the page.

The ‘terza rima’ is illustrated further, a stanza characteristic to the Italian and Romanian popular poetry:

„De-aș avea o mândruliță  
Cu flori galbene-n cosiță  
Cu flori roșii pe guriță  
De-aș avea vreo șapte frați  
Toți ca mine de bărbați,  
Și pe zmei încălecați” etc.

(‘Had I had a darling/Yellow flowers in her braiding/Red flowers on her mouth/Had I had seven siblings/All like me, with whippings/Their hydras riding.’)

Next, there are various types of stanzas, with a popular verse like a love curse:

„Să te-ajungă dorul meu  
Unde-o fi drumul mai greu  
Să te bată jalea mea,  
Unde-o fi calea mai grea.”

(‘My longing to reach you/When you are the most blue/Lamentation touch you/Where you cannot eschew.’, n.tr.)

At the very end, Vasile Alecsandri’s *Hora Unirii* is cited, with the translation into French for each stanza, in alternance with Romanian, in order to ease reading and understand the adjacent message.

The examples in the handbook synchronize with the ideals of the epoch, thus updating the theme. The examples are clearly defined, and the translation is included where needed. The purpose of the textbook is to get the reader close to the respective language, literature, culture, if desired.

#### **f. The Didactic Modernity of V. Mircesco’s *Grammar***

*Didactica Magna*, the art of teaching people everything necessary, as Jan Amos Comenius had devised it, always pendulates between tradition and modernity, since it manages to adjust the content – through specific methods and materials - that has to be learnt to the learning pace of the person involved in this process. *Didactica Magna* is based on an optimistic anthropology, considering the good side in humans, the teachable one. Pansophism, the idea that people will be able to live together in harmony if they learn how – this is also shown in professor V. Mircesco’s 1863 *Grammar*.

The work reflects a perfect understanding of this process of learning the Romanian language by the foreign students (French). The explanations and examples he inserts herein start from his experience as a disciple, since the moment he began learning French to when landing in France to use all that learning. The topics in this *Grammar* are of interest for the French public that the author sees as a potential collaborator for the wellness of his country. This has been and will be a basic principle of the French school that merges theory and practice. Out of Comenius' principles, i.e. study of life, Jan Amos Comenius's contribution and philosophy to the history of education, has led in the history of linguistic education to the development of the concepts of competences, performances, trans/cross-cultural experiences and multiple alphabetizations.

In comparison with the methods of learning languages used until the 18th century, mainly based on the method of grammatical translation, the 1863 *Grammar* of professor V. Mircesco is a functional (the language performs certain functions), structural (the language is a grammatical system) and interactive (the language is a means to maintain social, economic relations, negotiations, interactions).

The approach, design and the manner to focus on the practical side of communication in Romanian, the sentences that directly supply the message corresponding to the situation that should be repeated for precision and clarity, are all included in the professor Mircesco's textbook for foreigners – an intelligent example to mix the literary model with the spoken language, in alignment with the ideals of his country. The linguistic immersion of the foreign student into the poetry of the Romanian reality can be regarded a brilliant instance until today of cultural diplomacy, so worth studying.

## References

- Desfeuilles, Paul, Lassaigue, Jaques. (1937). *Les français et la Roumanie. Textes Choisis*. Bucarest.
- Mircesco, V. (Alecsandri, Vasile). (1863). *Grammaire de la Langue Roumaine par V. Mircesco précédée d'un aperçu historique sur la langue roumaine par A. Ubicini*, Paris, Maisonneuve et Cie, Libraires éditeurs, 15 Quai Voltaire, 15.
- Fotino, George. (1939). *Din vremea renașterii naționale a Țării Românești: Boierii Golești, Volumul 3 Scrisori adnotate și publicate: 1850-1852*. Official Gazette and the State Printing Office, Bucharest.
- Rally, Alexandre, Rally, G. H. (1930). *Bibliographie franco -roumaine, premiere partie, Tome II, Les oeuvres français relatives a la Roumanie*. Paris, Librairies Ernest Leroux, 28 Rue Bonaparte.

A Form of Cultural Diplomacy, the Romanian Grammar for Foreigners:  
Vasile Alecsandri, a Case Study  
*Luiza Catrinel Marinescu*

Sturdza, Mihai Dim. (coordonator and co-author) (2004). *Familiile boierești din Moldavia și Țara Românească. Enciclopedie istorică, genealogică și biografică, vol. I*. Simetria Publishing House, Bucharest.



## Dialogue et dialogisme

Dan Constantin STERIAN  
*Spiru Haret University, Bucharest*

### **Abstract**

The dialogue is the ideal model for any authentic verbal interaction whose aim is the joint construction of meaning. It is based on alternating turns of speech produced by different speakers. Dialogism, on the other hand, presupposes the presence of several voices in a discourse. In fact, confusion often arises from the use of the adjective 'dialogical'. Some linguists therefore suggest reserving the adjective 'dialogal' (in the form of a dialogue) to characterise the elements of a dialogue and 'dialogic', synonymous with polyphony, as a derivative of 'dialogic'.

According to J. Brès, the dialogal manifests itself as an external dialogue, while the dialogic always comes under the heading of internal dialogue, because within an utterance belonging to one and the same turn of speech, the same speaker makes two (or more) speakers interact, more or less explicitly, whose voices are sometimes clearly different, sometimes superimposed.

**Keywords:** dialogue, dialogal, dialogism, dialogic polyphony, turn of speech, discourse

### **Le dialogue**

« Le dialogue, au sens étroit du terme, ne constitue, bien entendu, qu'une des formes, des plus importantes il est vrai, de l'interaction verbale. Mais on peut comprendre le mot "dialogue" dans un sens élargi, c'est-à-dire non seulement comme l'échange à haute voix et impliquant des individus placés face à face, mais tout échange verbal, de quelque type qu'il soit. [...] Ainsi, le discours écrit est en quelque sorte partie intégrante d'une discussion idéologique à grande échelle : il répond à quelque chose, il réfute, il confirme, il anticipe sur les réponses et les objections potentielles, cherche un soutien, etc. Toute énonciation, quelque signifiante et complète qu'elle soit par elle-même, ne constitue qu'une fraction d'un courant de communication verbale ininterrompu. »<sup>50</sup>

---

<sup>50</sup> Mikhaïl Bakhtine, *Marxisme et philosophie du langage*. Paris, Les Éditions de Minuit, [1929] 1977, p. 136.

Défini le plus souvent comme échange de paroles ou simple discussion/entretien entre deux ou plusieurs personnes nommées interlocuteurs, le dialogue (en grec, *dia* et *logos* signifient *entre* et *parole*) représente donc un type particulier de discours s'opposant au discours univoque, un ensemble de paroles qu'on échange habituellement dans tel ou tel contexte. En littérature le dialogue devient la manière dont un auteur fait parler directement ses personnages, la transcription littéraire au style direct d'une conversation réelle ou fictive. En tant que genre littéraire il peut fonctionner d'une manière autonome ou l'on peut le retrouver comme élément des genres romanesque et théâtral. Dans le théâtre, le dialogue est l'essentiel du texte, le texte même, mais dans un conte ou dans un roman, il alterne avec des passages de récit. Il faut aussi opérer une autre distinction au niveau de sa vocation, *texte lu* vs. *texte représenté*; si dans une pièce de théâtre le dialogue sert plutôt à introduire une action dramatique qu'un débat d'idées, dans un roman/conte le dialogue vise plutôt l'acte de lecture que celui de la représentation. Dans une interview il est aussi l'essentiel du texte, impliquant de même un destinataire et un émetteur, mais le jeu des questions fait que les répliques de celui qui est questionné soient généralement plus étendues que celles de celui qui questionne.

En analysant l'unité dialogale minimale du point de vue sémantique, Anca Măgureanu définit le concept de la manière suivante :

« Le dialogue est un type de discours caractérisé par la propriété de *cohésion* et de *consistance*. Il en résulte un texte, en tant qu'ensemble de propositions nécessaires. Cet ensemble consistant de propositions nécessaires représente la description du *monde actuel* des locuteurs ». <sup>51</sup>

Le dialogue suppose ainsi, selon le même linguiste, une paire ordonnée de deux événements discursifs impliquant la *réplique* et la *réponse*. Au niveau de la *réplique* ou de la relation répliquative on distingue le *replicans* et le *replicandum*. Le « *replicans* peut être performé sans qu'il soit suivi obligatoirement d'un *replicandum* »<sup>52</sup>, tandis que « le *replicandum* est produit – dans le processus discursif – à un moment ultérieur par rapport à la production du *replicans* »<sup>53</sup>. La *réponse* ou la relation responsive en échange se construit sur deux moments : le *respondendum* et le *respons*. Le *respons* constitue un

« type d'événement discursif créant une situation discursive (...) caractérisée par certaines propriétés, la relation responsive

---

<sup>51</sup> Anca Măgureanu, *La structure dialogique du discours*, București, Editura Universității din București, 2008, p. 329.

<sup>52</sup> *Idem*, p. 399.

<sup>53</sup> *Ibidem*, p. 399.

sélectionne un type d'événement qui peut être le *respondendum*: chaque type d'acte de discours est caractérisé, une fois intégré à une structure dialogale, par la propriété d'avoir une réponse d'un certain type. »<sup>54</sup>

La fonction du dialogue est plurielle, d'une part il sert à informer sur l'action, c'est-à-dire sur la situation – le lieu, le moment –, les personnages et sur le rôle du personnage; d'autre part sert à peindre le personnage/le héros, le langage des personnages, dévoilant leur statut social, leur caractère et leur rôle dans l'action. De cette perspective, le dialogue devient « disponibilité et écoute réciproque aboutissant à la connaissance de l'autre ».<sup>55</sup>

Dans l'article « Quelques considérations sur la terminologie de la psychanalyse », Gabriela Iliuță considère que le contexte psychologique et relationnel peut influencer souvent le dialogue ou la communication :

« La situation de communication dans la psychanalyse fait que ses acteurs changent souvent de place : si au début l'émetteur du message est principalement le patient et le récepteur est l'analyste, à la fin les rôles s'échangent. En ce qui concerne le contexte physique, l'analyste doit assurer un environnement privé et le cadre d'une discussion privé à une discussion qui est en réalité professionnelle. Les contextes psychologiques et relationnels qui influencent la communication des deux acteurs devraient être toujours régis par l'analyste. Le patient utilise beaucoup d'enjeux, à travers des stratégies conscientes ou inconscientes : expression de son identité, pouvoir, séduction, influence. Cette situation de communication est particulièrement caractérisée par le *bruit* : maintes fois le message manque de structuration logique, de système de référence, double langage, etc »<sup>56</sup>.

Tout dialogue suppose un enchaînement logique des répliques, le passage d'une réplique à une autre peut se faire de différentes manières : quand un participant coupe la parole à un autre, phénomène traduit graphiquement par trois points (...) on parle de l'*interruption*; lorsqu'on change de thème/sujet on a le *refus de répondre*. L'*enchaînement par les mots* vise la reprise des paroles et expressions employées d'un personnage/ locuteur par un second personnage/locuteur. Enfin l'*enchaînement par les idées* se fait par la reprise d'un thème initié par l'un des personnages et développé par un autre.

Le dialogue en tant que représentation prend des formes différentes en fonction du type de texte où il apparaît.

---

<sup>54</sup> Anca Măgureanu, *op.cit.*, p. 300.

<sup>55</sup> Michel Bon, *Le dialogue et les dialogues*, Paris, Éditions du Centurion, 1967, p. 23.

<sup>56</sup> Gabriela Iliuță, « Quelques considérations sur la terminologie de la psychanalyse », in *Buletinul Științific al Universității Tehnice de Construcții București, Seria limbi străine și comunicare, Conspress București*, Vol. X, Nr. 1 / 2017, p. 67.

Le genre romanesque (récit, conte, roman) met souvent les phrases des personnages rapportées au discours direct entre guillemets, sans oublier de les précéder d'un tiret et d'un verbe introducteur; dans une pièce de théâtre ce sont les noms des personnages qui précèdent généralement les répliques, les verbes introducteurs et les guillemets étant supprimés. C'est ce que l'on appelle couramment *les entrées de réplique*.

Une autre distinction s'impose : dans un récit on assiste à un changement de situation d'énonciation, ce n'est plus le narrateur qui parle mais les personnages, dans le théâtre le dramaturge se sert de didascalies (souvent mises entre parenthèses) pour expliciter les actes de discours accomplis par les personnages, ayant ainsi la possibilité de donner certaines explications concernant soit le décor, soit la situation.

En parlant du dialogue, Mariana Tuțescu donne la définition suivante :

« Pour qu'il y ait dialogue, il faut donc que l'acte initial soit un acte dialogal. Dans cette interlocution qui crée la situation dialogale, l'énonciateur commence à esquisser des actions répondantes. L'énonciateur doit avoir donc une conduite verbale en mesure de confirmer, par les autres participants, le caractère dialogal de la situation. Cette tâche ne sera possible qu'à travers des actes de type dialogal. »<sup>57</sup>

Grâce aux actions répondantes et aux mécanismes qu'elles demandent, le dialogue doit être vu comme système dynamique complexe ou interaction verbale réunissant les actes de discours qui implique au moins deux participants dans le seul but de construire un sens ensemble.

« Un dialogue représente une séquence d'actes de discours moyennant lesquels les individus échangent des informations en vue d'établir un ensemble de connaissances communes. La condition sémantique qui caractérise le dialogue par rapport à d'autres formes de pratiques communicatives est l'existence d'*un sujet unique de discussion* : c'est une condition nécessaire de la production d'*un texte*. Ce texte se construit dans l'axe du déroulement temporel, au terme duquel s'obtient le texte final constitué du stock de propositions évaluées semblablement par les individus participant au dialogue. »<sup>58</sup>

En tant qu'acte de discours, le dialogue est souvent marqué d'un rapport interne dialogique (action-co-action) comme remarque Anca Măgureanu dans son livre *La structure dialogique du discours*. En échange, le rapport dialogal caractérise strictement le discours et jamais l'acte de discours. Tous les deux, de ce point de vue, sont des traits inhérents à

---

<sup>57</sup> Mariana Tuțescu, *L'Argumentation*, București, Editura Universității din București, 2002, p. 350.

<sup>58</sup> Anca Măgureanu, *op.cit.*, p. 321.

l'interlocution, la distinction *dialogal* vs. *dialogique* étant dictée par le niveau de manifestation.

« Alors que le dialogal se manifeste comme dialogue externe, le dialogique relève du dialogue interne : dans le cadre d'un énoncé appartenant à un seul et même tour de parole, un même locuteur fait interagir, plus ou moins explicitement, deux (ou plusieurs) énonciateurs dont les voix sont parfois clairement distinctes, parfois superposées, entremêlées jusqu'à l'inextricable. »<sup>59</sup>

Le *dialogue* comme type de discours construit par deux énonciateurs occupant successivement le rôle de destinataire s'oppose au *monologue*, type de discours qui peut résulter d'un seul ou plusieurs énonciateurs, à condition qu'il n'y ait aucun d'entre eux en position de destinataire :

« Si aucune des contributions n'est plus liée à la précédente [...], un dialogue cesse d'être un dialogue; il devient une suite de monologues tels que nous les connaissons dans certaines situations de communication, où plusieurs locuteurs livrent leur commentaire sur un sujet à tour de rôle, sans tenir compte de ce que disent les autres. »<sup>60</sup>

Par conséquent, le dialogue-conversation présuppose une co-construction, une réalisation interactive et fait l'objet d'étude de l'analyse conversationnelle qui s'intéresse, entre autres, à l'enchaînement des tours de paroles et aux rôles des interlocuteurs.

## Les dialogues

Pour mieux comprendre le concept de dialogue, nous devons tenir compte de la classification proposée par Suzanne Guellouz qui, dans le livre *Le dialogue* fait la distinction entre *le dialogue-acte*, *le dialogue-procédé* et *le dialogue-forme*.<sup>61</sup>

« Pour qu'on puisse véritablement parler du dialogue, il faut non seulement que se trouvent en présence deux personnes au moins qui parlent à tour de rôle, et qui témoignent par leur comportement non verbal de leur *engagement* dans la conversation, mais aussi que leurs énoncés respectifs soient mutuellement déterminés. [...]

---

<sup>59</sup> Jacques Brès *apud* Dendale et Coltier, « Éléments de comparaison de trois théories linguistiques de la polyphonie et du dialogisme », in Laurent Perrin (dir.) *Le sens et ses voix. Dialogisme et polyphonie en langue et en discours, Recherches linguistiques*, n° 28, Université Paul Verlaine-Metz, 2006, p. 285.

<sup>60</sup> Johannes Schwitalla, « Essai pour l'analyse de l'orientation et de la classification des dialogues », in *Stratégies discursives*, Lyon, P.U.L., 1978, p. 166.

<sup>61</sup> Voir à ce propos Suzanne Guellouz, *Le Dialogue*, Paris, PUF, 1992.

Une conversation est un *texte* produit collectivement, dont les divers fils doivent d'une certaine façon se nouer – faute de quoi on parle, à l'aide d'une métaphore qui relève elle aussi de cette isotopie du tissage, de conversation *décousue*. »<sup>62</sup>

Le dialogue-acte et le dialogue-procédé représentent deux acceptions diamétralement opposées de la même notion. Si l'acte renvoie au langage naturel, le terme étant fortement enraciné au concret, le procédé, qui est du registre de l'abstraction, caractérise un type de fonctionnement du discours, même de la pensée si l'on va plus loin. En revanche, on peut voir dans l'acception qu'offre le dialogue en tant que procédé une sorte de synonyme de dialogisme ou de dialogicité.

Le *dialogue-acte* a été bien étudié par des linguistes tels Kerbrat-Orecchioni, Austin, Searle, qui ont accordé une attention particulière aux interactions verbales. Le dialogue-acte devient ainsi dans leur acception une conversation au cours de laquelle sont offerts ou sollicités, reçus, commentés ou mis en cause informations, idées ou sentiments, pensées.

Le *dialogue-procédé*, assimilé souvent à une méthode, a constitué l'objet d'étude des logiciens comme Francis Jacques ou des théoriciens de la littérature tels Mikhaïl Bakhtine.

Le dialogue-procédé peut occuper, lorsqu'il intervient, une position complémentaire dans une narration ou l'on peut le retrouver comme partie discursive d'une œuvre, ce qui peut produire un certain effet de dramatisation, dégageant la responsabilité de l'auteur. On parle dans ce cas d'un dialogue illustratif, performatif ou interprétatif, qui peut reprendre d'une façon différente ce que le récit a déjà illustré. Il peut aussi jouer le rôle de simple acte informatif, injonctif ou discours référentiel ou peut accompagner le procès-narratif dans le but de l'interpréter. Ce type de dialogue qui est le plus proche du dialogue comme forme est nommé dialogue interprétatif-digressif.

Le *dialogue-forme* constitue par excellence le principe qui permet de mesurer le degré de dialogicité dans un texte; il est autonome par rapport au dialogue-acte et au dialogue-procédé. Grâce à ce principe on peut faire la distinction nette entre ce qu'on peut appeler les dialogues dialogués et les dialogues monologués, autrement dit, entre les vrais et les faux dialogues, distinction difficile à opérer selon l'optique bakhtinienne, si l'on a faire à des dialogues plus ou moins imprégnés de dialogisme.

---

<sup>62</sup> Catherine Kerbrat-Orecchioni, *Les interactions verbales*, tome I, Paris, Armand Colin, 1990-1994, p. 197.

## Le dialogisme

Le concept de dialogisme commence à être véhiculé à partir des années 1920 grâce aux travaux que le philosophe et le linguiste russe Mikhaïl Bakhtine (1895-1975) entreprend à partir de deux études importantes, l'une consacrée à Dostoïevski, l'autre à Rabelais. Le point de départ dans la définition du concept de *dialogisme* coïncide avec sa théorie conformément à laquelle le langage constitue un médium social et tous les mots portent les traces, les intentions et les accentuations des énonciateurs qui les ont employés auparavant. Autrement dit, il considère par sa théorie de la communication que

« la juxtaposition dialogique, dans le roman, des langages purs à côté des hybridations, est un moyen puissant pour créer les images des langages. La confrontation dialogique des *langages* (et non des *sens* qu'ils renferment) trace les frontières des langages, permet de les sentir, oblige à entrevoir les formes plastiques du langage. »<sup>63</sup>

En littérature, c'est surtout dans le roman qu'on rencontre un type particulier de restitution des discours sociaux où le point de vue de l'auteur ne supprime pas ceux qui se font entendre autour de lui ou celui qu'il attribue à ses personnages mais sans lui appartenir.

Bakhtine construit ainsi sa démarche sur l'analyse du genre romanesque, un discours dans lequel il observe que l'écrivain a la possibilité de convoquer toutes sortes de voix, celles du narrateur et des personnages. Quant à ces voix, elles s'expriment et à la fois font circuler également différents points de vue qui peuvent se compléter, se soutenir ou se contredire.

En se référant au dialogisme, Mikhaïl Bakhtine avance ainsi l'idée que tout énoncé comporte en lui du déjà-dit, donc tout énoncé se construit sur des propos anonymes et collectifs qui font référence à une *doxa*.

La *doxa* relève de l'opinion et concerne les croyances et les principes établis, renfermant donc certaines représentations et opinions communes. Tenant compte de cette perspective, le dialogisme nous apparaît comme l'ensemble des discours antérieurs, déjà tenus, qui restent cachés derrière tout discours présent ou du moment où l'on parle. Il s'agit d'un bruissement constitutif qui peut aller du contenu explicite à la simple évocation, de l'opinion générale *on dit* à l'idée reçue. Ce que le dialogisme fait donc c'est de poser *l'autre dans l'un*, désignant ainsi l'existence et la concurrence de plusieurs voix dans un texte où s'expriment des points de vue idéologiques ou sociaux divergents, même incomparables.

---

<sup>63</sup> Mikhaïl Bakhtine, *Esthétique et théorie du roman*, trad. Daria Olivier, Paris, Gallimard, 1978, p. 181.

Pour Bakhtine le dialogisme représente donc les traces de la présence de l'autre que l'on peut identifier en général au niveau du discours, conséquence d'un processus d'interaction entre une conscience individuelle et une autre, qui l'inspire et à qui elle répond. Le dialogisme désigne également un type de compréhension de l'autre, toute compréhension étant dialogique, comme l'affirme d'ailleurs Tzvetan Todorov dans l'introduction de son étude *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique* :

« Le caractère le plus important de l'énoncé, ou en tous les cas le plus ignoré, est son dialogisme, c'est-à-dire sa dimension *intertextuelle*. [...] Intentionnellement ou non, chaque discours entre en dialogue avec les discours antérieurs tenus sur le même objet, ainsi qu'avec les discours à venir, dont il presse et prévient les réactions. La voix individuelle ne peut se faire entendre qu'en s'intégrant au chœur complexe des autres voix déjà présentes »<sup>64</sup>

Les théories de Bakhtine sur le dialogisme, à côté des théories des actes de parole opèrent ainsi une mutation au niveau de l'analyse de la parole dont l'intérêt change progressivement de l'énoncé vers l'énonciation.

Le *dialogisme*, au sens de Bakhtine, concerne le discours en général. Il désigne les formes de la présence de l'autre dans le discours : le discours en effet n'émerge que dans un processus d'interaction entre une conscience individuelle et une autre, qui l'inspire et à qui elle répond. Quant à la *polyphonie*, au sens de Bakhtine, elle peut être sommairement décrite comme pluralité de voix et de consciences autonomes dans la représentation romanesque. Elle a donc, à l'origine, une acception plus strictement littéraire.

Le dialogisme représente donc une forme de compréhension de l'autre qui, à la différence de l'écoute passive, signifie participation active et créatrice, une compréhension répondante.

Le dialogisme (ou polyphonie implicite des voix sous-jacentes à un discours) diffère radicalement de ce qu'on comprend par le terme dialogue, qui suppose au moins deux sujets parlants. Oswald Ducrot considère que la polyphonie devient identifiable seulement au niveau d'une seule et même intervention, donc au niveau d'un même et seul énoncé, produit par un seul sujet parlant, disjoint en deux locuteurs différents, produisant un effet de double énonciation<sup>65</sup>.

Parmi les pragmaticiens qui se sont intéressés au dialogisme il faut retenir Francis Jacques qui a expliqué dans son livre *Différence et subjectivité* le phénomène de la manière suivante :

---

<sup>64</sup> Tzvetan Todorov, *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique suivi de Écrits Du Cercle de Bakhtine*, Paris, Éditions du Seuil, 1981, p. 8.

<sup>65</sup> Cf. Oswald Ducrot, « Note sur la polyphonie et la construction des interlocuteurs », in Ducrot, O. *Les mots du discours*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1980, p. 43.

« Une énonciation est mise en communauté de sens, elle est produite bilatéralement de quelque manière entre les énonciateurs qui s'exercent à la bivocalité et au double entendre. Quant à l'idée de parole dialoguée il faut préciser qu'elle dépend de la relation interlocutive. »<sup>66</sup>

Quant aux *lois de discours*<sup>67</sup>, Ducrot définit la polyphonie (ou le dialogisme) comme un « discours à plusieurs voix » et il affirme que « l'étude des dialogues effectifs montre que l'enchaînement des répliques se fonde généralement moins sur ce qu'a dit le locuteur que sur les intentions qui, selon le destinataire, l'auraient amené à dire ce qu'il a dit »<sup>68</sup> Donc la simple signification d'une phrase peut cacher le vrai sens d'un énoncé, l'interprétation de la signification en fonction de la situation devenant possible seulement par la prise en compte des lois des discours.

Si le caractère dialogal d'un texte se rapporte à l'échange verbal entre sujets locuteurs (deux ou plusieurs personnages dont le texte reproduit l'échange verbal, donc le dialogue), le terme *dialogisme* se rapporte aux *échanges interdiscursifs*. Le langage est en lui-même le lieu d'expression d'un dialogisme abstrait. Les formes normalisées du discours portent des significations latentes, venues en tant que traces des *discours d'autrui*.

En guise de conclusion sur les vrais « sens » de la *polyphonie* bakhtinienne et afin d'éviter toute confusion nous faisons appel au schéma de Roulet qui extrait de la théorie de Bakhtine trois définitions du concept, en opérant ainsi une démarcation nette au niveau du concept dont nous tiendrons compte dans notre analyse.

Selon Roulet la première acception du terme *polyphonie* « est celle de diversité des voix (des langues, des variétés de langues et styles) qui se manifestent dans les énoncés successifs d'un discours (romanesque avant tout). »<sup>69</sup>

Cette première définition de Roulet synthétise l'idée de Mikhaïl Bakhtine de *Problèmes de la poétique de Dostoïevski* qui représente certainement la forme la plus radicale de théorisation du concept de polyphonie, car le sociolinguiste russe reprend au milieu des années 60 son essai de 1929 sur la *Poétique de Dostoïevski*, en se proposant de montrer en quoi consiste la

---

<sup>66</sup> Jacques Francis, *Différence et subjectivité. Anthropologie d'un point de vue relationnel*, Paris, Aubier Montaigne, 1982, p. 334.

<sup>67</sup> Cf. Oswald Ducrot, « Note sur la polyphonie et la construction des interlocuteurs », in Ducrot, O. *Les mots du discours*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1980, p. 43.

<sup>68</sup> *Idem*, p. 22.

<sup>69</sup> Cf. Eddy Roulet et al., *L'Articulation du discours en français contemporain*, chapitre I « Structures hiérarchiques et polyphoniques du discours », Berne, Peter Lang, 1985. pp. 69-71.

polyphonie de ce type de roman contrastant fortement avec celui de Tolstoï, un roman monologique comme tout roman poétique. Par là, *Problèmes de la poétique de Dostoïevski* devient une démonstration controversée, marquant à la fois le point de départ de la théorie polyphonique :

« La multiplicité de voix et de consciences indépendantes et non confondues, l'authentique polyphonie des voix pleinement valables est effectivement la particularité profonde des romans de Dostoïevski. Il n'y a pas dans ses œuvres pluralité de caractères et de destins se développant au sein d'un monde unique, monde objectif éclairé par l'unique conscience de l'auteur, mais véritablement multiplicité de consciences pleinement qualifiées, possédant chacune leur monde et se combinant ici dans l'unité d'un événement tout en restant non confondues. Effectivement les héros principaux de Dostoïevski, tels que les conçoit l'écrivain lui-même, ne sont pas seulement produits de la parole de l'auteur mais aussi sujets de leur propre parole directement signifiante [...] La parole que le héros prononce sur lui-même et sur le monde a le même poids que celle d'un auteur ordinaire [...]. Elle possède une exceptionnelle indépendance dans la structure de l'œuvre, elle résonne en quelque sorte AUX CÔTÉS DE la parole de l'auteur et se combine d'une façon particulière avec elle ainsi qu'avec les voix non moins qualifiées des autres héros. »<sup>70</sup>

La deuxième signification du concept, selon Eddy Roulet, équivaut à la vision bakhtinienne sur la théorie polyphonique telle qu'elle résulte de l'ouvrage *Esthétique et théorie du roman* et fait référence à la pluralité des voix qui peuvent exister « au sein d'un même énoncé (un « hybride ») »<sup>71</sup>.

En s'intéressant à la pluralité des voix « du sein d'un même énoncé » Bakhtine admet que les polyphonies peuvent fonctionner aussi en dehors de l'espace littéraire :

« Il suffit d'écouter et de méditer les paroles qu'on entend partout, pour affirmer ceci : dans le parler courant de tout homme vivant en société, la moitié au moins des paroles qu'il prononce sont celles d'autrui (reconnues comme telles) transmises à tous les degrés possibles d'exactitude et d'impartialité (ou, plutôt, de partialité). »<sup>72</sup>

---

<sup>70</sup> Mikhaïl Bakhtine, *Problèmes de la poétique de Dostoïevski*, trad. Guy Verret, Éditions l'Âge d'Homme, Lausanne, 1970, pp. 10-11.

<sup>71</sup> Cf. Eddy Roulet et al, *op.cit.*, pp. 69-71.

<sup>72</sup> Bakhtine, *Esthétique et théorie du roman*, *op.cit.*, p. 158.

## Formes de dialogisme

Bakhtine identifie deux formes majeures de dialogisme, le *dialogisme linguistique*, concept repris et développé aussi par Oswald Ducrot, et le *dialogisme discursif*, ce dernier connaissant plusieurs manifestations, parmi lesquelles le dialogisme interdiscursif, l'intertextualité, le dialogisme interlocutif, le dialogisme intralocutif.

Le *dialogisme linguistique*, selon Bakhtine, est le résultat de l'aliénation constitutive que la langue reflète, l'effet d'une synthèse entre la langue héritée d'autrui et les paroles qui contiennent les usages d'autrui. Il s'agit d'un dialogisme intrinsèque, constitutif de la langue, porteur de différentes empreintes individuelles que Bakhtine définit, dans un texte de 1929, que nous empruntons à Tzvetan Todorov :

« Aucun membre de la communauté verbale ne trouve jamais des mots de la langue qui soient neutres, exempts des aspirations et des évaluations d'autrui, inhabités par la voix d'autrui. Non, il reçoit le mot par la voix d'autrui, et ce mot en reste rempli. Il intervient dans son propre contexte à partir d'un autre contexte, pénétré des intentions d'autrui. Sa propre intention trouve un mot déjà habité. »

<sup>73</sup>

Selon Tzvetan Todorov, la situation où l'énoncé devient le résultat d'un donné linguistique et non seulement d'une intention de parole, pose souvent la question d'un dialogisme passif existant dans la langue :

« Chaque énoncé est orienté vers un horizon social, fait d'éléments sémantiques et évaluatifs; le nombre de ces horizons verbaux et idéologiques est élevé mais non illimité; et chaque énoncé relève nécessairement d'un ou plusieurs types de discours déterminés par un horizon » <sup>74</sup>

Si le dialogisme linguistique avance l'idée que parler signifie être situé dans la langue commune et n'y avoir de place que relativement aux mots d'autrui, le *dialogisme discursif* déplace l'intérêt dans une autre zone, celle de la parole et du discours, en insistant sur une autre dimension dialogique mais constitutive du discours. Le dialogisme discursif voit l'autrui comme partenaire de discours, car tout discours émane toujours d'autrui parce que c'est toujours en considération d'autrui qu'il se construit. L'autrui devient ainsi l'instance qui écoute et comprend et qui donne un sens au discours.

Selon Laurent Jenny, la simple présence de la parole d'autrui dans le discours ne relève pas toujours de manifestations de dialogisme. De ce point de vue, il faut délimiter entre ce qui tient strictement au dialogisme

---

<sup>73</sup> Mikhaïl Bakhtine *apud* Tzvetan Todorov, *op.cit.*, p. 77.

<sup>74</sup> Tzvetan Todorov, *op.cit.*, p. 89.

(dialogisme interdiscursif, intertextualité, dialogisme interlocutif, dialogisme intralocutif) et ce qui est allusion vague ou « citation explicite des propos d'autrui »<sup>75</sup>.

Le dialogisme *interdiscursif* désigne la rencontre d'un énoncé avec tous les énoncés qui ont été produits avant lui sur le même objet, considère le texte ou l'énoncé comme une réponse à un/des discours antérieur(s). On peut définir cette forme de dialogisme comme une macro-interaction, puisque de la reprise d'un dire précédent sur une question on peut supposer que tout énoncé est tourné vers une éventuelle réponse qu'il recevra.

Cette forme de dialogisme constitutif très répandue qu'on appelle dialogisme interdiscursif est difficile à identifier en l'absence de marques explicites ou implicites d'autres voix, certains phénomènes de reprise d'un dire antérieur ou du dire d'un autre n'étant pas nécessairement conscients, toute parole résultant ainsi d'un ensemble de dialogues véhiculant des opinions et des discours. L'énoncé qui en résulte porte les traces du contact réunissant tous les énoncés antérieurs et ces marques laisseront entendre, selon une gamme variable d'intensité et d'intelligibilité, les voix antérieures.

Dans les cas de *dialogisme interdiscursif* le sujet parlant est un co-acteur participant à un processus de reconstruction permanente de signification à partir de l'infinité des discours réels ou potentiels qu'il crée et hérite à la fois. Le locuteur n'est pas à l'origine du sens, il ne fait ainsi qu'actualiser à l'aide d'autres voix certains opinions et points de vue, son discours renfermant toute une somme d'énonciateurs non identifiables. Le discours devient ainsi une synthèse particulière regroupant différents points de vue, mis en scène le plus souvent d'une manière inconsciente, qui laisse au locuteur le sentiment d'avoir simplement exprimé des contenus très personnels.

