

## INTEGRATED STUDY OF ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN GYMNASIUM AND HIGH SCHOOL

Elena Lucia Mara

Prof., PhD, "Lucian Blaga" University of Sibiu

*Abstract: Integrated curriculum combines and relates the objects of study, leading establishing relationships between concepts, phenomena and processes in various fields of learning outcomes by harmonizing with ordinary life, which is interactive. Teaching and learning are addressed in a holistic manner by creating meaningful connections between topics or skills that are typically made piecemeal in different disciplines. These themes and skills have a strong connection to the everyday lives of students and aim directly or indirectly, contribute to the formation of values and attitudes (Ciolan, 2008, p.24). It provides a relevant time management by taking knowledge from one discipline to another, from a curricular area to another. It therefore encouraged independent thinking, reflective and critical in relation to the received various messages. As for secondary education and high school education there is a well-founded methodological framework for curricular integration is very important methodological ability of teachers to coordinate the themes classic and made integral to determine how formative assessment performance individual and collaborative learning in the situation, to accommodate projects in a consistent hourly chart. We can talk about the possible pitfalls of integrated teaching: difficulty in preparing teachers to teach in such a manner; inability of a specialized reception of knowledge by students; lack of pedagogical tradition integration; latent or active opposition of teachers on integrating trends. Content integration will also depend on the knowledge and skills of students.*

*Keywords: integrated curricula, integration, critical thinking, curricular area, methodological abilitation*

Curriculum integrat combină și pune în relație obiectele de studiu, determinând stabilirea de relații între concepte, fenomene și procese din domenii diferite prin armonizarea rezultatelor învățării cu situațiile din viața cotidiană, care este interactivă. Predarea și învățarea sunt abordate astfel dintr-o perspectivă holistică prin crearea de conexiuni semnificative între teme sau competențe care sunt de regulă formate separat, în interiorul diferitelor discipline. Aceste teme sau competențe au o puternică legătură cu viața cotidiană a elevilor și își propun, direct sau indirect, să contribuie la formarea unor valori și atitudini (Ciolan, 2008, p.24). Acesta oferă posibilitatea unei pertinente gestionări a timpului prin preluarea cunoștințelor de la o disciplină la alta, dintr-o arie curriculară în alta. Este încurajată așadar gândirea autonomă, reflexivă și critică în raport cu diverse mesaje receptate.

Întrucât pentru învățământul gimnazial și pentru cel liceal nu există un cadru metodologic bine fundamentat pentru integrarea curriculară, este foarte importantă abilitatea metodologică a cadrelor didactice de a coordona temele abordate clasic și cele realizate integrat, de a stabili modalitățile de evaluare formativă a performanțelor individuale și, în

situația învățării prin colaborare, de a acomoda proiectele într-o schemă orară coerentă. Se poate vorbi și despre posibilele capcane ale predării integrate:

- dificultatea pregătirii cadrelor didactice care să predea într-o asemenea manieră;
- imposibilitatea unei receptări specializate a cunoștințelor, de către elevi;
- lipsa de tradiție pedagogică a integrării;
- opoziția latentă sau activă a cadrelor didactice privind tendințele integratoare. Integrarea conținuturilor va depinde și de cunoștințele și abilitățile elevilor.

**Integrarea monodisciplinară sau intradisciplinaritatea** este centrată pe existența unei discipline – separate, independente, considerate izolate, dar văzută ca un întreg – accentuându-se importanța fiecărui obiect de studiu. La acest nivel, L. Ciolan observă existența unei integrări orizontale (între conținuturi/competențe la aceeași disciplină, la același nivel de studiu) și a unei integrări verticale (între conținuturi/competențe la aceeași disciplină, în ani diferiți de studiu) (Ciolan, 2008,

p.122). Intradisciplinaritatea se realizează prin armonizarea unor fragmente din cadrul aceleiași discipline cu scopul asigurării înțelegerii unor fenomene complexe și se realizează prin capacitatea de conectare a cunoștințelor noi cu unele deja dobândite la aceeași materie. Ea reprezintă una dintre axele curriculum-ului tradițional. Limba și literatura română cuprinde în structura sa disciplinară trei domenii specifice: limbă, literatură și comunicare. Felul în care sunt abordate acestea a fost statuat prin *Anexa la ordinul ministrului educației, cercetării, tineretului și sportului nr.5671/10.09.2012*:

„Art. 30. - Paradigma actualelor programe de limba și literatura română este una *comunicativ-funcțională*, care presupune studiul integrat al limbii, al comunicării și al textului literar.

