MANDATUL SOCIAL AL ABORDĂRII HOLISTICE/INTEGRALIZATE ÎN ÎNVĂȚARE*

Tatiana CALLO,
doctor habilitat, profesor universitar
Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare
ORCID iD: 0000-0002-7673-3046

Rezumat. Elementele specifice în planul ontologic al socialului reclamă abordarea holistică a proceselor sociale, dar și a celor educaționale. Dihotomia parte-întreg ca relație de complementaritate pune problema specificului în integralizării învățării, pornind de la finalitatea educației, marcată de formarea competențelor-cheie, consemnate de cunoștințe, capacități, atitudini. Statutul actual al integralizării, al acțiunii de a face ca ceva să fie întreg, complet, foarte complex, generează un șir de renovări, printre care se înscrie și problematica articolului de față, axată pe ideea necesității unui model al integralizării bio- (sau eco-) funcționale, desemnând un proces util elevului în sensul vieții lui reale sau al ambianței lui concrete.

Cuvinte-cheie: holism, parte-întreg, relație, integralizare, competențe-cheie, conținut, intersecție disciplinară, întregi-sumă, întregi-produs, bio- (sau eco-) funcțional.

THE SOCIAL MANDATE OF THE HOLISTIC/INTEGRATED APPROACH TO LEARNING

Abstract. The specific elements in the ontological planning of the social require the holistic approach of the social process, but also of the educational ones. The whole-part dichotomy as a relationship of complementarity raises the issue of the specificity of learning integration, starting from the educational purpose, marked by the formation of key competencies, recorded by knowledge, skills, attitudes. The current status of integration, of the action to make something full, complete, very complex, generates a series of renovations, including the issue of this article, focused on the idea of the need for a model of bio- (or eco-) functional integration, designating a useful process for the student in the sense of his real life or his concrete environment.

Keywords: holism, whole-part, relationship, integration, key competencies, content, disciplinary intersection, whole-sum, whole-product, bio- (or eco-) functional.

Introducere

Educația este o acțiune tipic umană cu scopul stimulării creativității, dar și a vieții sociale. Regăsim la Aristotel logica liniară pe care este construită civilizația noastră actuală, în contrapunct cu logica lui Heraclit, mai organică, ce vede natura ca pe o armonie de tensiuni opuse. Privim către identitatea noastră ca indivizi aparținând unei specii cu multe particularități în mijlocul celorlalte viețuitoare de pe o planetă care este, la rândul ei, partea dinamică unui proces cosmic [4].

În abordarea în plan ontologic a socialului, a lumii culturale, dar și a celei educaționale, nu putem face abstracție de o serie de elemente, precum: performarea gândirii umane, construcția socială a eu-urilor, ontologia persoanelor și lucrurilor, emergența culturii umane, istoricitatea existenței umane, simbioza dintre societate și psihologic, natura de tip

praxis a gândirii, realitatea trăsăturilor intensionale ale vieții, complexitatea încarnată a aptitudinilor umane, eficacitatea cauzală a acțiunii umane, ubicuitatea interpretării consensuale etc. Dacă avem în vedere amprenta culturală a socialului, constituirea și funcționalitatea fenomenelor culturale, respectiv statutul de *realitate* al acestor fenomene, atunci *perspectiva holistă* poate semnifica și include nuanțe multiple, precum cele pragmatiste, teza indeterminării, teza preformativă asociată fenomenologiei, tezele artefactualității, ale emergenței, ale hermeneuticii, ale codării informaționale și ale ordinii implicate, tezele structuraliste, funcționaliste și holografice, tezele intenționalității și contextului, ale spiritului și cele colectiviste etc. [Apud 2, p. 74].

În realitatea socială, întâlnim frecvent situații *agregate*, situații de *întreg*, așa cum sunt distribuțiile cu caracter statistic, comportamentele conexe-

* Articolul a fost elaborat în cadrul Proiectului 20.80009.0807.27 „Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale”.

te etc. Adică, altfel spus, în viața socială întâlnim în permanență doi *poli*, un pol al acțiunilor individuale (cazuri în care trăirile, sentimentele, gândurile ori acțiunile indivizilor pot să nu aibă nicio legătură cu societatea în care aceștia trăiesc) și un pol al realităților colective, structurale. Dinspre acest pol al *întregilor* sociali se impune *metodologia holistă*, complementară celei individualiste. Iată de ce, subliniază R.G. Jones, conceptorul acestei metodologii holistice [10], problema metodologică a holismului trebuie văzută din perspectiva *definiției întregilor*. Respectiv, s-ar putea spune că **perspectiva holistică** se regăsește între extremele unității și fragmentării, deoarece, argumentează R.G. Jones, o problemă esențială și mereu prezentă este aceea a înțelegerii cum se ajunge ca mai multe părți, elemente, itemi, lucruri, evenimente, clase, procese etc., luate generic, să fie relaționate una cu alta / unul cu altul și cu întregul, astfel încât să constituie o unitate. Unei astfel de probleme încearcă să-i răspundă holismul și teoria generală a sistemelor. Dihotomia parte-holism este asimilată adesea aceleia dintre colectivism-subiectivism. Trebuie să diferențiem însă între planurile ontologic, metodologic ori epistemologic ale acestei dualități [Apud 2, p. 70].