De nos jours, la publicité utilise abondamment le dialogisme interdiscursif.

L'*intertextualité* ou l'« interaction textuelle » représente une forme de dialogisme interdiscursif qu'on retrouve en littérature pour désigner la rencontre (et la présence en son sein) d'un texte littéraire avec un texte antérieur. Cette définition du concept a été proposée par Julia Kristeva qui voit l'intertextualité comme un élément constitutif de la littérature, mais la notion a été reprise par d'autres théoriciens de la littérature, parmi lesquels Roland Barthes, Gérard Genette, Michael Riffaterre, qui se sont davantage intéressés sur le fonctionnement des reprises thématiques, les métamorphoses des motifs ou les modalités esthétiques de la présence d'un texte dans un autre que sur la

---

<sup>75</sup> Laurent Jenny, « Dialogisme et polyphonie – méthode et problèmes », Département de Français moderne, Université de Genève, 2003 (source électronique : <http://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/dialogisme/dpintegr.ht>).

dimension énonciative du dialogisme. Ces études littéraires ont également visé une redéfinition de la littérature en fonction de la reprise incessante d'un texte à l'autre ou de la combinaison de différents textes antérieurs compris comme des codes utilisés par l'auteur.

Le *dialogisme interlocutif* apparaît dans le cadre d'une interaction verbale, il suppose donc un face-à-face et des locuteurs potentiels et représente *la rencontre d'un énoncé avec un autre*. Il ne faut pas confondre le dialogisme interlocutif avec le dialogue dans le sens dialogal du terme, impliquant des co-locuteurs qui échangent de simples propos, parce qu'il représente une *forme d'anticipation sur le dire d'un autre*, autrement dit la prise en compte de la réponse anticipée de l'autre. Il s'agit d'un type de dialogisme qui anticipe, prévoit ou oriente, résultant toujours d'une interaction, de la rencontre d'un dire antérieur et d'un dire potentiel, d'un déjà-dit et d'un dire à venir.

Ce type de dialogisme permet au locuteur de prévenir les objections éventuelles et d'organiser des développements discursifs aptes à persuader ou à séduire. Le dialogisme interlocutif peut prendre la forme d'une insertion dans le dire, de paroles attribuables à l'interlocuteur. Le débat politique est un bon exemple dans ce sens, en offrant de nombreux exemples de dialogisme interlocutif lorsque le locuteur pose des questions auxquelles lui-même donne la réponse.

Le *dialogisme intralocutif*, le dernier type de dialogisme qu'on y présente, constitue une forme particulière de dialogisme qui concerne les rapports que le sujet parlant entretient avec sa propre parole. Ce type de dialogisme peut prendre différentes formes : simple reprise d'un dire antérieur du sujet parlant qu'il mentionne à nouveau, commentaire sur son propre dire, monologue s'ouvrant au dialogisme. Chez certains linguistes, comme par exemple Jacqueline Authier-Revuz, ce type de dialogisme s'appelle *autodialogisme* <sup>76</sup>, tandis que Jacques Brès propose le terme *intradialogisme* <sup>77</sup>.

Nous pouvons affirmer que le dialogisme bakhtinien s'est développé dans le sens d'une bipolarité qui a influencé les recherches ultérieures variées: d'une part il y a *le dialogisme constitutif*, inhérent au discours, à la langue, au sujet, qu'on retrouve dans l'acte même de parole en tant qu'acte de production – compréhension; et d'autre part il existe *le dialogisme polyphonique*, ou tout simplement la *polyphonie*, qui est un phénomène repérable surtout au niveau

---

<sup>76</sup> Voir à ce propos Jacqueline Authier-Revuz, *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidence du dire*, Paris, Larousse, 1995.

<sup>77</sup> Voir à ce propos Jacques Brès, « Entendre des voix : de quelques marqueurs dialogiques en français », in *L'Autre en discours*, Montpellier, Praxiling/dialang, 1982, pp. 191-212.

du sens de l'énoncé et qui s'accompagne selon Bakhtine de certaines relations de plurilinguisme, plurivocité ou pluristylistique, comme véritable effet du premier dans la zone de l'énoncé.

Le dialogisme représente l'une des composantes de ce que nous appelons d'habitude la dimension interactive du langage, qu'on retrouve non seulement dans la langue, mais aussi dans le sens de l'énoncé.

Le caractère le plus important de l'énoncé reste son dialogisme, c'est-à-dire sa dimension intertextuelle et polyphonique qui se revendique comme une caractéristique fondamentale de tout discours, celle d'entretenir des relations diverses, d'une manière plus ou moins explicite, avec d'autres textes et discours antérieurs, ou même postérieurs, se référant au même objet.

Le principe dialogique est formulé dans les termes suivants par Francis Jacques : « Une énonciation est mise en communauté de sens, elle est produite bilatéralement de quelque manière entre les énonciateurs qui s'exercent à la bivocalité et au double entendre. Quant à l'idée de parole dialoguée il faut préciser qu'elle dépend de la relation interlocutive. »<sup>78</sup>

Très importantes restent *les conséquences du dialogisme* car en premier lieu il confère à l'énonciation une nature relationnelle et interactionnelle.

Puis, le dialogisme devient le moteur de deux activités indissociables du vouloir-dire et de la compréhension : signifier et comprendre, même lorsque la relation interlocutive est inégale ou lorsqu'elle fait l'objet d'une négociation conflictuelle dans le discours.

Que l'on assimile soit à l'intertextualité, soit à la polyphonie, le *dialogisme* fait référence, comme on l'a déjà vu, à la répartition de tout message sur deux instances énonciatives qui sont en relation actuelle.

### **Références bibliographiques**

- Authier-Revuz, Jacqueline. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidence du dire*. Paris, Larousse.
- Bakhtine, Mikhaïl. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris, Gallimard.
- Bakhtine, Mikhaïl. (1977). *Marxisme et philosophie du langage*. Paris, Les Éditions de Minuit, [1929].
- Bakhtine, Mikhaïl. (1970). *Problèmes de la poétique de Dostoïevski*. Éditions l'Âge d'Homme, Lausanne.
- Bon, Michel. (1967). *Le dialogue et les dialogues*. Paris, Éditions du Centurion.

---

<sup>78</sup> Francis Jacques, *Différence et subjectivité. Anthropologie d'un point de vue relationnel*, Paris, Aubier Montaigne, 1982, p. 334.

- Brès, Jacques. (1982). « Entendre des voix : de quelques marqueurs dialogiques en français ». In *L'Autre en discours*. Montpellier, Praxiling/dialang.
- Ducrot, Oswald. (1980). *Les mots du discours*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- Francis, Jacques. (1982). *Différence et subjectivité. Anthropologie d'un point de vue relationnel*. Paris, Aubier Montaigne.
- Guellouz, Suzanne. (1992). *Le Dialogue*. Paris, PUF.
- Iliuță, Gabriela. (2017). « Quelques considérations sur la terminologie de la psychanalyse ». In *Buletinul Științific al Universității Tehnice de Construcții București, Seria limbi străine și comunicare*, București, Conspress.
- Jenny, Laurent. (2003). « Dialogisme et polyphonie – méthode et problèmes ». *Département de Français moderne*, Université de Genève, <http://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/dialogisme/dpintegr.ht>.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. (1990-1994). *Les interactions verbales*, tome I. Paris, Armand Colin.
- Măgureanu, Anca. (2008). *La structure dialogique du discours*. București, Editura Universității din București.
- Perrin, Laurent (dir.). (2006). *Le sens et ses voix. Dialogisme et polyphonie en langue et en discours*, *Recherches linguistiques*, n° 28. Université Paul Verlaine- Metz.
- Roulet, Eddy et al. (1985). *L'Articulation du discours en français contemporain*. Berne, Peter Lang.
- Schwitalla, Johannes. (1978). « Essai pour l'analyse de l'orientation et de la classification des dialogues ». In *Stratégies discursives*, Lyon, P.U.L.
- Todorov, Tzvetan. (1981). *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique suivi de Écrits Du Cercle de Bakhtine*. Paris, Éditions du Seuil.
- Tuțescu, Mariana. (2002). *L'Argumentation*. București, Editura Universității din București.



## Basarab Nicolescu and Transdisciplinarity

Cristian ANDREESCU

*The Doctoral School of the Romanian Academy, Bucharest*

### **Abstract**

Basarab Nicolescu is presented as a physicist, mathematician and philosopher, using a language specific to all three disciplines, but integrating it into a transdisciplinary one. He started from the concept of the “included tertium”, or the “included middle” launched by Stéphane Lupasco and based on this concept he constructed a complex image of an unlimited set of levels of Reality. He carefully separates the concepts of Real, Reality, Object, Subject, resistance and non-resistance, identity of the zones of non-resistance of Object and Subject, leading thus to an image of the physical Reality which can be seen at the same time as a physical description, and also as a psychological and philosophical representation. At the core of this representation stays the “hidden tertium” (or “the hidden middle”), a concept characterizing Nicolescu’s philosophy in a transdisciplinary and holistic way aiming at the unity of science.

**Keywords:** included middle, hidden middle, levels of Reality, Object, resistance.

Basarab Nicolescu is a Romanian multidisciplinary and transdisciplinary thinker, formed as a physicist, as a scientist. His interest in notions that are relevant for physics and philosophy started from within the most acute concerns of contemporary microphysics, problems that the entire scientific elite has been dealing with for more than a century and which, the more they seem to receive answers, the more they raise other difficulties and novel disconcerting aspects.

The concern for the problems of contemporary physics triggers for Basarab Nicolescu a specific philosophical avenue of research through specific concepts and notions and central themes that make it very challenging and possible to be approached through a terminological perspective that is closer to science, to physics in particular, but which is interpreted and valued philosophically. Philosophy starts from the identification of first principles developed through categorical analysis and then through specific problems and themes. Contemporary physics invites meditation on first principles and Reality.

Basarab Nicolescu’s philosophy is founded on kindred interdisciplinary moves from microphysics to philosophy: first and foremost,

we are talking about the perspective opened by Ștefan Lupașcu<sup>79</sup>, but also by the philosophical interpretations of Heisenberg, Schrödinger, Solomon Marcus with his investigation of transcendence as a universal paradigm<sup>80</sup> and others. If in 1941, in the 5<sup>th</sup> volume of the *History of Modern Romanian Philosophy*<sup>81</sup>, edited by N. Bagdasar, Traian Herseni and S. S. Bârsănescu and the Romanian Society of Philosophy, Ștefan Lupașcu was simply mentioned “as another thinker about which we should only call attention”, along with a short list of works he has already had published in France at the time, such as *Du devenir logique et de affectivité*, 1<sup>st</sup> tome, *Le dualisme antagoniste et les exigences historiques de l'esprit*, 2<sup>nd</sup> tome, and *Essai d'une nouvelle théorie de la connaissance* published at J. Vrin, Paris, 1935); *La physique macroscopique et sa portée philosophique* (J. Vrin, Paris, 1935) and *Les idées directrices d'une nouvelle philosophie des sciences* (F. Alcan, Paris, 1936), nowadays Ștefan Lupașcu is much better studied and known given Basarab Nicolescu's capitalization of the foundation of Ștefan Lupașcu's philosophical work in his own original open-philosophy perspective.<sup>82</sup>

The centrality of certain terms in contemporary physics supports a philosophical attention to some typically philosophical concepts of

---

<sup>79</sup> Ștefan Lupașcu, or, Stéphane Lupasco, as this author appears in numerous scientific and philosophical publications of French language. Philosopher of “the logic of energetic antagonism”, which Basarab Nicolescu interprets and upon which he develops his open-philosophy of the “hidden middle”, “levels of reality” and “transdisciplinarity”.

<sup>80</sup> Solomon Marcus, 2014. “Transcendence as a Universal Paradigm”. *International Journal of Communication Research*. 4(2), 60-72.

<sup>81</sup> N. Bagdasar, Traian Herseni and S. S. Bârsănescu (eds.), 1941. *History of Modern Romanian Philosophy*. Homage to Professor Ion Petrovici, Vol. 5. Bucharest: Romanian Society of Philosophy, 433.

<sup>82</sup> In 2010 we find articles such as that signed by Joseph E. Brenner stating in the abstract of his paper that “The advent of quantum mechanics in the early 20<sup>th</sup> century had profound consequences for science and mathematics, for philosophy (Schrödinger), and for logic (von Neumann). In 1968, Putnam wrote that quantum mechanics required a revolution in our understanding of logic per se. However, applications of quantum logics have been little explored outside the quantum domain. Dummett saw some implications of quantum logic for truth, but few philosophers applied similar intuitions to epistemology or ontology. Logic remained a truth-functional ‘science’ of correct propositional reasoning. Starting in 1935, the Franco-Romanian thinker Stéphane Lupasco described a logical system based on the inherent dialectics of energy and accordingly expressed in and applicable to complex real processes at higher levels of reality. Unfortunately, Lupasco's fifteen major publications in French went unrecognized by mainstream logic and philosophy, and unnoticed outside a Francophone intellectual community, albeit with some translations into other Romance languages. In English, summaries of Lupasco's logic appeared ca. 2000, but the first major treatment and extension of his system was published in 2008. This paper is a further attempt to establish Lupasco's concepts as significant contributions to the history and philosophy of logic, in line with the work of Gödel, general relativity, and the ontological turn in philosophy.” Joseph E. Brenner, 2010. “The philosophical logic of Stéphane Lupasco (1900–1988)”, *Logic and Logical Philosophy* 19(3). DOI:10.12775/LLP.2010.009

ontological and even metaphysical, logical and epistemological interest, such as reality and Reality (the “Absolute” in certain philosophical perspectives<sup>1</sup>), the real, the included middle, the hidden middle, subject, object, etc. Basarab Nicolescu's vision represents an original, interdisciplinary philosophical conception (on the one hand, developed between philosophical disciplines and, on the other, capitalizing on certain intuitions and physical-philosophical consonances) to which terminology offers a fertile way of access.

Mathematics and logic are indispensable to these approaches, and Basarab Nicolescu took for his philosophical model about the multi-layered reality, the innovative logical and methodological path of the included middle, proposed by Ștefan Lupașcu who created a new logic of the included middle, inspired by the paradoxes emphasized by quantum physics theoretical and experimental results of the investigations of the microphysical reality.

At the same time, physics obviously dealing with the study of the most concrete aspects of reality, Nicolescu also attacked the problem of the separation between the knowing subject and external reality, starting from the thinking together the fundamental concepts of classical physics and contemporary physics, not only for the purpose of comparison but also for opening a philosophical interpretation able to set in perspective together both worlds, through the concept of “transdisciplinarity”. This concept is proposed by the philosopher to transcend the separation of disciplines. If the levels of Reality can be thought in a relative separation but still together, parts within one and the same Reality, the disciplines, too, can be thought in togetherness as part of a transdisciplinarity within knowledge, conceived in unity as heterogeneous and paradoxical this unity may be.

The philosophical concepts of interest for Basarab Nicolescu are central both for physics and metaphysics, but also for ontology and epistemology, outlined from the perspective of proposing a new logic: that of the included middle. We have here an onto-logic upon which an ontology and an epistemology of the included middle are based. Some central concepts in both classical physics and philosophy and epistemology are objectivity, *i.e.* independence from the knowing subject, simplicity, continuity, local causality and determinism. And in the case of modern physics, we can identify concepts of interest for philosophy (ontology and epistemology) such as: “discontinuity”, “nonseparability”, “global causality” and “indeterminism”.

In order to circumscribe the field to be dealt with, Basarab Nicolescu makes a further defining attempt at what he considers to be reality, making a distinction between it and the concept of the “real” and we need an exact quote to discuss and open a window into his philosophical contribution based on the

main concepts of “the included middle”, “levels of reality” and “transdisciplinarity”. Basarab Nicolescu shows:

“I understand by Reality, first, that which resists our experiences, representations, descriptions, images or mathematical formalizations. (...) We must also give an ontological dimension to the notion of Reality. Nature is a huge and inexhaustible source of the unknown that justifies the very existence of science. Reality is not only a social construction, the consensus of a collective, an intersubjective agreement. It also has a trans-subjective dimension, to the extent that a simple experimental fact can ruin the most beautiful scientific theory. (...) Of course, I distinguish the Real from Reality. The Real means what is, while Reality is related to resistance in our human experience. The Real is, by definition, forever veiled, while Reality is accessible to our knowledge.”<sup>83</sup>

The very concept on which the definition is based, “resistance”, is not a consecrated philosophical term; it is a novelty and a term borrowed from physics. Whatever resists is maintained unchanged. Nicolescu nuances the idea of Reality accessible to our knowledge as an area examined (“accessed”) with formalizable, desirable, invariable results of knowledge (see the notion of “resistance” on which the above definition is based). Basarab Nicolescu shows that science offers us the invariable, as in Plato’s conception, for which Reality is the realm of unchanging forms; then Reality is in B. Nicolescu’s conception a theme for metaphysics. Or, if “resist” means that it is experimentally behaving according to certain laws (“our descriptions, representations or mathematical formalizations” mentioned in the quotation above), it follows that Reality is to be studied by epistemology, which is in consonance with the microphysics foundation of his philosophical conception. The Real, meaning “what is” covers “objects” and, widely, ontology. “What is” could be though assessed once known, so there is a possible connection in Basarab Nicolescu between the philosophical domain referred to as ontology and the philosophical domain referred to as epistemology because the assessment of what is passes through epistemology and gnoseology. But since the philosopher considers that “the Real is, by definition, forever veiled” it follows that the Real is the topic of metaphysics and mystery. We acknowledge that this philosophical discussion is a philosophical corner stone, and we are not going to elucidate it in this paper.

However, discussing it furthermore, we can emphasize a train of thought leading to the concept of “levels of reality” from which the idea of “transdisciplinarity” emerged, for its most part. In Plato, true reality is to be

---

<sup>83</sup> Basarab Nicolescu, 2011. *De la Isarlık la Valea Uimirii* [From Isarlık to the Valley of Wonder], Vol. II. Bucharest: Curtea Veche Publishing, 12.

found in the world of perfect and eternal forms; the world of Ideas, which constitute the foundation of everything. In Basarab Nicolescu there is also an immutable foundation of Reality allowing for Reality to be described as through the various “resistant” (“persistent”, or “stable”) epistemological achievements. In other words, in Basarab Nicolescu whatever we know and does not change while we keep experimenting, investigating, conceptualizing via representations, or mathematical formalization is the Reality. But we can add: this is the reality as far as we know and as far as we can tell. Aspect that the Romanian philosopher also notices when he says that “Reality is related to resistance in our human experience” and “accessible to human knowledge”. From these clarifications we can deduce that indeed reality is very much connected to epistemology and scientifically accepted knowledge of the world, which is also *what we know at a specific moment*. Since this understanding is rather modest, limited, temporary is to a certain extent philosophically unsatisfactory for the author of the theory, especially since it implies a vision restrained to subjectivity and intersubjectivity, resumed to social constructions and (collective) consensus, as the above mentioned quote explicitly states. The solution of B. Nicolescu is to emphasize that his concept of Reality allows for a trans-subjective dimension a notion that he was to explain in his theory of transdisciplinarity. Hence, at some point it is possible that an experiment, suddenly, in a totally unexpected manner, does not confirm what we thought is known: what have previously “resisted” experimentations, meaning ultimately, that up to then was no contradiction of previous knowledge occasioned by experimentation. In the quote above we have the phrase “a simple experimental fact can ruin the most beautiful scientific theory”. This way the knowing subjects get a glimpse of Reality in terms of the unexpected, beyond what is known and how things used to be perceived.

There are interpreters who still consider the Real and the reality in very strict correlation or others consider the concepts synonymous. This is a terminological confusion that probably comes from a simplification and is to be nuanced and discussed in another paper. However, it is one thing to appreciate that what exists has (some) objective reality that can be epistemologically investigated, and another to reduce reality to existence, or to overlap the two concepts.

We find that Basarab Nicolescu builds a concept of Reality constructed and permanently completed via epistemological and ontological knowledge, but one that leaves room as well for the unknown and the unexpected. Reality asymptotically tends to the real since we have an open ontological dimension of Reality, which brings again to the fore the discussion

of the relationship between Reality and existence. Nicolescu's Real covers ontology as the study of being as being. When we consider ontology the study of the essence of being as whatever is unchanging in being we approach Nicolescu's area described as Reality and, in philosophy, the foundation of the order of things. In philosophy this order is immutable. In Nicolescu's perspective this is indeterminate as Reality is not closed conceptually, since is open to new comprehensive views, with the activities of human knowledge (as well as Nicolescu's philosophical conception is not a closed one).

If in philosophy ontology is what makes a being so and its study represents the study of the basis of the order of things, philosophers who see ontology in this manner conclude that in this manner ontology became synonymous with metaphysics, as a philosophical type of supreme and universal "science". And again, there is a split in language, or a problem of conceptualization and language: if ontology has become synonymous with metaphysics, the Real should have an ontological dimension, not Reality, in the sense in which Nicolescu defines it. But ontology is the field of philosophical answers to the question *Ti esti?*<sup>84</sup> (*What does exist?* in Greek, or, *What is that which is most essential and characteristic for what there is?*), to which physics offers scientific answers that differ from the philosophical answers, but, may be at occasions in a meaningful confluence, further opening interpretations and comprehensive perspectives.

We also note that Basarab Nicolescu gives the notion of resistance a fundamental value, because he bases the explanation given to the notion of reality on that of resistance, which means that the language used by Basarab Nicolescu has a particular connotation; it cannot be classified in the category of established philosophical language. The reason why we emphasize this aspect is that the author penetrated the field of philosophy from the field of science, namely it is an original penetration, from the position of the deep and integrative thinker, who is more concerned with the way in which he can formulate in his thoughts and through following in coherent sentences, their own intuitions, rather than referring to the established language of philosophical literature. Treating philosophical concepts also from the perspective of science, Albert Einstein also made a statement that fits in the same conceptual area as that of the notion of "resistance": "Reality is only an illusion, although, admittedly, it is a very persistent one."<sup>85</sup>

---

<sup>84</sup> Alexandru Surdu, 2011. "Tezaurul filosofic al limbii române" ["The Philosophical Thesaurus of the Romanian Language"]. In: *Izvoare de filosofie românească [Romanian Philosophy Sources]*, Bucharest: Renaissance Press, 95.

<sup>85</sup> <https://www.scientia.ro/homo-humanus/49-note-si-adnotari-carti-celebre/1400-citate-de-albert-einstein.html>

Nicolescu resorts to the notion of resistance to convey the meaning of the notion of reality is that his entire philosophical approach is centred around a new conception of reality, one originating from the newest visions of theoretical physics about the physical world. This conception is based on the idea of a reality stratified on different levels and following this aspect, he introduces the notion of *levels of reality*.

Being part of a paradigm of reality compatible with that studied by theoretical physics, it had to refer to a researchable and describable reality, explicable in the terms and theories of physics. This is the reason why the notion of reality seems to differ from Basarab Nicolescu, which is why it is used most frequently in philosophy. Nicolescu introduces the notion of real, having the same meaning as the reality that is beyond the human capacity to know, therefore, beyond the epistemological and ontological: in the metaphysical.

Therefore, the levels of reality will be part of what Basarab Nicolescu considers to be the describable reality, more precisely, *what does resist*, respectively, in our view, *what does not escape*, what does not come out of the possibility of mathematical representations:

“In quantum physics, mathematical formalism is inseparable from experience. In its own way, it resists, through the need for internal self-consistency and through the need to integrate experimental data without destroying this self-consistency. (...) We must understand by the level of Reality a set of systems, invariant to the action of a number of general laws: for example, quantum entities subject to quantum laws, which are radically different from the laws verified in the macrophysics’ world. This means that two levels of Reality are different if, passing from one to the other, there is a difference in laws and a difference in fundamental concepts (as it is, for example, causality).”<sup>86</sup>

It is natural to ask ourselves the question: what does self-consistency mean? Basarab Nicolescu does not define it, he probably assumes that the common meaning of this notion can be used in relation to it. Our education and experience with language indicate the following meanings: 1. Degree of density, strength, solidity of a body, of a matter, etc.; the resistance of a body or material to deformation or crushing. 2. Quality of an axiomatic system of not containing some formula at the same time as its negation. The dictionary might give as synonym coherence, which, philosophically is not the same thing. We find that these two notions of resistance and self-consistency, respectively consistency, keep us within that conception of Reality that

---

<sup>86</sup> Basarab Nicolescu, 2011. *De la Isarlık la Valea Uimirii* [From Isarlık to the Valley of Wonder], Vol. II. Bucharest: Curtea Veche Publishing, 12.

involves the possibility of knowledge, explanation, representation, etc. However, there is a passage, in which we can glimpse a breakthrough towards the other meaning of the concept of Reality, that which Nicolescu calls the Real:

“Due to the notion of levels of Reality, Reality acquires a multidimensional and multidifferential structure. Also, the levels of Reality allow us to define useful notions, such as levels of language, levels of representation, levels of materiality or levels of complexity.”<sup>87</sup>

Capitalizing from an ontological perspective the concept of “discontinuity”, Nicolescu shows:

“The discontinuity that was manifested in the quantum world is also manifested in the structure of the levels of Reality, through the coexistence of the macrophysics’ world and the microphysics’ world.”<sup>88</sup>

The consequence of the above idea is the modelling of a multi-level reality. “According to my model, reality has a certain number of levels. Indeed, the preceding considerations regarding two levels of Reality can easily be generalized to a larger number of levels. The analysis that follows will not depend on whether this number is finite or infinite. For the sake of terminological clarity of exposition, I will assume that this number is infinite.”<sup>89</sup>

In such a situation, of an infinity of levels, we no longer have to deal with an explicable or representable Reality, this way of looking directs us to the domain of the other concept used by Nicolescu, that of Real. And it also reminds us of the way in which Mihai Drăgănescu<sup>90</sup> refers to Heisenberg's statements and the increasingly accentuated distance from the concrete world:

“One of Heisenberg's basic ideas is that penetrating deeper and deeper layers of matter involves mental abstractions that move further and further away from immediate intuition. (...) According to Heisenberg, we will understand the depths of nature if we pass from abstraction to abstraction, in its mathematical form, based on the harmonies of the laws of symmetry. Through abstraction, Heisenberg sees finding the unity of the world (...)”<sup>91</sup>

---

<sup>87</sup> Basarab Nicolescu, 2011. *De la Isarlik la Valea Uimirii* [From Isarlik to the Valley of Wonder], Vol. II. Bucharest: Curtea Veche Publishing, 13.

<sup>88</sup> *Ibidem*.

<sup>89</sup> *Ibidem*.

<sup>90</sup> Mihai Drăgănescu (1929 - 2010) Romanian engineer, informatician and philosopher.

<sup>91</sup> Mihai Drăgănescu, 1989. *Inelul Lumii Materiale* [The Ring of the Material World]. Bucharest: Scientific and Encyclopaedic Press, 47.

Of course, there is no identity between the concepts, only kinship: what Drăgănescu says about Heisenberg implies “understanding the depths of nature”, and this places us somehow, according to Basarab Nicolescu's terminology, between Reality and Real. We could use another concept to get out of this state of ambiguity and get much closer to the Real, with the help of the concepts of levels of abstraction and the set of all levels of abstraction<sup>92</sup>:

“This thinking is manifest at multiple levels of abstraction, respectively levels of concreteness. We will assign priority to the highest levels of abstraction when we analyse globally a multitude of such levels (...) This global, integrated ‘perception’ encompasses however many levels of abstraction. Precisely because they are implicit, nothing can be said about their number, not even whether it is limited or not. Wanting to place ourselves in as general a framework as possible, we prefer to state that their number is unlimited. This is exactly how Basarab Nicolescu talks about the “number” of levels of reality. And to dwell a little longer on the differences and similarities between the levels of reality and the levels of abstraction we can say that the first can be observed and even exploited experimentally, while the others, when they are made explicit, cannot go beyond the hierarchy of logical systems. To return (...) to the hidden third introduced by Basarab Nicolescu, we propose in this paper to include it in the same semantic region, if not to identify the hidden third with the implicit set of abstraction levels.”

In this way, we arrived at a new concept launched by Basarab Nicolescu: that of the *hidden middle*, thought on the same line of reasoning as Ștefan Lupașcu's *included middle*. We will interpret more in depth these two notions, in the way in which they appeared and the way in which the first conceptualisation continues the one initiating the perspective. And we will have to bear in mind during this exposition that the philosophical language of Basarab Nicolescu differs from the well-established traditional philosophical language, as we found during the analysis of the concepts of Reality and Real, as defined and used by this author.

Ștefan Lupașcu's ideas are primarily manifested in logic, and the novelty of the notion of the included third party introduced by him has the greatest revolutionary force in this discipline, but obviously, this novelty cannot not have philosophical implications. In fact, it appeared in a philosophical context, and Ștefan Lupașcu's writings are actually philosophical: *Du devenir logique et de l'affectivité*, 1935, *L'expérience*

---

<sup>92</sup> Cristian Andreescu, 2013. *The Hidden Significance in the Works of Some Romanian Philosophers*, „European Journal of Science and Theology”, 9 (1), 3-17.

*microphysique et la pensée humaine*, 1941, *Le principe d'antagonisme et la logique de l'énergie*, 1951, *Les trois matières*, 1960, *L'énergie et la matière psychique*, 1974.

Terminology and phrasing are very important in Nicolescu. He creatively opens “the door” to the entry of a technical and scientific vocabulary in an open-philosophy approach which is continued from Ștefan Lupașcu (see, for instance, the term “resistance”), a “move” that Nicolescu creatively continues in an original epistemological-ontological conception, within a philosophical vision of human interiority and in his studies in art philosophy.

We can ask ourselves in which philosophical category can Basarab Nicolescu's conception fit: is it metaphysical, ontological, or is it strictly epistemological or logical? It is difficult to frame this case so differently from the philosophical approaches considered classic. Basarab Nicolescu himself had a multidisciplinary evolution, and his concerns throughout his life and especially during his youth covered many fields, without him being able to stop clearly on one of them, as he himself declares in an autobiographical note:

“Mathematics was my first passion, but it seemed too abstract and too little connected to the world. I would then have wanted to be a literary critic, in fact I also debuted with a volume about Ion Barbu, (Ion Barbu, *Cosmologia “Jocului secund”*, Editura pentru literatură, Bucharest, 1968), but I was not interested in being a critic of realist literature socialists, as I had to become in those days. How could I not be a materialistic philosopher, God forbid! So, I chose physics - a realm of reconciliation, which has satisfied me to this day. Physics pushed me towards certain limits that can only be overcome by opening up to metaphysics, religion, philosophy”<sup>93</sup>.

Moreover, the concepts of “Reality/Real” and the “hidden middle” bring Nicolescu's conception of metaphysics closer, all the more so since the hidden third reminds us of Lucian Blaga's metaphysical conception.

After this brief foray into the details of Nicolescu's personal life and their effects on his work, let's return to the notion of the level of Reality.

The basis of this idea is the finding that two contradictory elements, be they statements, observations, states or representations, taken together, can only cancel each other out. The only solution to not generate this annulment is to accept the tension generated by the annihilation tendency and move the conflict to a higher plane, other than the one on which this “struggle of opposites” takes place. Practically, we can say that the acceptance of this

---

<sup>93</sup> Basarab Nicolescu, 2011. *De la Isarlık la Valea Uimirii* [From Isarlık to the Valley of Wonder], Vol. I. Bucharest: Curtea Veche Publishing.

tension creates the higher plane, thus generating the appearance of two levels of reality: the one where the contradiction occurs and the one that includes it as a new thing, seen from another perspective. Basarab Nicolescu states these findings as following: “One and the same level of reality can only generate antagonistic oppositions. It is, by its very nature, self-destructive if it is completely separated from all other levels of Reality.”<sup>94</sup>

From this acknowledgement to the infinite set of levels of Reality, no further reasoning steps are necessary, because if there are no arguments for this set to be finite, we can consider it infinite, exactly as Basarab Nicolescu argues in one of the statements quoted above.

In Basarab Nicolescu, the levels of Reality are also explained as disciplinary levels, each with specific laws and knowledge. Since the confinement of knowledge within the disciplinary borders would be absurd, the philosopher proposes a comprehensive vision that reunites conceptually knowledge via his integrative concept of *transdisciplinarity*. Transdisciplinarity crosses disciplines not simply overpassing them but opening their conceptual borders.

To go further, toward Nicloescu’s original concept of “the *hidden middle*”, we should return to the notion of “resistance”, respectively to that of “lack of resistance” (of potentialisation predominating over actualisation): “The zone between the different levels of Reality, like the zone beyond all levels of Reality, is basically a zone of non-resistance to our experiences, representations, descriptions, images or mathematical formalizations.”<sup>95</sup>

The sense in which Nicolescu uses the concepts of “resistance”, respectively, of “non-resistance”, is that of opposing, respectively not opposing the transformation following the interventions initiated by the searching being, and the inquisitive mind, characteristic of the Luciferic attitude, but, in Lucian Blaga’s understanding, not in the interpretation of the Harold Bloom. These interventions that seek an understanding, a deciphering of Lucian Blaga’s mystery, provoke a response from Reality which, by its way of manifesting itself, shows an opposition to the deciphering of the mystery. The international public which is more specialized with culture than epistemology might be familiar with Blaga’s poem titled *I will not crush the world’s corolla of wonders*<sup>96</sup> than with his epistemological work *The Spirit*

---

<sup>94</sup> Basarab Nicolescu, 2002. *Noi, particula și lumea* [Us, the Particle and the World]. Iași: Polirom, 189.

<sup>95</sup> Basarab Nicolescu, 2011. *De la Isarlîk la Valea Uimirii* [From *Isarlîk* to the Valley of Wonder], Vol. II. Bucharest: Curtea Veche Publishing, 16.