Art. 31. - Caracteristicile acestei concepții sunt următoarele:

- a) realizarea unui set unitar și coerent de finalități ale studiului disciplinei pe parcursul învățământului gimnazial și liceal;
- b) accent sporit pe formarea de competențe și atitudini;
- c) echilibrarea ponderii acordate în studiu variantei scrise și celei orale;
- d) consolidarea deprinderilor de exprimare scrisă și orală și de receptare a mesajelor, având în vedere formarea autonomă și creativă ale elevilor;
- e) analiza și receptarea textului literar, caracteristicile socio-cultural-artistice ale diferitelor epoci literare, conexiunile cu alte arte;
- f) diversificarea tehnicilor și strategiilor, a ofertelor și a situațiilor de învățare;
- g) evidențierea genezei literaturii în limbile materne, a modului de îmbogățire și de dezvoltare ale acesteia prin prisma specifică a istoriei literare;
- h) formarea deprinderilor de a înțelege și identifica texte literare, de a se orienta în limbajul istoriei literare scrise în limba maternă.”

Elemente ale paradigmei actuale erau deja prezente în programele și implicit în manualele școlare. Curentele literare, de exemplu, sunt studiate în clasa a XI-a din perspectiva contextului socio-cultural în care au apărut și s-au dezvoltat. Pentru conexiunile cu alte arte, *Limba și literatura română. Manual pentru clasa a IX-a* (Ed. Humanitas), propunea din 2009 legătura dintre opera literară și film sau piesa de teatru. „Integrarea intradisciplinară vizează organizarea și predarea unor conținuturi interdependente aparținând aceluiași domeniu de studiu, în vederea rezolvării unei probleme, studierii unei teme sau dezvoltării unor abilități. Această modalitate de abordare a conținuturilor oferă agenților educaționali parcurgerea rapidă a unui volum

de cunoștințe însă dintr-o singură direcție.” De aceea, acest tip de integrare este cel mai ușor de realizat pentru un cadru didactic care cunoaște structura de ansamblu a materiei și are

capacitatea să reactualizeze permanent, într-o formă evident personalizată, cunoștințele deprinse de elevi la un moment dat. Cele trei domenii: literatura, comunicare și limbă oferă provocarea de a le încorpora într-un set unitar de conținuturi. Literatura transcende dimensiunea statică în care a fost ancorată atâta timp și devine un domeniu dinamic. Astfel, în centru preocupărilor nu mai este textul literar propriu-zis, ci calea spre acesta – lectura, deprinderea de a înțelege un text literar. Este și motivul pentru care au fost introduse ore de lectură, la dispoziția profesorului, în cadrul planificării anuale. Ea oferă celorlalte două domenii structura textuală necesară pentru organizarea elementelor de structură a comunicării, pentru adaptarea la situația de comunicare.

Componenta verbală a comunicării poate fi definită prin trei dimensiuni: aspectul textual, lingvistic și discursiv sau situațional. Literatura (care cuprinde atât texte literare, cât și texte nonliterare) oferă domeniilor limbă și comunicare un material divers sub aspect textual (modalități de structurare a textului, tipuri textuale diferite: narativ, descriptiv, dialogat, argumentativ, expozitiv), lingvistic (moduri de organizare a elementelor de construcție a comunicării la nivelul propoziției și al frazei) și discursiv sau situațional (adaptarea discursului unui emițător la circumstanțele situației de comunicare, tipuri diferite de interacțiuni). Cunoașterea structurilor specifice comunicative facilitează comprehensiunea textului literar prin descifrare, analiză și interpretarea sensurilor, ajută la receptarea textului literar, prin reliefarea rolului modurilor și timpurilor verbale, a relațiilor lexicosemantice etc. Îmbogățirea vocabularului facilitează competența de comunicare. Literatura este receptată ca un act de comunicare (instanțele narrative). Comunicarea este necesară atât pentru înțelegerea și transmiterea unui mesaj în cadrul tuturor disciplinelor școlare, cât și în pregătirea situațiilor pentru viața a elevului. La orice disciplină este necesar ca elevul să înțeleagă ceea ce citește, pentru a putea învăța sau a rezolva cerințele.