Învățătura principală pe care ar trebui s-o desprindem este aceea că distincția „parte-holism” nu presupune neapărat o imagine liniară cu doi poli care se exclud. Mai degrabă reprezentarea ar trebui să urmeze o *mișcare în cerc*, întrucât partea implică uneori holismul, iar holismul trimite adesea la parte. Altfel spus, dacă pornim, în cadrul cercetărilor educaționale, de la acțiuni individuale, logica este aceea care ne conduce către nivelul sistematic, adică spre un registru al perspectivelor holistice. Sau invers, când pornim de la supoziții holistice, de la structuri, adesea suntem nevoiți să căutăm aspectele individuale corespunzătoare, așa încât aspectele metodologice individuale și holistice nu se află în relație de excludere, ci de complementaritate [Apud 2, p. 74].

Dacă pornim de la elementul *holo*, care stă la baza cuvântului *holism*, putem aminti că acesta vine din limba greacă, *holos* însemnând *întreg, integral, total*. Făcând o asociere cu sensul atribuit plantelor: persistent în tot cursul anului, având frunze de înlocuire, putem ajunge la a afirma că *holismul în învățare* ar presupune o persistență a celor învățate, având un cadru larg de aplicare.

În contextul actual al cercetărilor, holismul este o concepție ce susține ireductibilitatea întregului la suma părților, în sensul că anumite caracteristici ale acestuia nu pot fi explicate în termenii proprietăților și relațiilor componente. Conceptul de *holistic* se

referă, așa cum sugerează și termenul de proveniență (în *engl. whole=întreg*) la *abordarea omului ca întreg*, pe toate planurile de dezvoltare. Abordarea holistică, în educație, presupune faptul că elevul care învață este văzut nu doar ca o *sumă* de planuri, ci și ca totalitatea relațiilor dinamice dintre acestea, „rezultatul finit” fiind persoana, unică și irepetabilă. Dincolo de conotația ezoterică ce încarcă acest termen, este vorba despre a recunoaște pe elevul care învață drept mai mult decât *un robot* ce memorează și reproduce, precum și situațiile de învățare drept mult mai diverse decât cu *nasul în carte* [Apud 13].

În ceea ce privește ilustrarea problemelor teologice, în Codul Educației al Republicii Moldova se stipulează că educația are ca finalitate principală formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe ce include *cunoștințe, abilități, atitudini și valori* care permit participarea activă a individului la viața socială și economică și urmărește formarea următoarelor *competențe-cheie*: a) competențe de comunicare în limba română; b) competențe de comunicare în limba maternă; c) competențe de comunicare în limbi străine; d) competențe în matematică, științe și tehnologie; e) competențe digitale; f) competența de a învăța să înveți; g) competențe sociale și civice; h) competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă; i) competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale [7].

Epistemologic vorbind, sarcina constă în a dezvălui specificul holismului/integralizării în învățare astfel, ca să poată fi formate eficient competențele-cheie ale elevilor. Ca reacție la acest demers formativ, informația privind integralizarea începe să revină din ce în ce mai activ în atenția specialiștilor, reclamându-și drepturile de constituent inalienabil al activității educaționale. Astfel, o integralizare care încearcă să amelioreze procesul formativ al personalității umane trebuie să-și construiască un model, în baza relaționării diverselor planuri de conținut. Încercarea de a justifica rolul extrem de important al integralizării conținuturilor în activitatea de formare a competențelor-cheie este relevantă în acest sens, formând fondul de cultură ce asigură perenitatea dezvoltării. Pentru a descrie felul în care se poate produce deplasarea conținuturilor de la polul monodisciplinar la cel holistic/integralizator, urmează găsirea unui punct de plecare, admitând mai multe distincții, postulate în contextul unei structuri funcționale.

Prin urmare, pentru a înțelege în rădăcinile sale dialectice aspectele educaționale ale integralizării, trebuie să o interpretăm ca pe o reacție hotărâtă la solicitările socialului.