<sup>96</sup> The poem goes like this: “*I will not crush the world’s corolla of wonders/ and I will not kill/ with reason/ the mysteries I meet along my way/ in flowers, eyes, lips, and graves./ The light of others/ drowns the deep magic hidden/ in the profound darkness./ I increase the world’s enigma/ with my*

*and the Mathematical Experiment*<sup>97</sup> or *The Trilogy of Knowledge*<sup>98</sup> which are a suitable philosophical background for understanding Nicolescu's transdisciplinarity and complexity, too. Non-resistance is all around a disciplinary area of "resistance" and, on the contrary, "manifests" itself *as if* it does not exist, that is, the interventions of the searching rational mind are some "empty movements", they do not touch anything, they do not obtain any kind of response. But let's go back to the way Nicolescu makes use of these notions: In order to be able to use the notion of non-resistance to define the concept of "hidden third", he still needs the introduction of two other notions which, in the established language of philosophy, have a different usage, but with Nicolescu, they acquire through these new definitions, deeper meanings. It is about "object" and "subject". "The object is defined, in my theory, by the set of levels of Reality and its complementary zone of non-resistance."<sup>99</sup>

Why is that? Why does the Object have to include several levels of reality and the complementary zone of non-resistance? The fact that the Object has to include several levels of reality is understandable in the possible multidisciplinary interest for one Object of study. For instance, the atom is studied both by chemistry and physics. The complementary zone of non-resistance is the area of unknowns in the respective disciplines and in-between them, where we do not have (yet) inter-disciplinary knowledge and also beyond these circumscribed areas of knowledge. When we gather all these aspects, we have a transdisciplinary approach of the Object and, in his

---

*light/ much as the moon with its white beams/does not diminish but increases/the shimmering mysteries of night —/ I enrich the darkening horizon/with chills of the great secret./All that is hard to know/becomes a greater riddle/under my very eyes/because I love alike/flowers, lips, eyes, and graves."* Lucian Blaga, 1989. "I will not crush the world's corolla of wonders". In: *At the Courts of Yearning: Poems by Lucian Blaga*. Translated and with an introduction by Andrei Codrescu. Columbus: Ohio State University Press, 3. We encounter this poem, *Io non schiaccio la corolla di prodigi del mondo* by Lucian Blaga, translated into Italian language, within the volume \*\*\*. 1996. *La poesia romena del Novecento*. Traduzione e a cura di Marco Cugno. Alessandria: Edizioni dell'Orso: "Io non schiaccio la corolla di prodigi del mondo/e non uccido/con la mia mente i misteri che incontro/lungo il cammino/nei fiori, negli occhi, su labbra o tombe./La luce degli altri/estingue la malia dell'imperscrutabile/che in abissi di tenebra si cela,/mentre io,/io con la mia luce accresco il mistero del mondo —/e proprio come nel diffuso albore la luna/non riduce, ma col suo tremollo/amplifica il mistero della notte,/così il buio orizzonte arricchisco anch'io/di effusi brividi di sacro mistero,/e tutto ciò che è inintelligibile,/si tramuta in enigmi ancor più grandi/sotto i miei occhi —/perché io amo/e fiori e occhi e labbra e sepolture."

<sup>97</sup> See Lucian Blaga, 2017. *Das Experiment und der mathematische Geist*. Translation from Romanian into German by Rainer Schubert. Wien: New Academic Press.

<sup>98</sup> In English we have excerpts from Lucian Blaga, *The Trilogy of Knowledge* in Angela Botez, R.T. Allen, Henrieta Anişoara Şerban, 2018. "From *The Dogmatic Aeon* (1931)", 37-43, "From *Transcendental Censorship* (1934)", 63-70, and "From *Luciferian Knowledge* (1933), 71-82. In: *Lucian Blaga: Selected Philosophical Extracts*. Delaware: Vernon Press.

<sup>99</sup> *Ibidem*, 16.

philosophical view, Basarab Nicolescu conceives the Object transdisciplinary, *ab initio*.

Basarab Nicolescu also states that

“(…) the different levels of Reality are accessible to human knowledge due to the existence of different levels of perception (...) The coherence of the levels of perception presupposes, as in the case of the levels of Reality, a zone of non-resistance to perception. The ensemble of levels of perception and its complementary zone of non-resistance constituted, in our model, the Subject. The two non-resistance zones of the Object and the Subject must be identical so that the flow of information can circulate coherently between the Object and the Subject. This non-resistance zone corresponds to a third term, the term of Interaction between Subject and Object, which cannot be reduced to either the Object or the Subject and which I call the “Hidden Middle”<sup>100</sup>.

The correlate of the different levels of Reality are accessible to human knowledge due to the existence of different levels of perception relates the epistemological and the phenomenological dimensions in a *process of knowledge creation*. Thus, we have a specific, processual view of knowledge and of Object, in Basarab Nicolescu. The history of the conceptualization of “objects” in philosophy is intricate and long.<sup>101</sup> However, in epistemology and science, the dichotomy Subject-Object is clear. The Subject is the knower who investigates the Object of knowledge, very well defined (and, thus, limited, resulting in circumscribed, limited knowledge). The objects of physics are in

---

<sup>100</sup> *Ibidem*, 17.

<sup>101</sup> As we cannot obviously quite cover it here, we'll very succinctly refer to three important philosophical landmarks in the defining understanding of “objects” in order to offer a philosophical background for Basarab Nicolescu's Subject-Object dichotomy (a relative dichotomy as he explains in his theory, where he proposed areas of common essentiality for the Subject and the Object as “ingredients” of Reality): Aristotle, in contrast with Plato and then the modern, clear and pragmatic view of “object” in Peirce, which is a possible good initial standpoint for comprehending Nicolescu's view. In philosophy, “objects” are ontological categories. In Heraclitus everything changes, while in Parmenides and Zeno there is only what does not change. In Aristotle the prime cause are the unchanging objects of the metaphysics. The abstract objects of metaphysics are the universals, the numbers and the sentences. But there are also substances or the materials composing things. The universals are concepts about the essential qualities of the existing items, beings etc. For instance, there is an essential quality of existence that makes a table a table or a horse a horse among the numerous existing horses or tables. Aristotle does not consider that the universals could have been existed *ante res*, or, before the objects themselves. They exist in things (*in rebus*), because the attributes cannot exist separately from objects. Here Aristotle criticises Plato who saw the perfect forms, or, the universals, the essential attributes of anything and everything as separate and even more, as existing in another world whose copy our world is; a copy filled up with copies. In Aristotle, ontology studies the (unchanging) universals, the (changing) events and processes, taken together as changing objects, and the substances, in the physical objects.

general more concrete, although in the case of microphysics and quantic physics they can be even abstract and even yet not proven to exist<sup>102</sup>.

There is a separation and a contrast between Subject and Object and this is meant by dichotomy. Charles Peirce defines in 1931 the sign and the object as following: "A sign stands for something to the idea which it produces or modifies. Or, it is a vehicle conveying into the mind something from without. That for which it stands is called its Object..." Peirce<sup>103</sup>. In Peircean semiotics and logic the interpreter and the sign are part in a same process of significance. The Object is a signifier, but the Subject might be seen as a type of signifier in the necessary interpretation for the arrival at the signified and at meaning. In this sense, we may imply that the Object and the Subject are not in a relation of perfect dichotomy, and we can comprehend Nicolescu's (only) relative separation Subject-Object in this sense, too.

Epistemologically, the subject knows, and the object is known. Ontologically, the objects and the subjects are part of the same ontology. The meaning that Nicolescu attributes to the pair of notions Object/Subject is rich, being central to classical and modern concerns in epistemology and phenomenology. Knowing the Object is more than representing it for in Nicolescu "representation" means less than the Real, because it also contains what cannot be represented, it also contains areas of non-resistance to representation, to use the "Nicolescian" terminology.

Finally, if Real "hides" an unrepresentable area, it is not surprising that Basarab Nicolescu called it "the hidden middle". This unrepresentable area puts the "hidden middle" (something that is not A, not non-A, or sometimes something that is paradoxically both A and non-A), the one that forces and opens up classical logic of A vs. non-A, in correlation with the problem of God from the perspective of Basarab Nicolescu's model. The "supreme energy" is God; but it is also the initial constitutive contradiction of the creation of the world, because, creating, this supreme energy separates itself... This concept opens up additional valuing of the concept of "included tertium/middle" on which the concept of "hidden tertium" is based in the direction of the philosophy of art at Salvador Dali, André Breton, Gaston Bachelard (shadows and lights) etc. Between the two expressions, the word "tertium" naturally continues the "included third party" concept of Ștefan Lupașcu, the "hidden tertium" being an expansion in Real of the "included tertium", the latter being the germ of the hidden one. The justification for this

---

<sup>102</sup> This was the case with "odderon", a particle postulated by Basarab Nicolescu and Leszek Łukaszuk in 1973 and discovered at CERN in 2021.

<sup>103</sup> Charles Peirce, 1931. *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, volume 1, Charles Hartshorne & Paul Weiss (eds), Cambridge, MA: Harvard University Press, §339.

consideration is the fact that the included third party is born so that the opposites are not cancelled in their “struggle” spent in one and the same conceptual space. This “birth” results, as I have shown above, in the appearance of two planes of two levels of Reality. But at the same time, what is between these two planes is also born, that state of non-resistance to representation (on the one hand, what is unrepresentable, and, on the other hand, what is changeable) that Nicolescu talks about.

These statements are very abstract and, because during this work we touched on the field of abstractions, a generalized specific of philosophical notions and concepts, let's return to them to look at them also from the point of view of the object/subject couple.

There is a temptation to consider abstractions as subjective elements, because at the level of common perception, abstractions are ideas generated by the human mind in an effort to make classifications based on properties common to some of them, and properties are ways of perceiving different aspects of objects with which interact. But being notions accepted and understood as inter-subjective abstractions they rise to the epistemological level of objectivity.

At the same time, these aspects can be perceived as such and described exactly as they are received by the senses, or they can generate symbolic associations. Symbols, in turn, can have precise meanings, or they can indicate something that goes beyond the realm of the perceptible. This fact can lead us to think of the plasticizing and revealing metaphors introduced as a concept and treated by Lucian Blaga. Together with the revealing metaphors we enter the world of the mythical, where symbols also find their place. Blaga states that man is essentially living in the horizon of mystery and revelation, but about the plasticizing metaphor he states that it is “required by the disagreement between the concrete and the abstract”.<sup>104</sup>

This means that Blaga places abstractions in the area “beyond mystery”, in the area of the imaginable, in the area describable by ideas. We affirm, however, that there are abstractions that also go “beyond”, that is, in the actual area of mystery. These are the objective abstractions that “live” regardless of whether they are perceived, imagined or thought by the human spirit. The symbols of revelatory metaphors are phenomenological symptoms: they are several indications to (and from) the non-resistance zone of the

---

<sup>104</sup> Lucian Blaga, 1969. *Trilogia culturii* [*The Trilogy of Culture*]. *Geneza metaforei și sensul culturii* [*The Genesis of Metaphor and the Meaning of Culture*], Bucharest: Universal Literature Press, 280. See, in English, Angela Botez, R. T. Allen and Henrieta Anișoara Șerban, 2018. *Lucian Blaga: Selected Philosophical Extracts*. Chapter 8: From *The Genesis of Metaphor and the Meaning of Culture*]. Delaware: Vernon Press, 97-103.

Object and the Subject, as defined by Basarab Nicolescu. These are not abstractions that essentialize and represent but are layered ensembles of meanings increasingly distant from a distinct signified. For this reason, I have placed in the same area of the mystery the hidden third to be exploited in Basarab Nicolescu, and the above-mentioned implicit *Ensemble* of all levels of abstraction.

These considerations about Basarab Nicolescu's philosophical language cannot ignore the fact that the principle of the included third has echoes in symbolic thinking relevant to both quantum physics and anthropological phenomena. Gilbert Durand spoke of a plan of image classification, also governed by three principles, appreciating Stéphane Lupasco's particularly fertile concept, the included third, in a system of three-term logic. Thus, the concrete coherence (concrete isotopism) of the symbols in the dynamic centre of the constellations of images also reveals a dynamic system of antagonistic cohesive forces, which perpetuate the dynamics for which logics are nothing more than the formalization of a dialectical dynamism more complex than the Hegelian dialectic and which it is extremely important for understanding in a systemic and dynamic perspective the levels of reality.<sup>105</sup>

Antagonistic dynamisms establish the overcoming of antagonisms through temporary, varied equilibria all leading to systems, each conceptualized as a type of energy structuring. This structuring of energy would be what "resists", creating the object reality that we perceive. Even Lupașcu believes that perception through the sense organs is only an appearance or an illusion. Lupasco has the theoretical conviction that all the objects that surround us have nothing material, "in the multi-millenary and instinctive sense of the notion of matter", all being only the manifestations and more or less resistant systematizations of energy...Microphysics claims in this sense, that we are an imperfect type of void<sup>106</sup>, but a "full vacuum", a quantum, energetic vacuum. Perceived reality represents the "relative resistance of systems of events" whose balance is relative and temporary leading to other "system geneses".<sup>107</sup>

---

<sup>105</sup> Cf. Basarab Nicolescu, 2009. *What Is Reality?*, Iași: Junimea Press, 35 sqq, we call attention to the following works Gilbert Durand, 1984. *L'Imagination symbolique*. Paris: PUF, and Gilbert Durand, 1999. *L'anthropologie et les structures du complexe*. In: Stéphane Lupasco, *L'Homme et l'œuvre*. Editors: Horia Bădescu, Basarab Nicolescu. Paris: Editions du Rocher.

<sup>106</sup> Yet, cf. B. Nicolescu's *What Is Reality?* "The Void with the meaning of 'nothingness' [less poetically, 'vacuum' – our clarification] is incompatible with the logic of energetic antagonism". B. Nicolescu, 2009. *What Is Reality?*, Iași: Junimea Press, 36.

<sup>107</sup> Basarab Nicolescu, 2009. *What Is Reality?*, Iași: Junimea Press, 36-47.

Basarab Nicolescu's philosophical, ontological and epistemological language is based on Lupașcu's philosophy and is adequate to support a philosophical logic and a speculative philosophy of science based on a ternary vision of the ontological. Everything that exists, nothing is of absolute actuality (reality) and nothing is of absolute potentiality, leads to levels of reality. with consistency reality presents at any level the triple macrophysics', biological and quantum aspect. Nicolescu highlights the isomorphism indicated by Ștefan Lupașcu between the microphysical world and the psychic world, as postulated by Pauli and interpreted by Jung, without forcing a simplistic equivalence, but commenting on an interdisciplinary philosophical-scientific direction in which the microscopic world and the psychic world are understood as manifestations different aspects of the same three steps dialectic dynamism.

In Basarab Nicolescu's view, coexistence, relative coherence, systemic potentiality, are ensured by the continuous, irreducible presence of the T-state, the state of the included middle characterized by equilibrium between a contradiction's poles, or, between potential transformation and actualisation, in any of the three manifestations (macrophysics, biological and quantum). As shown, transdisciplinarity opens the conceptual borders of the scientific disciplines and approximates a wholeness of the concept of knowledge, as well as the aim at a richer corpus of knowledge with wider perspectives. The transdisciplinary references of Basarab Nicolescu's philosophical language represent both its great difficulty and its special value for future ontological and epistemological investigations of great originality.

## References

- Andreescu, Cristian. (2013). "The Hidden Significance in the Works of Some Romanian Philosophers". *European Journal of Science and Theology*, 9 (1), 3-17.
- Bagdasar, Nicolae, Herseni, Traian, Bârsănescu, S. S. (eds.). (1941). *History of Modern Romanian Philosophy*. Homage to Professor Ion Petrovici, Vol. 5. Bucharest: Romanian Society of Philosophy.
- Blaga, Lucian. (1969). *Trilogia culturii. Geneza metaforei și sensul culturii*. Bucharest: Universal Literature Press.
- Blaga, Lucian. (2017). *Das Experiment und der mathematische Geist*. Translation from Romanian into German by Rainer Schubert. Wien: New Academic Press.
- Botez, Angela, Allen, R. T., Șerban, Henrieta A. (2018). "Lucian Blaga: Selected Philosophical Extracts". Chapter 8: From *The Genesis of Metaphor and the Meaning of Culture*. Delaware: Vernon Press.

- Brenner, Joseph E. (2010). "The philosophical logic of Stéphane Lupasco (1900–1988)". *Logic and Logical Philosophy* 19(3).
- Drăgănescu, Mihai. (1989). *Inelul Lumii Materiale*. Bucharest: Scientific and Encyclopaedic Press.
- Durand, Gilbert. (1999). « L'anthropologie et les structures du complexe ». In *Stéphane Lupasco, L'Homme et l'œuvre*. Editors: Horia Bădescu, Basarab Nicolescu. Paris: Editions du Rocher.
- Marcus, Solomon. (2014). "Transcendence as a Universal Paradigm". *International Journal of Communication Research*. 4(2), 60-72.
- Nicolescu, Basarab. (2002). *Noi, particula și lumea*. Iași: Polirom, 189.
- Nicolescu, Basarab. (2009). *What Is Reality?*. Iași: Junimea Press.
- Nicolescu, Basarab. (2011). *De la Isarlık la Valea Uimirii*. Vols. I, II. Bucharest: Curtea Veche Publishing.
- Peirce, Charles. (1931). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Volume 1, Charles Hartshorne & Paul Weiss (eds), Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Surdu, Alexandru. (2011). „Tezaurul filosofic al limbii române”. In: *Izvoare de filosofie românească*. Bucharest: Renaissance Press.

# **Descoperindu-l pe Nietzsche: perspective adleriene asupra voinței de putere într-o analiză biografică**

Daniela GEORGESCU

*The Doctoral School of the Romanian Academy, Bucharest  
“Constantin Rădulescu-Motru” Institute of Philosophy and Psychology,  
Bucharest*

## **Abstract**

The Will to Power in Friedrich Nietzsche's philosophical thinking is a prime impulse that unifies, coordinates and shapes all other human instincts. For Alfred Adler, the feeling of social communion is complementary and integrative of the Will to Power in human existence. Based on Adler's statement, "man's line of movement, his life plan is configured in the unconscious", we aim to explore through a biographical analysis, carried out in terms of Adler's individual psychology, how the will to power is reflected in Nietzsche's life. This biographical research and analysis offers us a new framework for understanding the complexity of human nature and a new perspective on the interaction between life experiences and the development of later philosophical concepts in Nietzsche's thinking.

**Keywords:** Will to Power, individual psychology, feeling of inferiority, purpose, social interest and community feeling

## **Introducere**

În viziunea lui Alfred Adler, cercetătorul are misiunea de a căuta sensul devenirii individului<sup>108</sup>. Cercetarea în psihologia individuală, consideră Adler, pornește de la sentimentul de inferioritate al copilului mic, de la necesitatea de compensare și căutare a puterii, precum și de la sentimentul de apartenență la o colectivitate. Acestea fundează planul de viață inconștient al individului, plan care se formează încă din primii ani ai copilăriei, orice manifestări ulterioare fiind interpretate și înțelese din această perspectivă. Personalitatea individului se manifestă în această direcție, fiind mai degrabă

---

<sup>108</sup> Alfred Adler, *Sensul vieții*, trad., cuvânt înainte și note de dr. Leonard Gavrilu, București, Editura IRI, 1995, pp. 50-51: Adler utilizează „sensul mișcării” ca expresie ce indică sensului vieții unui individ.

orientată „către dominarea lumii exterioare și nicidecum spre o echilibrare, spre o stare de repaus”<sup>109</sup>.

Având ca fundament al cercetării teoria sensului mișcărilor de expresie, vom explora biografia omului Friedrich Nietzsche, cel a cărui viață a servit ca model pentru conceptul unei voințe libere și creatoare. În analiză vom urmări două dimensiuni care trasează sensul mișcării: situația de insuficiență și *Gemeinschaftsgefühl*, înțeles ca „sentiment de comuniune socială” (trad. L. Gavrilu, Cunoașterea omului, 1995) sau „interes social” (trad. L. Pricop, Sensul vieții, 2022). *Gemeinschaftsgefühl* este considerat de Adler ca aptitudine înăscută, ce poate fi dezvoltată și conștient. Pentru rezolvarea tensiunii cauzate de situația de insuficiență, încă din perioada copilăriei se conturează calea spre reușită, tranziția de la sentimentul de inferioritate la cel de superioritate. Această cale, cu particularități și expresii diferite de manifestare, se păstrează din copilărie pe tot parcursul vieții. Unicitatea individului nu poate fi definită însă de un model, acesta reprezintă doar un fir călăuzitor în înțelegerea dezvoltării personalității și manifestării forței voinței de putere ca lege a mișcării individului în propria sa viață. Rămân în analiza contextului formării și manifestării personalității atât elementele native, cât și influențele mediului social, educației și culturii vremii.

În cadrul cercetării nu vom urmări o înțelegere sau explicație cauzală a vieții lui Nietzsche, ci vom parcurge diferite surse documentare biografice care surprind manifestări ale liniei de mișcare a vieții sale pentru a cunoaște omul din spatele filosofului. În această incursiune vom căuta să surprindem sensul pe care Nietzsche l-a dat experiențelor sale și mai ales „reacția sa emoțională în fața problemelor ineluctabile ale umanității”<sup>110</sup>: atitudinea față de semeni, profesia și iubirea.

În analiza biografică am urmat cronologia înscrisă în *Ediția critică științifică* (*Kritische Studienausgabe*) a operelor lui Friedrich Nietzsche, tradusă în limba română<sup>111</sup>. Pentru aceste perioade, selecția din corespondența

---

<sup>109</sup> A. Adler, *Sensul vieții: o cercetare de psihologie individuală*, ediția a III- a revizuită, trad., ed. și prefață de Lucian Pricop, București, Editura Cartex, 2022, p. 87.

<sup>110</sup> A. Adler, *Sensul vieții: o cercetare de psihologie individuală*, p. 27.

<sup>111</sup> Notă la Friedrich Nietzsche, *Opere complete*, trad. Simion Dănilă, Timișoara, Editura Hestia, 1995: „Traducerea în limba română a operelor lui Friedrich Nietzsche publicată de Editura Hestia este realizată după *Ediția critică științifică* (KSA, Friedrich Nietzsche: Sämtliche Werke. *Kritische Studienausgabe*) în 15 volume, care a apărut pentru prima dată în 1980 și a fost revăzută pentru ediția din 1988. Aceasta conține toate operele și toate textele nepublicate ale lui Friedrich Nietzsche, valorificând edițiile și manuscrisele originale, pe baza «Ediției critice integrale» publicate de Giorgio Colli și Mazzino Montinari la Editura De Gruyter, Berlin / New York, 1967 și urm.. Volumele 14 (Comentariu I) și 15 (Cronică și Indice general) au fost special pregătite pentru KSA. Consultarea fondului de manuscrise păstrate la Weimar, pentru întocmirea acestei ediții,

privată<sup>112</sup> ne-a oferit date și informații despre omul Nietzsche, cu aspirațiile, vulnerabilitățile și reușitele sale. Scrisorile ne introduc în spiritul epocii în care Nietzsche s-a născut, s-a dezvoltat și s-a afirmat în perioada maturității, dar ne aduc și în proximitatea modului în care el s-a raportat la dimensiunile vieții, precum și la sensului existenței lui în raport cu umanitatea. De asemenea, cadrul teoretic al psihologiei individuale ne va oferi reperele în înțelegerea personalității lui Friedrich Nietzsche, ținând cont de „opinia individului asupra căutării superiorității, de intensitatea sentimentului său de inferioritate, precum și a sentimentului său social”<sup>113</sup>.

### **Pregătirea pentru viață: copilăria, adolescența și tinerețea**

Este recunoscut faptul că „stimulenții cei mai puternici pentru edificarea vieții psihice a omului provin din cea mai fragedă copilărie”<sup>114</sup>. Psihologia individuală aduce ca element de noutate corelarea impresiilor, trăirilor și atitudinilor din copilărie cu fenomene psihice ulterioare în scopul cunoașterii omului și liniei de orientare a individului pe parcursul vieții. Premisele psihologiei individuale ne descriu, în termeni de percepție a sinelui și lumii, relația dintre ordinea nașterii și fundarea stilului de viață. Din această perspectivă, odată cu nașterea celui de al doilea copil, primul născut va lupta pentru a-și redobândi supremația pierdută. Această luptă pentru recăpătarea întâietății se poate manifesta prin comportamente destructive, negativiste, de respingere a celuilalt frate sau chiar comportamente regresive, scopul fiind atragerea atenției părinților, atenție pe care a pierdut-o ca urmare a schimbării poziției sale în familie. Adler susține chiar că primul născut este adeseori orientat spre trecut, fiind nostalgic și având o atitudine pesimistă în raport cu viitorul. Conștientizarea în copilărie a rolului, importanței și valorii puterii va fi manifestă pe parcursul întregii vieți. Primul născut va tinde să își exercite puterea asupra fraților mai mici, în timp ce părinții îl investesc cu așteptări înalte. Aceste contexte și dinamici relaționale pot explica interesul primului născut pentru autoritate și conservatorism, preferința pentru organizare și menținerea ordinii. În același timp, el poate resimți ostilitate și insecuritate față de ceilalți.

---

garantează autenticitatea și probitatea critică a restituirii textelor filosofului, lucru atât de important cunoscându-se gravele alterări tendențioase la care a fost supusă opera lui Nietzsche”.

<sup>112</sup> Oscar Levy (ed.), *Selected Letters of Friedrich Nietzsche*, Garden City, N. Y., and Toronto, Doubleday, Page & Company, 1921.

<sup>113</sup> A. Adler, *Sensul vieții: o cercetare de psihologie individuală*, p. 44.

<sup>114</sup> A. Adler, *Cunoașterea omului*, trad., cuvânt înainte și note de dr. Leonard Gavriliu, București, Editura IRI, 1996, p. 43.

Amprenta copilăriei în viața adultului nu este reprezentată doar de evenimente sau fenomene psihice izolate. Acestea sunt doar părți ale unui întreg care determină orientarea și scopul stabilit în copilărie și care se vor regăsi, mai târziu, și în stilul de viață al adultului. „Scopul secret al conduitei infantile este identic cu acela al comportării omului în viața sa de mai târziu”<sup>115</sup> și este constanta pe care Adler o atribuie vieții psihice, fiind baza care orientează și organizează viața psihică a individului pe tot parcursul vieții, din copilărie până la maturitate. Scopul și dinamica vieții psihice rămân constante, supuse schimbării sunt doar formele de manifestare ale acestora, într-o lume a experienței fenomenale.

Friedrich Wilhelm Nietzsche s-a născut la 15 octombrie 1844, în Saxonia prusacă. Este primul copil al lui Karl Ludwig Nietzsche (n.1813) și al soției sale Franziska (n. 1826, Oehler). Tatăl său, pastor, îi alege numele după regele Friedrich Wilhelm al IV-lea al Prusiei (n. 15 octombrie 1795). În 1846 se naște sora sa Elisabeth și în 1848 se naște fratele său Joseph. În 30 iulie 1849 moare tatăl său, iar în 1850 moare fratele său Joseph.

Friedrich Nietzsche a avut, ca prim-născut, o poziție privilegiată pentru dezvoltarea sa psihică. Indiferent de momentul istoric, apartenența la un popor sau clasă socială, primului copil din familie îi este atribuită o poziție aparte care, după cum afirma Adler, „va genera în el o stare de spirit care se va exprima aproximativ în gânduri de felul: tu ești cel mai mare, cel mai tare, cel mai în vârstă, de aceea trebuie să fii mai deștept decât ceilalți etc.”<sup>116</sup>. Primul născut devenea deseori moștenitorul puterii tatălui său. Pentru Nietzsche însă încărcătura psiho-afectivă conferită de ordinea nașterii a fost amplificată și de pierderea tatălui. Regăsim acest fapt chiar de el menționat în biografia scrisă, după o tradiție a școlii de la Pforta, la absolvire în 7 septembrie 1864.

Două evenimente mai însemnate au determinat până în momentul de față destinul vieții mele. Primul a fost moartea tatălui meu, preot în Röcken lângă Lützen, în urma căreia a trebuit să mă strămut la Naumburg, în etate fiind de 5 ani. Cel de al doilea eveniment este trecerea de la gimnaziu din Naumburg la școala de la Pforta, în vârstă fiind de 14 ani..... Prin moartea tatălui meu mi s-a răpit un mare ajutor de care aș fi avut nevoie mai târziu și *mi s-a sădit totodată în suflet multă seriozitate și circumspecțiune* [subl.D.G.]. Poate că și de aici provine dezvoltarea mea intelectuală, lipsită fiind de îndrumarea unui ochi bărbătesc, să fie condusă acum mai mult de simpla curiozitate și de dorința de a aduna cât mai în grabă și fără ordine multe cunoștințe; aceea ce desigur este foarte periculos

---

<sup>115</sup> *Ibidem*, p. 43.

<sup>116</sup> *Ibidem*, p. 55.

pentru un spirit de-abia ieșit din cuibul părintesc... Astfel viața mea între 9 și 15 ani se caracterizează *prin dorința neînvinsă de a ști tot* [subl.D.G.].<sup>117</sup>

După moartea tatălui și fratelui său, mama și cei doi copii s-au mutat la Naumburg la bunica maternă, care a exercitat și rolul de cap al familiei. De aceea decizia de a-l înscrie pe Nietzsche, la vârsta de 6 ani, la o școală comunală de băieți a avut la bază convingerea bunicii că în acest mod copiii din clasele sociale superioare vor ști cum gândesc cei din clase sociale inferioare. În realitate însă accesul către această școală a fost determinat de faptul că erau săraci. La vârsta de 9 ani este transferat la o școală privată frecventată de copii din clasa socială către care aspira familia lui Nietzsche. Aici se leagă și prietenia cu Wilhem Pinder și Gustav Krug. Împreună cu aceștia se va muta, la vârsta de 10 ani, la școala catedralei, Domgymnasium din Naumburg. Prietenia cu cei doi va dura până la maturitate și este documentată de corespondența privată.

Cei patru ani petrecuți în această școală, precum și prietenia cu cei doi, îi asigură educația spre care aspirase și mama sa: studiază ebraica, latina, greaca veche, versificația germană, educația muzicală. În timpul liber începe să scrie un roman („Moarte și distrugere”), compune piese muzicale și poeme, urmează chiar lecții de scrimă necesare statutului social către care tindea familia sa. Prietenia cu Gustav Krug l-a adus pe Nietzsche mai aproape de muzica romantică. Sensibilitatea și interesul pentru muzică l-au însoțit pe tot parcursul vieții și au contribuit ulterior la prietenia lui cu Richard Wagner. Muzica pe care a compus-o în copilărie a avut ca temă iubirea pentru Dumnezeu, inspirat fiind de muzica lui G.F. Händel. Dumnezeu, ca fantasmă, preia în imaginația copilului neocrotit de tată rolul părintelui care îl va conduce și ghida în viață. Dar și din această vulnerabilitate emoțională, din nesiguranța și teama de pierdere, voința și autodeterminarea ca expresii ale compensării preiau controlul : „...*Am luat decizia fermă* [subl.D.G.], în sufletul meu, de a mă dedica de-a pururi slujirii Lui”<sup>118</sup>, spunea Nietzsche. Devotamentul lui față de teologie avea la bază religiozitatea familiei, așteptările mamei de a urma o carieră în teologie, precum și preluarea și aducerea în manifestare a rolului de urmaș al tatălui său, un mod sublimativ de a-și vindeca trauma pierderii.

La vârsta de 11 ani, după moarte bunicii sale, împreună cu mama și sora sa s-au mutat într-o altă casă în Naumburg, unde Nietzsche avea propria lui cameră. Chiar dacă starea sa de sănătate era precară, atunci când se simțea

<sup>117</sup> Constantin Rădulescu-Motru, *F. W. Nietzsche – Viața și filosofia*, Cluj, Biblioteca Apostrof, 1997, p. 23.

<sup>118</sup> Sue Prideaux, *Sunt dinamită! Viața lui Nietzsche*, București, Editura Polirom, 2020, p. 32.

bine „maiestatea grandioasă a voinței”<sup>119</sup> sale lucra pentru a reuși să ajungă la Schulpforta.

Inferioritatea socială cauzată de sărăcie, lipsa protecției paterne, tachiările la care era supus la școală și nu în ultimul rând vulnerabilitățile somatice pe care le-a avut de înfruntat încă din copilărie au structurat nevoia de compensare și formarea primelor trăsături de caracter pe care chiar el le numește în *Jungendschriften*<sup>120</sup>: seriozitate și solitudine. Astfel iau naștere sentimentul de superioritate, susținut însă de efort, perseverență, adaptare la un ritm sever de studiu, capacitatea de autoanaliză și un simț autocritic bine dezvoltate.

„Sciam poeme și tragedii, înfricoșătoare și incredibil de plictisitoare, mă chinuiam singur cu compunerea unor partituri pentru orchestră și devenisem atât de obsedat de idea de a ajunge să le știu pe toate, încât riscam să devin un încurcă-lume desăvârșit și un aiurit”.<sup>121</sup>

La 14 ani începe să studieze la Schulpforta. Viața sa la Pforta (1858–1864), a fost cazonă, cu un program strict de rugăciune, lecții, studiu individual, masă, o oră de joacă în grădină și drumeții. Lipsit de spațiul personal de acasă și de libertatea de a lucra în propriul său ritm, împărțind camera cu alți 30 de elevi, Nietzsche este constrâns, ca pentru a accede la o bună educație, să învețe și să trăiască alături de alți 200 de elevi cu vârste între 14 și 20 de ani. Școala încerca să dezvolte în elevii săi un stil de viață, în care solitudinea, studiul și munca să definească normalitatea. În contextul reorganizării educației în Germania, în perioada 1809-1812, demers coordonat de Wilhelm von Humboldt (1767-1835), principiul care guverna educația promova libertatea totală a educației și culturii în stat. Scopul final era formarea și dezvoltarea personalității individului „... dezvoltarea supremă și cel mai bine proporționată a puterilor individului pentru ca acesta să devină un întreg complet și consistent”<sup>122</sup>. Învățarea prin gândire independentă și prin cercetare științifică conducea la cunoaștere și, implicit, la dezvoltarea personalității în relație cu natura, asigurând completitudinea și libertatea

---

<sup>119</sup> *Ibidem*, p. 33.

<sup>120</sup> Friederich Nietzsche, *Jungendschriften*, Hans Joachim Mette (ed.), Berlin and Munich, Walter de Gruyter and Deutscher Taschebuch, Verlag, 1994, vol. 1, p. 8 *apud* David Farrell Krell, Donald L. Bates, *The good European : Nietzsche's work sites in word and image*, Chicago, University of Chicago Press, 1997, p. 19,

<https://archive.org/details/goodeuropeanniet0000krel/page/n3/mode/2up>, accesat: 8 iunie 2024.

<sup>121</sup> Keith Ansell-Pearson și Duncan Large, *The Nietzsche Reader*, „Aus meinem Leben”, o scurtă relatare autobiografică a anilor 1844-1863, Blackwell, 2006, pp. 18-21, *apud* S. Prideaux, *op.cit.*, p. 30.

