

Educația copiilor supradotați în România. O analiză suficientaristă a sistemului educațional românesc

Abstract: *The aim of this article is to investigate the problem of gifted children in the Romanian educational system, analyzing it through the perspective of the normative model of sufficientarianism. I start my argumentation from the assumption that, in the sufficientarian Romanian educational system, while trying to prioritize the distribution of benefits to the needs of children suffering from various forms of disability, the existence of the gifted and children with high potential is not taken into account. And these children have special educational needs of their own. At the same time, I intend to verify if there is at least one sufficientarian model that could solve the problem of distribution towards gifted children. For doing that, I will compare 3 sufficientarian distributive models, closely following the matter at hand.*

Keywords: *distribution; gifted children; special education; sufficientarianism; mass education.*

Introducere

La sfârșitul anului 2012 statisticile arătau că în România existau 60.859 de copii cu dizabilități, iar datele arată că numărul copiilor cu dizabilități ce frecventează învățământul în masă a crescut în perioada 2010 – 2012 în timp ce numărul copiilor ce frecventează învățământul special și celor ce frecventează alte forme de învățământ a scăzut în aceeași perioadă.¹ Planul educațional pentru acești copii stipulează următoarele: „copiii cu defecțiuni medii, cu dificultăți de învățare și tulburări de limbaj, cu tulburări socio-afective sau de comportament sunt integrați în școlile de masă unde pot beneficia de servicii educaționale de sprijin.”² Încadrați în școlile de masă, aceștia pot sau nu, în funcție de gravitatea situației lor, să beneficieze de o formă de educație specială – aceasta urmărind fie o formă adaptată a curriculumului școlii de masă, fie un curriculum special³.

Vlad-Gheorghe Moraru

Masterant în Teorie și Analiză Politică, An I,
SNSPA

Observăm așadar interesul sistemului educațional românesc de a ajuta și susține printr-un sistem distributiv copii aflați într-o situație defavorizată. Însă de cele mai multe ori, statul (și aici statul român îndeosebi) nu ia în calcul întreaga gamă de actori implicați în procesul educațional. Sistemul educațional românesc urmărește îndeaproape și reglementează activ evoluția a două clase de actori implicați în procesul educativ: copii defavorizați pe de-o parte și copii care nu au niciun „handicap” social, etnic/politic, economic sau fizic, pe de altă parte.

Ori se poate identifica relativ ușor cel puțin o a treia clasă de actori implicați în acest proces: copiii „supradotați”. Conform datelor publi-

cate de cercetări recente, 5-10% din populația lumii îi reprezintă supradotații, dintre aceștia diferențiindu-se un grup cu capacități extrem de mari, care numără doar 2% din populația lumii. Conform psihologilor români, procentul celor ce demonstrează capacități cognitive superioare se apropie de 4% (vs. 2% la nivel mondial) din totalul populației^{4, 5}.

Problema acestei categorii de tineri este aceea că atât perspectiva societății, cât și multe dintre studiile și cercetările științifice în domeniu urmăresc capacitățile intelectuale și creative ale acestora, neluând în calcul caracteristica emoțională. Cu toate acestea, în literatura de specialitate se conștientizează dihotomia dintre dezvoltarea intelectuală și cea emoțională, prima dovedindu-se drept avansată, pe când cea de-a doua este privită ca fiind o dezvoltare normală, ba chiar mai lentă decât cea a copiilor ce nu arată asemenea capacități intelectuale superioare, în unele cazuri. Annemarie Roeper critică acest model dihotomic, considerând că emoțiile nu pot fi tratate separat de caracteristicile intelectuale sau fizice, toate acestea interacționând într-un mod complex. Un copil supradotat de 5 ani nu poate funcționa sau gândi precum un tânăr de 10 ani, așa cum nu poate fi comparat nici cu un alt copil de vârsta sa, dar care nu dovedește asemenea capacități⁶.

Aceste două caracteristici, combinate cu experiențele de viață și fondul genetic, compun personalitatea unui individ. Betts și Neihart atrag atenția asupra faptului că acești copii nici macar nu pot fi analizați ca aparținând unui singur grup. Prea puține studii au fost făcute, spun cei doi, pentru a distinge între grupurile de copii supradotați. Numai din punct de vedere al abilităților intelectuale, cei doi surprind mai multe tipologii: copiii supradotați din punct de vedere creativ, intelectual, copiii supradotați dar care prezintă probleme de atenție și învățare, sau copiii cu talent artistic⁷.