„Statuarea competenței de comunicare drept finalitate a studiului limbii și literaturii române este expresia directă a unui principiu de coerență: el pune în acord ciclul primar cu gimnaziul și liceul, precum și limba română cu limbile moderne și clasice. Ca structură supraordonată studiului maternei, modelul asigură continuitatea în timp a învățării disciplinei și evită pericolul sincopelor, atât de evidente în programele anterioare [...]. Dar modelul asigură și consonanța dintre toate disciplinele școlare al căror obiect de studiu este limba, discipline grupate în aria curriculară Limbă și comunicare. Avantajele sunt multiple și constau în așezarea demersurilor monodisciplinare într-un spațiu interdisciplinar și, prin aceasta, în posibilitatea de a realiza o dezvoltare sinergică a competenței de comunicare.” (Alina Pamfil, 2004, p. 30-31). Așa cum observă autoarea citată mai sus, competența de comunicare este necesară nu numai pentru limba maternă, ci facilitează accesul elevului la orice tip de informație. Se creează o integrare prin folosirea aceluiași tip de limbaj, un limbaj natural, „un loc de întâlnire comun, agora filosofilor, medicilor” (Bodea, 2002, p. 56).

În gimnaziu, „Elementele de construcție a comunicării” au cea mai importantă pondere, deoarece prin achizițiile din acest domeniu se pun bazele pentru comunicare (receptarea și producerea mesajelor). Abordarea literaturii se face din perspectiva genurilor și a speciilor, menită să-i familiarizeze pe elevi cu principalele tipuri textuale (narativ, descriptiv, dialogat, argumentativ, informativ) și cu cele trei genuri literare (epic, liric și dramatic). Activitățile de comunicare orală și scrisă trebuie să fie echilibrate și să pună elevii în situații diverse de comunicare. Este necesar ca între cele trei domenii să fie create punți, astfel încât achizițiile să fie transferate cu ușurință dintr-o situație dată în situații noi de învățare.

În liceu, se pune accentul pe accesibilitatea și reprezentativitatea textelor literare pentru epoca în care au fost scrise, pentru genurile literare și pentru posibilitatea stabilirii de conexiuni cu alte literaturi și arte. Domeniul care este studiat predominant îl reprezintă literatura, care este abordată din diverse perspective pe parcursul celor patru ani: în clasa a IX-a, programele propun o abordare tematică a textelor literare și nonliterare, menită să înlesnească familiarizarea elevilor cu tipuri variate de texte, să lege studiul literaturii de experiența lor de viață și să stimuleze plăcerea lecturii; în clasa a X-a, abordarea literaturii se face din perspectivă structurală largă (proză, poezie, dramaturgie și critică literară), menită să stimuleze capacitățile elevilor de a înțelege, analiza și interpreta operele literare. Programele pentru clasele a XI-a și a XII-a sunt structurate pe principiul cronologic, evolutiv, al fenomenului literar/cultural, pe caracteristicile socio-culturale și artistice ale epocilor în care au fost scrise operele. Dacă până acum s-au prezentat avantajele intradisciplinarității, admitem că pot exista și capcane: ultraspecializarea (izolarea predării de relațiile cu alte discipline), direcționarea unilaterală (profesorul se focusează pe transmiterea de cunoștințe, nu pe principalul beneficiar al actului educațional: elevul), izolarea prin competiție (concuranța dintre profesori determină o fragmentare a actului didactic).