<sup>122</sup> Karl Wilhelm von Humboldt, *Gesammelte Schriften*, Ausgabe der Preussischen Akademie der Wissenschaften, vol II, p. 117, *apud* S. Prideaux, *op.cit.*, p. 35.

personalității în raport cu contextele exterioare, altfel spus, omul complet și liber. Principiile Teoriei educației umane (*Theorie der Bildung des Menschen*) a lui Wilhelm von Humboldt și curriculum studiat în școala de la Pforta, orientat către literatură, istorie și filosofia Greciei și Romei antice, au modelat personalitatea și gândirea filosofică ale lui Nietzsche.

La vârsta de 17 ani Nietzsche, deși încă prins în afectele extatice ale ritualurilor religioase, exprimă în două dintre eseurile sale reflecții privind liberul arbitru, destinul omului și teme ale creștinismului: existența lui Dumnezeu, nemurirea, impunerea dogmei creștine prin Biblie.<sup>123</sup> Conștient de faptul că autoritatea istorică a creștinătății nu poate fi combătută prin ruminările tinereții, bazate pe „fantezii și idei imature”, Nietzsche afirmă că „o astfel de încercare nu este munca a câteva săptămâni, ci a unei vieți”.<sup>124</sup> Acest scop a fost urmărit și împlinit prin întreaga sa gândire filosofică.

O altă referință privind preocuparea timpurie pentru temele umanității o regăsim și în *Despre genealogia moralei*:

Într-adevăr, problema originii răului m-a urmărit încă de când eram băiat de treisprezece ani: ei i-am dedicat, la o vârstă când ți-e plină „inima pe jumătate de jocuri de copii, pe jumătate de Dumnezeu”, primul meu joc literar de copil, primul meu exercițiu de scriere filosofică – iar în ceea ce privește „soluția” mea de atunci a problemei, ei bine, i-am dat, așa cum se cade, lui Dumnezeu onoarea și am făcut din el părintele răului.<sup>125</sup>

Interesul lui Nietzsche pentru decadența culturii germane, expansiunea iraționalului, gândirea creativă și natura pulsională a existenței umane poate fi identificat în preocuparea timpurie pentru poetul său preferat Friedrich Hölderlin, dar și în celelalte scrieri ale sale din perioada când era elev, care au ca temă cunoașterea omului:

Cum schițăm o imagine a vieții și caracterului unei persoane pe care am ajuns să o cunoaștem? [...] Ceva similar se întâmplă atunci când vrem să cercetăm o viață umană și să o apreciem în mod corespunzător. [...] Tocmai acele mici experiențe și procese interne, despre care credem că au fost trecute cu vederea, în totalitatea lor înfățișează cel mai clar caracterul individual, ele cresc organic din natura umană, în timp ce cele care sunt anorganice [„întâmplare,

<sup>123</sup> Friedrich Nietzsche, „Freedom of Will and Fate”, „Euphorion”, 1862, <http://www.thenietzschechannel.com/>, accesat: 9 aprilie 2024.

<sup>124</sup> F. Nietzsche, „Fate and History”, 1862, <http://www.thenietzschechannel.com/>, accesat: 9 aprilie 2024.

<sup>125</sup> F. Nietzsche, *Opere complete, vol. VI, Dicolo de bine și rău, Despre genealogia moralei* [1887], trad. Simion Dănilă, Timișoara, Editura Hestia, 2005, p. 176.

noroc, destin, ca evidențe interconectate”; subl.D.G.] par doar a fi legate de ele.<sup>126</sup>

După cum afirma Adler, înțelegerea caracterului unui om poate fi dezvăluită prin atitudinile acestuia și formele lor de manifestare față de lumea exterioară, ca răspuns la cerințele vieții. Scopul spre care se îndreaptă acțiunile unui om are la bază impresia pe care i-a produs-o lumea exterioară. Scopul este condiționat de natura cosmică, biologică și socială a omului, și determină direcția de mișcare a vieții sale psihice: „a gândi, simți, voi sau chiar visa [...] sunt fie determinate, condiționate, limitate, dirijate de un scop care îi stă în față”<sup>127</sup>. O condiție importantă în formularea scopului o constituie cultura în care copilul crește și care îl va provoca să își caute calea pentru a se simți securizat. Dar această opoziție dintre cultură și individ generează acea „vanitate” a copilului prin care acesta se străduiește [similar adultului, n.D.G.] să treacă dincolo de conservare și să se dezvolte, aspirând către o superioritate care să îi garanteze securitatea și adaptarea, așa cum erau imaginate în scopul inițial. Nietzsche afirma în *Dincolo de bine și de rău* „am impresia că nimănui nu i-a trecut prin gând să înțeleagă psihologia drept morfologie și teorie a evoluției voinței de putere, așa cum o concep eu” (§23).<sup>128</sup>

Prin filtrul acestor criterii de analiză ale psihologiei individuale completate de perspectiva lui Nietzsche la maturitate referitoare la reflectarea voinței de putere în ontogeneza individului<sup>129</sup>, remarcăm cum se conturează în perioada biografică analizată atributele voinței de putere: o atitudine matură și angajament față de cerințele vieții, o preocupare spre autoanaliză și, nu în ultimul rând, spre reflecție analitică privind natura omului și determinarea sa cultural-istorică.

După ce a absolvit la Schulpforta, Nietzsche a intrat la Universitatea din Bonn în 1864 ca student la teologie și filologie, interesul său fiind îndreptat însă către filologie. Viața studentescă era mai degrabă libertină, în opoziție cu stilul cazon de la Pforta. În încercarea sa de a avea o viață socială bogată, se alătură unei frății (asociație studentescă). Experiențele de socializare practicate în acest cadru i-au displicut însă profund, după cum

---

<sup>126</sup> F. Nietzsche, “My Life”, September 1863, <http://www.thenietzschechannel.com/works-unpub/youth/preview/1863-ml-preview.htm>, accesat: 9 aprilie 2024; cf. „Can the Envious Ever Really Be Happy?”, 1863; „On Moods”, 1864.

<sup>127</sup> A. Adler, *Cunoașterea omului*, p. 53.

<sup>128</sup> F. Nietzsche, *Opere complete*, vol. VI, *Dincolo de bine și rău* [1886], *Despre genealogia moralei*, p. 37.

<sup>129</sup> Înțelegem [n.D.G.] ca „*principium individuationis*” așa cum îl regăsim în F. Nietzsche, *Opere complete II, Nașterea tragediei* [1871], *Considerații inactuale I-IV, Scrieri postume (1870-1873)*, trad. Simion Dănilă, Timișoara, Editura Hestia, 1998, pp. 25, 29.

relatează într-o scrisoare către Carl von Gersdorff<sup>130</sup>. De altfel, de această perioadă este legat și episodul vizitei la bordel, care ulterior a fost speculat ca explicație a problemelor sale de sănătate. În 1865 abandonează studiul teologiei și se mută la Universitatea din Leipzig. Aici studiază filologia clasică cu profesorul Friedrich Wilhelm Ritschl (1806–1876) care, apreciindu-i calitățile, spunea:

Acum are douăzeci și patru de ani: puternic, viguros, sănătos, curajos fizic și moral, astfel constituit încât să-i impresioneze pe cei de natură asemănătoare. [...]; posedă darul de invidiat de a prezenta idei, vorbind liber, la fel de calm pe cât vorbește, cu pricepere și claritate. [...] în același timp, plăcut și modest. De asemenea, un muzician talentat [...].<sup>131</sup>

Recomandarea profesorului Ritschl îi facilitează lui Nietzsche ascensiunea profesională, astfel că la vârsta de 24 de ani, în 1869, în luna februarie este chemat la Universitatea din Basel ca profesor agregat de filologie clasică și ca profesor de limba greacă la Școala Pedagogică iar în luna martie este acceptat ca profesor la Universitatea din Leipzig și i se acordă doctoratul pe baza lucrărilor publicate în „Muzeul renan”<sup>132</sup>.

Indiferent dacă ne oprim asupra experiențelor de la Pforta, unde se „străduia” să însoțească alături de colegii săi, la experiența duelului cu Herr D., din perioada studiilor la Bonn, menit să-i marcheze onoarea, la recunoașterea potențialului academic la Universitatea din Leipzig, sau la experiențele ulterioare din anii 1867, când era în serviciul militar, și 1870, când a fost înrolat, deducem din toate acestea determinarea și forța interioară de a răspunde activ și entuziast problemelor vieții.<sup>133</sup>

## Influența dificultăților

Într-o interpretare retrospectivă asupra vieții și gândirii filosofice ale lui Nietzsche deducem ca răspuns la toate încercările și provocările existenței sale, strădania continuă de a opune științei sau pesimismului lui

---

<sup>130</sup> F. Nietzsche, *Aforisme și scrisori*, selecție, trad. din limba germană și prefață Amelia Pavel, București, Ed. Humanitas, 1992, pp. 120-121.

<sup>131</sup> Walter Kaufmann (ed. și trad.), *The Portable Nietzsche*, Londra, Penguin Books, 1988, ”Introduction”, pp. 7-8.

<sup>132</sup> F. Nietzsche, *Opere complete I, Poezia*, trad. Simion Dănilă, Timișoara, Editura Hestia, 1995, „Tabel cronologic”, p. 31.

<sup>133</sup> Evenimentele la care facem referire sunt invocate și documentate în S. Prideaux, *op.cit.*, p. 335; și cf. Friedrich Wilhelm Ritschl „Dar nu mă îndoiesc că, dacă se va confrunta cu o cerere practică, cu marile sale daruri va lucra în alte domenii cu cel mai bun succes. Pur și simplu va putea face orice vrea să facă.” în W. Kaufmann, *op. cit.*, p. 8.

Schopenhauer, ca semn al „declinului, al decăderii, al eșecului, al instinctelor obosite și vlăguite”<sup>134</sup> o morală existențială sub influențele voinței epicureice<sup>135</sup> și de a fi într-o opoziție dionisiacă cu spiritul gândirii socratice. Autointerogația și autocritica, ca „precauție a celui care pătimește”, i-au acompaniat abordările practice și teoretic-analitice cu privire la temele recurente ale existenței umane în istoricitatea și individualitatea sa: relația cu durerea și aspirația către frumusețe.<sup>136</sup> Separarea secvențelor de analiză biografică este doar o necesitate a urmăririi unui fir călăuzitor al stilului său de viață, în spirit adlerian, și deslușirii întrepătrunderilor dintre experiențele subiective și constructele teoretice.

În *Sensul vieții*, Adler sintetiza esența psihologică a naturii umane: „a fi om înseamnă a avea un sentiment de inferioritate care te propulsează perpetuu către efortul întru biruință”<sup>137</sup>. În problema raportului corp-suflet și a mecanismelor naturale de a susține viața, încadrăm și echilibrul psihic care este amenințat de aspirația omului către perfecțiune, efortul spre reușită și sesizarea propriei fragilități în raport cu scopul desăvârșirii propriei sale existențe. În interpretare adleriană, orice stare organică are propria expresivitate (sens și semnificație) în raport cu legea de mișcare a individului; această dialectică a organelor este dată de funcția acestora și este subsumată legii de mișcare a individului.<sup>138</sup> Atât corpul cât și psihicul, aflate în permanentă interacțiune, sunt provocate continuu să afirme viața prin dobândirea siguranței, dar și atingerea superiorității; orice act eșuat poate să conducă la suprimarea individului. Depășirea oricărei înfrângeri duce la o „mai mare putere de rezistență”<sup>139</sup>.

În efortul său spre biruință se înscriu toate momentele în care Nietzsche, încă din copilărie, a fost nevoit să înfrunte vulnerabilitățile sale somatice (capul, ochii și stomacul)<sup>140</sup>, care îi afectau bunăstarea. Episoadele frecvente de boală i-au adus multă suferință și au fost însoțite de multe momentele de retragere pentru refacere. Fiecărui moment în care riscul de a-și întrerupe activitatea creativă devenea evident, Nietzsche i-a găsit o soluție de ameliorare pentru depășirea stărilor de insuficiență organică, fără a abandona efortul și angajamentul său de a duce o viață activă și creativă, în

---

<sup>134</sup> F.Nietzsche, *Nașterea tragediei* [1871], *Considerații inactuale I-IV, Scrieri postume* (1870-1873), p. 11.

<sup>135</sup> *Ibidem*, p. 12

<sup>136</sup> *Ibidem*, pp. 14-15.

<sup>137</sup> A. Adler, *Sensul vieții*, p. 39, *Überwindung* este tradus ca biruință; în A.Adler, *Sensul vieții: o cercetare de psihologie individuală*, p. 68, *Überwindung* este tradus ca reușită [n.D.G.].

<sup>138</sup> A. Adler, *Sensul vieții: o cercetare de psihologie individuală*, pp. 66-71.

<sup>139</sup> *Ibidem*, p. 68.

<sup>140</sup> S. Prideaux, *op.cit.*, pp. 33, 111.

care pasiunea să fie prezentă. Astfel, atunci când s-a aflat în imposibilitatea de a mai scrie singur din cauza migrenelor și durerilor puternice la nivelul ochilor, Nietzsche a apelat pentru a citi și scrie dictând, la sprijinul prietenilor și chiar s-a învoit cu un tânăr compozitor saxon<sup>141</sup> sau cu un comerciant falit, pentru a finaliza *Considerațiile despre Wagner și Știința veselă*.<sup>142</sup> A rămâne activ și creativ a fost modul în care Nietzsche a ales să opună neputinței și vulnerabilităților, voința sa de autodeterminare a propriului destin. De altfel, chiar abordarea stilului aforistic poate fi asociată cu dificultățile de a scrie și citi autonom, întrucât aforismul bine gândit, pe care îl putea scrie singur, îi oferea oportunitatea conciziei și autonomiei.

Păstrarea constantă a interesului social și a rolului activ în reformarea culturii germane pe care și le configurase ca scop au constituit pe parcursul vieții sale noi surse de insatisfacție și tristețe, întrucât cariera sa ca profesor a eșuat din cauza problemelor medicale, iar scrierile sale nu au avut succesul pe care și-l dorea și recunoașterea contemporanilor săi. Seria de *Considerații inactuale*, *Nașterea tragediei*<sup>143</sup> și *Omenesc, prea omenesc* fie au fost ignorate, fie au fost greșit interpretate, fie au fost apreciate doar într-un cerc restrâns de admiratori.

În absența recunoașterii sociale<sup>144</sup>, supus fără voia sa la momente de retragere și revenire, la epuizare și renaștere, până la vârsta de 35 de ani<sup>145</sup>, Nietzsche acumulasă un istoric de boală, eșec, inferioritate și nerecunoaștere socială. Începând cu 1873 Nietzsche a avut diverse episoade de boală care au

---

<sup>141</sup> Johan Heinrich Köselitz [1854-1918] l-a însoțit pe Nietzsche, începând cu 1876, ca prieten, secretar și un mare admirator al scrierilor lui; este cunoscut ca Peter Gast, pseudonim atribuit de Nietzsche [n.D.G.].

<sup>142</sup> S. Prideaux, *op.cit.*, pp. 111, 112, 156, 157, 174, 190, 200, 222.

<sup>143</sup> *Ibidem*, pp. 100-104.

<sup>144</sup> În 1888, profesorul danez Georg Brandes ține conferințe despre opera lui Nietzsche la Copenhaga, fiind considerat primul european care face publică filosofia lui Nietzsche; la recomandarea acestuia, Nietzsche corespundează ulterior cu dramaturgul suedez August Strindberg. Nietzsche aprecia că este „prima scrisoare cu o semnificație istorică care a ajuns vreodată la el”, în Herman Scheffauer, „Friedrich Nietzsche and August Strindberg” în *The North American Review*, Aug., 1913, vol. 198, nr. 693, p. 200, <https://www.jstor.org/stable/25120062>, accesat: 10 aprilie 2024.

În 1896, C. Rădulescu-Motru a scris la cererea lui I.L.Caragiale o serie de articole despre scrierile și gândirea filosofică ale lui Nietzsche, pe care îl numește „filosof de temperament”, în Constantin Rădulescu-Motru, *F. W. Nietzsche – Viața și filosofia*, p. 11.

<sup>145</sup> În 1870 este promovat ca profesor și ține conferințe publice, dar se înrolează voluntar ca sanitar în Războiul franco-prusac; în 1871 nu reușește să obțină postul de șef al Catedrei de filosofie de la Basel; în 1872 este publicată *Nașterea tragediei*, dar este criticată de Ulrich von Wilamowitz-Möllendorf; nici un student de la filologie clasică nu se înscrie la cursul lui despre retorica greco-latină; în octombrie 1876 obține un concediu medical de la Universitatea din Basel, iar în 1879 își dă demisia din cauza problemelor medicale, obținând pensie. [„Cronologie”, S. Prideaux, *op.cit.*]; cf. O. Levy (ed.), *op.cit.*, p. 128.

afectat și starea sa psiho-emoțională. Totuși, după cum afirmă și Karl Jaspers, până la sfârșitul anului 1888, lectura scrisorilor sau scrierilor sale nu aduce în discuție evidențe ale alterării sănătății sale mentale<sup>146</sup>. Cauza colapsului final însoțit de deteriorare cognitivă și de paralizie, din anul 1889, nu poate fi elucidată cu certitudine. Diagnosticalele ipotetice<sup>147</sup> menite să explice etiologia stărilor clinice se înscriu încă în preocupările actuale ale diferitelor specialități medicale: psihiatrie, neurologie, chirurgie vasculară. Niciun diagnostic nu poate pune însă la îndoială valoarea gândirii filosofice a lui Nietzsche. „Mi-am făcut filozofia din voința mea de sănătate, de viață”<sup>148</sup>, afirma Nietzsche. Tema sănătății devine un imperativ al filosofiei sale și un criteriu de evaluare a individului, moralității și culturii, iar puterea însăși este o cerință a sănătății<sup>149</sup>.

Forța creatoare a vieții și puterea exprimată în depășirea obstacolelor și compensarea înfrângerilor au valoare teleologică, după cum afirmă Adler<sup>150</sup>. În această interpretare vom analiza și experiențele care se înscriu în registrul atitudinii lui Nietzsche față de semenii.

### **Sentimentul de comuniune socială - viața în societate, profesia și iubirea**

În rezolvarea celor trei mari probleme ale existenței umane, așa cum sunt definite în psihologia adleriană: viața în societate, munca și iubirea, este necesară o „puternică doză de sentiment de comuniune socială”<sup>151</sup>, fapt evident mai ales atunci când circumstanțele de viață sunt mai puțin favorabile. În analiza stilului de viață primele indicii ale prezenței sentimentului de comuniune socială le identificăm în experiențele timpurii ale jocului și la școală, când copilul se pregătește pentru cooperare. În biografia sa de la Pforta, Nietzsche menționa faptul că în jocurile copilărești proceda cu un „zel doctrinar [...] scriam asupra fiecărui joc câte-o cârtică pe care o dam apoi

---

<sup>146</sup> Karl Jaspers, *Nietzsche: An Introduction to the Understanding of His Philosophical Activity*, University of Arizona Press, 1965, pp. 89-90; cf. Nietzsche to Peter Gast, 22 December 1888 în O. Levy, *op. cit.*, pp. 258-260.

<sup>147</sup> Figueroa, Gustavo, "Nietzsche's mental disorders: madness, being sick, "How to become what you are"" în Luis Risco (Ed.), *Journal of Neuropsychiatry Chile*, 2020, vol. 58, nr. 4, pp. 363-371, <https://www.journalofneuropsychiatry.cl/articulo.php?id=43>, accesat: 08 mai 2024; cf. articolele citate la pct. 7 și 25 din Bibliografie.

<sup>148</sup> F. Nietzsche, *Ecce Homo - Cum devii ceea ce ești* [1888], București, Editura Humanitas, 2019, p. 15.

<sup>149</sup> *Ibidem*, pp. 110-112.

<sup>150</sup> A. Adler, *Înțelegerea vieții - Introducere în psihologia individuală*, trad. din limba engleză Raluca Hurduc, București, Editura Trei, 2013, pp. 9-10.

<sup>151</sup> A. Adler, *Sensul vieții*, p. 23.

prietenilor să fie studiată”<sup>152</sup>. De asemenea, preocuparea timpurie pentru creația literară și muzicală reflectă orientarea stilului de viață și a interesului către ceilalți, către „căutarea contactul pozitiv cu lumea înconjurătoare”<sup>153</sup>. Ulterior, pe parcursul dezvoltării personalității, în perspectiva adleriană, formele de manifestare ale sentimentului de comuniune socială se diversifică și putem observa interesul pentru prietenie, camaraderie, respectul și prețuirea pentru celălalt sex, interesul pentru popor și omenire, pentru pregătirea fizică și intelectuală necesare rezolvării problemelor existenței, bunele maniere și acceptarea unor funcții culturale.<sup>154</sup>

Interesul social, voința de conectare socială și de asumare a unei misiuni sociale își au primele expresii de manifestare atunci când Nietzsche fondează frăția literară (1860)<sup>155</sup> pe vremea când era încă la Pforta cu foștii săi colegi Gustav Krug și Wilhem Pinder și mai târziu, la începutul experienței de profesor la Universitatea din Leipzig, când a fondat Societatea Clasicistilor (1866)<sup>156</sup>. Sentimentul său de comuniune socială este evidențiat de prietenii durabile pe care le menține de-a lungul vieții. Lectura scrisorilor<sup>157</sup> ne dezvăluie disponibilitatea lui Nietzsche de a crea și susține relații de prietenie, precum și capacitatea sa de autodezvăluire și ușurința de a-și exprima temerile, visurile și neîmplinirile, preferințele în artă, preocupările în domeniul academic, dar și perspectiva asupra vieții<sup>158</sup>.

Angajamentul său în tot ceea ce presupunea datorie socială nu a fost afectat de vulnerabilitățile sale fizice și perioadele de boală. „După un scurt interval de patru săptămâni, în care am încercat să acționez asupra întregii lumi, am fost aruncat încă o dată în mine însumi – ce situație mizerabilă!”, spunea Nietzsche referindu-se la un alt episod de boală din perioada în care se înrolase voluntar în războiul franco - prusac<sup>159</sup> și îngrijea răniți pe câmpul de luptă sau în trenul sanitar.<sup>160</sup>

---

<sup>152</sup> C. Rădulescu-Motru, *op.cit.*, p. 23.

<sup>153</sup> A. Adler, *Sensul vieții*, p. 24.

<sup>154</sup> *Ibidem*, p. 24.

<sup>155</sup> F.Nietzsche, *Opere complete II, Nașterea tragediei* [1871], *Considerații inactuale I-IV, Scrisori postume* (1870-1873), p. 44.

<sup>156</sup> *Ibidem*, p. 50.

<sup>157</sup> O. Levy (ed.), *op.cit.*; cf. F. Nietzsche, *Aforisme și scrisori*.

<sup>158</sup> În perioada în care era înrolat, în scrisoarea datată Naumburg, 1-3 februarie, 1868, adresată lui Erwin Rohde care i-a fost coleg la Bonn și Leipzig, Nietzsche spunea: „Această viață este cu siguranță incomodă, dar savurată ca un antrenament, absolut util. Face un apel constant la energia omului[...]. Mai mult decât atât, ajută pe cineva să se familiarizeze cu propria natură, deoarece ea se dezvăluie printre oameni ciudați și în general duri, fără nicio asistență din partea științei și fără aceea zeită tradițională Faima (Fame) care ne determină valoarea pentru prietenii noștri și pentru societate”, în O. Levy (ed.), *op.cit.*, pp. 35-38.

<sup>159</sup> [19 iulie 1870 – 10 mai 1871].

<sup>160</sup> S. Prideaux, *op.cit.*, pp. 78-81.

În perioada 1873 - 1876, în care a scris *Considerațiile inactuale*, Nietzsche și-a manifestat interesul social prin curajul de a explora critic cultura germană, încercând să elibereze conceptul existenței umane de orice prejudecăți determinate religios, istoric sau filosofic. Nietzsche, vorbind despre „niște lungi ani intermediari de singurătate și frustrare lăuntrică”, printr-un exercițiu de auto-analiză și autenticitate ne dezvăluie osmoza dintre „propria persoană” și scrierile sale, care vorbesc „întotdeauna despre un « în urma mea »”<sup>161</sup>, reflectând devenirea sa ca om, dar și evoluția gândirii sale filosofice. Scrierile sale sunt o încercarea de autovindecare de „umbrele sale”, dar și expresie a dorinței de a proiecta un scop dincolo de sine și a rămâne într-o conexiune cu un altul [alt spirit liber, subl.D.G.] din afara lui, ca semn al nevoii lui de conexiune socială. În acest cadru explicativ a scris Nietzsche *Omenesc, prea omenesc*, această carte „melancolic-curajoasă”<sup>162</sup>. În *Omenesc, prea omenesc* chiar el afirmă și deconspiră că apelul la plâsmuirile fantastice era menit să-l ajute să rămână „bine dispus în mijlocul lucrurilor rele (boală, singurătate, străinătate, acedia\*, inactivitate)”. Acele „«spirite libere» nu există, n-au existat, - dar, cum am spus, eu aveam atunci nevoie de ele drept companie”, afirma Nietzsche.<sup>163</sup>

În căutarea și construirea propriei identități s-au înscris conexiunea intelectuală cu opera lui Schopenhauer, atașamentul, admirația și colaborarea intelectuală cu Richard Wagner ale cărui creativitate, extravaganță și recunoaștere socială l-au impresionat și inspirat în scrierile sale. Ambii au fost pentru Nietzsche bărbați puternici, „[...]suficient de cinstiți încât să nu creadă în nimic altceva decât în ei înșiși și în voința lor, pentru a imprima asta asupra omenirii pentru totdeauna. Scuză-mă. Ceea ce m-a atras la Richard Wagner a fost asta; Și Schopenhauer a avut același sentiment toată viața”<sup>164</sup>. Pentru Nietzsche, în anii tinereții, Wagner a reprezentat tatăl pierdut și idolul regăsit. Timpul petrecut împreună cu Richard și Cosima Wagner, între 1869-1872, la Tribschen, a fost trăit de Nietzsche cu fascinație boemă și într-o deplină intimitate afectivă.<sup>165</sup>

---

<sup>161</sup> F. Nietzsche, *Opere complete III, Omenesc, prea omenesc I și II* [1878], trad. Simion Dănilă, Timișoara, Editura Hestia, 2000, p. 250.

<sup>162</sup> F. Nietzsche, *Opere complete III, Omenesc, prea omenesc I și II*, p. 16.

<sup>163</sup> *Ibidem*, p. 16: \*Termenul grecesc «akedia» a fost preluat în latină sub forma «acedia», cu semnificație religioasă și cu înțelesul de indiferență, lenie, apatie, pasivitate. Adaptând semnificația termenului la contextul vieții lui Nietzsche îl putem interpreta ca o angoasă în fața neputinței de a trăi activ în prezent și ca lipsă de speranță în viitor [n.D.G.].

<sup>164</sup> Nietzsche to His Sister - November, 1883, în O. Levy (ed.), *op.cit.*, pp. 170-171.

<sup>165</sup> F. Nietzsche, *Ecce Homo - Cum devii ceea ce ești*, p. 46: „Aceasta a fost fără nici o îndoială relația mea apropiată cu Richard Wagner. Prețuiesc cum se cuvine restul relațiilor mele omenesci; dar cu nici un preț n-aș renunța la zilele vieții mele petrecute la Tribschen, zile de încredere, de seninătate, de întâmplări sublime – clipe profunde...”.

Ulterior, pe parcursul maturizării gândirii sale filosofice desprinderea de Wagner a apărut similar unei separații filiale, în care fiul își reneagă tatăl, tocmai pentru a-și putea afirma în deplină autonomie identitatea și existența. De altfel, Nietzsche spune despre discursul dedicat lui Wagner pentru reușita de la Bayreuth din 1876, că este „un omagiu și recunoștință față de un fragment al trecutului meu, față de cea mai frumoasă, dar și cea mai periculoasă liniște a mării din vremea călătoriei mele ... și, de fapt, o desprindere, un rămas-bun”<sup>166</sup>. De la fascinația primei întâlniri cu Wagner în 1868 la Leipzig, Nietzsche ajunge să scrie și să publice (1888 -1889) eseu intitulat *Nietzsche contra Wagner*, un act radical de desprindere de orice influență romantică asupra vieții. Printr-o disciplină a voinței, așa cum anunța încă din *Omenesc, prea omenesc*, dezamăgit de decăderea și compromisurile sociale ale lui Wagner<sup>167</sup>, Nietzsche opune „pesimismul cutezător” oricărei „ipocrizii romantice”<sup>168</sup>, prin care să regăsească drumul spre el însuși și menirea lui de om, „în natură și în lume”<sup>169</sup>.

„Richard Wagner, aparent biruitorul biruitorilor, în realitate un romantic disperat, putrezit, s-a prăbușit dintr-o dată, neputincios și fărâmat, înaintea crucii creștine”<sup>170</sup>, afirma Nietzsche, marcând începutul celei de a doua căi a vieții sale: critica celui venerat<sup>171</sup> și a celorenerate. Chiar în contextul formulării criticilor la adresa lui Wagner, recunoașterea geniului său în calitate de compozitor rămâne o constantă în scrierile lui Nietzsche. Suferința provocată de această separare răzbate în numeroase din scrisorile sale atunci când face referire la Wagner, ceea ce ne dezvăluie afecțiunea, aprecierea și fidelitatea pe care Nietzsche le-a adus în această relație.<sup>172</sup>

Din relația cu Schopenhauer și Wagner<sup>173</sup> reiese cel mai evident procesul de maturizare și individuare a gândirii filosofice a lui Nietzsche, proces înțeles ca identificare, opoziție, desprindere. Schopenhauer și Wagner au reprezentat prototipul geniului, construit de Nietzsche ca ideal în anii

<sup>166</sup> F. Nietzsche, *Opere complete III, Omenesc, prea omenesc I și II*, p. 253.

<sup>167</sup> F. Nietzsche, *Ecce Homo - Cum devii ceea ce ești*, pp. 93-95.

<sup>168</sup> F. Nietzsche, *Opere complete III, Omenesc, prea omenesc I și II*, p. 253.

<sup>169</sup> *Ibidem*, pp. 464, 465 [§304, 305, 306, 307].

<sup>170</sup> *Ibidem*, p. 252; cf. F. Nietzsche, *Cazul Wagner*, Ed. a 2-a, rev., trad. din germană de Alexandru Leahu, București, Editura Humanitas, 2004, p. 16; [n.D.G. : în referire la opera Parsifal, în care Richard Wagner, abordează tema cavalerilor Sântului Graal, ca temă a creștinătății].

<sup>171</sup> F. Nietzsche, *Cazul Wagner*, p. 13: „Toată viața a tot clopoțit despre «devotament», «loialitate», «puritate», pentru a se retrage din lumea coruptă cu un elogiu adus castității! Iar noi l-am crezut...” și pp. 24-24: „Wagner a fost, în felul său, împlinit, un decadent tipic, căruia îi lipsește orice «liber-arbitru» și la care fiecare trăsătură răspunde unei necesități.”

<sup>172</sup> K. Jaspers, *op.cit.*, pp. 66-68.

<sup>173</sup> F. Nietzsche, *Cazul Wagner*, p. 18: „Filozoful decadenței [Schopenhauer, subl.D.G.] l-a redat lui însuși pe artistul decadenței [Wagner, subl.D.G.]”.

tinereții: geniul schopenhauerian care relevă dimensiunea apolinică a omului care își construiește, asemenea unui sculptor, lumea ca Voință și reprezentare și geniul wagnerian prin care dimensiunea dionisiacă a omului este eliberată de orice constrângere a determinărilor exterioare, purtând cu sine doar forța maiestooasă și impresionanta frumusețe a lui «a fi» în sine și pentru Sine, ca parte și întreg, în natură și în lume. Din acest ideal al tinereții se naște idealul construit la maturitate, un ideal care nu mai are legătură cu devenirea Sinelui, ci cu devenirea Omului ca reprezentare a umanității, și eliberat de credința în „spirite mari și profunde”<sup>174</sup>, în cultul geniului. Acest nou ideal este integrat ulterior în conceptul de Supraom [*Übermensch*, 1883]. După 1876, după „amiaza vieții”, așa cum chiar el o numește, a urmat perioada în care a fost în solitudine și înstrăinare de lume, etapa sa de spirit liber și independent în gândire:

[...] amiaza a trecut, viața îl acaparează iar, viața cu ochii orbi, în urma căreia dă năvală alaiul ei: dorință, amăgire, uitare, plăcere, nimicire, vremelnicie. Și astfel seara, în crugul ei, este mai furtunoasă și mai spornică în fapte decât a fost dimineața. - Oamenilor cu adevărat activi, starea mai îndelungată de cunoaștere le apare aproape înfricoșătoare și patologică, dar nu neplăcută.<sup>175</sup>

După cum analiza și Karl Jaspers, „era vremea «detașărilor» și «depășirilor» sale”<sup>176</sup>. Acestei provocări îi vor fi supuse și operele sale anterioare. Jaspers, citându-l pe Nietzsche, arată că acesta, într-o analiză critică retrospectivă, recunoaște în scrierile și gândirea sa timpurie același fir, aceeași intenție și aceleași concluzii care îl reprezintă: „Citind prin literatura mea, [...] am descoperit, spre satisfacția mea, că sunt încă în posesia tuturor impulsurilor puternice de voință care sunt articulate acolo. [...] Mai mult, am trăit în conformitate cu planul meu inițial (și anume în *Schopenhauer ca educator*)” (către Overbeck, vara, 1884). Referitor la scrierile sale despre Schopenhauer și Wagner, el spune în cele din urmă: „Ambele lucrări vorbesc numai despre mine, *anticipando*. [...] Nici Wagner, nici Schopenhauer nu sunt prezenți psihologic în ele” (către Gast, 9 dec. 1888).<sup>177</sup>

Cu toate că era conștient de valoarea gândirii sale filosofice, de valoarea efortului pe care îl angajase pe parcursul întregii vieții pentru a trece dincolo de idoli și a tinde spre perfecțiune<sup>178</sup>, omenescul îl guverna și absența

---

<sup>174</sup> F. Nietzsche, *Opere complete III, Omenesc, prea omenesc I și II*, p. 106 [§167 Risc și profit în cultul geniului].

<sup>175</sup> *Ibidem*, p. 465 [§308].

<sup>176</sup> K. Jaspers, *op.cit.*, p. 55.

<sup>177</sup> *Ibidem*, p. 55.