Integralizarea învățării – factor de capacitate

Astăzi, școala trăiește niște timpuri speciale într-o lume care evoluează incredibil de repede. Încă puțin și vom intra cu toții în dimensiunile superioare ale Creației, afirmă A. Azap [Apud 1]. De aceea, a continua să educăm elevul folosind metode și informații perimate, este o mare risipă. Și apoi ne mirăm că elevii, atunci când încep să realizeze ce li se întâmplă, nu acceptă pozitiv școala. Realizează, în puritatea lor, că ceea ce li se întâmplă acolo, îi transformă, încet-încet, fie în „roboței” servili, fie în niște inadaptați ai societății. Dacă scopul învățării este de a transforma elevii în *mașinuțe* care știu perfect să reproducă o informație și să execute o comandă, atunci se pare că facem o treabă excelentă. Însă dacă credem că scopul este de a-i ajuta să devină *ființe întregi, autonome, inteligente și conștiente*, trebuie să ne dam seama că nu suntem pe drumul cel bun.

Actualmente, în întreaga lume se desfășoară studii, al căror scop este de a dezvolta și propune sisteme mai umane și mai eficiente, prin intermediul cărora elevii să-și poată accesa *potențialul maxim*. Noua paradigmă în educație trebuie să fie una holistică, bazată pe integralizarea conținuturilor curriculare.

Însă lucrurile nu sunt atât de simple, deoarece și în domeniul educației, precum și în alte cazuri concrete, cum ar fi învățarea ca atare, polii unei dihotomii monodisciplinaritate–integralitate sunt termeni relativi, așa încât nu se poate vorbi de o opoziție simplă holism – monodisciplinaritate ori de o contrapunere unică de integralitate. În legătură cu termenul de *integralitate*, el este aplicat de către unii legăturilor dintre disciplinele școlare, vorbindu-se de sistem. Iar holismul devine atrăgător pentru științele educației, cel puțin, pentru următoarele motive corelate. În primul rând, la modul general, învățarea nu se bazează doar pe conținut monodisciplinar, ci pe ***clase de conținut***, fiind interesată mai ales de *similarități*. În al doilea rând, știința învățării nu dorește atât să descrie ceea ce se studiază, cât mai ales să explice, *să descopere forțele cauzale ale învățării*, invocând drept forțe cauzale diferite fenomene sociale și culturale, nu aspecte individuale, acestea urmând a fi privite în termeni holistici ca funcții ale conținutului învățării ca întreg [Apud 2, p. 75].

În acest context analitic, P. Pettit construiește o explicitare a holismului în șapte etape: 1) activitatea gândirii ființei umane / elevului este intențională și utilizează semne pentru reprezentarea *diferitelor lucruri*; 2) semnele prin care ființele umane / elevii își reprezintă lucrurile implică faptul că ei au capacitatea de a identifica proprietățile lucrurilor

pe care semnele le desemnează (de exemplu, ceva este roșu, este greu, are formă regulată etc.); 3) capacitatea de a gândi presupune că există un criteriu failibil, după care se poate stabili dacă o proprietate este prezentă sau nu într-un anumit caz dat; 4) astfel, apar un șir de întrebări: cum poate o ființă umană, dotată cu gândire, să identifice o proprietate care nu este definită prin alte proprietăți? Ar putea fi gândită această proprietate drept ceva obiectiv? Dispune ființa umană de dispoziții predicative care pot îndeplini rolul de criterii? 5) dacă răspundem afirmativ la întrebările din etapa a patra, rezultă că nu avem un argument de principiu, pentru a respinge posibilitatea abstractă a unui gânditor solitar; 6) în fapt, nu există ființe umane solitare în acest sens. Când gândesc, ființele umane / elevii utilizează dispoziții predicative *împărtășite social* drept criterii de identificare. Indivizii împărtășesc în general dispozițiile de a utiliza cuvintele în conformitate cu folosirea lor în procesul de comunicare publică; 7) astfel, holismul este o *proprietate profundă a ființelor umane*, nu o proprietate superficială și modificabilă [Apud 2, p. 75].

Educația și intersecțiile disciplinare

Pornind de la evoluția disciplinelor de studiu, tentați de orientarea integrativă în educație și de maniera în care este explicată aceasta, am considerat că evoluția ei este conformă cu realitatea și este extrapolabilă învățării. În cazul, când vom opera această extrapolare, putem ajunge în mod sigur la un instrument valid de integralizare. *Intersecția disciplinară* poate constitui, așadar, aspectul endogen al procesului numit integralizare, înglobând trăsăturile generale ale mai multor discipline școlare. Disciplinele contribuie, fiecare în felul său, la „instaurarea” acestei integrări.