### **Integrarea interdisciplinară**

Termenul provine din limba franceză (*interdisciplinarité*) și denumește transferul de concepte și metodologie dintr-o disciplină în alta (DEX, 1998). Preocupările pentru interdisciplinaritate nu sunt de dată recentă. Încă de la începutul secolului al XVI-lea, Tommaso Campanella, un filosof italian afirma că „cine se laudă cu o singură știință nu o știe nici pe aceea, nici pe altele”, legătura dintre acestea fiind esențială. În anul 1970 (24 martie - 4 aprilie) UNESCO organizează un seminar de formare a formatorilor pentru și prin interdisciplinaritate, în urma căruia a fost publicat un raport final intitulat *Séminaire de la formation des maîtres pour et par l'interdisciplinarité*. România a participat activ la acest demers, căci în anul 1972 s-a constituit în cadrul Academiei Române și al Asociației Oamenilor de Știință o „Comisie de studii interdisciplinare”. De la început, interdisciplinaritatea a fost receptată ca o legătură între discipline „o interacțiune între două sau mai multe discipline, care poate să meargă de la simpla comunicare de idei până la integrarea conceptelor fundamentale privind epistemologia, terminologia, metodologia, procedeele, datele și orientarea cercetării” (OCDE, 1972). Necesitatea unei abordări interdisciplinare a fost reclamată la nivel global, din mai multe perspective: „problematika economică, morală sau estetică se pretează în mod cu totul special la o tratare interdisciplinară. În același timp, interdisciplinaritatea apare ca o consecință logică a integrării tuturor tipurilor de conținuturi în perspectiva educației permanente.”(UNESCO, 1976, p. 18). Probabil, soluția de aplicat „nu este nici interdisciplinaritatea totală, nici învățământul pe materii concepute în maniera tradițională; o combinație între aceste două formule, realizată în funcție atât de exigențele științelor contemporane și de diferite activități sociale cât și de exigențele psihologice ale diferitelor vârste pare mai realistă și mai eficace” (UNESCO, 1976, p. 18)

Legătura dintre interdisciplinaritate și integrarea conținuturilor a fost observată și de D' Hainaut „În sensul larg al termenului, interdisciplinaritatea implică un anumit grad de integrare între diferite domenii ale cunoașterii și între diferite abordări, ca și utilizarea unui limbaj comun, permițând schimbări de ordin conceptual și metodologic”

(D' Hainaut, 1981, pag. 346). Interdisciplinaritatea, consideră Fourez, reprezintă utilizarea cunoștințelor de specialitate (discipline) pentru a construi insule de cunoaștere (cunoștințe adecvate la un context și un proiect) (Fourez, 2001). Ca modalitate de integrare,

interdisciplinaritatea devine un liant între discipline pentru înțelegerea lor unitară, în opoziție cu ultraspecializarea modernă, iar drumul spre interdisciplinaritate era inevitabil. „Astăzi disciplinele sunt invadate de un gigantism care le înăbușă, le abate de la rolul lor simplificator și le închide în impasul hiperspecializării. Inconveniente tot mai evidente ale compartimentării, necesitatea din ce în ce mai manifestă a unor perspective globale și contestarea unui devotament față de obiect care face ca omul să fie uitat, au dus treptat la conceperea și la promovarea a ceea ce s-a numit interdisciplinaritate.” (D’Hainaut, 1981, p. 209). Este evident că pregătirea pentru viață a copilului, a tânărului este scopul intrinsec al educației școlare, iar „succesul în viața personală, profesională și socială e dat tocmai de capacitatea de a ieși din cutia disciplinară, de capacitatea de a realiza conexiuni care să conducă la realizarea eficientă a problemelor concrete.” (Ciolan, 2003). Interdisciplinaritatea a apărut ca reacție la dezintegrarea spațiului intelectual modern, fiind „o măsură de apărare disperată care vizează păstrarea caracterului global al intelectului” (Sinaceur, 1986, p. 7). Interacțiunea dintre competențe sau conținuturi independente la două sau mai multe discipline presupune centrarea pe competențele cheie/transversale/integrate. Ea pornește de la un cod comun și implică un anumit grad de integrare între diferitele domenii ale cunoașterii și diferite abordări, permițând schimburi de ordin conceptual și metodologic (Văideanu, 1988) printr-o formă a cooperării între discipline diferite pornind de la o problemă a cărei complexitate nu poate fi surprinsă decât printr-o convergență și o combinație prudentă a mai multor puncte de vedere (Cucuș, 1996). În cazul studierii unor opere literare, este necesar ca elevii să poată face legătura dintre conceptele achiziționate la alte discipline, pentru a recepta corect mesajul.