<sup>178</sup> F. Nietzsche, *Voința de putere - Încercare de transmutare a tuturor valorilor* (Fragmente postume), traducere și studiu introductiv de Claudiu Băciu, Oradea, Editura Aion, 1999, p.511:

oricărei recunoașteri sau apărări în fața criticilor, îi lăsau rănila provocate de nedreptăți și singurătate<sup>179</sup> perpetuu deschise:

Deși sunt în al patruzeci și cincilea an și am publicat aproximativ cincisprezece cărți (printre care acea non plus ultra „Zarathustra”), nimeni din Germania nu a reușit încă să producă o recenzie moderată a uneia dintre lucrările mele. Acum ies din dificultate cu cuvinte precum „excentric”, „patologic”, „psihiatric”. Au existat destule indicii rele și calomnioase despre mine, iar în ziare, atât erudiți, cât și neerudiți, atitudinea predominantă este una de animozitate necontrolată; — dar cum se face că nimeni nu protestează împotriva acestui lucru? Cum se face că nimeni nu se simte insultat când sunt abuzat? Și în toți acești ani nicio mângâiere, nicio picătură de simpatie umană, nici o suflare de dragoste. În aceste circumstanțe trebuie să locuiești la Nisa. Sezonul acesta este din nou plin de leneși, greci și alți filosofi — este plin de cei asemeni mie.<sup>180</sup>

Prin însingurare, exigență, respect și seriozitatea față de muncă, Nietzsche și-a pierdut „talentul de a plăcea oamenilor”<sup>181</sup>. Sublimarea vulnerabilității resimțite din experiențele personale transpune compensatoriu în duritatea operei sale filosofice din acea perioadă<sup>182</sup>.

O altă dimensiune a vieții în care este relevantă lupta pentru superioritate este iubirea. În perspectiva adleriană, „ambele sexe, cu o foarte tulburătoare prudență, se confruntă ca dușmani, sfidându-se unul pe altul și temându-se pentru propria înfrângere”<sup>183</sup>. Adler a abordat iubirea și căsătoria dintr-o perspectivă psihologică și socială, dorința umană de a iubi și de a fi iubit fiind în accepțiunea sa profund legată de nevoia de apartenență, de a asigura descendența și de dorința de a respecta o convenție socială. El a susținut că relațiile interpersonale, inclusiv cele romantice, sunt motivate de

---

„*«Perfecțiunea»*: în acele stări (mai ales în cazul iubirii sexuale) se trădează în mod naiv ceea ce instinctul cel mai profund recunoaște ca fiind mai înalt, mai dezirabil, mai valoros, progresul tipului său; de asemenea spre ce statut tinde el de fapt. *Perfecțiunea: aceasta înseamnă amplificarea extraordinară a sentimentului puterii proprii, bogăția, revărsarea necesară peste toate zăgazurile*. [subl. D.G.]” (§801).

<sup>179</sup> *Ibidem*, pp. 70-79: anul 1876 este anul în care se desprinde de Wagner, prietenii săi, Overbeck și Rhode, se căsătorește; în 1878 apare *Omenesc, prea omenesc*, care este respinsă public de Richard Wagner; relația cu Paul Ree (iarna 1876/1877 -1882) și cu Lou Salomé (primăvară - toamna 1882); cf. Nietzsche to Malvida Von Meysenbug - June, 1878; Nietzsche to Peter Gast - August, 1880 în O. Levy (ed.), *op.cit.*, pp. 121, 137.

<sup>180</sup> F. Nietzsche to Seydlitz - February, 1888, în O. Levy (ed.), *op.cit.*, pp. 236-237; Prietenia lui R. Freiherr von Seydlitz cu Nietzsche datează din iulie 1876, Bayreuth [n.D.G.].

<sup>181</sup> F. Nietzsche to Gast, April 1888, în K. Jaspers, *op.cit.*, p. 84.

<sup>182</sup> F. Nietzsche to Peter Gast, February, 1888, în O. Levy, *op.cit.*, pp. 233-234.

<sup>183</sup> A. Adler, *Cooperarea între sexe. Despre femei, iubire și căsătorie*, Ed. a 2-a, trad. Vlad Vedeanu, București, Editura Trei, 2019, p. 39.

dorința de a compensa sentimentele de inferioritate și de a căuta validare și acceptare din partea celorlalți. În viziunea sa, căsătoria ca „îndatorire socială”<sup>184</sup> oferă oportunități pentru creștere personală și pentru dezvoltarea armonioasă a individului în cadrul comunității. Adler recunoaște că în relațiile romantice este împlinită și necesitatea estetică a omului, prin proiecția idealului în partener, dar apare și o înțelegere eronată a egalității între sexe, fiecare interpretând, dar mai ales femeile, aceasta printr-o superioritate egoistă. Adler afirmă că atunci când lipsesc cooperarea și capacitatea de dăruire între parteneri, sentimentul de comuniune socială este nesatisfăcător.<sup>185</sup>

Atitudinea față de partenerul de sex opus este dobândită în perioada copilăriei. „Bărbatul, [...], împovărat din copilărie cu obligația de a-și demonstra superioritatea față de femei, reacționează față de natura ascunsă și ostilă a sexului feminin printr-o suspiciune sporită și, posibil prin tiranie”, afirma Adler.<sup>186</sup>

Copilăria lui Nietzsche este marcată de feminin prin prezența mamei și surorii sale, care îl îngrijesc și îi acordă atenție deosebită, determinându-l să devină un fiu și frate devotat. Acest atașament este prelungit și de perioadele sale de boală, când depindea de îngrijirea lor, ceea ce face să fie resimțit ca o „boală a lanțurilor”<sup>187</sup>, după cum spune chiar Nietzsche. Influențat atât de normele sociale<sup>188</sup>, cât și de exemplul prietenilor săi deja căsătoriți, Nietzsche are mai multe încercări nereușite de a se căsători<sup>189</sup>. Relația cu Lou Salomé este ultima și, cea mai dureroasă încercare. Între ceea ce a învățat copilul (devotamentul) și ceea ce a cunoscut bărbatul (respingerea) se interpune conciliant<sup>190</sup>, tema Iubirii în filosofia sa. Într-o societate patriarhală și conservatoare, în care se întrevăd primele semne ale eliberării femeii de limitările socio-culturale<sup>191</sup>, judecata lui Nietzsche privind

---

<sup>184</sup> A. Adler, *Înțelegerea vieții - Introducere în psihologia individuală*, trad. din limba engleză Raluca Hurdac, București, Editura Trei, 2013, pp. 142-143.

<sup>185</sup> A. Adler, *Sensul vieții*, p. 32.

<sup>186</sup> A. Adler, *Cooperarea între sexe. Despre femei, iubire și căsătorie*, p. 39.

<sup>187</sup> S. Prideaux, *op.cit.*, Kettenkrankheit („boala lanțurilor”): pp. 117, 193, 197, 210, 228, 248. În perioada 1890-1897, Nietzsche s-a aflat în grija mamei sale la Naumburg și, ulterior în grija surorii sale până la 25 august 1900 când a murit la Weimer, cf. O. Levy, *op.cit.*, p. 260.

<sup>188</sup> F. Nietzsche, *Opere complete III, Omenesc, prea omenesc I și II*, pp. 187-189: „Din viitorul căsătoriei” [§424]; „Spiritul liber și căsătoria” [§426]; „Fericirea căsătoriei” [§427].

<sup>189</sup> S. Prideaux, *op.cit.*, problema căsătoriei: pp. 114-115, 123, 128, 147-148, 170, 178, 181.

<sup>190</sup> F. Nietzsche, *Opere complete IV, Aurora* [1881], *Idile din Messina, Știința veselă*, trad. Simion Dănilă, Timișoara, Editura Hestia, 2001, p. 207, [§504].

<sup>191</sup> Mișcarea de emancipare a femeilor s-a dezvoltat pe scară largă din a doua jumătate a secolului XIX, pe fondul gândirii iluministe și Revoluției Franceze din 1789. În Germania, primele mișcări de emancipare a femeii apar în 1840; în anii 1860 încep mișcări organizate de emancipare a femeii în vestul și centrul Europei, incluzând Franța, Germania și Bohemia, cf. Sylvia Paletschek și Bianka

femeile este un simptom al „spiritului femeilor”<sup>192</sup> în societatea contemporană lui. Prejudecățile în iubire, ca adevăruri ipostaziate<sup>193</sup>, sunt diferite în accepțiunea sa, pentru bărbat și femeie. Bărbatul trăiește iubirea în conjugarea lui „a poseda” și sub atributul îmbogățirii de sine „prin adaosul de forță, fericire, credință cu care femeia se dăruiește”<sup>194</sup>; nicio formă de contract social sau de moralitate (fidelitate, supunere, sacrificiu de sine) nu va schimba această opoziție naturală din relația bărbat-femeie. Interpretarea în contextual socio-cultural și cea determinată de istoricul personal de viață<sup>195</sup>, a raportului dintre bărbat și femeie, contribuie la o înțelegere nuanțată a perspectivei pe care Nietzsche o are privind femeia. În gândirea lui Nietzsche, femeia are atributul suprem al maternității ca maximă expresie a puterii sale, ca unică formă de eliberare. Relația bărbat-femeie este marcată antropologic de un dezechilibru natural al voințelor de putere manifestate în diferitele roluri pe care bărbatul și femeia le joacă în recurența existenței umane.<sup>196</sup>

Recunoscând în natura umană supremația instinctelor și a senzualității dionisiace, precum și necesitatea oricărei forme de înalt extaz și ideal de iubire, Nietzsche, în reconsiderarea tuturor valorilor, transformă instinctualul și necesarul în frumos, reinterpretând Iubirea ca manifestare a forței vitale și a voinței de trăi: „*Amor fati*: aceasta să-mi fie de-acum înainte iubirea!”<sup>197</sup>. Pentru Nietzsche, viața își dezvăluie farmecul, „lăsând să transpară frumoase posibilități, promițând, opunându-se, pudic, sarcastic, compătitor, seducător, [...] Da, viața este o femeie!”<sup>198</sup>.

---

Pietrow-Ennker, "Women's emancipation movements in the nineteenth century. A European perspective: Concepts and issues. Notes. Conclusions", în Sylvia Paletschek (Ed.): *Women's emancipation movements in the nineteenth century - A European perspective*. Stanford, Calif.: Stanford Univ. Press, 2004, pp. 311-313

[https://www.researchgate.net/publication/29759396\\_Womens\\_emancipation\\_movements\\_in\\_the\\_nineteenth\\_century\\_a\\_European\\_perspective\\_Concepts\\_and\\_issues\\_Notes\\_Conclusions](https://www.researchgate.net/publication/29759396_Womens_emancipation_movements_in_the_nineteenth_century_a_European_perspective_Concepts_and_issues_Notes_Conclusions); accesat: 6 mai 2024.

<sup>192</sup> F. Nietzsche, *Opere complete III, Omenesc, prea omenesc I și II*, p. 189: [§425], pp. 452, 453: [§270 -§274].

<sup>193</sup> *Ibidem*, pp. 179 -192, „Femeia și copilul” [§377-§ 437].

<sup>194</sup> F. Nietzsche, *Opere complete IV, Aurora, Idile din Mesina, Știința veselă* [1882], pp. 430,431, [§363].

<sup>195</sup> F. Nietzsche, *Opere complete III, Omenesc, prea omenesc I și II*, p. 179: „După chipul și asemănarea mamei. - Fiecare poartă în sine o imagine a femeii după chipul și asemănarea mamei : aceasta îl determină să venerateze ori să disprețuiască îndeobște femeile sau să fie în general indiferent față de ele.” [§276], p. 180 [§385].

<sup>196</sup> F. Nietzsche, *Ecce Homo - Cum devii ceea ce ești*, pp. 70-72, „Au existat urechi care să-mi audă definiția iubirii, așa cum am dat-o eu? Este singura demnă de un filozof. Iubirea: în mijloacele ei, război, în esențele ei, ură de moarte între sexe. – S-a auzit răspunsul pe care l-am dat eu la întrebarea cum poate fi vindecată –«mantuită» – o femeie? I se face un copil.”.

<sup>197</sup> F. Nietzsche, *Opere complete IV, Aurora, Idile din Mesina, Știința veselă* [1882], p. 367, [§276].

<sup>198</sup> *Ibidem*, pp. 400-401, [§339].

## În loc de concluzii

Analiza biografică realizată în termeni adlerieni relevă că Nietzsche s-a angajat într-un proces de reinterpretare a experienței sale de viață, transformând eșecurile percepute în oportunități de creștere și autoactualizare. Acest proces este denumit de Adler finalism ficțional<sup>199</sup>, are un caracter dinamic pe parcursul vieții și are o funcție reglatorie, adaptativă și motivațională pentru individ, care este mai mult influențat de perspectivele viitoare, obiectivate imaginativ prin scopuri și idealuri, decât de experiențele din copilărie. Din această interpretare, ca răspuns la limitările și adversitățile trăite, temele Voinței de putere, ca forță motrice a vieții, Supraomului, ca expresie a potențialului uman care transcende orice înțelegere convențională și a lui Zarathustra, ca simbol al rolului social de educator al generațiilor viitoare, pot fi interpretate și ca scopuri finale fictive, menite să dea sens și semnificație existenței lui Nietzsche.

Pentru Nietzsche însă ficțiunea și ficționalismul nu sunt doar constructe psihologice subiective sau instrumente creative, ci devin instrumente euristice ale gândirii sale filosofice, într-o existență eliberată de adevăruri și o moralitate absolute, în care cunoașterea și experiența de viață sunt subiectiv-perspectivale. În perspectiva psihologiei individuale, sentimentul de comuniune socială este abordat ca model suprem sau ideal al umanității.<sup>200</sup> La nivel individual, acest ideal este transpus gradual în trăsăturile de caracter și în interesul pentru problemele existenței umane și ale umanității. Sentimentul social conduce stilul de viață al individului definindu-i țelul superiorității.<sup>201</sup> În această interpretare deducem că, prin viața și opera sa filosofică, Nietzsche a manifestat un puternic sentiment de comuniune socială, având ca țel al superiorității să devină util din punct de vedere social. În întreaga sa devenire, Nietzsche a aspirat să fie o parte a întregului<sup>202</sup>, înțeles ca familie, comunitate, umanitate.

Printr-o interpretare adleriană a vieții și gândirii lui Nietzsche, dobândim înțelegerea metamorfozei dificultăților vieții în oportunități de auto-transformare și exprimare creativă și deschidem perspectiva imaginării

---

<sup>199</sup> „Scopul fictiv, ficțiunea de ghidare și finalismul ficțional sunt termeni înrudiți care se referă la aceeași trăsătură a compensației psihologice, și anume, scopul inconștient al individului, conceput subiectiv, mereu prezent al succesului, idealul de sine”, cf. <https://www.adlerpedia.org/concepts>, accesat: 04 mai 2024.

<sup>200</sup> A. Adler, *Sensul vieții*, pp. 196-197.

<sup>201</sup> *Ibidem*, pp. 202.

<sup>202</sup> *Ibidem*, pp. 202.

existenței și devenirii umane ca operă de artă<sup>203</sup>, în care *causa finalis* este „Să devii ceea ce ești, după ce ai aflat ce înseamnă asta”<sup>204</sup>, să devii stăpân al propriului destin<sup>205</sup>.

## Bibliografie

- Adler, Alfred. (2019). *Cooperarea între sexe. Despre femei, iubire și căsătorie*. Ed. a 2-a, trad. Vlad Vedeanu, București, Editura Trei.
- Adler, Alfred. (1996). *Cunoașterea omului*. Trad., cuvânt înainte și note de dr. Leonard Gavrilu, București, Editura IRI.
- Adler, Alfred. (2013). *Înțelegerea vieții - Introducere în psihologia individuală*. Trad. din limba engleză Raluca Hurduc, București, Editura Trei.
- Adler, Alfred. (1995). *Sensul vieții*. Trad., cuvânt înainte și note de dr. Leonard Gavrilu, București, Editura IRI.
- Adler, Alfred. (2022). *Sensul vieții: o cercetare de psihologie individuală*. Ediția a III-a revizuită, trad., ed. și prefață de Lucian Pricop, București, Editura Cartex.
- Figuerola, Gustavo. (2020). "Nietzsche's mental disorders: madness, being sick, «How to become what you are»". In Luis Risco (Ed.), *Journal of Neuropsychiatry Chile*, vol. 58, nr. 4, pp. 363-371, <https://www.journalofneuropsychiatry.cl/articulo.php?id=43>, accesat: 08 mai 2024.
- Hemelsoet, Dimitri, Hemelsoet, Koenraad, D. D. (2018). "The neurological illness of Friedrich Nietzsche". In Patrick Cras (Ed.), *Acta neurologica Belgica*, 108 (1), pp.9-16, [https://www.researchgate.net/publication/5279485\\_The\\_neurological\\_illness\\_of\\_Friedrich\\_Nietzsche](https://www.researchgate.net/publication/5279485_The_neurological_illness_of_Friedrich_Nietzsche), accesat: 8 mai 2024.
- Kaufmann, Walter (ed. și trad.). (1988). *The Portable Nietzsche*. Londra, Penguin Books.
- Krell, David Farrell, Bates, L. D. (1997). *The Good European: Nietzsche's work sites in word and image*. Chicago, University of Chicago Press, <https://archive.org/details/goodeuropeanniet0000krel/page/n3/mode/2up>, accesat: 8 iunie 2024.
- Levy, Oscar (ed.). (1921). *Selected Letters of Friedrich Nietzsche*. Garden City, N. Y., and Toronto, Doubleday, Page & Company.

---

<sup>203</sup> F. Nietzsche, *Opere complete III, Omenesc, prea omenesc I și II*, p. 450: „Trebuie depășite multe neplăceri și lucrat cu sudoarea frunții până a fi găsit culorile tale, pensula ta, pânza ta! Și încă ești departe de a fi stăpân pe arta ta de a trăi – dar trudește cel puțin, ca maestru, în propriul atelier.” [§266].

<sup>204</sup> *Pythicele* lui Pindar, 2:73, versuri pe care Nietzsche le folosește la începutul unui eseu despre Diogenes Laertios, *apud* S. Prideaux, p. 50.

<sup>205</sup> F. Nietzsche, *Ecce Homo - Cum devii ceea ce ești*, pp.148-161 și A. Adler, *Înțelegerea vieții - Introducere în psihologia individuală*, trad. din limba engleză Raluca Hurduc, București, Editura Trei, 2013, pp. 79-80.

- Jaspers, Karl. (1965). *Nietzsche: An Introduction to the Understanding of His Philosophical Activity*. University of Arizona Press.
- Nietzsche, Friedrich. (1863). "My Life",  
<http://www.thenietzschechannel.com/works-unpub/youth/preview/1863-ml-preview.htm>, accesat: 9 aprilie 2024.
- Nietzsche, Friedrich. (1992). *Aforisme și scrisori*. Selecție, trad. din limba germană și prefață Amelia Pavel, București, Ed. Humanitas.
- Nietzsche, Friedrich.. (1995). *Opere complete I, Poezia*. Trad. Simion Dănilă, Timișoara, Editura Hestia.
- Nietzsche, Friedrich. (1998). *Opere complete II, Nașterea tragediei, Considerații inactuale I-IV, Scrieri postume (1870-1873)*. Trad. Simion Dănilă, Timișoara, Editura Hestia.
- Nietzsche, Friedrich. (2000). *Opere complete III, Omenesc, prea omenesc I și II*. Trad. Simion Dănilă, Timișoara, Editura Hestia.
- Nietzsche, Friedrich. (2001). *Opere complete IV, Aurora, Idile din Mesina, Știința veselă*. Trad. Simion Dănilă, Timișoara, Editura Hestia.
- Nietzsche, Friedrich. (2004). *Opere complete V, Așa grăit-a Zarathustra I-IV*. Trad. Simion Dănilă, Timișoara, Editura Hestia.
- Nietzsche, Friedrich. (2004). *Opere complete VI, Dincolo de bine și de rău, Despre genealogia moralei*. Trad. Simion Dănilă, Timișoara, Editura Hestia.
- Nietzsche, Friedrich. (2004). *Cazul Wagner*. Ed. a 2-a, rev., trad. din germană de Alexandru Leahu, București, Editura Humanitas.
- Nietzsche, Friedrich, (2012). *Ecce Homo - Cum devii ceea ce ești*. Trad. din germană de Mircea Ivănescu, București, Editura Humanitas.
- Paletschek, Sylvia, Pietrow-Ennker, B. (2004). "Women's emancipation movements in the nineteenth century. A European perspective: Concepts and issues. Notes. Conclusions". In Sylvia Paletschek (Ed.), *Women's emancipation movements in the nineteenth century - A European perspective*. Stanford, Calif.: Stanford Univ. Press, pp. 3-10; 337-341; 301-333; 406-409;  
[https://www.researchgate.net/publication/29759396\\_Womens\\_emancipation\\_movements\\_in\\_the\\_nineteenth\\_century\\_a\\_European\\_perspective\\_Concepts\\_and\\_issues\\_Notes\\_Conclusions](https://www.researchgate.net/publication/29759396_Womens_emancipation_movements_in_the_nineteenth_century_a_European_perspective_Concepts_and_issues_Notes_Conclusions); accesat: 6 mai 2024.
- Prideaux, Sue. (2020). *Sunt dinamită! Viața lui Nietzsche*. București, Editura Polirom.
- Scheffauer, Herman. (1913). "Friedrich Nietzsche and August Strindberg". In *The North American Review*, Aug., vol. 198, nr. 693, pp. 197- 205,  
<https://www.jstor.org/stable/25120062>, accesat: 10 aprilie 2024.
- Silvestri, Valeria. (2018). "The «Eternal Recurrence» of Arteritis. Suggesting Autoimmunity Underlining Friedrich Nietzsche's Challenging Clinical Case". In *Annals of Vascular Surgery*, Volume 51, pages 314-319,  
<https://doi.org/10.1016/j.avsg.2018.03.020>, accesat: 08 mai 2024.
- Rădulescu-Motru, Constantin. (1997). *F. W. Nietzsche – Viața și filosofia*. Biblioteca Apostrof, Cluj.

Descoperindu-l pe Nietzsche:  
perspective adleriene asupra voinței de putere într-o analiză biografică  
*Daniela Georgescu*

Wicks, Robert. (2024). "Nietzsche's Life and Works". In Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2024 Edition)*,  
<https://plato.stanford.edu/archIves/spr2024/entries/nietzsche-life-works/>,  
accesat: 9 aprilie 2024.



## Consideraciones sobre la psicología como ciencia desde el contexto educativo y la cultura españoles

Sofía MITIS GÓMEZ  
*University of Salamanca, Spain*

### **Abstract**

The field of psychology is recognized as a science due to its utilization of the scientific method, systematic observation, experimentation, and theory formulation to comprehend phenomena better and investigate the complexities of the human mind and behavior. In Spain, psychology is a firmly established discipline with robust educational programs, diversified professional applications, and substantial research oversight by the Consejo General de la Psicología de España (COP). Post-1979 historical milestones, such as the establishment of the Colegio Oficial de Psicólogos, have propelled its advancement. Applied uses encompass clinical, organizational, and educational psychology. Lastly, when considering cultural perspectives, disparities are noticeable between Spanish and Romanian psychology in terms of development and therapeutic methodologies.

**Keywords:** science, psychology, scientific method, human behaviour, empirical research, Spain, Consejo general de la psicología de España (COP), professional applications, historical development, cultural differences, therapy

### **Introducción**

La ciencia es un sistema de conocimiento caracterizado por la observación sistemática, la experimentación controlada y la formulación de teorías y leyes para describir y explicar los fenómenos naturales y sociales. La ciencia se caracteriza por su búsqueda de la verdad basada en evidencias empíricas y por su capacidad para generar conocimiento válido y fiable sobre el mundo que nos rodea.

La psicología es la disciplina científica que estudia la mente y el comportamiento humanos, así como los procesos mentales y emocionales que los sustentan. Utiliza métodos de investigación empírica para comprender la cognición, la emoción, el desarrollo, la personalidad y otros aspectos de la experiencia humana. Los científicos para investigar fenómenos naturales, formular y comprobar hipótesis y obtener conocimientos fiables y verificables sobre el mundo que nos rodea utilizan el método científico. Este implica

varios pasos interrelacionados, como observar y describir un fenómeno, formular una hipótesis para explicarlo, diseñar y realizar experimentos o estudios para probar la hipótesis, analizar los datos recogidos y formular conclusiones basadas en los resultados obtenidos. La objetividad y la replicabilidad son fundamentales, al igual que lo es la independencia de los prejuicios del investigador y la reproducción por otros científicos. El método científico es la base de la investigación en todas las disciplinas científicas y es fundamental para el avance del conocimiento en la ciencia.

Una de estas disciplinas es la psicología, considerada como ciencia, entre otras cosas, por utilizar el método científico para investigar y comprender la mente y el comportamiento humanos. Los psicólogos emplean métodos y técnicas estandarizados para recopilar datos de forma objetiva y fiable. La observación sistemática de la conducta y de los procesos mentales permite la acumulación gradual de conocimientos científicos; las teorías y modelos explicativos nos ayudan a comprender y predecir el comportamiento humano basándonos en datos empíricos que se ponen a prueba mediante la investigación científica, lo que contribuye al avance del conocimiento en este campo; la revisión por pares y replicabilidad, someten las conclusiones obtenidas a un riguroso proceso por el que otros expertos evalúan la calidad y validez de los estudios antes de su publicación. La replicabilidad de los hallazgos es un principio fundamental de la ciencia psicológica, que garantiza la fiabilidad de los resultados.

En concreto, el estado actual de la psicología en España se caracteriza por ser una disciplina dinámica y en constante evolución. Cuenta con una importante presencia en diversos ámbitos académicos, profesionales y de investigación.

En lo relativo a la educación y formación, existen en la actualidad. Numerosas universidades españolas que ofrecen programas de grado en psicología, así como programas de postgrado y doctorado en diversas especialidades de la disciplina; el ejercicio profesional de la psicología en España abarca un amplio abanico de áreas. Entre ellas, la psicología clínica y de la salud, la psicología educativa, la psicología del trabajo y de las organizaciones, la psicología social y comunitaria, la neuropsicología, la psicología jurídica y forense, la psicología del deporte, y la psicología de emergencias y desastres. Los psicólogos trabajan en hospitales, centros de salud mental, escuelas, empresas, comunidades, sistemas judiciales, equipos deportivos y en situaciones de emergencia, proporcionando evaluación, diagnóstico, tratamiento, intervención y apoyo. Esta diversidad refleja la importancia de la psicología en la sociedad española, con un compromiso claro en mejorar el bienestar y la calidad de vida de las personas.

La práctica de la psicología en España está regulada por el Consejo General de la Psicología (COP), que coordina y supervisa la profesión a nivel nacional, asegurando que se mantengan altos estándares éticos y profesionales, pudiendo así lograr resultados beneficiosos para toda la sociedad.

Existe una fuerte tradición investigadora en psicología, con numerosos grupos y centros de investigación dedicados al estudio de diversas áreas de la disciplina. Dicha investigación psicológica en España abarca una amplia gama de temas, desde la neurociencia cognitiva hasta la psicología social y comunicativa, y contribuye al avance del conocimiento en este campo a nivel nacional e internacional.

Igualmente, la atención a la salud mental es una prioridad en España, y los servicios de psicología y psiquiatría desempeñan un papel importante en la atención integral de las personas que sufren trastornos mentales. Pese a la existencia de retos en términos de acceso y cobertura, se están realizando esfuerzos para mejorar la disponibilidad y la calidad de los servicios de salud mental en el país.

En otro orden de cosas, en España, como en el mundo occidental, la psicología ha estado tradicionalmente ligada a la reflexión de la filosofía y solo en épocas recientes se ha separado formalmente de ella. Entre los antecedentes de los psicólogos españoles cabe destacar a Huarte de San Juan que fue médico y filósofo. Publicó, en 1575, su obra *Examen de ingenios para las ciencias*. Con esta obra elaboró la psicología diferencial que estudia las diferencias individuales en habilidades y aptitudes humanas. Huarte de San Juan argumentaba que las capacidades intelectuales y profesionales de las personas, individualmente, estaban determinadas por su constitución física y mental. Esta práctica proponía métodos específicos de identificación de las vocaciones más adecuadas para cada individuo y sirvió de base para la orientación profesional.

Asimismo, Luis Simarro fue un destacado médico y neurocientífico. Introdujo la psicología moderna en España en 1850, creando el primer laboratorio de psicología experimental en 1902 en la Facultad de Medicina de Madrid. Este laboratorio fue pionero en el estudio de los procesos mentales utilizando métodos experimentales. No obstante, no solo se dedicó a la investigación, sino que también formaba a muchos estudiantes y profesionales interesados en la psicología científica.

En España, el interés de las organizaciones laborales por la psicología fue especialmente temprano, se manifestó inmediatamente después de la Primera Guerra Mundial (1918). Primero se estableció la formación en psicología de los directivos o jefes de personal, y luego se crearon puestos de

trabajo para psicólogos industriales, que solo practicaban técnicas de selección de personal o evaluación de tareas. Aunque en algunos casos también actuaban como consultores o realizaban estudios de actitudes.

Hasta finales de 1979, la disciplina carecía de una organización sólida a nivel académico y profesional. Sin embargo, a partir de entonces se produjeron cambios significativos debido a los problemas que esto conllevaba. La incorporación de la Psicología a la estructura universitaria española impulsó el interés por sus fundamentos epistemológicos. Además, en 1979 se creó el Colegio Oficial de Psicólogos, solucionando la falta de representatividad profesional y estableciendo un marco profesional y ético unificado. Su creación permitió a los psicólogos españoles contar con una estructura organizativa que promoviera la formación continua, estableciera normativas para el ejercicio profesional y defendiera los intereses de la profesión a nivel nacional e internacional. Desde entonces, la psicología española ha crecido exponencialmente, se han creado numerosas universidades que ofrecen estudios en esta área, ha habido una mayor conexión con la comunidad internacional y se ha velado por que los psicólogos cumplan con los altos estándares éticos y profesionales.

Hoy en día, España cuenta con una sólida base en psicología, que se encuentra en un momento de expansión y reconocimiento, así como con una identidad colectiva bien establecida en este campo.

En cuanto a instituciones y organizaciones relevantes de la Psicología, en España figuran algunas que desempeñan un papel crucial en la promoción de la disciplina, la regulación de la práctica profesional y el fomento de la investigación. Algunos ejemplos destacables son el ya mencionado Consejo General de la Psicología de España (COP), que representa a todos los psicólogos españoles a nivel nacional e internacional. Este organismo coordina y supervisa la práctica profesional de la psicología en España, estableciendo normas éticas y profesionales, promoviendo la formación continua y defendiendo los intereses de la profesión.

Son importantes también los Colegios Oficiales de Psicólogos, que son los encargados de regular el ejercicio profesional dentro de su ámbito geográfico.

De igual manera, la Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC) aparece como una de las asociaciones científicas más notables en el campo de la psicología en España, promueve la investigación y la práctica basadas en la psicología conductual y cognitiva. Para ello, entre otras actividades, organiza congresos, conferencias, y fomenta publicaciones científicas centradas en esta área. Su misión es enriquecer el entendimiento de cómo los comportamientos se forman, se mantienen y se modifican a través

de principios científicamente validados. Su contribución es fundamental no solo para la comunidad científica, sino también para profesionales que aplican estas competencias a la mejora de la salud mental y el bienestar psicológico de individuos y grupos en la sociedad española.

Otra entidad reconocida en el marco nacional es la Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS) que, como su nombre indica, se dedica al estudio de la ansiedad, el estrés y otros trastornos relacionados. Se fundó con el fin de comprender y manejar estos trastornos, a lo que contribuye también su apuesta por la investigación científica.

Por último, pero no por ello menos importante, está la Federación Española de Asociaciones de Psicología (FEAP) que agrupa a diversas asociaciones y colegios profesionales de psicólogos de España. La FEAP pretende fomentar la colaboración y el intercambio de conocimientos entre los distintos ámbitos de la psicología, así como defender los intereses de la profesión a nivel nacional e internacional.

La Psicología en España tiene numerosas aplicaciones prácticas que engloban diversos ámbitos de la vida tanto cotidiana como profesional. En primer lugar, la psicología clínica y de rehabilitación se ocupa del tratamiento de trastornos mentales y emocionales, así como de la rehabilitación de pacientes con discapacidades cognitivas o físicas. Estos trabajan en diversos entornos: hospitales, centros de salud mental, clínicas privadas y servicios de atención primaria; ofreciendo evaluación integral, diagnóstico diferencial y terapias adaptadas a las necesidades específicas de cada paciente. Además de la terapia individual y grupal, también se dedican a la investigación y la implementación de programas de prevención y promoción de la salud mental, contribuyendo así a mejorar la calidad de vida de las personas y a reducir la carga de enfermedades mentales en la sociedad española.

En segundo lugar, la intervención psicosocial es esencial para proporcionar apoyo a comunidades y grupos de riesgo, así como para prevenir y gestionar conflictos sociales. Los psicólogos que se especializan en este campo actúan en colaboración con organizaciones comunicativas, instituciones educativas y servicios sociales para desarrollar programas de intervención, con el fin de fortalecer el bienestar emocional y social de los individuos y de la comunidad. No obstante, en algunos casos, los psicólogos psicosociales trabajan asimismo en contextos educativos previniendo el acoso escolar y promoviendo entornos escolares seguros, saludables y con un clima donde los alumnos se sientan a gusto.

En tercer lugar, la psicología del trabajo y de las organizaciones se centra en evaluar y mejorar el bienestar, desarrollar habilidades de liderazgo y fomentar un desempeño en equipo eficaz. Se intenta mejorar y entender

aspectos como la selección de personal y la gestión del cambio organizacional. En esa misma línea, colaboran estrechamente con empresas y organizaciones para diseñar programas de desarrollo profesional, resolver conflictos interpersonales, y así crear un clima laboral positivo y productivo. También son importantes en la implementación de políticas de conciliación laboral y familiar, al igual que en la promoción de la diversidad y la inclusión en el lugar de trabajo.

Por último, la psicología educativa tiene como cometido los niños y se propone modelar su educación. Esta práctica es fundamental puesto que juega un papel decisivo en las escuelas, ayudando a estudiantes con diversas dificultades como puede ser de aprendizaje, de conducta o de desarrollo entre otras. Su objetivo primordial consiste en mejorar el bienestar emocional y académico. Los psicólogos educativos trabajan estrechamente con estudiantes, maestros, padres y administradores escolares. Utilizan técnicas de evaluación psicológica que contribuyan a diagnosticar las dificultades para, posteriormente, diseñar intervenciones adaptadas que sustenten el desarrollo académico y personal de los estudiantes.