După cum am afirmat, dinamica socială a ultimelor decenii aduce în fața lumii contemporane o serie de provocări față de care domeniul educației nu poate rămâne indiferent. Competențele, valorile și atitudinile de care au nevoie elevii pentru reușita personală și socială nu pot fi formate în întregime prin intermediul disciplinelor școlare clasice. Noua educație are obligația de a apropia procesul educațional de viața cotidiană a elevilor și de nevoile comunității în care trăiesc, de a avea în vedere complexitatea rolurilor pe care le vor juca elevii de azi în societatea viitoare. Problema care se pune este aceea, a depășirii frontierelor rigide, a deplasării accentului spre conștientizare, cooperare, gândire critică și creativă, spre adaptabilitate și interpretarea lumii mereu în schimbare. Rezolvarea problemei

nu rezidă numai în schimbări de curriculum, ci, mai ales, în schimbări referitoare la implementarea lui. Cheia succesului se află la practicieni – educatoare, învățători, profesori și constă în proiectarea, organizarea și realizarea unui demers didactic *în, între, împreună și dincolo de orice disciplină* – ca abordare integrală a învățării [Apud 14].

Pare judicioasă explicitarea cunoașterii umane, care se află astăzi într-un proces continuu *de diferențiere*, apărând noi discipline care se adaugă celor deja existente. Fiecare disciplină constituie o mili-tează pentru propria consacrare nu numai în plan științific, dat și în planurile de învățământ. Și pentru că școala nu poate rămâne în urma dezvoltării cunoașterii, adaugă noi discipline. Această aviditate atinge la un moment dat un prag de saturare, dată fiind dimensiunea limitată a planului de instruire și a receptivității informaționale a elevilor. Ca atare, apar unele consecințe negative: proliferarea activităților școlare, aglomerarea de cerințe, accentuarea predării în dauna învățării, apariția redundanței informaționale etc.

Pentru a oferi o imagine corectă a integralizării, este necesar să o examinăm în contextul ei dezvoltativ atât imediat, cât și mediat. O caracteristică încă destul de persistentă a paradigmei moderne în educație este accentuarea și valorizarea excesivă a funcției informative în raport cu funcția formativ-dezvoltativă. Acest fapt este o consecință firească a primatului obiectului asupra subiectului cunoașterii, a structurării riguroase a cunoștințelor și ierarhizarea științelor. Această situație este caracterizată foarte sugestiv de E. Păun prin ceea ce numește „metafora orașului” [Apud 12, p. 17]. Consecința cea mai evidentă a acestei situații în plan curricular o constituie structura monodisciplinară a disciplinelor de învățământ, care-și împart și-și delimitează într-o manieră rigidă domeniile de cunoaștere și învățare școlară, cvasiabsența relațiilor de tip pluri-, multi- și interdisciplinar.

Autorul compară „acest peisaj curricular cu un oraș care este construit cu străzi paralele și perpendiculare unele pe altele, singurele zone de întâlnire fiind intersecțiile riguros delimitate și regularizate prin prezența semafoarelor și semnelor de circulație care nu permit încălcarea regulilor. Străzile pot fi considerate ca fiind disciplinele de studiu care funcționează de sine stătător și se întâlnesc în *intersecții* predeterminate și riguros delimitate și care nu permit cooperări efective, întrucât intersecțiile sunt locuri pentru oprire tocmai pentru a evita contactul cu „vehiculele” sau „pietonii” care vin din altă direcție. Putem schimba uneori denumirea străzilor

(a disciplinelor de învățământ), putem realiza anumite modificări arhitecturale pe fiecare stradă, putem scurta sau prelungi străzile, putem chiar adăuga străzi noi, dar aceste străzi nu afectează structura de bază a orașului (deci, a curriculumului)”.

Conceptul de integrare

Ar trebui să observăm aici că integrarea câștigă o accepțiune pe cât de justă, pe atât de suplă, întrucât, datorită faptului că i se recunoaște o actualizare absolut necesară în domeniul învățării, ea dobândește o dimensiune evolutivă. Statutul actual al *integrării*, al acțiunii de a face ca ceva să fie întreg, complet, este unul foarte complex, întrucât se definește pe fundalul unor abordări diverse. Semnificația integralizării este, în general, lineară, clară și, păstrând anumite proporții, denotativă.

Așadar, integrarea reprezintă „acțiunea de a face să interrelaționeze diverse elemente, pentru a constitui un tot armonios, de nivel superior”, integrarea părților ducând la „un produs/rezultat care depășește suma acestor părți” [Apud 5].