De exemplu, poezia „În grădina Ghetsimani” de Vasile Voiculescu sau piesa „Iona” de Marin Sorescu nu pot fi interpretate decât prin prisma actului biblic. Bineînțeles că se pot identifica semnificații noi, dar înțelegând care este geneza operei literare. Din punctul de vedere al modului în care se produce învățarea în context interdisciplinar, se poate face diferența între :

„a) interdisciplinaritate centripetă: cu accent pe utilizarea în interacțiune a diferitelor discipline pentru exploatarea unei teme sau pentru formarea unei competențe integrate;  
b) interdisciplinaritate centrifugă: mută accentul de pe disciplină pe cel care învață, punând pe primul plan tipurile de achiziții integrate/interdisciplinare pe care acesta le va dobândi prin învățare” (Văideanu, 1988, p. 250-251).

Se poate vorbi și despre o componentă teoretică și despre una practică, întrucât conexiunile interdisciplinare se pot realiza „atât la nivelul macroeducațional (cel al proiectării și elaborării curriculum-ului: planuri, programe, manuale școlare), cât și la nivelul microeducațional (cel al activităților de predare-învățare-evaluare, desfășurate într-un cadru formal sau nonformal)”

La nivel macroeducațional, pasul a fost făcut pentru clasele primare, ca o continuitate a acestuia urmând probabil să se construiască în viitor un model de curriculum și pentru gimnaziu și liceu. Dacă pentru intradisciplinaritate s-au constatat limite, posibile capcane, în cazul interdisciplinarității se vor enumera câteva consecințe cu efecte benefice: unitatea și forța de gândire a tuturor științelor, anticiparea interculturalității. Ce să alegem monodisciplinaritatea sau interdisciplinaritatea? „Probabil, soluția de aplicat nu este nici interdisciplinaritatea totală, nici învățământul pe materii concepute în maniera tradițională; o combinație între aceste două formule, realizată în funcție atât de exigențele științelor contemporane și de diferite activități sociale cât și de exigențele psihologice ale diferitelor vârste pare mai realistă și mai eficace” (UNESCO, 1976, pag. 18). Considerăm primordială



aici abilitatea cadrului didactic de a combina metodele în funcție de aplicabilitatea acestora la clasă, de grupul de elevi și de resursele de timp disponibile.

### **Integrarea pluridisciplinară/multidisciplinară**

Nivelurile de integrare curriculară nu au fost foarte clar diferențiate de la început, pluridisciplinaritatea și interdisciplinaritatea fiind considerate oarecum sinonime, de aceea este necesar să se stabilească anumite delimitări conceptuale. „Pluridisciplinaritatea și interdisciplinaritatea se asimilează uneori greșit. Dar ele reprezintă două nivele metodologice care nu sunt reductibile unul la altul”. Cuvintele „pluridisciplinar” și „multidisciplinar” sunt formate cu ajutorul prefixoidelor „pluri-” și „multi-”, ambele însemnând „mai mulți, mai multe”. Integrarea pluridisciplinară și cea multidisciplinară se află într-un raport de echivalență aproximativă. Distincția dintre cele două noțiuni ține de tipul disciplinelor care pot fi studiate integrat. Astfel, pluridisciplinaritatea se referă la juxtapunerea mai multor discipline între care există o oarecare legătură (din aceeași arie curriculară), iar multidisciplinaritatea presupune juxtapunerea mai multor discipline fără legături evidente între ele (din arii curriculare diferite).