Por último, para poder comparar la psicología en España con sus procedimientos en otros países, tuve la gran suerte de disfrutar de una beca Erasmus que me permitió ir a Rumania y estudiar ahí durante un curso académico y así observar en primera persona todas las semejanzas y diferencias.

Se trata de dos ámbitos culturales distintos en los que planteamientos específicos como las actitudes hacia la familia o hacia la salud mental pueden conducir a enfoques terapéuticos diferenciados. La historia propia de cada país y el desarrollo de esta ciencia, así como los recursos y el acceso a los servicios de salud mental, hacen que existan notables diferencias entre las dos posiciones, las cuales aparecen tanto en la investigación como en la práctica psicológicas. A ello contribuye no solo la distinta regulación y formación de los psicólogos sino también la preferencia por unos enfoques terapéuticos en particular y no otros.

En Rumanía, la psicología ha enfrentado desafíos relacionados con la transición postcomunista, con un enfoque inicial en la psicoterapia y la atención clínica debido a las necesidades de salud mental emergentes. En contraste, en España, la psicología se ha desarrollado más ampliamente en diversas áreas como la clínica, educativa, organizacional y comunitaria, con una regulación más establecida y una infraestructura académica robusta que incluye programas de formación especializados y colegios profesionales. Además, la investigación y la práctica en psicología en España están más integradas internacionalmente, con una participación activa en redes y

asociaciones científicas internacionales, mientras que, en Rumanía, aunque hay avances, aún se enfrenta a retos en términos de acceso a recursos y formación especializada.

Cabe agregar que Rumanía tiene un enfoque psicoanalítico, en el cual se utiliza la terapia psicodinámica, ambas con raíces teóricas en las ideas desarrolladas por Sigmund Freud. Estas terapias se centran en explorar el inconsciente y las emociones que pueden estar causando malestar psicológico. No obstante, la terapia psicodinámica, aunque se basa en los principios del psicoanálisis, ha evolucionado para adaptarse a las necesidades contemporáneas. Se centra en la exploración de los procesos mentales inconscientes y cómo afectan estos a las emociones y al comportamiento del individuo en el presente. La terapia psicodinámica suele ser más breve y focalizada que el psicoanálisis clásico, aunque comparte la idea de que la resolución de conflictos internos puede llevar a cambios significativos en la vida del paciente. Todo esto contrasta con la perspectiva cognitivo-conductual y la terapia humanista de España. La terapia cognitivo-conductual se centra en identificar y modificar patrones de pensamiento disfuncionales y comportamientos problemáticos que contribuyen a los problemas emocionales y conductuales de los individuos. Este enfoque está basado en la idea de que nuestros pensamientos influyen en nuestras emociones y comportamientos, y trabaja mediante técnicas estructuradas y orientadas a objetivos, como la reestructuración cognitiva y la exposición gradual a situaciones temidas.

Para finalizar, mencionaremos un aspecto interesante del grado de Psicología en ambos países. En Rumanía dura 3 años donde reciben formación teórica y práctica en diversas áreas de la psicología para que posteriormente los estudiantes puedan ejercer como psicólogos nada más completar su grado. Por el contrario, en España, dicho grado se cursa a lo largo de 4 años que incluyen formación teórica y práctica. Esta formación académica se completa con un periodo de prácticas externas obligatorias en entornos clínicos o educativos. A pesar de todo, una vez terminados los estudios, el graduado en España necesita realizar un máster para poder ejercer como psicólogo bien sea en instituciones públicas o en el sector privado. El único caso en el que se puede acceder a un puesto de trabajo sin la obtención previa de un máster es presentarse a las pruebas selectivas denominadas *oposición* y conseguir superarlas.

## Conclusiones

En la actualidad, la psicología se fundamenta en el método científico para estudiar la mente y el comportamiento humanos. La creación del Consejo General de la Psicología de España (COP) ha favorecido que en nuestro país se avance hacia la consecución de una infraestructura educativa sólida y que exista una regulación profesional. Asimismo, a raíz de la creación del Colegio oficial de Psicólogos en 1979, la evolución de la psicología ha fortalecido su presencia en diversos campos aplicados. En lo relativo, entre otros, a la psicología clínica, educativa, organizacional y social.

Acerca de las diferencias culturales y estructurales con Rumanía, y dejando al margen las similitudes, destacan los distintos enfoques terapéuticos y el desarrollo general de la disciplina debido a diversos factores históricos, sociales y culturales.

## Referencias bibliográficas

- Carpintero, H. (2004). «Medio siglo de la psicología en España-1950-2000». *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 38(2), 343-350.
- Cepeda Armijos, G. (2014). «Psicología: la ciencia de las ciencias». *Sophia, colección de filosofía de la educación*, 16, 25-45.
- García, A. (2019). «Avances en la psicología clínica en España». *Revista Española de Psicología*, 42(2).
- García, B. (2018). *Método científico*. Chile: Vergara.
- González, S., Vera, J.A. (2006). «Historia de la psicología en España: las relaciones entre academia y profesión en la década de los ochenta». *Revista de Historia de la Psicología*, 27(2/3), 195-204.
- López, A. (2020). «Nociones sobre el enfoque centrado en la persona de Carl Rogers: teoría, práctica e investigación». *Revista Espacio ECP*, 1(1), 4-15.
- Popescu, C. D. (2020). «Desafíos en la práctica de la psicoterapia en Rumania». *Revista de Psicología Rumana*, 15(3), 45-56.
- Saiz, M., Saiz, D. (1998). «La psicología aplicada en España». *Revista de Historia de la Psicología*, 19(1), 83-119.
- Siguán, M. (1977). «La psicología en España». *Anuario de psicología*, 16, 5-22.
- Yela, M. (1994). «La enseñanza de la Psicología en España. Breve apunte histórico y situación actual». *Papeles del psicólogo*, 60, 39-48.

## Despre drept și filosofia dreptului: complementaritate și interdisciplinaritate

Elena LAZĂR  
Romanian Academy, Bucharest

### **Abstract**

Mircea Djuvara is a Romanian thinker, a philosopher of law with multiple philosophical preoccupations: the history of doctrines, metaphysics, knowledge and the matter of truth, Antiquity, Middle Ages, Renaissance, Kant, classicism, rational law, sociologism, and aesthetics. All these were discussed in their main dimensions and with autochthonous applications. The study presents several dimensions of his work in a concise manner, in order to portray the complexity of this author.

**Keywords:** law, ethics, knowledge, aesthetics, Kant

Vom începe cu faptul că Mircea Djuvara a fost unul dintre kantienii români interbelici. Pe lângă Rădulescu Motru, Mircea Florian, Ion Petrovici, P.P. Negulescu, Dumitru Isac cunoscuți filosofi care s-au preocupat de Kant și au scris despre el, cărți, studii sau articole în „Revista de Filosofie” Mircea Djuvara l-a abordat în general în lucrările sale; dar și din perspectiva filosofiei dreptului.

Doctrina lui Mircea Djuvara depășește sfera dreptului. Filosofia lui juridică are, prin implicațiile sale, o înaltă *valoare etică* și evidente *consecințe epistemologice, filosofice și politice*. Într-adevăr, conceptul de „sistematizare” presupune egalitatea tuturor termenilor sistematizați, adică respectarea persoanelor, subiecte de drept, care compun coerența juridică. Mircea Djuvara se ocupă și de istoria doctrinelor de filosofia dreptului analizând după postularea metafizică a unui drept natural cu pretenții de a fi etern și imuabil, care ocupă antichitatea, ideile evului mediu și a Renașterii, dreptul rațional din secolul luminilor, apoi reacția școlii istorice și a pozitivismului juridic care, cu ajutorul sociologismului, nega valorile și supunea dreptul faptelor brute - interesului sau forței -, idealismului critic. Mircea Djuvara a elaborat o doctrină de filosofia dreptului elaborată pe baza concepțiilor kantiene, dar cu directe aplicații autohtone.

Pentru a prezenta extrem de concis personalitatea acestui gânditor, vom menționa numai că și-a luat doctoratul în drept la Paris în 1913 cu teza *Le fondement du phénomène juridique. Quelques réflexions sur les principes*

*logiques de la connaissance juridique*. A fost profesor la Facultatea de Drept din București, profesor la Academia de Drept Internațional de la Haga; a ținut prelegeri la Universități din Berlin, Marburg, Paris, Roma, Viena. A colaborat la diverse publicații ale vremii: „Arhiva pentru știință și reformă socială”, „Cercetări juridice”, „Convorbiri literare”, „Curierul judiciar”, „Revue internationale de la théorie du droit”, „Revue de métaphysique et de morale”, „Studii de filosofie” ș.a. A lăsat o peste 350 de titluri, între care amintim pe cele care tratează probleme filosofice sau personalități ale filosofiei: *Henri Bergson. Știință și filosofie* (1923); *Tratat de filosofie juridică* (1928); *Constantin Rădulescu-Motru* (1940); *Viața lui Kant* (1941), *Concepția de drept la Kant* (1927); *Teoria generală a dreptului*, (3 vol.), (1930); *Filosofia dreptului: doctrinele contemporane* (1932); *Dreptul rațional, izvoare și drept pozitiv* (1934); *Precis de filosofie juridică* (Tezele fundamentale ale unei filosofii juridice, 1941); *Contribuție la teoria cunoașterii juridice. Spiritul filosofiei kantiene și cunoașterea juridică* (1942).

Ideea în sensul kantian „nu este de cât totalitatea absolută a tuturor fenomenelor” sau a „oricărei experiențe posibile” și de ea se leagă astfel „idealul”, care este „ideea ansamblului tuturor posibilităților” , „concept care termină și încoronează toată cunoștința umană” . Căci „rațiunea caută prin raționament a aduce la un număr tot mai mic de principii (de condiții generale) marea varietate a cunoștințelor înțelegerii și a opera astfel în ele unitatea cea mai înaltă”; „în fapt, diversitatea regulilor și unitatea principiilor, constituie o exigență a rațiunii, care pune astfel înțelegerea în acord perfect cu ea însăși, întocmai cum înțelegerea supune unor concepte diversul intuiției pentru a efectua astfel și legarea ei” .

Ideea reprezintă în felul acesta o simplă „directivă rațională”, iar obiectul ei e numai idealul de adevăr total și obiectiv pe care-l urmărim în mod necesar în oricare cunoștință fără a-l realiza niciodată. Rațiunea tinde astfel spre incondiționat, spre ceva ireal, căci nu e constatat în spațiu și timp. „Conceptele raționale cuprind incondiționatul, ele se raportează la ceva în care intră oricare experiență, dar care nu e niciodată un obiect de experiență”. „Rațiunea se raportează numai la întrebuițarea înțelegerii... pentru a-i prescrie o *direcție* spre o unitate care tinde să adune într'un tot absolut toate actele înțelegerii în raport cu fiecare obiect”. „Ideile servesc la perfectarea întrebuițării empirice a rațiunii, perfectare care rămâne o idee în veci nerealizabilă, dar, pe care cu toate acestea trebuie să, o urmărim neîncetat”.

În felul acesta rațiunea cu ideile ei comandă toată cunoștința și tot ceea ce numim adevăr, constituind principiul din urmă al întregii cunoașteri posibile. „Fără legea rațiunii care ne obligă a căuta unitatea prin idei, nu

ar mai fi rațiune, fără rațiune, nu ar mai fi întrebuințare sistematică a înțelegerii, și fără o asemenea întrebuințare nu ar mai fi nici un criteriu suficient al adevărului empiric; prin urmare trebuie neapărat să presupunem, în vederea adevărului empiric, unitatea sistematică a naturii; ca obiectiv valabilă și necesară”.

Rolul rațiunii este anume de a produce în mod concomitent o diferențiere și unificarea unor elemente care prind valoare de adevăr prin - relațiile lor sistematice. „Rațiunea caută sistematicul cunoștinței, adică legarea ei pe baza unui principiu. Această unitate rațională a totului cunoștinței... precede cunoștința determinantă a părților...”, ea tinde la „un sistem înlănțuit după legi necesare... Această unitate folosește ca regulă pentru înțelegere. Asemenea concepte raționale nu sunt scoase din natură; interogăm din contra natura după aceste idei și socotim cunoștința noastră ca defectuoasă cât timp ea nu este adecvată lor”.

Aceste citate din Kant sunt pline de învățăminte notează Mircea Djuvara. Ele arată că toate cunoștințele despre realități sunt dominate de rațiune și de ideea unitară care le leagă, idee fără de care, deși e absolută și nu are ea însăși nici un obiect real, nici o cunoaștere a vreunui obiect real nu ar fi cu putință.

Gândirea filosofică a lui Mircea Djuvara a fost influențată de cunoștințele sale juridice, însă citind cu atenție articolele și lucrările apărute vom observa o desprindere a premiselor filosofice în lumina cărora și-a elaborat conceptele de drept. La Mircea Djuvara ca și Del Vecchio se observă că nu delimitează dreptul de filosofie prin urmare filosofia juridică apare ca o încoronare a dreptului, concepte care nu pot fi înțelese fără o cuprindere generală, epistemologică și filosofică.

La Mircea Djuvara ideea de justiție este interpretată în stil kantian, unde conștiința etică este corelată cu discuții ale problematicii adevărului și a cunoașterii. În susținerea acestei idei, gânditorul român pornește de la distincția care trebuie făcută între ideea de *justiție*, sau *obligație*, ca sinteză a unei activități logice și *explicația* acesteia prin *cauze psihologice și sociale*. Distincția este deosebit de importantă pentru că ea vine să pună în evidență tocmai o independență a activității logice a rațiunii, față de factorii sociali sau psihologici.

*Obligația juridică* nu poate fi explicată cauzal, la fel cum sunt explicate fenomenele naturale. „A cerceta și a descoperi obligații nu e, ... în nici un fel totuna cu a descoperi procesul cauzal care a produs stările psihice prin care noi le gândim în mod substanțial”, - arată Djuvara.<sup>206</sup>

---

<sup>206</sup> Mircea Djuvara, „Problema fundamentală a dreptului”, în *Eseuri de filosofie a dreptului*, Ed. Trei, 1997, p. 68 și următoarele.

Conform concepției lui Djuvara, actul logic (nu psihologic) de cunoaștere este actul creator atât al subiectului cât și al obiectului, el fiind anterior relației subiect-obiect și întemeind-o. Astfel, orice realitate este, prin relații, produsul activității gândirii creatoare numit dialectică. Realitatea stă, deci, într-o judecată. Dar nu o judecată izolată, ci una care să stea în legătură cu alte judecăți admise în prealabil ca adevărate și formând împreună un sistem guvernat de principiul identității și de acela al non-contradicției. Așadar, în viziunea lui Djuvara, între adevăr și realitate se dovedește a fi legătură necesară, indisolubilă. Adevărul este totdeauna un adevăr despre realitate, realitatea este totdeauna obiect al adevărului. „O realitate științifică – afirmă gânditorul - care n-ar fi adevărată nu este o realitate și un adevăr științific fără obiect real nu ar fi un adevăr. Nu poate exista realitate fără adevăr, nici adevăr fără realitate.”<sup>207</sup> Anume de aceea, cercetarea în drept trebuie să se întemeieze pe adevăr și, ca urmare, ea trebuie să fie o epistemologie. Întemeiată astfel, „justiția nu mai poate fi considerată ca un produs arbitrar al unei voințe oarecare și nici nu se poate reduce la o simplă constatare a unor realități în fapt”.<sup>208</sup>

Adevărul cu privire la obligație rezultă din corelația sa cu alte obligații și nu din procesul cauzal, social sau psihic. În consecință se arată: „Pretenția că afirmarea etică se reduce pur și simplu la o afirmație despre realități naturale, în special psihologice și sociale, nu e fundată, pentru că o obligație nu e sub nici o formă o realitate naturală și nici nu se poate lega în nici un fel printr-o rețea cauzală de o realitate naturală care ar produce-o. Adevărul etic este distinct de cel teoretic pentru simplul motiv că ideea însăși de obligație nu e o realitate naturală, nici fizică, nici biologică, nici psihologică și nici propriu-zis sociologică, ci o realitate de natură esențial deosebită.”<sup>209</sup>

Perspectiva lui Djuvara, distinge între adevăruri etice și adevărurile teoretice: „ordinea de adevăruri etice există de sine stătătoare, și nu e în nici un fel reductibilă la ordinea de adevăruri teoretice, ele stabilindu-se pe planuri logice complet deosebite”.<sup>210</sup>

Ca urmare, deopotrivă rădăcina dreptului, și a moralei trebuie să fie prezente în orice act de rațiune obiectivă. În acest sens oricare act juridic incumbă ideea de libertate, și, concomitent, pe aceea de necesitate a legilor logice interne, care i se impun de la sine. Ideea de drept și ideea de obligație se împletesc prin aceste aspecte ce trebuie să le descoperim, în esență, în orice

---

<sup>207</sup> *Ibidem*, p.71.

<sup>208</sup> *Ibidem*.

<sup>209</sup> *Ibidem*, p.69.

<sup>210</sup> *Ibidem*, p.70.

obiect posibil de cunoștință și pe care le identificăm mai clar în realitățile etice, în morală și în drept.

Cunoașterea se bazează pe o cunoștință morală și o cunoștință juridică aflate în dialog și caracterizate de coerență. Atât cunoștința morală, cât și cea juridică, având un obiect propriu – drepturile și datoriile sau obligațiile – se deosebesc esențial de cunoștința pe care o folosesc științele naturale. *Cunoașterea* include morală și dreptul, iar această includere presupune libertatea persoanei. „A suprima libertatea persoanei, adică inițiativa creatoare a gândirii, posibilitatea de a voi și a stabili scopuri de activitate, ar însemna să se suprimă posibilitatea pentru subiectul logic de a urmări coerența cunoștințelor; ar însemna să se anihileze *gândirea însăși*. *Gândirea trebuie deci, pentru a nu se contrazice, să pună în orice moment intangibilitatea etică a libertății*. E legea fundamentală a rațiunii care o cere, căci rațiunea nu este nimic altceva decât crearea de coerență, activitate creatoare de sistematizare logică”.<sup>211</sup>

Juristul român Mircea Djuvara relevă în toate consecințele sale dimensiunea socială a dreptului, faptul că realitatea juridică în esența ei implică subiecte de drept, drepturi și obligații, activități care formează obiectul juridic al acestor drepturi și obligații, sancțiunea juridică recunoscută ca urmare a stabilirii unor obligații juridice.<sup>212</sup> Dreptul, precizează M. Djuvara arată „actele permise, interzise sau impuse în societate pe baza ideii de justiție”. El face o distincție importantă între **dreptul rațional** și **dreptul pozitiv**. Astfel, toate judecățile prin care se constată justiția acțiunilor în societate, de dreptul pozitiv, sunt numite aprecieri de drept rațional. Dreptul rațional este și sursa idealurilor de justiție pe care fiecare societate și le făurește raportând ideea de justiție la condițiile ei specifice. Justiția, apreciază juristul român, este o valoare rațională și se impune prin propria sa autoritate.

Printre problemele cele mai importante ale filosofiei dreptului ar trebui enumerate cele referitoare la fundamentul dreptului, esența și specificul acestuia în raport cu alte domenii ale activității umane, finalitățile dreptului, conținutul și specificul conștiinței și cunoașterii juridice. Soluționarea unor astfel de probleme necesită depășirea oricărei analize „pur tehnice” a dreptului, a textelor de lege pentru că științele juridice nu sunt discipline autonome, acestea depind în privința principiilor lor de o concepție integrală, totalizatoare care este filosofia generală.

Analiza teoriilor ce vizează structura, dinamica, finalitățile dreptului evidențiază ideea că orice știință a dreptului este ridicată pe un sistem

<sup>211</sup> Mircea Djuvara, *Despre autonomia conștiinței morale și juridice*, în *Eseuri de filosofie a dreptului*, op.cit., p. 76 și următoarele, sublinierea noastră.

<sup>212</sup> Ioan Răduțian, *Filosofia dreptului*, Curs Academia de Poliție, București.

filosofic, este dependentă de o atitudine în raport cu marile probleme ale omului și societății. De aceea tezele filosofiei dreptului vor servi întotdeauna pentru explicarea și aplicarea dreptului pozitiv.

Dreptul pozitiv, respectiv normele juridice impuse prin cutume și legi, este dreptul care se aplică într-o societate la un moment dat și care trebuie să dezvolte, să aplice și să organizeze principiile și normele dreptului rațional.

Abordarea filosofică a dreptului de către M. Djuvara, continuă prin surprinderea semnificației acestuia în viața social-umană. Conceperea dreptului ca o modalitate de coexistență a voințelor libere, subordonarea dreptului moralei, teze fundamentale care orientează gândirea sa juridică, vădește puternica influență a filosofiei kantiene asupra formării sale.

O altă contribuție remarcabilă a lui Mircea Djuvara s-a produs în planul analizei raportului dintre drept, stat și națiune. Respingând ideea dreptului pur și pozitivismul juridic care au instaurat divinizarea absolută a autorității legii scrise fără să o controleze prin apelul la ideea de justiție, dovedindu-se a fi astfel o concepție greșită și chiar primejdioasă, Mircea Djuvara a fost convins că dreptul se întemeiază pretutindeni pe realitățile istorice și sociale ale comunității umane concrete. Astfel, poporul român își întemeiază dreptul pozitiv pe viața națională. Națiunea este o realitate istorică ridicată la rangul de îndatorire etică supremă, iar statul a devenit numai expresia ei juridică.

Pentru realizarea justiției, explică Mircea Djuvara, este nevoie de o conducere politică, pentru realizarea unei ordini în acțiunile națiunii este nevoie de conducerea unei elite politice, de o legătură solidă între conducși și conducători. Iată de ce Mircea Djuvara considera că politicul nu poate fi desfăcut de juridic, ci el este forma cea mai înaltă a juridicului, întrucât se subordonează ideii de justiție.

Mircea Djuvara afirmă caracterul de adevăr obiectiv al aplicării dreptului și al ideii de justiție. Obiectivitatea este datorată unei activități creatoare, dialectice care să constate că o acțiune este justă pentru că scopul ei nu intră în contradicție cu scopurile celorlalți semenii ai noștri. Sunt doar câteva idei, dintr-un sistem de gândire original, de certă valoare.<sup>213</sup>

Ca o contrapondere și pentru evidențierea perspectivei lui Djuvara redăm aici perspectiva lui Hans Kelsen. Un remarcabil reprezentant al teoriei dreptului, acesta a reprezentat expresia de vârf a pozitivismului juridic și a normativismului, care a respins în totalitate pozițiile dreptului natural, ale sociologiei juridice sau ale școlii istorice a dreptului. Afirmatia principală pe care se întemeiază teoria kelsiană este aceea că dreptul este o ierarhie de

---

<sup>213</sup> Cunoscutul filosof italian Giorgio Del Vecchio îl considera pe Djuvara ca pe unul dintre cei mai mari gânditori contemporani în filosofia dreptului.

norme, nu o succesiune de cauze și efecte, cum este cazul legilor naturale descrise de științele naturii. În viziunea lui Kelsen, norma juridică se caracterizează prin cinci trăsături: imperativul imperativ, constrângerea, validitatea, înlănțuirea și eficacitatea.

În această perspectivă, dacă norma morală este un normativ categoric, fără condiții, norma juridică este un imperativ, prevederile sale sunt subordonate unei condiții (Ca în exemplul dat în literatură: „Dacă nu-ți plătești impozitul, vei plăti penalizări”). Norma juridică este concepută sub regimul constrângerii, organizată și specifică în raport cu norma morală. A treia condiție de îndeplinit ca o normă să fie juridică este validitatea. Aceasta decurge dintr-o prevedere superioară, preexistentă, deoarece dreptul este conceput ca o disciplină de sistem. A patra condiție subliniază tocmai că dreptul este un sistem ordonat și coerent. Această ordonare se realizează pe diferite niveluri, care constituie piramida nivelurilor juridice; deci orice sistem juridic nu este altceva decât o ierarhie de relații normative. În fine, o normă juridică nu este valabilă decât dacă este efectivă, și se bucură de o anumită eficacitate. Teoria dreptului a lui Kelsen se înscrie ca o contribuție majoră la dezvoltarea gândirii juridice, prin aportul său specific în ceea ce privește rigoarea conceptelor juridice, abordarea sistemică a dreptului, elucidarea relațiilor dintre norma fundamentală și celelalte norme juridice, conceperea dreptului ca un sistem dar și ca proces dinamic de concretizare, raționalizarea structurilor dreptului etc.

Totuși, în relație cu viziunea lui Mircea Djuvara teoria lui Kelsen este ruptă de corelațiile care racordează cumva în mod suplimentar dreptul la realitate, la Djuvara. Viziunea lui Kelsen pare să încerce impunerea unei idei a dreptului pur, ori această idee este destul de greu de susținut în realitatea socio-umană. Pozitivismul juridic de la Kelsen tentează instaurarea unei divinizări absolute a autorității legii scrise. Ideea de justiție nu se poate însă înfăptui fără a trece prin realitățile sociale și istorice. Mircea Djuvara a fost convins că dreptul rațional nu poate fi în același timp și drept pozitiv, deoarece se întemeiază pretutindeni pe realitățile istorice ale comunității umane concrete, iar literatura modernă și contemporană îi sprijină această perspectivă într-o mare măsură.

Problema limbajului juridic a fost abordată atât de Mircea Djuvara, cât și de Eugeniu Speranția. Mircea Djuvara a insistat asupra clarificării termenilor juridici. Astfel, spre exemplu, termenul de „sanctiune juridică” avea o semnificație clară filosofico-sociologică pentru Djuvara – „punerea forței organizată în stat în serviciul dreptului”.

În lucrarea sa *Teoria generală a dreptului*, Djuvara discută o serie întreagă de terminologii, cum ar fi și actul juridic. Putem înțelege, ca urmare

a tuturor lămuririlor date, ce este un act juridic<sup>214</sup>. Actul juridic este corelat cu realități specific juridice, fenomene și situații juridice concrete. Actul juridic nu este un fapt material, ci „creează sau modifică, prin voință liberă, drepturi sau obligații”.<sup>215</sup>

Mai mult, „nu intenția directă este caracteristica actului juridic, ci faptul că o voință liberă schimbă ordinea juridică”.<sup>216</sup>

La Djuvara limbajul juridic definește, limitează și descrie zona posibilă de existență a unei relații juridice.

„Concluzia este că, în orice împrejurare, actul juridic modifică o situație preexistentă făcând să nască una nouă, adică se petrece numai în lumea specifică a dreptului și nu în lumea materială. Actul juridic, ca să existe, trebuie în orice caz să fie actul unei persoane capabile să judece, adică a unei persoane libere. Actul juridic astfel înțeles nu trebuie confundat cu dovada lui. În drept se face deosebire între *negotium juris* și *instrumentum probationis*. Când cineva face un contract de vânzare, de exemplu, de obicei se numește act de vânzare înscrisul. Înscrisul este însă numai instrumentul care se face pentru a se proba actul. Actul consistă în convergența voințelor ambelor părți, îndată ce concursul de voințe s-a întâmplat, în dreptul nostru, actul există. Când vorbim așadar de act juridic, nu ne referim la documentul scris sau alt mijloc de probă externă, care formează numai *instrumentum probationis*, ci ne referim la activitatea persoanei raționale, prin care ea schimbă o situație juridică, ceea ce de obicei în drept se numește *negotium juris*”.<sup>217</sup>

Tradiția orală, tradiția cutumei și tradiția doctrinelor de drept, precum și experiența socială și istorică a legiferării, cristalizează anumite formule specifice limbajului dreptului, spune Mircea Djuvara. El arată:

„Izvoarele cristalizează, în mod mai mult sau mai puțin stabil, anume formule. Acestea pot fi orale, cum sunt adagiile cutumiere, tradițiile, uzurile, deciziile orale ale organelor etatice primitive; ele pot ajunge a fi scrise, prin redactarea cutumelor, a jurisprudențelor sau a doctrinei; ele tind chiar a fi astfel fixate și consacrate în mod formal de autoritatea etatică, cum e cazul tipic al legii. Toate aceste formule ale limbajului unei societăți sunt și ele realități sociale: ele exprimă însă idei, adică judecăți legale, pe care le numim norme juridice. O judecată este din punctul de vedere logic un alt fel de realitate decât formula, compusă din cuvinte, orale sau scrise, care o exprimă. Normele constituie prin urmare realități

---

<sup>214</sup> M. Djuvara, *Teoria generală a dreptului*, p. 166

<sup>215</sup> *Ibidem*, p.167.

<sup>216</sup> *Ibidem*.

<sup>217</sup> *Ibidem*, p.177.

de sine stătătoare, care trebuie studiate după natura lor proprie și care sunt deosebite atât de izvoarele care le consacră, cât și de formulele prin care se exprimă”,<sup>218</sup>

Mircea Djuvara debutează publicistic în 1906 în revista „Epoca” cu studiul *Despre originea și natura sentimentului estetic*, iar în 1907, publică în revista „Convorbiri literare” studiul *Despre așa numita „creațiune” a vieții*.

Poate că meditația estetică a fost una dintre căile de aur care i-au asigurat originalitatea operei filosofico-juridice. Creația juridico-socială unică de adecvare la vremuri și societate a oricărui organism juridic viu este o creație estetică în aceeași măsură în care este și filosofică.

Deși știința și creația par opuse, spune Djuvara, ambele au o dimensiune filosofică și prin sentimental operei de artă. Sentimentul estetic, spune el, „nu e altceva decât expresiunea liberei finalități a rațiunii într-un anume act de cunoaștere” și la care „ajungem, printr-o depersonalizare, să ne înălțăm deasupra subiectului și, printr-o transfigurare, să lărgim obiectul, cuprinzând subiectele și obiectele într-o intuiție superioară unificatoare care le depășește”.<sup>219</sup>

Frumosul reprezintă – arată pe scurt Mircea Djuvara într-un important fragment care parcă îmbrățișează întreaga-i esență – „o sinteză armonioasă și indisolubilă a diversităților posibile, o finalitate internă cu evocări și rezonanțe indefinite. El e, într-un anume sens, mai puțin real decât obiectele externe cunoscute numai prin inteligență și abstracție, dar e mai adevărat decât ele, căci el se așează într-un punct de perspectivă din care se prinde direct sensul lucrurilor și armonia lor esențială. El cuprinde ce e uman și etern într-o unitate în care stă varietatea vieții însăși. El are deci în sine și pentru sine rațiunea sa suficientă de a fi, conținând justificarea sa absolută: e tipul pur al finalității, al sistemului închis care are plinul său echilibru și în care răsună, sub forma logică a coerenței interne prinse direct și dintr-o dată, toate virtuțile vieții.”<sup>220</sup>

În continuarea acestei profunde analize estetice și axiologice, Djuvara arată: „Descoperim astfel și în frumos ca și în adevăr aceeași exigență a rațiunii de armonizare logică a tendințelor vitale fără contradicții între ele. *Frumosul este și el un adevăr; el este obiectul unei judecăți de valoare rațională, fără care realitatea lui ar dispărea.*”<sup>221</sup> Frumusețea este astfel concepută ca opusă voinței: dacă inteligența, știința luminează pașii voinței care o împinge înainte, arta îi întrerupe cursul, îi înfrânge egoismul. La

<sup>218</sup> *Ibidem*, p. 453.

<sup>219</sup> Apud B. Berceanu, *Universul juristului Mircea Djuvara*, p.160.

<sup>220</sup> *Ibidem*,

<sup>221</sup> *Ibidem*,

Djuvara, *opera de artă apare totuși și ca o expresie a unei voințe, în sensul că voința se obiectivează în opera de artă. Ca urmare, se realizează astfel prin ea, dispare în ea: „realitatea adâncă a voinței se recunoaște pe sine în fiecare obiect redat artistic”*; de aceea opera de artă, ca act de creație sau ca obiect de contemplare, ne dă bucurie, plăcere (subl.ns.). Barbu Berceanu observă că, spre deosebire de A. Schopenhauer, în jurul concepției căruia își expunea - la un moment dat - propria sa concepție, Mircea Djuvara consideră că opera de artă depășește „drama existenței și dezamăgirilor neîncetate în lupta noastră aprigă pentru un ideal pe care nu-l putem niciodată atinge”, își salvează temeiul optimismului său: „[...] dar care totodată ne pătrunde până în adâncul cel mai intim al ființei noastre, până acolo unde noi ne confundăm cu existența universală”<sup>222</sup>; „Ceea ce e frumos are caracteristic[...] că subiectul e propriul său obiect și invers”<sup>223</sup>. *Frumosul e așadar „izvorul creator al progresului și resortul bucuriei de a trăi”*.<sup>224</sup>

În același timp, contemplarea estetică - inclusiv creația artistică - este contemplarea unei activități. Chiar manifestată în forme statice (arhitectura, sculptura, pictura), opera n-are o semnificație estetică decât prin activitatea care o exprimă”. Artistul - asemenea și receptorul unei opere de artă - resimte această activitate, înțelege frumusețea pe care a resimțit-o și „încarnează în continuare această concepțiune în experiența sa estetică însăși”<sup>225</sup>.

În analiza pe care o face universului conceptual al lui Djuvara, Barbu Berceanu observă că acesta a susținut constant teoria „artă pentru artă”. În perspectiva lui Djuvara, această teorie implică faptul că în unitatea operei de artă nici un element nu poate lipsi sau nu poate fi adăugat fără valoare estetică. Această concepție a fost pornită de la Titu Maiorescu care vedea manifestările artistice autentice dezgolate de tendințe intelectuale sau practice. Și la Schopenhauer, arta nu e pusă în serviciul voinței, nici al cunoștinței. Implicația nu este aceea a unei arte pur formale, fără fond. Fondul este chiar necesar, iar teoria artei pentru artă nu apare în contradicție cu încadrarea artei, sau a esteticii, într- un sistem etic, așa cum vedea explicit lucrurile Mircea Djuvara.

Pentru Djuvara, în mod paradoxal, activitatea estetică nu poate fi dominată, iar o artă cu tendințe științifice sau etice e o artă falsă; ..aceasta nu însemnează că arta adevărată nu trebuie să ne facă să simțim năzuințele etice fundamentale ale ființei noastre [...]”<sup>226</sup>.

---

<sup>222</sup> *Ibidem.*

<sup>223</sup> *Ibidem.*

<sup>224</sup> *Ibidem*, p.161.

<sup>225</sup> *Ibidem*, p.162.