Ori autorii prezintă o taxonomie mai comprehensivă a acestor tineri, din perspectiva personalității. Descriind cele 6 tipuri de copii supradotați, aceștia atrag atenția totodată la pericolele și problemele pe care fiecare tip în parte le are de înfruntat. Ei disting între: (tipul 1) copii supradotați de succes, care reprezintă o proporție destul de mare (90%) dintre toți tinerii identificați ca având capacități cognitive superioare. Aceștia sunt cei ce au învățat cum funcționează sistemul și care sunt cerințele și se conformează exemplar, obținând întotdeauna scoruri mari în teste și examinări. Nu dau dovadă de probleme de comportament, pentru că aceștia știu cum să „profite” de mediul în care activează. Însă acești tineri, spun autorii articolului, tind să renunțe la urmărirea propriilor țeluri, și profitând de experiența pe care o au în activitatea educațională, de cunoștințele legate de structura și ierarhiile din cadrul centrului școlar și de capacitatea exemplară de a răspunde cerințelor, nu mai urmăresc să își extindă orizonturile și ajung, de fapt, dependenți de relațiile ierarhice față de părinți și profesori. Nu reușesc să-și dezvolte abilitățile și să adopte o atitudine necesară pentru funcționarea autonomă. Sunt dependenți de sistem însă nu își conștientizează deficiențele datorită faptului că răspunsurile primite de la instanțele superioare (părinți, profesori) sunt mulțumitoare⁸.

Tipul 2 este reprezentat de copilul supradotat „critic”. Aceștia dovedesc un grad mare de creativitate și par de cele mai multe ori sarcastici, neascultători și fără tact. Cel mai adesea critică autoritatea și își provoacă profesorii în fața clasei. Nu se conformează sistemului și nu au învățat cum să-l folosească spre avantajul lor. Datorită atitudinii lor, de cele mai multe ori acești tineri nu sunt nici măcar identificați ca având capacități înalte. Astfel ei se simt frustrați deoarece sistemul nu le-a confirmat aptitudinile și au probleme de stimă de sine. În general nu sunt incluși în grupuri de către ceilalți tineri. Aceștia sunt predispuși la abandon școlar, eventuale dependențe de droguri sau alcool și la comportament delinvent⁹.

Tipul 3 este reprezentat de copii „gifted underground”, în mare parte fete din școala gimnazială dar și băieți de liceu. Aceștia își ascund calitățile pentru a nu fi supuși pedepselor mediului lor social și pentru a fi acceptați în colectivități. Copiii de tip 3 se simt în general nesiguri și anxioși. Schimbările pe care și le doresc intră în conflict cu așteptările părinților și profesorilor. Aceștia sunt predispuși la alienare socială, îndepărtându-se chiar de cei ce vor să îi ajute¹⁰.

Tipul 4, copiii supradotați ce abandonează școala, sunt frustrați datorită faptului că adulții nu le-au recunoscut nevoile pentru un timp destul de îndelungat. Punctele lor de interes se găsesc în general înafara ariei curriculare a școlilor de masă, și nu reușesc să primească sprijin pentru a-și afirma talentele. Acești copii sunt frecvent identificați prea târziu, în liceu, după ce frustrarea i-a făcut să adopte o atitudine ostilă față de oricine și de sistemul educațional în-deosebi. Psihologii recomandă ca acești tineri să fie tratați și consiliați în mod individual¹¹.

Tipul 5 de copii supradotați sunt cei „dublu-etichetați”. Ei sunt copiii supradotați care prezintă dizabilități fizice, emoționale și de învățare. Majoritatea programelor pentru copiii cu capacități superioare nu reușesc să îi identifice pe acești tineri tocmai datorită dificultăților pe care le prezintă. Aceștia nu afișează comportamentele căutate de aceste programe în identificarea copiilor supradotați. Aceștia prezintă simptome constante de stres, se simt descurajați, frustrați, respinși și neajutorați într-un sistem ce nu le recunoaște aptitudinile¹².