Este de remarcat faptul că în ambele cazuri conținuturile și cunoștințele vor fi îmbogățite, nedepășindu-se însă limitele disciplinare, chiar dacă sunt realizate corelații între mai multe domenii, căci „finalitatea rămâne înscrisă în cadrul cercetării disciplinare”. Abordarea pluridisciplinară este asemănată cu o discuție în care fiecare își aduce propriile argumente (Resweber, 1981). De exemplu, la limba și literatura română în clasa a VIII-a se studiază „Formarea limbii române și a poporului român”, la fel și la istorie. La ora de latină una dintre primele lecții vizează „Latina și limbile romanice și importanța studierii limbii latine”. Dacă am împărți colectivul de elevi în trei grupe: o grupă ce prezintă ce au învățat la română, alta – ce au învățat la istorie și ultima grupă – ce cunoștințe noi au achiziționat la latină. Discuția se poate face în timpul orei de română și, cu siguranță, vom avea surpriza plăcută de a participa la o întrecere în a aduce cât mai multe informații de la fiecare materie. În acest context, corelarea multidisciplinară, ajută la o asimilare facilă a unor conținuturi de către elevi, într-o manieră diversificată.

### **Integrarea transdisciplinară**

Cuvântul transdisciplinar este format cu ajutorul prefixoidului „trans-”, care înseamnă „dincolo”, „peste”. Integrarea transdisciplinară presupune o întrepătrundere a mai multor discipline, care poate genera apariția unor noi domenii de cunoaștere. Ea vizează ceea ce se află în același timp înăuntrul diverselor discipline, între discipline și dincolo de orice disciplină, „dincolo de domeniul de aplicare al unei discipline. Adică începi cu o problemă și folosești cunoștințe de la alte discipline”. Participanții la Primul Congres Mondial al Transdisciplinarității (Convento da Arrábida, Portugalia, 2-7 noiembrie 1994) au adoptat *Carta Transdisciplinarității*, redactată de un comitet compus din: Lima de Freitas, Edgar Morin și Basarab Nicolescu. Această *Cartă* conține 14 articole și un articol final. În art. 3 se stipulează că „transdisciplinaritatea este complementară demersului disciplinar” (Nicolescu, 1999, p.172). Așadar, ea nu reprezintă o disciplină nouă, izolată de celelalte și nici nu refuză demersul disciplinar, căci „din confruntarea dintre discipline, ea face să apară noi rezultate și noi punți între ele, caută să deschidă toate disciplinele la ce au în comun și la ceea ce se află dincolo de granițele lor” (Nicolescu, 1999, p.173). Simbolistica punții prezentă în acest articol se referă la capacitatea de stabili legături între cunoștințe, conținuturi și semnificațiile lor atât științifice, cât și cotidiene, înseamnă „a învăța să cunoști” (Nicolescu, 1999, p.155). Același simbol l-a folosit și Ion Creangă în basmul „Povestea lui Harap-Alb”, în care puntea/podul separă spațiul cunoscut protagonistului de cel cu totul nou,

plin de mister. Extrapolând, am putea afirma că demersul transdisciplinar delimitează două lumi, una cunoscută și una ce se lasă cunoscută, pune într-o nouă lumină o lume nouă. Totuși, perspectiva transdisciplinară nu este neapărat învățată, „ea este înăscută, în măsura în care în fiecare ființă există un nucleu sacru, intangibil” (Nicolescu, 1999, p.158). A alcătui punți este deci un dat firesc, intrinsec, natural al ființei umane. Din punct de vedere educațional, evoluția transdisciplinară înseamnă a învăța permanent, „a te recunoaște pe tine însuși în chipul Celuilalt” (Nicolescu, 1999, p.158), a-i revela constant o lume într-o unitate deschisă cu o permanentă pluralitate. C. Matei leagă transdisciplinaritatea de capacitatea de adaptare și consideră că numai educația ar putea fi vectorul schimbării (Matei, 2011).