<sup>226</sup> *Ibidem*, p.163.

Mircea Djuvara a contribuit la filosofia operei de drept ca operă de artă făcând o interesantă deosebire valoarea operei de artă în sine și slăbiciunile, inerent umane, ale autorului ei: „Când, într-adevăr, un artist a dat la lumină o creațiune și când această creațiune este o valoare reală, se câștigă printr-aceasta o viață proprie, s-a desfăcut pentru totdeauna de personalitatea autorului său și a dobândit o individualitate distinctă, mult mai interesantă. Ea merită atunci să fie studiată pentru sine, în afară de toate conti[n]gențele materiale în mijlocul cărora a apărut, căci acestea nu ar putea-o explica decât numai cel mult din punctul de vedere psihologic și nicidecum dintr-un altul cum este cel estetic sau literar”.

### ***Bibliografie selectivă***

- Andrei, P. (1997). *Filosofia valorii*. Editura Polirom, Iași.
- Bagdasar, Nicolae. (1941). „Mircea Djuvara”. În *Istoria filosofiei moderne*. București, Societatea Română de Filosofie.
- Berceanu, B.B. (1995). *Universul Juristului Mircea Djuvara*. Editura Academiei Române, București.
- Boboc, Alexandru. (1968). *Kant și neokantianismul*. București, Editura Științifică.
- Botez, Angela. (1980). *Dialectica creșterii științei*. Editura Academiei, București.
- Bădescu, Mihai. (2003). *Introducere în filosofia dreptului*. Editura Lumina Lex, București.
- Bădescu, Mihai. (2002). „Școli și curente în gândirea juridică”. În *Concepte fundamentale în teoria și filosofia dreptului*, 3, București, Editura Lumina Lex.
- Craiovan, Ion. (1998). *Introducere în filosofia dreptului*. București, Editura AII Beck.
- Culic, Nicolae (1997). „Mircea Djuvara - teoretician și filosof al dreptului”. Studiu introductiv în Mircea Djuvara, *Eseuri de filosofie a dreptului*, Editura Trei, București.
- Djuvara, M. (1922). „Filosofia idealului: Cugetul, putere creatoare”. În *Cuget românesc*.
- Djuvara, M. (1934). *Drept rațional, izvoare și drept pozitiv*. Editura Librăriei Socec & Co.
- Djuvara, M. (1938). „Dialectique et experience juridique”. În *Revista de Filosofie*, nr. 2 ( aprilie-iunie).
- Djuvara, M. (1942). „Precis de filosofie juridică (Tezele fundamentale ale unei filosofii juridice)”. În *Analele Facultății de Drept*, București, 4, nr. 1-2.
- Djuvara, M.(1942). „Contribuție la teoria cunoașterii juridice/Spiritul filosofiei kantiene și cunoașterea juridică”. În *Analele Facultății de Drept*, București, 4, nr. 1-2.

- Djuvara, M. (1942). „Filosofia dreptului și învățământului nostru juridic-fragment dintr-un memoriu”. În *Pandectele române*, 21, IV.
- Djuvara, M. (1997). *Eseuri de filosofie a dreptului*. Editura Trei, București.
- Flonta, Mircea. (1992). „Abordările 'fundaționiste'; Considerații istorice. În vol *Teoria cunoașterii științifice*, (coord. Ștefan Georgescu, Mircea Flonta, Ilie Pârvu), Editura Academiei, București.
- Gonseth, Ferdinand. (1995). *Filosofia deschisă*. Vol. I, Editura Științifică, București.
- Mihai, Gheorghe, Radu, M. (1997). *Fundamentele dreptului. Teoria și filosofia dreptului*. Editura ALL, București.
- Kant, Immanuel. (1969). *Critica rațiunii pure*. Editura Științifică, București, 1969.
- Kuhn, Th. S. (1995). *Structura revoluțiilor științifice*. Editura Humanitas, București.
- Pârvu, Ilie (coord.). (1981). *Istoria științei și reconstrucția ei conceptuală*. Editura Științifică și Enciclopedică, București.
- Piuitu, D. V. (2006). *Natura conceptuală a dreptului în viziunea lui Mircea Djuvara* (teză de doctorat), Timișoara.
- Rădulean, I. (1936). *Filosofia dreptului*. Curs Academia de Poliție, București.
- Vecchio, G. (1936). *Justiția*. Trad. Vladimir Boantă, București, Cartea Românească.

## On Transdisciplinarity and Complexity in Basarab Nicolescu

Henrieta ȘERBAN

*“Ion I.C. Brătianu” Institute of Political Science and International Relations*

*“Constantin Rădulescu-Motru” Institute of Philosophy and Psychology  
Romanian Academy, Bucharest*

### **Abstract**

The complexity of reality understood by Basarab Nicolescu in a multi-layered modelling, in the model of levels of reality is decisive for the complexity of knowledge. This philosopher proposes the concept of transdisciplinarity defined as what is at the same time between disciplines, and within various disciplines, and beyond any discipline. The purpose of transdisciplinarity is the understanding of the present world and the unity of knowledge. At the same time, his conception highlights an epistemological dimension of compactness (“that which is woven together”; it is not the opposite for „simple”). The horizontal complexity is disciplinary, the vertical, transdisciplinary and mediated by the included third party. The axiom of the included third (logical) option states that there exists a third term T which is at the same time A and non-A – is completely clarified once the notion of “levels of Reality” is introduced. The T-term is the key in understanding indeterminacy: being situated on a different level of Reality than A and non-A, it necessarily induces an influence of its own level of Reality upon its neighbouring and different level of Reality: the laws of a given level are not self-sufficient to describe the phenomena occurring at the respective level. This model may be particularly relevant for understanding language modelling of language games for artificial intelligence.

**Keywords:** Transdisciplinarity, complexity, Basarab Nicolescu.

### **Reality and the Transdisciplinary Reality**

Reality is understood by Basarab Nicolescu in a philosophical perspective that privileges the multi-layered model, the model of levels of reality, which is transdisciplinary and, eventually, decisive for the complexity of knowledge, reality and the world. The Romanian philosopher proposes the concept of transdisciplinarity defined as what is at the same time between disciplines, and within various disciplines, and beyond any discipline. The purpose of transdisciplinarity is the understanding of the present world and of the unity of knowledge.

As he mentions in his book *What Is Reality? Reflections Around the Work of Stéphane Lupasco*, Basarab Nicolescu was impressed by the 1948 affirmation of Wolfgang Pauli (Nobel Prize laureate for Physics and a founder of quantic mechanics): “formulating a new idea of reality is the toughest and most important task of our times” and engages in a lifetime quest that led him to an interesting philosophy of complexity and transdisciplinary integration, in fact, very close to “a theory of everything”. The main point of reference and the main starting point in Basarab Nicolescu’s endeavour is the work of Stéphane Lupasco<sup>227</sup> (Ștefan Lupașcu, in Romanian), who was – since 1968 and until Lupasco’s death – Basarab Nicolescu’s interlocutor and friend. The latter has elaborated a philosophy of the included middle: a new logic with epistemological and ontological interesting consequences leading the path toward a fertile and original concept of reality in Basarab Nicolescu. This new concept of reality should be understood via a transdisciplinary approach. For Nicolescu, Lupasco is the great reformer<sup>228</sup> of the 21<sup>st</sup> century thought.

Basarab Nicolescu understands very early that Stéphane Lupasco captures the *geist* of a singular conceptual revolution of modernity through the acknowledgements of quantum physics, a truth understood by many other physicists such as Planck, Einstein, Bohr, Heisenberg, Pauli, Schrödinger, Fermi, Dirac, Born, de Broglie. At the same time, B. Nicolescu was convinced that this conceptual revolution occasioned by quantum physics overpassed the domain of physics and spills over into philosophy. Science the humble “apterous fly”, as Ioan P. Culianu<sup>229</sup> called it, became a catalyst for philosophy. The understanding of the ultimate consequences of quantum physics based on the complex mathematical formalism, which was its specific influenced nevertheless the philosophers of the “next century”, especially because the philosophical potential was clear for the scientists like the physicist Niels Bohr, the engineer Alfred Korzybski and, especially, the Romanian epistemologist with a sound scientific background who was Stéphane Lupasco. Thus, in Nicolescu’s perspective, by the end of the 20<sup>th</sup> century, three directions were dominant: first, the direction given by Bohr<sup>230</sup>,

---

<sup>227</sup> Basarab Nicolescu, 2009. *Ce este realitatea? Reflecții în jurul operei lui Stéphane Lupasco* [*What Is Reality? Reflections Around the Work of Stéphane Lupasco*]. Translation from French by Simona Modreanu. Iași: Junimea Press.

<sup>228</sup> Basarab Nicolescu considers Stéphane Lupasco “*maître à penser*”, that is, a great magister of thought and also a “*maître à repenser*” – an important reformer of thought.

<sup>229</sup> Ioan P. Culianu [Couliano], 1984. *Eros et magie à la Renaissance* [*Eros and Magic During Renaissance*]. Paris: Flammarion.

<sup>230</sup> Niels Bohr, 1963. *Essays on Atomic Physics and Human Knowledge*. New York: Interscience Publishers. Apud Basarab Nicolescu, 2009. *Ce este realitatea? Reflecții în jurul operei lui Stéphane Lupasco* [*What Is reality? Reflections around the work of Stéphane Lupasco*] Translated from French by Simona Modreanu. Iași: Junimea, 12.

who considered that the principle of complementarity could constitute the starting point of a new epistemology, answering at once to matters of physics, biology, psychology, history, politics or sociology; 2) the non-Aristotelian system of thought of Korzybski<sup>231</sup>, with an infinity of values; 3) the direction open by Lupasco<sup>232</sup> founded on the logic of energetic antagonism.

Georges Mathieu<sup>233</sup>, cited by Nicolescu, noticed that Lupasco was not a “fashionable thinker” although he published 15 books and was cited by scientists, philosophers, artists and men of culture such as Gaston Bachelard, Benjamin Fondane, Gilbert Durand, Edgar Morin, Henri Michaux, André Breton, Salvador Dali, Georges Mathieu, René Huyghe, Yves Barel, Thierry Magnin or André de Peretti. A significant Lupasco Congress was held as late as March 1988, at Institute of France. In Nicolescu’s perspective, the logic of energetic antagonism, especially through the invariance law discovered by Lupasco, represents the most fertile direction of thought by the end of the 20<sup>th</sup> century. Bohr’s principle of complementarity was rather restricted, while Korzybski, despite the contributions to the explanation of the structures of language was vague and less predictive. Lupasco’s law of invariance promised the unification of the various fields of knowledge.

Science gives specific orientation in knowledge towards reliability, which means invariance and universality. This invariance, in its strong epistemological version as reliability captures the concept of reality in Nicolescu when he terms reality an area of resistance to our formalizations<sup>234</sup>. The term “resistance” is not philosophical and misleads

---

<sup>231</sup> Alfred Korzybski, 1958. *Science and Sanity*. Lakeville: The International Non-Aristotelian Library Publishing Company. Apud Basarab Nicolescu, 2009. *Ce este realitatea? Reflecții în jurul operei lui Stéphane Lupasco* [What Is reality? Reflections around the work of Stéphane Lupasco]. Translated from French by Simona Modreanu. Iași: Junimea, 12. In implicit dialogue with Korzybski’s theory we have Gaston Bachelard, 1940. “La Logique non-aristotélécienne” [“The non-Aristotelian Logic”], in *La Philosophie du non. Essai d’une philosophie du nouvel esprit scientifique*. Paris: PUF.

<sup>232</sup> Basarab Nicolescu sends to Horia Bădescu and Basarab Nicolescu (eds.), 1999. *Stéphane Lupasco - L’Homme et l’œuvre* [Stéphane Lupasco – The Man and His Work]. Monaco: Rocher; Basarab Nicolescu, 1989. *Stéphane Lupasco*. Paris: Encyclopaedia Universalis.

<sup>233</sup> Georges Mathieu, 1984. *L’Abstraction prophétique* [The Prophetic Abstraction]. Paris: Gallimard, «Idées», 83-86, 144, 331.

<sup>234</sup> “By Reality I intend first of all to designate that which resists our experiences, representations, descriptions, images or mathematical formalizations. Quantum physics caused us to discover that abstraction is not simply an intermediary between us and Nature, a tool for describing reality, but rather, one of the constituent parts of Nature. In quantum physics, mathematical formalization is inseparable from experience. It resists in its own way by its simultaneous concern for internal consistency, and the need to integrate experimental data without destroying that self-consistency. Elsewhere as well, in so-called ‘virtual’ reality or in computer generated images, there are mathematical equations which resist: a single mathematical equation gives birth to an infinite series of images. *In potentia*, those images are already present in the equations or in the series of numbers.

the reception of his ideas. Whatever resists is well-established and lucrative in the sense of the correlation Nicolescu interprets in correlating the term “resistance” with the example considered illuminating “a single mathematical equation gives birth to an infinite series of images”. It is in fact reality as science epistemology and phenomenology establish at a certain stage of scientific development. Nicolescu shows:

“The explanation is relatively simple: a kind of statistical belief in what is reality at a given moment is created as an unconscious effect of technoscience. Thus, the dominant concept of reality in the last century was based on classical science. It reinforces the idea that we live in a rational, deterministic and mechanistic world, destined for unlimited progress.”<sup>235</sup>

However, science itself started to emphasize certain contradictions and paradoxes, as well as antagonisms based on the findings of quantum mechanics in contemporary physics (in his terminology, these new findings come from new perspectives and new explorations, inclusively from an area found between disciplinary formalizations – from the ambiguous, uncertain, mysterious and mostly unacknowledged areas of “non-resistance” of our reality, around and beyond what we know, which we can situate as B. Nicolescu does, in between disciplines). These “new realities”, once scientifically “settled”, were relevant philosophically, in terms of logic and epistemology. They gave an indication about a more complex nature of reality. Lupasco considered that no theory conception or doctrine can ignore the data of scientific experiments. These novel data investigated by Lupasco led him to a novel and intriguing philosophy, to the logic of antagonism, which was in total discontinuity with philosophical tradition and the history of philosophy as a whole. The logic of antagonism has a double source: one in the deductive and associative logic and, a second one, in intuition, which is non-associative.

Nicolescu follows the constitutive stages for the formation of the antagonist approach in Lupasco, emphasizing that in 1935, *the principle of*

---

Abstraction therefore forms an integral part of Reality. In so far as Nature participates in the being of the world one must ascribe an ontological dimension to the concept of Reality. Nature is an immense, inexhaustible source of the unknown which justifies the very existence of science. Reality is not only a social construction, the consensus of a collective, or some intersubjective agreement. It also has a trans-subjective dimension, to the extent that one simple experimental fact can ruin the most beautiful scientific theory.” B. Nicolescu, 1998. “Gödelian aspects of nature and knowledge”. *Centre International des Recherches et Études Transdisciplinaires (C.I.R.E.T.)*, (12). Cf. <https://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c3.php>.

<sup>235</sup> Basarab Nicolescu, 2009. *Ce este realitatea? Reflecții în jurul operei lui Stéphane Lupasco* [What Is reality? Reflections around the work of Stéphane Lupasco] Translated from French by Simona Modreanu. Iași: Junimea, 4.

*dualist antagonism* was fully stated in his thesis “On Logical becoming and Affectivity”, starting from the reflection on the contradictory character of space and time, according to Einstein’s special theory of relativity, which was considered the apogee of the classical physics. The notions of “actualization” and “potentialization” were also present, although placed terminologically and at the level of the natural language understanding.<sup>236</sup>

Another stage is identified in Lupasco’s *Microphysical experience and human thought*<sup>237</sup>, where Lupasco assimilates and generalizes the achievements of quantum physics into a quantum philosophical vision of the world. A turning point was represented by Heisenberg’s relations shedding a very disturbing light on the dynamics of quantum particles. According to Lupasco’s interpretation, the *actualization* of the spatial location leads to the *potentialization* of the amount of movement; and the actualization of the temporal location leads to the potentialization of the extension in energy. The concept of the identity of a particle, in the classical sense of the term, was, therefore, no longer valid in the quantum world. The contradiction between identity and non-identity, a contradiction inherent in the world of the infinitely small, the world of particles, becomes thought by Lupasco as an unavoidable fact given by. His conclusion was that there is a revealing relationship between progress and contradiction. Science only progresses because experience, like thinking, both constantly run into contradictions at some point. As Lupasco, Nicolescu sees reality as ternary in structure: potentialization, state T and actualization.

The acceptance of this intriguing idea of the relation between progress and contradiction represented an act of intellectual and moral courage in a world strongly dominated by the image of classical realism. In our view, it was the same kind of courage, and it was met with the same conservatory criticism as Thomas Kuhn’s work, *The Structure of Scientific Revolutions*, in 1962, emphasizing a similar point of contradictions arriving in the very scientific practice and leading to a dramatic change in the scientific views, comparable to a “revolution”, a new image of science. Thomas Kuhn has shown:

---

<sup>236</sup> Stéphane Lupasco, 1935. *Du devenir logique et de l'affectivité* [Of Logical Becoming and Affectivity], Vol. I - *Le dualisme antagoniste et les exigences historiques de l'esprit* [The antagonist dualism and the historical demands of the spirit], Vol. II - *Essai d'une nouvelle théorie de la connaissance* [Sketch on a new theory of knowledge]. Paris: Vrin. A second edition was published in 1973, almost half a century later, when there was a public, and more prepared one, for the reception of this work. Stéphane Lupasco, 1935. *La physique macroscopique et sa portée philosophique* [Macroscopical Physics and Its Philosophical Dimension]. Paris: Vrin.

<sup>237</sup> Stéphane Lupasco, 1941. *L'Expérience microphysique et la pensée humaine* [The Microphysical Experience and Human Thought]. Paris: PUF.

“In a sense I am unable to explicate further, the proponents of competing paradigms practice their trades in different worlds. One contains constrained bodies that fall slowly, the other pendulums that repeat their motions again and again. In one, solutions are compounds, in the other mixtures. One is embedded in a flat, the other in a curved, matrix of space. Practicing in different worlds, the two groups of scientists see different things when they look from the same point in the same direction”<sup>238</sup>.

Is it about really about vision? Describing what separates Galileo from Aristotle (in the problem of movement), or Lavoisier from Priestley (in the question of the substance that entertains the process of burning, now, “oxygen”), in a sense these men really saw different things when looking at the same sorts of objects and they pursued their research in different worlds, because their descriptions influenced, directed and limited the manners they act, their scientific practices and the manner in which they think, not only their thoughts, but the avenues of research the puzzles the questions posed and the answers they’ve given. In this sense they pursued their research in different worlds, while they were all in the world of man and some things certain more general were similar.

The nature of the environment, their *perceptual apparatus* and their *conceptual apparatus* differed. In the process of knowledge creation, different and more complex from the processes of adaptation and activity in the world which are more direct, less abstract, and “simpler” than the process of knowledge creation on the basis of abstract conceptualization, interpreting differently the stimuli received meant the description of a different world and reality:

“On this view, Priestley and Lavoisier both saw oxygen, but they interpreted their observations differently; Aristotle and Galileo both saw pendulums, but they differed in their interpretations of what they both had seen. Let me say at once that this very usual view of what occurs when scientists change their minds about fundamental matters can be neither all wrong nor a mere mistake. Rather it is an essential part of a philosophical paradigm initiated by Descartes and developed at the same time as Newtonian dynamics. That paradigm has served both science and philosophy well. Its exploitation, like that of dynamics itself, has been fruitful of a fundamental understanding that perhaps could not have been achieved in another way. But as the example of Newtonian dynamics also indicates,

---

<sup>238</sup> Cf. Thomas Kuhn, 1962. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 150. Previously, Thomas Kuhn has published almost a case study in this respect: Thomas Kuhn, 1957, *The Copernican Revolution: Planetary Astronomy in the Development of Western Thought*, Cambridge Mass: Harvard University Press.

even the most striking past success provides no guarantee that crisis can be indefinitely postponed. Today research in parts of philosophy, psychology, linguistics, and even art history, all converge to suggest that the traditional paradigm is somehow askew.”<sup>239</sup>

As the data that scientists collect from these diverse objects are quite different, according to different paradigmatic rules and a paradigmatic training of vision, this situation in different worlds is a facet of the paradigmatic incommensurability of scientific images or disciplinary matrixes (paradigms). It is also a symptom of the paradigmatic crises describing the “askewness”, or the insufficient capacity of a traditional epistemological paradigm to offer answers for puzzles, leading the scientists to find a viable alternate to the previous one, and, toward an epistemological “revolution”.

This historicized disciplinarity of research opens specific possibilities for knowledge while closes others as any conceptual view does and Basarab Nicolescu capitalized upon these aspects with his discussion of disciplinarity, which he acknowledged that can be seen paradigmatically, but not “transdisciplinarity”. We shall return to this aspect of “transdisciplinarity”. Although Nicolescu was familiar with the work of Thomas Kuhn, he did not consider this a principal theoretical resource and he would not agree that the scientists of different disciplines live in different worlds finding it too strong or at least different enough from his view to not consider it in detail.<sup>240</sup>

---

<sup>239</sup> Thomas Kuhn, 1970. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 2<sup>nd</sup> edition, enlarged, 121 sqq.

<sup>240</sup> In an interview titled “The International Congresses of Transdisciplinarity: their importance for the emergency of a methodology of Transdisciplinarity”. Interview conducted by Prof. Augusta Thereza de Alvarenga, Faculty of Public Health within the University of São Paulo, Brazil with Basarab Nicolescu”, he is rather firm in not accepting to relate the discussion concerning transdisciplinarity, namely, the integration of all disciplinary approaches and of all the yet unforeseen possibilities *in-between and beyond* the scientific disciplinary approach to the paradigmatic perspective of Thomas Kuhn. Augusta Thereza de Alvarenga, “The International Congresses of Transdisciplinarity: their importance for the emergency of a methodology of Transdisciplinarity”, interview with Basarab Nicolescu, available at: [https://ciret-transdisciplinarity.org/ARTICLES/Nicolescu\\_fichiers/InterviewAlvarengaRO.pdf](https://ciret-transdisciplinarity.org/ARTICLES/Nicolescu_fichiers/InterviewAlvarengaRO.pdf). In the interview we find the following illuminating remarks sustaining the previous point. A.T.A (the interviewer): “We state in an article that we can consider that such Congresses [of Transdisciplinarity] have favoured the constitution of what we could designate (to use a Thomas Kuhn’s terminology) a ‘community of transdisciplinary thinkers’ This is because we appreciate that many of those who have participated in these congresses become followers and begin to defend the idea that this proposal of a transdisciplinary methodology focused on three pillars should to be used, in the reflections on transdisciplinarity, as a basic scheme or even as a ‘paradigm’ (also in Kuhn’s conception), because it (the paradigm) is formed in the best methodological strategy available. What you think about this hypothesis? B.N.: I completely agree with this idea of the Community of

Copernican revolution was, however, worlds apart from the quantum mechanics one, showing once more that, indeed, science only progresses because experience, like thinking, constantly run into contradictions which science via dramatic changes in the scientific image (revolutions and paradigmatic changes). Nicolescu noticed that even the founding fathers of modern physics, with the exception of Pauli, Heisenberg and Bohr, did not dare to present the idea of scientific progress in these terms. Lupasco has understood and capitalized upon the universal implication of Planck's discovery of the "quantum", the plural of "quanta" a physical entity and property, *quantum vision in physics* and a *quantum vision in philosophy*, both with implications on the conception of reality. Planck sees quanta as a sudden emergence of discontinuity and already acknowledges it as an indication for change in the course of History in science, and in human thought, more generally. Lupasco was inspired by this to pose the capital problem, that of the extrapolation of a scientific idea of quantum interpretation to reality as a whole, by this pushing scientific thought into another world vision.

### **Contradiction and *Determination* via the Included Middle**

The presence of the contradiction in the physics of microphysical facts should have implications for all facts, as both Lupasco and Nicolescu thought. The *concept of contradictory antagonism*, which arose from science, can, in turn, clarify certain unclear aspects of science and beyond, into the philosophical realm. Introducing the notion of contradictory antagonism into scientific thinking, as explains Nicolescu, "we understand how a field, like a homogeneous continuum, is always linked to a corpuscle, like a discontinuance born of a heterogeneous exclusion"<sup>241</sup>.

Lupasco highlights the philosophical importance of Pauli's exclusion principle, as a principle of individuation in "the evanescent world of particles"<sup>242</sup>. In microphysics, a particle is generally defined as a set of intrinsic properties, "quantum numbers", and a certain energy-momentum is associated with it. These particles of microphysics can be classified into

---

transdisciplinary thinkers. But I have important reservations about the word 'followers', which has a New Age connotation. Transdisciplinarity should not give birth to all kinds of gurus. I also have reservations about the word 'paradigm', which it was formulated by Thomas Kuhn in a precise context - that of science - and should not be used in other contexts."

<sup>241</sup> Basarab Nicolescu, 2009. *Ce este realitatea? Reflecții în jurul operei lui Stéphane Lupasco* [What Is reality? Reflections around the work of Stéphane Lupasco] Translated from French by Simona Modreanu. Iași: Junimea, 17.

<sup>242</sup> Nicolescu's expression.

“fermions” – a category of particles of half-integer spin (e. g. the electron or proton) and “bosons” – particles of whole spin (e. g. the photon or pion). Pauli's principle postulates that two fermions, even if they have the same quantum numbers (and, thus, they are identical), exclude each other. In other words, there cannot be more than one fermion in a given quantum state. In this way (by applying Pauli's principle to the case of electrons) the wealth of chemical elements observed in nature is created. Pauli's principle therefore introduces a difference between the assumed identity of the particles, a tendency towards heterogenization in a world that seems, although the classical view in science was based on a tendency for homogenization.

In 1951, with *The Principle of Antagonism* and *The Logic of Energy*, Lupasco creates an axiomatic formalization of the logic of antagonism. This formalization is important for the crystallization of Lupasco's thought, in Nicolescu's view, introducing a rigor, a precision without which this thought could be considered only a reverie: too vague, albeit fascinating.

There is the reflex of the educated rationality to reject the principle of the included middle, as something defying comprehension. Against this reflex, the principle of the included middle presupposed that there is a third term T which is both A and non-a. This acceptance seems to put in question our own identity, our own existence, acknowledges Basarab Nicolescu. Even in the scientific language, Heisenberg's relations were wrongly called “uncertainty relations”, Nicolescu shows, since “they are rather relations of certainty, because some precise calculations, based on these relations, are verified experimentally, from the size of the atom to the technical parameters of the large particle accelerators”<sup>243</sup>.

Lupasco has also shown that accepting the principle of the included third party, does not mean to pursue and “aggravate” indetermination; far from leading to imprecision, to arbitrariness, to chaos, leads to *a precise and predictive logical formalism*. In conclusion, Lupasco's philosophy has modern physics and axiomatic logic as its starting point, which makes it singular in the current context. The most general results of science can and must be integrated into the very foundations of a philosophical approach, if indeed Nature is not an accident of existence. In this sense, Lupasco's philosophy is of great novelty, opening a path whose importance cannot yet be evaluated. This philosophy starts from science and then returns to science, to fertilize it, to ennoble it through a unified vision of the world, which can only accelerate great scientific discoveries.

---

<sup>243</sup> Basarab Nicolescu, 2009. *Ce este realitatea? Reflecții în jurul operei lui Stéphane Lupasco* [What Is reality? Reflections around the work of Stéphane Lupasco] Translated from French by Simona Modreanu. Iași: Junimea, 18.

How can philosophy, in its desire for stability and permanence, accept as a foundation science, which is a state of perpetual boiling, of continuous change? Although this question and the implicit objection are important, they dim upon a detailed analysis of Lupasco's philosophy, which expands through its generalizations the limited framework of physics. From the more general results of contemporary science, Lupasco's philosophy extracts even more general law-like aspects, in a search for invariance and universality. It is precisely in this invariance, in this search for general laws that cross all scales and that govern phenomena at all scales, resides, in Nicolescu's opinion, the intimate connection between Lupasco's philosophy and Tradition. *According to Lupasco, invariance is the logic of energy.*

The included middle captures contradiction as one aspect of the invariance, or of a more complex comprehension of invariance. The included middle does not in any way mean that we can affirm one thing and its opposite. This way of thinking would destroy any possibility of prediction and, therefore, any possibility of a scientific approach to the world as all simplistic thought does.

In a more complex conceptualization, the included middle means to recognize that, in a world of irreducible interconnections (such as the quantum world), making an experience or giving an interpretation to experimental results implies inevitably to select an aspect of the real over other aspects which are either considered unimportant or are not yet comprehended – a “clipping of the real that affects the real itself”.

“The real entity can thus reveal contradictory aspects that are incomprehensible, even absurd, from the point of view of a logic based on this or that postulate. These contradictory aspects cease to be absurd in a logic based on the postulate ‘this’ at once with ‘the other’, or, rather, ‘neither this nor the other’. The rigorous development of his axiomatic formalism leads Lupasco to postulate the existence of a third type of dynamics, namely, the antagonistic dynamics, which coexists with that the dynamics of heterogeneity, governing living matter, and with the dynamics of homogenization, which governs physical matter at the macroscopic level.”<sup>244</sup>

The new conception of the antagonistic dynamic reveals a type of “cosmic code”<sup>245</sup>, a mechanism presupposing the existence of a state of rigorous equilibrium between the poles of a contradiction, in a strictly equal semi-actualization and semi-potentialization state. This state, called by Lupasco the state T (T being the initial of the included third part or option,

---

<sup>244</sup> Basarab Nicolescu, 2009. *Ce este realitatea?* 21,22.

<sup>245</sup> Heinz R. Pagels, 1983. *The Cosmic Code*. Toronto, New York, London, Sydney: Bantam Books, 155.

namely, “the middle”), characterizes the microphysical world, the world of particles and, nowadays, the world of sub-particles. The new dynamic acts as a veritable conciliatory force between heterogenization and homogenization. This way, the homogeneous-heterogeneous binary structure is conceptualized as a structure of energetic antagonism and it is replaced by a ternary structure, whose general consequences in the conceptual plane were analysed by Lupasco himself in the work titled *The Three Matters*<sup>246</sup>.

Along with the development of quantum physics, theory and scientific experience brought to the fore the appearance of mutually exclusive and intriguing contradictory couples (A and non-a), such as: wave and corpuscle, continuity and discontinuity, separability and non-separability, local causality and global causality, symmetry and lack of symmetry, even time reversibility etc. The intellectual disconcerting state for the classical realists and the great interest triggered in science, philosophy and culture caused by quantum mechanics consists in the fact that those couples of contradictions cannot be otherwise than mutually contradictory when they are analysed through the reading grid of classical logic, which is based on the axiom of identity: *A is A*, the axiom of non-contradiction: *A is not non-A* and the axiom of the excluded middle stating that there is no third term T (T from “included third state”) that is both A and non-A. Nicolescu argues that these are valid for a singular level of reality, ontologically, or a disciplinary level of knowledge, epistemologically, where the second and third axioms are obviously equivalent. Nevertheless, with the development of quantum mechanics, in the ‘30s, the pioneers of the new science had to search for a new logic, called “quantum”. Nicolescu mentions that, in 1936, Birkhoff and van Neumann presented a first proposal of such a quantum logic, but since then, other scientists such as Mackey, Jauch, Piron, etc. approached *the study of a coherent formulation of a quantum logic*, meant to solve the paradoxes generated by quantum mechanics, offering a greater predictive power than through classical logic. Nicolescu quotes Heinz Pagels showing that *most physicists, like most other people, hesitate to abandon their usual, Boolean*

---

<sup>246</sup> “Any energetic system is a function of antagonistic forces (...) Every energy not only present plural antagonistic dynamism, but also these dynamisms are with necessity so that the actualization of one dynamism implies the potentialisation of another dynamism or both are on dynamic trajectories passing from actual to potential [phases] and, reversely, from potential to actual [phases] toward a rapport between them where they are in a state of equal potentialisation and actualisation. (...) All systems are systems of systems. (...) It is in the examination of the systems of systems, which are more and more complex and ample that *the three privileged orientations of energetic systematization* are emerging, offering matter three specific aspects, or, even more, organizing three types of matter [physical, biological, spiritual, or, “matter”, “vie”, “soul”] (...) The matter is not the realm of the inanimate as it was once thought to be”. See Stéphane Lupasco, 1982. *Les Trois Matières*. Strasbourg: Editions Coherence, 11-43.

*way of thinking, which is copied after the way in which ordinary language corresponds the world of experience.*<sup>247</sup>

The reticence of scientists and epistemologists comes from the fact that the adoption of a quantum, non-Boolean logic might be associated to the strangeness of their minds rather than to the physical world, since quantum logics have modified the second axiom of classical logic - the axiom of non-contradiction - introducing the non-contradiction with more truth values instead of that of the binary couple (A, non-a), which seems for most scientists more credible as a deformation of truth than a complex vision of truth, which in fact is. These multivalent logics were criticized from the standpoint of their weak predictive power, and they did not consider that the modification of the third axiom, the axiom of the excluded middle represents a solution for the unprejudiced mind. In Nicolescu's view, which is not singular<sup>248</sup>, it was Lupasco's historical merit to have asserted that the logic of the included middle is a true, formalizable, and non-contradictory logic. Lupasco was a thinker of the new eon of the philosophy of complexity who emerged too soon. Nicolescu's right that his notion of "levels of reality", setting in perspective the discussion, and *opening the way towards a philosophy of transdisciplinarity and complexity*, if understood, brings clarity to the philosophy of the included middle, too.

Nevertheless, the notion of levels of reality is not so easy to understand either. The comprehension should start from Lupasco, who gave the axiomatic formalism for the included middle that is inspired by a meditation upon quantum logic and quantum mechanics, but it is not immediately translatable to quantum mechanics, nor to philosophy. Nicolescu cites J. S. Bell, who remarked that in quantum theory certain notions, such as observed systems and observatories that measure observables, dim and get

---

<sup>247</sup> B. Nicolescu, 2009. *What Is Reality?* 26.