Pe de altă parte, Betts și Neihart surprind și tipul 6 de copii înzestrați cu capacități înalte, și pe care ei îl numesc tipul „liderului autonom”, datorită capacității lor de a activa eficient în cadrul sistemului educațional, dar care, spre deosebire de tipul 1 care caută să depună cât mai puțin efort, îl folosesc pentru a-și crea noi oportunități. Acești tineri sunt independenți și direcți în abordarea problemelor, se simt singuri stabilindu-și propriile țeluri personale și educaționale¹³. Am putea spune că aceasta este singura tipologie de copii supradotați care nu sunt în pericolul de a întâmpina dificultăți sociale, de instruire și de auto-realizare.

Și totuși, alte studii arată că peste 50% dintre copii supradotați nu au succes social sau profesional la vârsta adultă. Sistemul educațional de masă descurajează și afectează capacitățile de dezvoltare a unui procentaj de peste 40% dintre copiii supradotați, mai ales pe cei ce utilizează vizuali spațiali, ce au o dominanță funcțională a emisferei cerebrale drepte. Aceștia gândesc în imagini în timp ce sistemul oficial utilizează cuvinte pe care acești copii trebuie să le transforme în imagini, să gândească în imagini, apoi să retranscrie rezultatul în cuvinte pentru a fi evaluați conform standardelor¹⁴.

Așadar, avem în față un sistem educațional național preuniversitar ce urmărește distribuția formelor speciale (specifice) de educație ca resursă instrumentală către persoanele ce suferă un handicap de orice natură, însă care nu îi ia în calcul și pe copii supradotați, deși a-i păstra într-un sistem universalist, de masă, le provoacă mai multă nedreptate și suferință. De ce nu sunt tratați special și tinerii cu performanțe înalte? Un eventual răspuns cu privire la forma de redistribuție a accesului la educație pentru această problemă, poate veni prin aplicarea unui model prioritarist sau suficientarist. În acest sens statul pare să aloce resurse, formele speciale de educație, cu prioritate unui anume grup de tineri. Însă pe ce bază?

Acest text urmărește să surprindă forma distributivă pe care o ia sistemul educațional românesc în termenii problemei tinerilor cu handicap și dizabilități și a celor supradotați, în baza criticilor menționate. În prima parte am să vorbesc despre reglementările legislative pe care statul român le-a luat în ceea ce privește educația copiilor supradotați criticându-le ineficiența reală. În cea de-a doua parte am să compar sistemul educațional românesc cu 3 modele redis-

tributive (1. Modelul suficientarist absolut; 2. Modelul suficientarist al lui Benbaji; 3. Modelul suficientarist „moderat” al lui Shields) pe care le voi detalia pe rând. În final voi argumenta în favoarea variantei moderate a suficientarismului lui Shields, considerând că aceasta răspunde cel mai bine problemei de față.

Legea 17/2007 privind copiii supradotați, respectiv educația tinerilor capabili de performanțe înalte

În contextul aderării României la Uniunea Europeană, a fost adoptată legea 17/2007 ce privește educația copiilor supradotați¹⁵, în conformitate cu recomandarea Consiliului Europei nr. 1248/1994¹⁶. Recomandarea Consiliului propune dezvoltarea unor strategii de identificare a copiilor talentați și supradotați, iar informațiile legate de aceste strategii să fie puse la dispoziția tuturor cadrelor didactice și celor ce lucrează cu copii (profesori, părinți, medici, asistenți sociali, psihologi). Mai departe, propune flexibilizarea sistemului educational, îndeajuns cât să asigure satisfacerea nevoilor copiilor capabili de performanțe înalte. În același timp, Consiliul recomandă ca educația specială a tinerilor supradotați să fie asigurată prin intermediul unor comisii ad-hoc sub îndrumarea Ministerelor Educației, iar aceștia din urmă să administreze educația celor talentați cu discreție pentru evita consecințele sociale nefavorabile ale etichetării. Punctul 4 al recomandării stipulează faptul că educația specială pentru acești copii ar trebui asigurată în așa manieră încât aceste privilegii să nu fie oferite în detrimentul altora.