Noțiunea de *integrare* provine, din punct de vedere etimologic, din cuvintele latinești *integro*, *integrare*, respectiv *integratio-integrationis*, utilizate cu sensul de *a renova*, *a restabili*, *a întregi*, *a completa*; altfel spus, a pune la un loc mai multe părți într-un tot unitar, elementele constitutive devenind părți integrante. Termenul de integrare este pentru prima dată definit în prima ediție a *The Oxford English Dictionary* prin combinarea părților dintr-un întreg. După *Macmillan English Dictionary*, noțiunea de integrare poate avea, la ora actuală, următoarele semnificații:

- procesul de a deveni membru cu drepturi depline într-un grup ori societate și de a deveni complet implicat în activitățile acestora;
- procesul prin care se permite oamenilor, indiferent de rasă, să utilizeze un loc, o instituție sau organizație;
- procesul de combinare cu alte elemente într-o unitate mai largă sau într-un sistem unic. Preluat din matematică în diferite domenii ale științelor socioumane, inclusiv în științele economice, în *Dictionnaire des sciences économiques*, termenul de integrare este definit ca reprezentând fie încorporarea unui element străin într-un ansamblu, fie trecerea de la o stare difuză la una conștientă, coagularea unor elemente dispersate, cu precizarea că întotdeauna noțiunea de integrare implică unitate. În această accepțiune, noțiunea de integrare apare ca un aspect al concentrării,

ceea ce sugerează o viziune depășită la ora actuală. Noțiunea de integrare în sens general, într-o accepțiune actuală, reprezintă ajustarea reciprocă a elementelor constitutive ale unui sistem, permițându-i acestuia să formeze un nou echilibru. Sistemul poate să preia caracteristicile elementelor constitutive sau poate să-și formuleze propriile caracteristici, complet autonome. Structura nou creată poate fi considerată drept integrată numai atunci, când relațiile care se stabilesc între elementele care o compun sunt stabile pe o perioadă îndelungată și generează efecte perceptibile la nivelul fiecărei unități componente.

Deși conceptul de integrare dobândește în fiecare caz o semnificație particulară, definițiile converg spre asocierea ideii de integrare cu cea de uniune, de formare a unui întreg [Apud 8].

Prin integralizare, se înțelege acțiunea de a face să interrelaționeze diverse elemente pentru a construi un tot armonios, de nivel superior, afirmă L. Ciolan [6, p. 115]. Integrarea părților conduce la un rezultat care depășește suma părților. A integra înseamnă a coordona, a îmbina, a aduce împreună părți separate într-un **întreg funcțional**, unitar și armonios. Sinonimele pentru integrare sunt *fuziune, armonizare, încorporare, unificare, coeziune*. Conform autorului, integrarea educațională are două dimensiuni majore: **gradul** în care diferire discipline sau conținuturi relaționează; **relevanța** pentru structurile mentale ale elevilor [ibidem, p. 117].

Așadar, conceptul de integrare ne spune că întregul reprezintă mai mult decât suma părților sale. Integrarea este o proprietate a lucrurilor observabile. Neclaritățile survin pe latura sferei, deoarece poate fi aplicată unei varietăți extinse de fenomene. Altfel spus, integralizarea reprezintă un concept cu semnificație clară, dar cu referenți vagi [3, p. 176]. Principalele dimensiuni ale conceptului de integrare, în viziunea lui H. Teun sunt:

- **Forța** (puterea) integrării;
- **Cuprinderea**, inclusivitatea integrării;
- **Volumul**, extensiunea integrării.

Prima se referă la **tăria** cu care sunt conectate componentele; a doua are în vedere **măsura** în care sunt conectate componentele; a treia vizează **numărul** sau proporția proprietăților componente conectate. O sporire a uneia poate conduce la slăbirea alteia [Apud 3, p. 176]. Clarificarea conceptului de integrare nu se poate realiza fără o clarificare prealabilă a **tipurilor de legături**, de relații care pot exista între componentele ansamblului. Nu orice legătură între lucruri, fenomene sau procese repre-

zintă automat o conexiune. Pentru a fi o conexiune, legătura trebuie să unească obiecte de aceeași natură. Im. Kant arată că orice legătură este sau **compoziție**, sau **conexiune**. Compoziția este o sinteză de elemente diverse ce nu-și aparțin în mod necesar unele altora. *Conexiunea* reprezintă acea sinteză a diversului în care elementele își aparțin necesar unele altora [3, p. 178].

De asemenea, trebuie să menționăm două tipuri de **întregi**:

- **întregi-sumă**: valoarea întregului este egală cu suma valorilor părților sale;
- **întregi-produs**: valoarea întregului poate fi diferită de suma valorilor părților componente.

Deosebirea dintre cele două tipuri de întregi se datorează conexiunilor care leagă părțile. Pentru **întregii-sumă** aceste conexiuni nu au importanță, iar pentru **întregii-produs** conexiunile *sunt vitale*, deoarece valoarea întregului este dată tocmai de către ele [3, p. 193].