<sup>248</sup> See, in this respect, besides the works of Basarab Nicolescu, Constantin Noica, 1936. „Filosofia lui Ștefan Lupașcu” [“The Philosophy of Stéphane Lupasco”]. *Revista Fundațiilor Regale* [The Journal of Royal Foundations] (5); Gaston Bachelard, 1942-1943. “Stéphane Lupasco: L'expérience métaphysique et la pensée humaine”. *Revue philosophique* (10-12); Ferdinand Gonseth, 1947. “À propos de deux ouvrages de M. Stéphane Lupasco”. *Dialectica* 1(4); Jean-Francois Revel, 1960. “Les trois matières”. *France-Observateur*; Karel Appel, 1956. *Le philosophe Stéphane Lupasco (particular collection* apud B. Nicolescu, 2009. *What Is Reality?* 264); Georges Mathieu, 1961. “Les trois matières vu par Mathieu”. *Arts*; Paul Serant, 1961. “La recherche philosophique contemporaine”. *Revue des Deux Mondes*; Vasile Sporic, 1980. “Originalitatea gândirii lui Ștefan Lupașcu. Filosofia într-o vastă sinteză pluridisciplinară” [“The originality of Stephan Lupasco's thought. Philosophy in a vast pluri-disciplinary synthesis”]. *Contemporanul* [The Contemporary] (40) and others.

included into one (possibly wider) category of “beables”<sup>249</sup>, entities capable of being, an interpretation in confluence with Lupasco’s concept of potentialization, which explains as well at a certain extent Lupasco’s idea that each system is to be conceived as a system of systems, hence, as a very dynamic (let’s say, for a more intuitive comprehension, “modular”) structure potentially apt for change and also apt for actualization (and stability).

Nicolescu sees the general axiomatic formalism developed by Lupasco in *The Principle of Antagonism and the Logic of Energy* as the very skeleton of quantum logic and Nicolescu’s interpretation is in this respect in accordance with N. Bohr’s vision. He emphasizes the originality of Lupasco’s approach in comparison with Bohr’s, stating that no matter how much the phenomena exceed the capacity of classical physics explanations, the scientists link the legitimacy of results to their possibility to be expressed in classical terms. The results of the observations are received as contribution to science when they are expressed in an unambiguous language, with “scientific” appropriate terminology (that of classical physics). As Bohr, Lupasco also chose to identify a new direction in investigating physics and reality: a simultaneous admission of entities and non-entities, even if they never appear simultaneously in the same plane of investigation. The progressive slide of contradiction towards non-contradiction is acceptable for the majority of the scientists as a principle of complementarity.

The problem with quantum mechanics is reduced to the explication that quantum phenomena show us aspects of a different nature. But there are cases when quantum experiments indicate the paradoxical view of nature and reality: like the quantum events that are both continuous and discontinuous.

Lupasco took scientific ideas such as these of Bohr, emphasizing another principle, a principle of contradiction organizing and structuring a new vision of reality. Lupasco’s new vision of reality is *the ternary dialectic of reality* and here the contribution of Nicolescu finds a strong pillar. In classical physics the notion of “energy” is derived starting from the notion of “object”, while in modern, relativistic and quantum physics, the relation has the other direction. The very notion of “object” is in fact replaced in quantum physics by that of “event”, of “relationship”, of “interconnection”. The “movement” becomes the “change in energy”. The energetic dynamism governs all physical phenomena. And in Lupasco as in Nicolescu energy, due to its fundamental constituents, “possesses at the same time the property of identity and the property of individualizing differentiation”. Nicolescu capitalized philosophically that the manifestation of a certain phenomenon is

---

<sup>249</sup> J. S. Bell, 1984. *Beables for Quantum Field Theory* CERN TH 4035/84. Genève.

equivalent to a certain actualization, to a tendency towards identity. Already, as Lupasco interprets Heisenberg's relations, the concept of

“potentialisation has its source in quantum physics, but it captures a generalization that goes far beyond the realm of physics into a philosophy, an ontology of antagonistic teleology. Causality is local and covers a narrow domain of reality – *a level of reality*. A global causality is present at all levels of reality. An immediate consequence of the introduction of this concept of potentialisation along with actualization gives us a broader understanding of nature, of its dynamics, of philosophical change and a philosophical understanding of our physical understanding of reality. Hence, *reality is in fact a perpetual oscillation between actualization and potentialisation: acknowledging only the actualization we arrive at a segmented “real”, for there is not absolute actualization.*<sup>250</sup>

In order to get to a more coherent definition of reality, B. Nicolescu considers that only notions such as “actualization” and “potentialisation” are not sufficient. As a consequence he interprets the passing from the stages of potential status to those of actual status in equilibrium and dynamism for, since Lupasco, we find that any energy possesses antagonistic dynamisms, and they must be such that the actualization of one involves the potentialization of the other, or, both are to be situated on the two trajectories of transition from potential to actual and from actual to potential, towards or in a state at the same time of equal potentialization and equal actualization going toward what is real: in a ternary structure.

“In the scientific analysis of a physical, biological, sociological or psychic system, we must seek to highlight its anti-system, its contradictory system (and science is full of all kinds of anti-systems). But much more delicate work is necessary to highlight this third evanescent term, which is in the state T of rigorous balance between the contradictory stages. And how can you prevent yourself from thinking that it is precisely in this direction that the capital discoveries will be made in the coming decades, if the energetic dynamism of the T state, obeying what Lupasco calls *quantum ortho-deduction*, is really the very substrate of Reality?”<sup>251</sup>

---

<sup>250</sup> B. Nicolescu, 2009. *What Is Reality?* 30-31.

<sup>251</sup> B. Nicolescu, 2009. *What Is Reality?*, 32. Meditating upon Lupasco's *quantum orthoduction*, we realize that this perspectival idea of *ortho-* as in-depth investigation and situation of reality is capitalized upon also by another contemporary Romanian philosopher, Mihai Drăgănescu (1929-2010) in works such as *Orthophysics* (1985), *The Ring of the Material World* (1989), or *The Depths of the Material World* (1979).

Nicolescu suggests that a different perspective on the ternary structure of Lupasco's philosophy can be obtained by analysing the notions of homogenization and heterogenization, which he introduced. Homogenization is the process directed towards the identical, towards an endless accumulation of all systems in one and the same state, towards a total disorder, towards death conceived as immobility. The physical source of this concept is the Second Principle of Thermodynamics (or the Carnot-Clausius Principle) which shows that, for a closed macro-physical system, entropy increases, disorder increases, energy degrades to heat. In the microphysical world, homogenization governs the evolution of particles, such as photons, which do not obey Pauli's exclusion principle: they can accumulate indefinitely in the same quantum state. Lupasco uses the term tri-dialectic to characterize the structure of his philosophical thinking, a term that expresses the ternary, tripolar structure (homogeneous-heterogeneous-state T) of any manifestation of Reality, the coexistence of these three inseparable aspects in any dynamism accessible to logical, rational knowledge. Analysing Lupasco's thought and his antagonistic dynamisms, in their varied systemic balances, Nicolescu arrives at a meditation about "energetic antagonism", which "implies an undefined chain of contradictions: two antagonistic dynamisms giving rise to a system, this system, will involve an antagonistic system of the same order; then, these two systems will involve a system of antagonistic systems, and so on, according to the so-called, "systemogenesis". This is a first view of complexity that Nicolescu undertakes, which is still very close to Lupasco's conception.

Nicolescu's interpretation of complexity is based on his idea of a multi-level structure of reality and not just a ternary structure, which gives way to interpretations of abstract art and of all aspects of reality including intolerance and xenophobia.

The consequences of this ternary structure for the dialogue between science and religion have been explored, as well, and these investigations are particularly fruitful in conceptualizing the phenomenological understanding of the levels of reality.<sup>252</sup> In *What Is reality?* Nicolescu shows that

"In the name of God, God is killed. Where the New Testament is inclusive, totalitarianism is exclusive. This is the enormous contemporary stake of accepting or not accepting the Tertium [the included middle – our clarification]. The assassination of

---

<sup>252</sup> See also Michel Camus, Thierry Magnin, Basarab Nicolescu and Karen-Claire Voss, 1998. "Levels of Representation and Levels of Reality: Towards an Ontology of Science". In: *The Concept of Nature in Science and Theology*. Geneva: Labor et Fides.

transcendence is the fulfilment of binary thinking. The relative becomes an absolute, so that everything and its opposite can be affirmed at the same time. Are the adversaries each acting 'in the name of God'? Which God? Should there be as many gods as there are religions?"<sup>253</sup>

The included middle is illuminating in an analysis of simplistic and binary logic exclusive ideological trends such as xenophobia, racism, anti-Semitism or xenophobic nationalism. These trends are indeed a "debauchery of binary thinking", expressed in propagandistic slogans that express nothing else than the totalitarian thought, which is religious, fundamentalistic and exclusive in manifestations, as Peter Sloterdijk<sup>254</sup> has argued, too. So, the logic of the included middle is more inclusive and more democratic at the social level acting as a redeeming democratic vector.

### Complexity through Transdisciplinarity

In Basarab Nicolescu, we should follow an original train of conceptualization starting from quantum physics and Lupasco's philosophy of the included middle, capitalized philosophically, via an epistemological-ontological and phenomenological concept, "the levels of reality", which illuminates the concept of "transdisciplinarity" as the very foundational investigation of complexity.

Transdisciplinarity is Nicolescu's term, born in the meditation about the correlations between mathematics and poetry in his first book titled *Ion Barbu, Cosmologia Jocului Secund* [Ion Barbu, *The Cosmology of the Secondary Play*].<sup>255</sup> The fascination with the possible integrative interconnections of the human thought is defining for Basarab Nicolescu and the starting point for his original conception of reality as a multi-levelled reality. In books such as *What Is Reality?* and in numerous articles, such as "Gödelian aspects of nature and knowledge" published online on the platform *Centre International des Recherches et Études Transdisciplinaires (C.I.R.E.T.)* that he created, reality is defined as "that which resists our

---

<sup>253</sup> See B. Nicolescu, *What Is Reality*, 25.

<sup>254</sup> Peter Sloterdijk, 2012. *La folie de Dieu. Du combat des trois monothéismes* [The Madness in God. About the struggle of the three monotheisms]. Paris: Libella - Maren Sell.

<sup>255</sup> B. Nicolescu, 1968. *Ion Barbu, Cosmologia Jocului Secund*. Bucharest: Editura pentru Literatură [The Press for Literature]. Ion Barbu, or Dan Barbilian, was a well-known Romanian mathematician who was also a poet.

experiences, representations, descriptions, images or mathematical formalizations”.<sup>256</sup>

The term “resist” should be interpreted as something law-like and reliable: but it is a metaphoric use of the term “resistance”, associated to formalization, certainty and to the scientific character of knowledge.

Nicolescu capitalizes upon the philosophy associated to quantum physics by Lupasco and his own meditations emphasize quantum physics as a new stage in human experience with abstraction which becomes a mediator between the human thirst for knowledge and nature, a tool for describing reality, and almost a constituent part of nature.

In Nicolescu’s view quantum physics, mathematical formalization is inseparable from experience, and this abstraction is part of the manner in which people come to conceptualize nature. Abstraction “resists” as a formalization that is reliable and produces reliable and verifiable pieces of knowledge. The knowledge produced is not just an image of reality, but *the reality of a discipline at a specific moment*, or a level of reality. It resists, Nicolescu shows, emphasizing in a Gödelian perspective that these abstractions and formalizations have internal consistency, and they need to further integrate experimental data without destroying that self-consistency. And Nicolescu continues exemplifying that in ‘virtual’ reality or in computer generated images, there are mathematical equations which resist: a single mathematical equation gives birth to an infinite series of images, which are part of reality as abstraction forms an integral part of reality.

Science is led via disciplinary research. And disciplinary research opens access to facets and whole levels of reality. In Nicolescu, so far as nature participates in the being of the world one must ascribe an ontological dimension to the concept of reality. Nature is an immense, inexhaustible source of the unknown which justifies the very existence of science. Nicolescu places this unknown realm both in between and beyond the levels of reality, which are disciplinary levels of reality.

This is the reason why reality is not only a social construction, the consensus of a collective, or of some intersubjective agreement; reality is in Nicolescu has a trans-subjective and trans-objective reality, in the sense that it has a trans-disciplinary dimension and what is known is possible to be

---

<sup>256</sup> B. Nicolescu, 1998. “Gödelian aspects of nature and knowledge”. *Centre International des Recherches et Études Transdisciplinaires (C.I.R.E.T.)*, (12). Cf. <https://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c3.php>.

amended, continued and changed, as Nicolescu showed, “to the extent that one simple experimental fact can ruin the most beautiful scientific theory.”<sup>257</sup>

The intriguing idea that “Nature participates in the being of the world, hence, there is an ontological dimension to the concept of Reality” emphasizes the endless interplay of potentialisation and actualisation going through the state T in ternary instantiations of reality. But reality is conceived also as a systemic development. Systems are evolving under specific general laws: quantum entities are subordinate to quantum laws, which depart radically from the laws of the macro-physical world. That is to say that two levels of Reality are *different* if, while passing from one to the other, there is a break in the laws and a break in fundamental concepts (like, for example, causality). No mathematical formalism permits the rigorous passage from one world to another.

Starting from the discontinuity of the quantum world, Nicolescu comes, paradoxically to sustain a coherent view of nature and reality. he considered that the semantic glosses, tautological definitions or approximations are unable to replace a rigorous mathematical formalism and that the recent decoherence models have nothing precise to say on the passage between the quantum level and the macro-physical level: therefore, in fact, the main problem is not decoherence but precisely *coherence*.

There are even strong mathematical indications that the continuous passage from the quantum world to the macro-physical world would never be possible. But there is nothing catastrophic about this. *The discontinuity which is manifest in the quantum world is also manifest in the structure of the levels of Reality*. However, that *does not prevent the two worlds from co-existing*.

Complexity begins with transdisciplinarity which means to attempt to comprehend in integrative manner the multi-dimensional and multi-referential reality. The levels of Reality are radically different from the levels of organization, considers Nicolescu, as these have been defined in systemic approaches. In his view, the difference stays mainly in the fact that the levels of organization do not presuppose a break with fundamental concepts: several levels of organization appear at one and the same level of Reality. The levels of organization correspond to different manner of structuring of the same fundamental laws.

Another important aspect to emphasize is the phenomenological *ground* for the levels of reality. In Nicolescu, the existence of different levels of Reality has been affirmed by different traditions and civilizations, but these

---

<sup>257</sup> B. Nicolescu, 1998. “Gödelian aspects of nature and knowledge”. *Centre International des Recherches et Études Transdisciplinaires (C.I.R.E.T.)*, (12). Cf. <https://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c3.php>.

affirmations were founded on religious dogma or on the exploration of the interior universe. The twentieth century did place a great importance on the questioning of the foundations of science. Edmund Husserl and other scholars have discovered the existence of different levels of perception of reality by the subject-observer. But these thinkers, pioneers in the exploration of a multi-dimensional and multi-referential reality, have been marginalized by academic philosophers and misunderstood by the majority of physicists, enclosed in their respective specializations. The view of Basarab Nicolescu is totally conforming to the one of Heisenberg, Pauli and Bohr.

Basarab Nicolescu emphasized that Werner Heisenberg came near the concept of “level of Reality” in his famous *Manuscript of the year 1942* (published only in 1984). There, Heisenberg, who knew well Husserl, introduces the idea of three *regions of reality*, able to give access to the concept of “reality” itself: the first region is that of classical physics, the second is that of quantum physics, biology and psychic phenomena and the third represents that of the religious, philosophical and artistic experiences. In Nicolescu’s view, this classification indicates a closer connectiveness between the Subject and the Object. Also, the notion of levels of Reality emphasizes the philosophical understanding of the nature of indeterminacy allowing for a deeper understanding of the transdisciplinary integrative approach.

To comprehend transdisciplinarity is to capture the fact that as each discipline is situated at a single level of Reality, where it formulates and follows its own laws, the whole of reality is described as multi-layered and fragmented area, a significant fragmentation accomplished by the multiplication of specializations. The 20<sup>th</sup> century brought a real disciplinary big bang, we reached, as Basarab Nicolescu warns us, the incredible figure of 8000 disciplines, hyper-specialization in one of them, inevitably implying ignorance and incompetence in the other 7999. This humorous critique of the fragmentation of knowledge is implicitly a reaffirmation of Nicolescu’s preoccupation with the unity of knowledge which is very important in the philosophy of complexity. What else is a philosophy of complexity if not a quest for the unity of knowledge?

Complexity is “that which is woven together” and Basarab Nicolescu explicitly underlines his agreement with this definition of complexity given by Edgar Morin. It is no accident or coincidence that David Deutsch was talking about “the fabric of reality”. Complexity imprints the opposite move, a tendency in the opposite direction of that created by the *disciplinary big bang*. The explosion of complexity is both the source and the effect of this disciplinary big bang, implying that it is either chaotic, or it hides a new order

demanding a new form of knowledge. As a consequence, in this interpretation, transdisciplinarity is based on an acceptance of complexity (conceived similarly by Edgar Morin and Paul Cilliers).

Conceiving a multi-levelled reality presupposes their complex plurality and, *mutatis mutandis*, in our interpretation of Nicolescu, a *kaleidoscopic complexity*, or a complexity of complexities. But Nicolescu acknowledges himself that there is a horizontal complexity, of a single level of reality, inherent in each discipline, and a vertical complexity, brought to light by transdisciplinarity. And these aspects form the foundation of our interpretation of kaleidoscopic complexity.

In Lupasco-Nicolescu perspective, the axiom of the included middle (represents a logical option) states that there exists a third term T which is at the same time A and non-A crucial for the comprehension of the notion of “levels of Reality”. The T-term is the key in understanding indeterminacy: being situated on a different level of Reality than A and non-A, it necessarily induces an influence of its own level of Reality upon its neighbouring and different level of Reality: the laws of a given level are not self-sufficient to describe the phenomena occurring at the respective level. In Basarab Nicolescu, the Gödelian structure of the unity of levels of Reality is associated with the logic of the included middle. In consequence, *it is impossible to construct a complete theory for describing the passage from one level to the other and for describing the unity of levels of Reality*. If it does exist, the unity linking all the levels of Reality must necessarily be an *open unity*.

In Nicolescu, there is the possibility of vertical complexity, allowed for by the mediation of the logic of the included middle. This way, his conception highlights an epistemological dimension of compactness (“that which is woven together” in such compactness; and which it is not the opposite for „simple”). But there is also a horizontal complexity, which is disciplinary. The horizontal complexity and the vertical, transdisciplinary complexity are always mediated by controversial or paradoxical elements of knowledge, playing the role of the included middle, and emerging at some point from the non-resistance mysterious areas or from other disciplinary levels, or from “beyond” as these areas are part of the integrative transdisciplinary approach, too.

The transdisciplinary model of Reality is both objective and subjective for nature itself is in Basarab Nicolescu both objective and subjective with the following nuances: First, there is an *objective nature*, which is connected with the natural properties of the transdisciplinary Object. Also, the objective nature is examined by (subject to) *subjective objectivity*. This *subjective type of objectivity* is conceivable as subjective to

the extent that the levels of Reality are connected to levels of perception. But this relates to a phenomenological Husserlian conception, too. Nevertheless, the emphasis here is on objectivity, precisely because the methodology employed is that of science. Second, Nicolescu conceives the subjective nature as well, which is connected with the natural properties of the transdisciplinary subject. Since this subjective nature can be studied and it is already studied scientifically, it is also purposeful topic of investigation (subject) to *objective subjectivity*. This subjectivity is objective to the extent that the levels of perception are connected to levels of Reality. Nevertheless, the emphasis here is placed on subjectivity, to the extent to which the methodology is employed is that of the science of being, an existential approach, a sort of metaphysical staring into the abyss which crosses all the traditions and religions of the world. Third, Nicolescu conceives as well *trans-Nature*, which is derived from a subtle similarity in nature which exists between the transdisciplinary Object and the transdisciplinary Subject, because they are part of the same existential purposeful project. Trans-Nature concerns the domain of the sacred, but another interesting aspect emphasizes that it cannot be approached without considering the other two aspects of nature (objective nature and subjective nature) at the same time.

By this complex consideration together of Nicolescu's objective nature, subjective nature and sacred trans-nature, the philosopher places meaning with information and structure at the common *grund* of matter and spirit in his conception of the world, though without acknowledging it explicitly in these exact terms, Basarab Nicolescu talks about the compulsory dialogue between science and meaning, which is a perspective in consonance with Mihai Drăgănescu's.<sup>258</sup> Certainly, the threefold structure of reality is found in many great traditions. But the specific and single quality of Christian thinking on the Trinity can be strictly demonstrated. The paradoxical coexistence of the one in three and the three in one already implies the potential of manifestation of divinity through Nature.

In a fascinating work, *Science, Meaning and Evolution: The Cosmology of Jacob Boehme*<sup>259</sup>, Basarab Nicolescu approaches together the

---

<sup>258</sup> The science -meaning dialogue is relevant in paideutic perspective, too. Ionut Isac shows that we can conceive a desirable type of transdisciplinary education can be defined metaphorically as an "education of liberation", a very subtle and complex relationship between beings in the state of "permanent questioning and integration" throughout their life.

<sup>259</sup> As Jacob Boehme was one to conceive a cosmological model that "unites God, man and the cosmos," postulating a commonality of nature between the human mind and the universe, *between creation and evolution*, so as to proceed with the hypothetical and deductive steps whose implications Basarab Nicolescu explores. This commonality means that the two terms, *Mind* and *Universe*, are to be associated in an analogical relationship, as noticed in the Foreword of the text.

unique encounter between creative imagination, Christian thought and Jacob Boehme's genius. Boehme could thus discover, in his own interior being, a trans-nature, explained as a true universal dynamic through the interaction between the mani-fold structure of reality and the mani-fold self-organization of reality conforming to it. The Christian meditation on the Trinity thus reveals all these potentials, in a "prophetic explosion embracing all the cosmoses". Viewing in this perspective nature as a specific mani-fold, mani-directional integrative locus in the dazzling dynamic of the manifestation of divine, Nicolescu discovers the spiritual dimension of the scientific investigation which should be considered in a complex view of nature. This way, the philosopher arrives at a necessary between science and meaning, where meaning stands metonymically for spirituality and the divine. This encounter (a second Renaissance) is defined as "a major event which will probably produce the only true revolution of this century".

Contemporary science is certainly international, considers Nicolescu, but its deep roots always remain anchored in a national specific ("in the soil of its birth"). On the one hand, science attains its own limits, determined by its own methodology, arriving at the acknowledgement of its need for meaning, or, as we may reckon, of transdisciplinary opening for full or further development.

"Science has been able to examine the indications found in Nature in a magnificent way, but, because of its own methodology, it is incapable of discovering the meaning of these signs: Science,

---

A beautiful final quote capture that "It is moving to witness this encounter of a sophisticated and cosmopolitan physicist with a man from the opposite end of the modern age: blunt, unschooled, and untraveled except on inward paths. Especially impressive is Nicolescu's humility in the face of the shoemaker's revelations. That it might fall to the destiny of Boehme's work to break the imaginal and moral impasse of modern science borders on the incredible. Yet within these pages, the inconceivable has actually taken place." (Joscelyn Godwin) At the same time it is emphasized by Nicolescu, the translator Rob Baker and Antoine Faivre, in the Afterword, that the human mind might sometimes be capable of interiorizing, then of refracting in the form of images and symbols, the very structures which "maintain the universe in its inmost parts" ("Was die Welt in Innersten zusammenhält", *So that I may perceive whatever holds*, and it continues: *The world together in its inmost folds*, as shown in Goethe's *Faust*). Developed in the *Alexandrian Corpus Hermeticum* (during the third century) the notion of interiorization opens the meditation about the consonance between the depths of mind and the depths of universe. And thus, Raymond Abellio, struck by the close analogy revealed by a comparison of the sixty-four hexagrams of the I Ching with the elements of the genetic code, called the attention to the possibility of such a commonality of nature relating knowledge and spirit via meaning. Basarab Nicolescu, 2013. *Science, meaning & evolution: the cosmology of Jacob Boehme*. Foreword by Joscelyn Godwin. Afterword by Antoine Faivre. Translated from the French by Rob Baker. Copyright©Basarab Nicolescu 2013, cf. [https://www.basarab-nicolescu.ciret-transdisciplinarity.org/BOOKS/Science\\_Meaning\\_and\\_Evolution.pdf](https://www.basarab-nicolescu.ciret-transdisciplinarity.org/BOOKS/Science_Meaning_and_Evolution.pdf).

doubled back on itself and cut off from philosophy, can only lead to self-destruction because of its dominant position in our society.”<sup>260</sup>

This quote shows the lack of ontological understanding of these signs of nature from the part of science. In our view, this is one reason why philosophy seems to have a better perspective on complexity than science. Philosophy is more prepared to see the inter-woven aspects in togetherness than science, whose whole approach is to discern and separate for probing, setting aside the investigated object for examinations. The signs of nature are indeed more and more numerous, more and more powerful, for the more we see the more emerge in the complexity of nature; and we are in agreement with Basarab Nicolescu, but in our phrasing; philosophy is sided with complexity better equipped for an ontological understanding of signs. The meaningfulness of signs is their existence, and this is a philosophical truth. For this reason, the dialogue between science and meaning becomes, indeed, more necessary than ever, in order to orient knowledge toward meaning and not away from meaning via rigid and formalized evaluations.

In our opinion, this is a dialogue of transversality and complexity, a dialogue that in the first place shall emphasize, simply put, the role of philosophy as pre- and post-science, an idea that is a principal preoccupation for us and has high relevance in complexity studies.

In the preoccupation with the stimulation of a dialogue between science and meaning, Nicolescu identifies the “third mark of the New Renaissance”, *a mediation between science and meaning*. A new Philosophy of Nature needs such a mediation to overpass the science meaning separation. And in this mediation, we should recognize a transdisciplinary attempt.

It is clear that mediation cannot simply imply a return to tradition, theology, or some traditional ideology. A good place of departure for a new Philosophy of Nature can be *only* modern science, but a “science which, having reached its own limits, tolerates and even demands an opening to being”. As Kuhn and Rorty, Basarab Nicolescu arrives at the conclusion of the necessity and appropriateness of inscribing science within culture. Although science is already a part of culture, this “opening to being” is a superior act of culture and a superior positioning within culture in the sense that it can sustain a transdisciplinary scientific and cultural approach.

Basarab Nicolescu proposes a dialogical vision of complexity where the past and the present achievements of science, art, Tradition, and all other

---

<sup>260</sup> *Science, meaning & evolution: the cosmology of Jacob Boehme*. Foreword by Joscelyn Godwin. Afterword by Antoine Faivre. Translated from the French by Rob Baker. (p. 65) Copyright©Basarab Nicolescu 2013, cf. [https://www.basarab-nicolescu.ciret-transdisciplinarity.org/BOOKS/Science\\_Meaning\\_and\\_Evolution.pdf](https://www.basarab-nicolescu.ciret-transdisciplinarity.org/BOOKS/Science_Meaning_and_Evolution.pdf).

forms of knowledge are comprehensively open, included, and meaningful. Nicolescu appreciates that it is already a gain that through “its own methods, science has discovered the existence of levels of reality avoiding the deadly danger of a science (see also, John Horgan) privileging only one level of reality, therefore lacking depth, meaning, transdisciplinarity and complexity. The *polyphonic dimension of being* is characteristic for man and it is only legitimate to be pursued as *transdisciplinary direction* in human ontologies, science and epistemology.

The transdisciplinary approach integrates levels also considering the great unknown, the spiritual and mysterious realms, between and beyond the levels of reality mysterious spaces of the great unknown that are not forbidden to be explored by science, philosophy and theology; they are just not easily or methodically accessible unless revelation (Lucian Blaga, d’Espagnat<sup>261</sup>) and inspiration come in play. Rediscovering and revaluing the great texts of the past, such as those of Jacob Boehme, we may connect to fertile sources of inspiration on the path toward (more) of complex thought. For, as Nicolescu states, unlike Rorty, that “Boehme shows us how the multiple splendours of Being are reflected in the mirror of Nature; in its turn, modern science has brought about our discovery of increasingly dazzling signs while looking into this mirror”<sup>262</sup>. However, unlike Ilya Prigogine, Nicolescu appreciated that modern science’s opening to being will not lead mankind back to pantheism, but it shall lead to a “horizon infinitely richer than that of pantheism”.

Physical universe and humanity are seen as two facets of one and the same Reality. man should wholistically integrate himself as being in novel alliance – that of man with himself in a comprehensive being better equipped for complexity. As Nicolescu has shown commenting about a philosophy of complexity in *Science, Meaning and Evolution: The Cosmology of Jacob Boehme*<sup>263</sup>, „science may be teetering on the edge of an abyss of discovery as formidable as the Copernican Revolution” relevant for many directions of research, the new research that allies science and meaning<sup>264</sup> in transdisciplinary attempts.

---

<sup>261</sup> Lucian Blaga, 2018. “Luciferic knowledge”, chapter. In: Botez, Angela, Allen, R. T., Şerban, Henrieta Anișoara, 2018. *Lucian Blaga: Selected Philosophical Extracts*. Delaware: Vernon Press. Bernard d’Espagnat, 1994. *Le réel voilé - Analyse des concepts quantiques*, Paris: Fayard.

<sup>262</sup> *Ibidem*.

<sup>263</sup> *Ibidem*.

<sup>264</sup> In the new science-meaning alliance, transdisciplinarity and complexity are probably meaningful even for these fascinating novel language games in nascent AI beings and furthering the language modelling of language games for artificial intelligence.

## References

- Alvarenga, Augusta Thereza, de. "The International Congresses of Transdisciplinarity: their importance for the emergency of a methodology of Transdisciplinarity", interview with Basarab Nicolescu, available at: [https://ciret-transdisciplinarity.org/ARTICLES/Nicolescu\\_fichiers/InterviewAlvarengaRO.pdf](https://ciret-transdisciplinarity.org/ARTICLES/Nicolescu_fichiers/InterviewAlvarengaRO.pdf).
- Bachelard, Gaston. (1942-1943). "Stéphane Lupasco: L'expérience métaphysique et la pensée humaine". *Revue philosophique* (10-12).
- Bădescu, Horia, Nicolescu, Basarab (eds.). (1999). *Stéphane Lupasco - L'Homme et l'œuvre*. Monaco: Rocher.
- Bell, J. S. (1984). *Beables for Quantum Field Theory* CERN TH 4035/84. Genève.
- Bohr, Niels. (1963). *Essays on Atomic Physics and Human Knowledge*. New York: Interscience Publishers.
- Camus, Michel, Magnin, Thierry, Nicolescu, Basarab and Voss, Karen-Claire. (1998). "Levels of Representation and Levels of Reality: Towards an Ontology of Science". In: *The Concept of Nature in Science and Theology*. Geneva: Labor et Fides.
- d'Espagnat, Bernard. (1994). *Le réel voilé - Analyse des concepts quantiques*. Paris: Fayard.
- Deutsch, David. (1997). *The Fabric of Reality*. London: Penguin Books
- Gonseth, Ferdinand. (1947). "À propos de deux ouvrages de M. Stéphane Lupasco". *Dialectica* 1(4).
- Horgan, John. (1997). *The End of Science*, New York: Broadway Books.
- Isac, Ionuț. (2006). "Despre etosul transdisciplinarității". *Analele Institutului de Istorie „G. Bariț” din Cluj-Napoca*, Series Humanistica, IV, 177–190.
- Korzybski, Alfred. (1958). *Science and Sanity*. Lakeville: The International Non-Aristotelian Library Publishing Company. Apud Bachelard, Gaston, 1940. "La Logique non-aristotélécienne", in *La Philosophie du non. Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*. Paris: PUF.
- Kuhn, Thomas. (1957). *The Copernican Revolution: Planetary Astronomy in the Development of Western Thought*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Kuhn, Thomas. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, Thomas. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. 2<sup>nd</sup> Edition, enlarged. Chicago: University of Chicago Press.
- Lupasco, Stéphane. (1935). *Du devenir logique et de l'affectivité*, Vol. I - *Le dualisme antagoniste et les exigences historiques de l'esprit*, Vol. II - *Essai d'une nouvelle théorie de la connaissance*. Paris: Vrin.
- Lupasco, Stéphane. (1935). *La physique macroscopique et sa portée philosophique*. Paris: Vrin.

- Lupasco, Stéphane. (1941). *L'Expérience microphysique et la pensée humaine*. Paris: PUF.
- Lupasco, Stéphane. (1982). *Les Trois Matières*. Strasbourg: Editions Coherence.
- Mathieu, Georges. (1984). *L'Abstraction prophétique*. Paris: Gallimard, «Idées».
- Nicolescu, Basarab. (1989). *Stéphane Lupasco*. Paris: Encyclopaedia Universalis.
- Nicolescu, Basarab. (1992). *Levels of Complexity and Levels of Reality*. Edited by Bernard Pullman. In: "The Emergence of Complexity in Mathematics, Physics, Chemistry, and Biology", Proceedings of the Plenary Session of the Pontifical Academy of Sciences, 27-31 October 1992, Casina Pio IV. Vatican: Ed. Pontificia Academia Scientiarum (distributed by Princeton University Press).
- Nicolescu, Basarab. (1996). *La transdisciplinarité, manifeste*. Paris: Le Rocher. Coll. Collection *Transdisciplinarité*.
- Nicolescu, Basarab. (1998). "Gödelian aspects of nature and knowledge". *Centre International des Recherches et Études Transdisciplinaires (C.I.R.E.T.)*, (12). Cf. <https://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c3.php>.
- Nicolescu, Basarab. (2009). *Ce este realitatea? Reflecții în jurul operei lui Stéphane Lupasco*. Translation from French by Simona Modreanu. Iași: Junimea Press.
- Nicolescu, Basarab. (2012). "Transdisciplinarity and Complexity: Levels of Reality as Source of Indeterminacy". *CIRET [online]*.
- Noica, Constantin. (1936). „Filosofia lui Ștefan Lupașcu”. *Revista Fundațiilor Regale* (5).
- Pagels, Heinz R. (1983). *The Cosmic Code*. Toronto, New York, London, Sydney: Bantam Books.
- Revel, Jean-François. (1960). "Les trois matières". *France-Observateur*.
- Sloterdijk, Peter. (2012). *La folie de Dieu. Du combat des trois monothéismes*. Paris: Libella - Maren Sell.



Trans-/ cross- / postdisciplinary approaches have the potential to enrich the study of humanities and social sciences by transcending disciplinary boundaries, integrating diverse perspectives, and challenging traditional frameworks. These approaches offer unique opportunities for a more holistic, dynamic, and inclusive understanding of human beings and their complex relationship with the world. Despite the challenges they face, the benefits of these approaches outweigh the difficulties, providing avenues for innovative research, interdisciplinary collaboration, and the advancement of knowledge within the field of human sciences. By embracing these approaches, researchers can contribute to a more comprehensive and nuanced understanding of the multifaceted nature of human experience.