În acest sens, legea 17/2007 propune un set de mecanisme de identificare a tinerilor supradotați prin intermediul pedagogilor, profesorilor și psihologilor pe baza unei grile universale, construită de Ministerul Educației Naționale. În același timp, evaluarea tinerilor capabili de performanță înaltă se va adapta în funcție de traseele curriculare diferențiate, ținându-se cont de standardele curriculare aprobate de Ministerul Educației. La sfârșitul fiecărui an școlar, tinerii incluși în program sunt evaluați de echipe de specialiști psihologi, pedagogi și profesori, în vederea menținerii sau excluderii din programul de pregătire. Programele naționale de formare în domeniul educației tinerilor supradotați sunt coordonate de Ministerul Educației. În ultimul rând, instruirea diferențiată a tinerilor capabili de performanță înaltă este coordonată metodologic de Centrul Național de Instruire Diferențiată, organ de specialitate cu personalitate juridică, în subordinea Ministerului Educației. Acest centru este înființat în scopul identificării, pregătirii, stimulării și valorificării potențialului acestor tineri, reprezentând un pilon central demersul educațional.

Pentru a demara întregul proces educațional diferențiat pentru acești tineri, era nevoie în special de înființarea acestui Centru Național. Există o hotărâre de guvern anexată ce stabilește înființarea cu personalitate juridică a acestui centru¹⁷. Problema este că hotărârea nu are număr și nu a mai intrat în vigoare. Efectul direct pe care îl generează neînființarea acestui centru este faptul că legea nu se poate aplica, reprezentând doar un cadru ce conferă un drept iluzoriu.

Un drept iluzoriu este un drept a cărui substanță este atât de mult afectată încât el nu mai este un drept real, care, în realitate, nu mai poate fi valorificat. Obligatorietatea pozitivă a statului este de a crea cadru legislativ, ce cuprinde drepturile, obligațiile corelative și cadrul de exercitare. Iar rolul Centrului Național de Instruire Diferențiată poate fi asimilat în discuția de față, precum cadru de exercitare. Astfel, aici, statul nu își îndeplinește obligațiile, creând un mecanism inaplicabil¹⁸.

Observații metodologice

Având demonstrată incapacitatea cadrului legal de a conferi dreptul aferent acestui grup de tineri supradotați, cadru ce le-ar permite desprinderea din cadrul sistemului școlilor de masă spre ideea unei formări individuale sau în grupuri speciale, mă voi întoarce acum spre compararea sistemului educațional românesc cu un set de modele suficientariste. Înainte de asta, trebuie totuși să clarific anumite elemente esențiale în demersul meu: (1) resursa distribuită – educație specială pentru anumite grupuri de tineri; (2) criteriile de diferențiere dintre tineri – ce îi îndreptățește pe unii să acceseze educația specială?; (3) de ce consider că sistemul educațional românesc poate fi privit din această perspectivă ca fiind unul suficientarist și care dintre modelele suficientariste ar putea aduce o soluție problemei de față?

Pornesc în analiza mea de la ideea că educația copiilor supradotați trebuie să fie una specială (conformă cu nevoile lor specifice de învățare). Argumentul din spatele acestei axiome morale urmărește setul lor de nevoi de învățare care îi poziționează relativ față de învățământul școlilor de masă (ce au curricule și metode de predare universale), în aceeași manieră în care sunt poziționați și copiii cu dizabilități. Altfel spus, dacă tinerii cu probleme mintale sau lingvistice au nevoie de educație specifică problemelor lor, desprinzându-se astfel de curricula școlii de masă, iar motivul pentru această desprindere fiind reprezentat de faptul că aceștia nu pot îngloba același volum de informații și în același mod, nu se dezvoltă în același ritm și nu se integrează în același fel precum copiii ce nu au astfel de dizabilități, atunci exact același motiv îl au și copiii supradotați, ale căror caracteristici cognitive necesită abordări pedagogice speciale. Dacă motivul acesta îi îndreptățește pe copiii cu „handicap” la o astfel de educație specială, ei bine, același motiv poate fi invocat (și aici restrângând puțin grupul țintă) și de tinerii supradotați cu vizuali spațiali, de exemplu. Încă o dată, resursa distribuită în acest caz este educația specifică nevoilor cognitive, afective și de dezvoltare, de care copiii supradotați trebuie să beneficieze sub același motiv precum copiii cu dizabilități.