Integrarea conținuturilor curriculare – eco-instrument al învățării

Conform concepției lui L. Ciolan [6, p. 35], noul mod de cunoaștere se bazează nu atât pe evoluții stricte din domeniul epistemologic, cât pe transformările și problemele majore cu care se confruntă societatea contemporană. Azi, se produce un nou tip de cunoaștere: una pragmatică, conturată pe rezolvarea de probleme, **puternic angajată social**. Socialul își exercită presiunile tocmai prin natura contextelor sociale în care este utilizată cunoașterea. Deoarece este greu de imaginat o disciplinariizare a socialului, opțiunea logică rămâne integrarea disciplinelor [ibidem, p. 39].

În *Cadrul de referință al curriculumului național*, este sintetizată ideea curriculumului ca sistem de conținuturi, pornind de la finalitățile educației ca unități dinamice dintre ideal, scop și obiective, care sunt rezultatul unor opțiuni *mereu în schimbare*. Ele nu pot fi prezise o dată pentru totdeauna. Acestea trebuie să permită deschideri față de valori diverse, înnoite, care să dinamizeze atât individul, cât și societatea [9, p. 17]. *Atributele generice* ale absolvenților școlilor sunt foarte diverse, printre care se înscriu și următoarele: persoane deschise către învățarea pe parcursul întregii vieți; persoane active, proactive, productive, creative și inovatoare; persoane angajate civic și responsabile, demonstrând autocunoaștere, respect față de sine, încredere în sine, managementul sinelui; respect față de cei din jur; autonomie și integritate morală, adeziune la valorile general-umane; gândire critică și comuni-

care asertivă; atitudine pozitivă față de dezvoltarea personală și față de muncă; atitudine pozitivă și plăcere, interes și motivare pentru învățare; analiză și reflecție asupra propriei învățări și implicare pentru optimizarea învățării; stabilirea scopurilor proprii în învățare; deschidere față de moduri noi de gândire și idei noi; efort pentru învățare rapidă și eficientă; axare pe rezolvarea problemelor în mod creativ; inovație și creativitate; participare activă la viața socială, culturală, economică a comunității, implicare în evaluarea problemelor complexe ale societății și rezolvarea acestora; atenție, altruism, respect, generozitate și sprijin pentru ajutorarea persoanelor aflate în dificultate; preocupare pentru păstrarea și valorificarea tezaurului cultural și spiritual al Republicii Moldova și pentru promovarea acestuia în lume; tendință de autorealizare în Republica Moldova etc.

De asemenea, conform Cadrului de referință [ibidem, p. 12], conținuturile învățământului se abordează din trei perspective: a patrimoniului cultural și experienței sociale; a tipurilor de activitate umană și, în primul rând, educațională; a sistemului științelor contemporane. În acest sens, aria conținuturilor include: fundamentarea exigențelor generale față de conținutul învățământului general; circumscrierea așa-numitelor „cunoștințe de bază” (bazele unei discipline școlare); prezentarea cunoștințelor de bază prin prisma reprezentărilor actuale despre știința respectivă și experiențele sociale; stabilirea principiilor de selectare a conținuturilor punctuale (elementelor, componentelor); adecvarea nivelului de limbaj la scopul urmărit.

Tot aici, se stabilește un context de referință pentru desemnarea competenței, care, în cadrul curriculumului școlar modern, reprezintă unitatea de bază, dar și finalitatea de studii. Finalitățile de studii sunt rezultatele măsurabile obținute în cadrul procesului de învățare, prin care se certifică în ce măsură și la ce nivel competențele au fost formate/dezvoltate. Unele competențe pot fi formate liniar/progresiv, concentric și/sau secvențial pe parcursul anilor de studii, iar dezvoltarea să se realizeze la următoarea treaptă de învățământ [9, p. 14].

După cum putem deduce, integralizarea este un proces de adecvare a conținuturilor de învățare cu cel de formare a competențelor-cheie, care, în acest proces, se sprijină reciproc, în scopul de a întări sau chiar de a crea sensul învățării, în funcție de modelul pe care îl condiționează. Mai jos, încercăm să elucidăm un șir de modele ale integralizării, ideea fiind aceea, de a prefigura un model al integralizării, conform cerințelor actuale ale societății, cel puțin,

la nivel incipient de conceptualizare. Desigur, acest model poate fi marcat doar denotativ, unitățile componente urmând calea deducerii din cercetări ulterioare.

Unele modele ale integrării

Dintr-o perspectivă actuală, modelizarea integrării cunoaște deja o succesiune de modele [11], acestea fiind, pe rând, ramificate, liniare, secvențiale, infuzionale etc., care traduc, într-o subtilă relație, raportarea între conținutul disciplinar și realitate. În legătură cu acest lucru, putem găsi unele justificări pentru a afirma că schimbarea modelelor se realizează permanent, pe un fond de saturație a unui sau a altui model.