Din perspectiva lui Fourez, termenul transdisciplinaritate este folosit în demersurile create pentru și într-un context dat (de exemplu, folosind noțiuni de economie politică pentru înțelegerea evoluției biologice) (Fourez, 2001). În acest context, profesorul nu mai concepe lecțiile fragmentar, ci pornește de la o temă de interes pentru elevi, care transcende granițele diferitelor discipline, organizând cunoașterea ca pe un tot unitar, încheșat. Abordarea realității se face printr-un demers global, granițele dintre discipline topindu-se într-un scenariu unitar, în cadrul căruia tema se lasă investigată cu mijloacele diferitelor domenii de cunoaștere. Acest tip de învățare este deosebită de cea monodisciplinară care permite elevului să memoreze, să reproducă mecanic cunoștințe, să scrie după dictare, să facă rezumate sau să evidențieze idei principale. Învățarea transdisciplinară permite elevului să interpreteze; să analizeze; să formuleze; să exprime opinii personale; să utilizeze informația în scopul rezolvării unei probleme date; să identifice și să soluționeze probleme. Într-o abordare transdisciplinară, „avem nevoie de modele și concepte care nu doar să reprezinte cunoștințele și expertiza noastră, ci să deschidă disciplina noastră la alte discipline conexe, astfel încât să existe mai mult o interacțiune mai reciprocă în locul unor intrări unilaterale - inputuri” (Colpaert, 2004, p. 470).

Dacă transdisciplinaritatea este atât de frecvent confundată cu interdisciplinaritatea și pluridisciplinaritatea (cum de altfel și interdisciplinaritatea este deseori confundată cu pluridisciplinaritatea), aceasta se explică în cea mai mare parte prin faptul că toate trei depășesc limitele disciplinelor”. Toate cele trei modalități reprezintă niveluri integrative, uneori greu de delimitat. În învățământul actual, proiectele eTwinning sunt expresii clare ale acestui fenomen, deși sunt insuficient abordate datorită atât complexității, cât și faptului că sunt derulate într-o limbă de circulație universală, limbajul devenind un liant, nu un element care izolează.

Totuși, cu atâtea definiții posibile, argumente pro, contra, capcane, limite, curriculum-ul integrat este considerat unul dintre termenii care provoacă o oarecare confuzie, întrucât mulți cercetători îl folosesc pentru a desemna o serie de lucruri cu care acesta nu are de-a face. Abordarea integrată a curriculum-ului presupune apropierea școlii de viața reală, astfel încât copiii să poată asocia ceea ce învață cu ceea ce știu deja. Accentul se pune pe formarea unor competențe, atitudini și valori transversale și transferabile, utile pentru dezvoltarea personală și socială a elevilor.

## **BIBLIOGRAPHY**

1. Bodea, M. (2002), *Premise ale interdisciplinarității*, în JSRI, No.1/ Spring 2002, p. 53-61.
2. Ciolan, L. (2008), *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Polirom, Iași.

3. Colpaert, J. (2004), *Editorial: Transdisciplinarity*, Computer Assisted Language Learning, Vol. 17, No. 5, pp. 459–472.
4. Creţu, C. (1998), *Conţinuturile procesului de învăţământ, componentă a curriculumului în „Psihopedagogie-pentru examene de definitivare şi grade didactice”*, C.Cucoş (coord.), Ed. Polirom, Iaşi.
5. D’Hainaut, L. (1981), *Programe de învăţământ şi educaţie permanentă*, EDP, Bucureşti
6. Fourez, G. (2005), *Controverses autour de diverses conceptualisations (modélisations) des compétences transversales*, în *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 5:3, 401-412.
7. Fraser, D. (2000), *Curriculum integration: what it is and what it is not*, SET, Vol. 3, p.34-7.
8. *Ghid metodologic pentru aplicarea programelor de limba şi literatura română—învăţământ primar şi gimnazial* (2002 ), Ministerul Educaţiei şi Cercetării.
9. Pamfil, A. (2003), *Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45.
10. Nicolaescu, B. (1999), *Transdisciplinaritatea. Manifest*, Horia Mihail Vasilescu, Ed. Polirom, Iaşi.
11. Sinaceur, M. A. (1986), *Interdisciplinaritatea şi ştiinţele umane*, Ed. Ştiinţifică, Bucureşti, Colecţia Idei contemporane.
12. Văideanu, G. ( 1988), *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Ed. Politică, Bucureşti.