Ori acest motiv nu poate fi susținut într-un sistem educațional ce stabilește un set universal de criterii pe baza cărora această resursă – educație specială – este distribuită, criterii ce urmăresc capacitatea de a asimila informația, capacități lingvistice, capacități socio-afective, coeficienți de inteligență și alte caracteristici psihologice. Analizați conform acestor indicatori universali, copiii sunt catalogați drept capabili de educație de masă (cei ce bifează aceste criterii sunt considerați ca neprezentând dizabilități) sau îndreptățiți spre a accesa educația specială (copii cu dizabilități). Problema este că în ceea ce-i privește pe tinerii supradotați, din câte am prezentat mai sus, aceștia bifează criteriile ce stabilesc integrarea lor în școlile de masă, nedemonstrând existența unor probleme de asimila informația, probleme de limbaj sau comportament, ori coeficient scăzut de inteligență. Dacă nu demonstrează probleme în sensurile menționate mai sus, înseamnă că pot face față sistemului educațional de masă și, deci, nu au nevoie de educație specială. Problemele afective sau psihologice cu care se confruntă acești tineri apar în timp ce ei sunt integrați în școli de masă, dar ale căror nevoi de a beneficia de educație specifică rămân neidentificate.

Având astfel sintetizate criteriile de ierarhizare a importanței (a stringenței) intervenției statului cu scopul de a acoperi dreptul la educație pentru oricine, observ o compatibilitate între modalitatea de gestiune (a statului) a problemei accesului la educație specială și modelul suficientarist. În acest sens propun considerarea bifării criteriilor de acces în sistemul educațional de masă drept limita de suficiență. Altfel spus, la această limită copiii, astfel considerați fără

dizabilități, au un nivel al capacităților cognitive și de comportament suficient de dezvoltat pentru a „face față” sistemului educațional de masă. Orice alt copil ale cărui caracteristici cognitive și de comportament nu se dovedesc cel puțin la fel de dezvoltate precum ale celor mai sus menționați, sunt considerați copii cu un anumit grad de dizabilități, ce necesită educație specială. Problema copiilor supradotați apare astfel în contextul în care ei îndeplinesc criteriile accesului la sistemul educațional de masă, situându-se deci la limită, ba chiar cei mai mulți îndeplinind criteriile acestea universale la un nivel peste medie, situându-se după limita suficienței.

Modele suficientariste

Înainte de a prezenta modelul suficientarist propus de Crisp, aș încerca să aduc câteva cuvinte în favoarea motivului pentru care filozofii propun suficientarismul ca sistem redistributiv. Primul motiv pleacă de la logica următoare: „dacă oamenii au un nivel de bunăstare foarte mare, faptul că unul dintre ei o duce mai rau decât ceilalți este nesemnificativ din punct de vedere moral. Există astfel o limită deasupra căreia diferențele nu mai contează”¹⁹. Benbaji atribuie acest argument formei slabe a suficientarismului. Un alt motiv este reprezentat de faptul că suficientarismul respinge egalitatea ca ideal moral. Unii urmăresc să respingă egalitarismul, în timp ce alții încearcă să îl reformuleze. Crisp este unul dintre suficientariștii ce resping egalitatea ca valoare morală.

Cei ce încearcă să reformuleze principiile egalității sunt „suficientarieni slabi”. În cel mai larg sens al teoriei, suficientarismul acesta este o perspectivă prioritaristă (perspectiva priorității cântărite: contează cu atât mai mult să aduci beneficii cuiva, cu cât acela este într-o situație mai proastă, cu cât aceia sunt mai mulți și cu cât beneficiul în discuție e mai mare)²⁰. Diferența e că pentru suficientarismul slab funcția priorității tinde către zero mai devreme decât cea a prioritarismului. Dacă pentru prioritarism funcția asta ajunge aproape zero în momentul în care s-a atins „perfectiunea absolută” (the bliss level), suficientarismul slab argumentează faptul că funcția scade către zero mai devreme de nivelul „bliss”, când se atinge limita. Așadar, doctrina slabă a suficientarismului stipulează:

Suficientarismul slab: (a) Contează cu atât mai mult să aduci beneficii, sub limită, cu cât persoana care le primește este la un nivel mai prost. (2) Dincolo de limită nu se mai atribuie nicio prioritate. (3) Cu cât se apropie mai mult de limită, cu atât valoarea morală a beneficiilor scade. (4) În general, (atât sub, cât și peste limită) cu cât sunt mai mulți beneficiari și cu cât beneficiul este mai mare, cu atât importanța acțiunii e mai mare²¹.