- *Modelul integrării ramificate.* Elementul central al acestui model este *tema studiată*, iar detalierea experiențelor de învățare se face, la un prim nivel, pe domeniile de activitate prevăzute în programă. La un al doilea nivel de proiectare sunt considerate experiențele de formare, pe diversele dimensiuni psihofizice individuale: intelectuală, afectivă, socială, fizică. Având în vedere finalitățile stabilite pentru aceste două nivele, cadrul didactic alege conținuturile ce se înscriu în sfera temei centrale și care pot contribui la atingerrea finalităților.
- *Modelul integrării liniare (modelul hibridării).* În acest model, integrarea se face în jurul unei finalități de transfer, de tipul „dezvoltarea comportamentului social”. Prin complexitatea lor și prin specificul integrat, aceste finalități se pot constitui ca (sub)domenii independente. Acest model al proiectării este aplicabil pentru finalitățile urmărite pentru perioade mai îndelungate de timp și este foarte potrivit pentru proiectarea intervenției educaționale diferențiate și individualizate cu scopuri recuperatorii sau de dezvoltare.
- *Modelul integrării secvențiale.* În acest model, cunoștințele din aceeași sferă ideatică sunt predate în proximitate temporală. Deși abordarea lor se face distinct, se facilitează transferul achizițiilor învățate de la un domeniu la altul, prin comentariile, referințele, întrebările, sarcinile de lucru formulate. Proiectarea pe teme, o cerință de actualitate în învățământul școlar, ilustrează cel mai adesea acest model de integrare.
- *Modelul infuzionării.* Specificul acestui model constă în studierea unor teme diverse din perspectiva unui centru de interes care poate fi temporar (de exemplu: o finalitate complexă, precum înțelegerea conceptului de transformări reversibile/irreversibile, relația timp-transformare etc.),

analiza structurilor și compararea structurilor naturale cu cele create de om) sau permanent (de exemplu: studierea unei discipline opționale utilizând o limbă străină, educarea caracterului, conținutul fiind parcurs în limba engleză).

- *Modelul integrării în rețea* este soluția de integrare pe care o propune metoda proiectelor de investigare-acțiune. Pornind de la subiectul proiectului, elevii optează pentru o rețea de teme și resurse de studiu, corelate cu tema centrală. Domeniul central și cele corelate ale proiectului sunt ele însele teme transdisciplinare și vor fi abordate ca atare. Proiectarea după modelul integrării în rețea impune, cel puțin, două nivele de planificare: constituirea unei hărți tematice în care, pornindu-se de la tema centrală, sunt identificate subtemele ce vor fi parcurse și desfășurarea pe categorii și tipuri de activități.
- *Modelul polarizării* implică stabilirea unui nou domeniu de cunoaștere (eventual, opțional) în jurul căruia, pentru realizarea unor obiective specifice, sunt polarizate segmente din alte discipline [Apud 11].
- *Modelul satelizării* presupune ca o temă importantă din cadrul unei discipline să fie „deschisă” pentru o abordare integrată de tip multiperspectivă, cu contribuții din partea altor discipline relevante, ce se transformă temporar în sateliți ai disciplinei principale [6, p. 178].

Raliindu-ne la diverse versiuni conceptuale, putem deci să avansăm ideea **Modelului integralizării bio-(sau eco-) funcționale** a conținutului învățării în baza unei diversități de rețele, acest fapt însemnând o integralizare **utilă** elevului în sensul **vieții lui reale** sau a **ambianței lui concrete**, resimțite în contextul socialului valoric. Desprinderea acestui model din variantele existente se poate remarca la nivelul componentelor grupate analitic, grație unei tendințe de resorbțiune, într-o evoluție naturală a fiecărei componente. În ceea ce va conține modelul respectiv, trebuie să vedem tendințele generale ce caracterizează procesul învățării la etapa actuală, referențial, infiltrat socio-afectiv și funcțional. Fără să diminuăm cu nimic importanța modelelor semnalate, considerăm totuși că integralizarea, după cum am văzut, prezintă caracteristici care o definesc ca „operator” de învățare fundamental, capabil să fixeze atât structura unui anumit conținut, cât și unitățile componente ale acesteia. Astfel, împărțăm punctul de vedere care definește esențial integralizarea, și anume funcționalitatea.

În loc de concluzii

Demersul integralizator se bazează pe echilibrul dintre exteriorul și interiorul ființei umane. Atitudinea integralizată poate fi învățată, dar ea este în-născută în măsura în care în fiecare ființă există un nucleu sacru, abscons. Armonia dintre mentalități și cunoștințe presupune ca acestea să fie inteligibile și să abordeze holistic realitatea. Astăzi, există sute de discipline. Sfidările majore ale epocii noastre reclamă din ce în ce mai multe competențe. Abordarea integralizată face subiectul mai îmbogățit în cunoaștere, ca urmare a conexiunii mai multor discipline. Cunoașterea obiectului obținută în cadrul unei discipline de studiu este adâncită de un aport integralizator. Integralizarea se concentrează pe dinamica provocată de acțiunea simultană a mai multor niveluri ale realității. Studiul acestei dinamici pornește de la cunoașterea disciplinară și crește din cercetarea disciplinară iar aceasta, la rândul său, este cristalizată prin rafinare, de cunoașterea integralizată. Învățarea integralizată maximizează valoarea intuiției, imaginației și a sensibilității în transmiterea cunoștințelor, accentuând rigoarea, deschiderea și toleranța [Apud 4].

- Am evidențiat, așadar, specificul problematicii integralizării în învățare și, totodată, am arătat că această noțiune semnalează aducerea împreună a unor părți separate într-un întreg funcțional, unitar și armonios. Integralizarea în învățare are câteva dimensiuni majore: gradul relaționării, relevanța structurilor mentale, forța integrării, cuprinderea și volumul integrării.
- Trebuie să constatăm că nu orice legătură între fenomene și procese reprezintă o conexiune, ca relație în cadrul integrării, ci doar aceea care reprezintă sinteza diversității în care elementele își aparțin necesar unele altora.
- Relativ la întreg, survine o problemă pe care doar am semnalat-o, aceștia fiind întregii-sumă și întregii-produs, diferența dintre care rezidă în valoarea întregului.
- Ca atare, pledăm în favoarea necesității elaborării unui model al *integralizării bio- (sau eco-) funcționale* a conținutului învățării, în baza unei diversități de rețele, acest fapt însemnând o integralizare **utilă** elevului, în sensul **vieții lui reale** sau a **ambianței lui concrete**, în contextul căruia să ne preocupăm de orice poate fi privit drept eficientizare a învățării.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Azap A. *Educația holistică – o alternativă?* 2014. [citat 25.01.2021]. Disponibil: <https://www.info-spiritual.ro/educatia-holistica-o-alternativa/2014>
2. Biriș I. Categoriile de individualism și holism metodologic în filosofia socială. In: Biriș I. *Filosofia și logica științelor sociale*. București: Editura Academiei Române, 2014, pp. 69-80.
3. Biriș I. Conceptul de integrare. In: *Filosofia și logica științelor sociale*. București: Editura Academiei Române, 2014, pp. 173-201.
4. Buzuloiu D. *Educația pentru societatea cunoașterii poate fi doar holistică*. [citat 26.01.2021]. Disponibil: <https://edict.ro/educatia-pentru-societatea-cunoasterii-poate-fi-doar-holistica/>
5. Câmpeanu I.-M. *Valențele activizatoare ale abordării integrate în ciclul primar*. [citat 27.01.2021]. Disponibil: <http://stiintasiinginerie.ro/wp-content/uploads/2018/05/30.-Valentele-activizatoare-ale-abordarii-integrate-la-ciclul-primar.pdf>
6. Ciolan L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Editura „Polirom”, 2008.
7. Codul Educației al Republicii Moldova. Lege Nr. 152 din 17.07.2014. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 24.10.2014, Nr. 319-324 (634).
8. Dodescu A.-O. *Conceptul de integrare – o abordare economică exhaustivă*. [citat 28.01.2021]. Disponibil: <http://steconomiceuoradea.ro/anale/volume/2004/30.pdf>
9. Guțu Vl., Bucun N., Ghicov A. *Cadrul de referință al Curriculumului național*. Chișinău: Editura „Lyceum” (F.E.-P. „Tipogr. Centrală”), 2017.
10. Jones R.G. On Holistic Methodology. In: *Actes du XIV Congres International de Philosophie*. Vienne: „Herder”, 1968, p. 393.
11. *Modele de integrare curriculară*. [citat 29.01.2021]. Disponibil: <http://myenglishticclass.blogspot.com/2016/04/modele-de-integrare-curriculara.html>
12. Păun E., Potolea D. *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Editura „Polirom”, 2002.
13. Stoenică I. *Natura, școală holistică* [citat 29.01.2021]. Disponibil: <https://muntii-nostri.ro/ro/povestiri/natura-scoala-holistica>, [citat 28.01.2021].
14. *Transdisciplinaritatea – o nouă abordare a învățării*. [citat 30.01.2021]. Disponibil: <https://www.creeaza.com/didactica/didactica-pedagogie/Transdisciplinaritatea-onoua-417.php>