Suficientarismul absolut – Crisp

Crisp înaintează o serie de critici la adresa aspectului utilitarist al perspectivei prioritariste, pe care o împărtășește și suficientarismul slab. Există cazuri, spune Crisp, în care numerele nu ar trebui să conteze, iar perspectiva prioritaristă nu explică asta. Acele cazuri implică acordarea de beneficii mici celor ce sunt foarte sus plasați cu costul mare suportat de cei plasați inferior. Astfel construiește cazul „Ciocolată pentru cei înstăriți”, în care prioritaristii au de ales între a recompensa un handicap serios unui grup **mici** de indivizi prost plasați și a oferi plăceri non-triviale, însă care aduc beneficii mici, (ciocolată de bună calitate) unui grup **foarte mare** de indivizi situați la un nivel foarte înalt. Atât în perspectiva prioritaristă, cât și în cea slab suficientaristă, datorită valorii morale agregate, se preferă cea de-a doua variantă, ce aduce beneficii mici, celor mai înstăriți (care sunt foarte mulți)²².

Modelul suficientarismului absolut: (1) se acordă prioritate absolută beneficiilor non-triviale aduse celor aflați sub limită (2) Sub limită, beneficiile aduse contează cu atât mai mult cu cât cei ce le primesc sunt într-o situație mai dezavantajată, cu cât sunt mai mulți și cu cât sunt mai mari beneficiile. (3) Deasupra limitei, nicio prioritate nu se va lua în considerare. (4) Beneficiile aduse contează mai mult, cu cât sunt mai mulți oameni ce le primesc și cu cât sunt mai mari beneficiile²³.

Trebuie menționat totodată faptul că Roger Crisp, sugerează o limită impusă făcând apel la compasiunea simțită de un spectator imparțial. Pornind de la teza sentimentului moral a lui J.S. Mill, acesta argumentează faptul că noi găsim un motiv mai întemeiat să ajutăm pe cei ce au cu adevărat nevoie de ajutor, față de cei ce au o nevoie mult mai mică, iar acest motiv se bazează pe compasiune.²⁴ Acest judecător reușește să facă distincția între situații, dând prioritate celor ce *sunt într-o poziție mai proastă*, cand, și numai când, aceștia aflați în poziția mai proastă sunt defapt *în cea mai proastă poziție*. Judecătorul imparțial recunoaște distincția dintre situațiile în care se află ceilalți și, în acest sens, compasiunea vine înțeleasă drept o virtute și un instrument personal, și nu impersonal²⁵.

Cea mai relevantă diferență adusă de modelul absolut al suficientarismului, pentru dicuția noastră, este distincția dintre principiile (3) al modelului slab și (2) al modelului absolut. Dacă primul implica o continuitate a variației funcției priorității (ce tindea spre zero cu cât ne apropiam mai mult de limită), cel de-al doilea implică o discontinuitate, în sensul în care beneficiile aduse celor aflați imediat sub limită sunt incomparabil mai importante decât orice fel de beneficii aduse celor aflați peste limită. Iar Benbaji ridică o observație interesantă: să considerăm X situat undeva imediat sub limită și Y mult după. Principiul spune că prioritate are X. Ori dacă X ajunge să treacă, câtuși de puțin de limită, atât el cât și Y sunt la fel de îndreptățiți la redistribuție. Chiar dacă diferența este una mică, odată trecută limita, nu li se mai acordă prioritate niciunui²⁶.

Extrapolând modelul suficientarismului lui Crisp, aplicându-l la problema noastră, ne izbim de problema poziționării copiilor supradotați pe această axă a suficienței. Criteriile după care sunt considerați ca fiind îndreptățiți să acceseze educația specială, dacă rămân în forma actuală, nu îi vor încadra niciodată și pe acești tineri. Luând doar capacitățile cognitive și de comportament în considerare, aceștia se vor poziționa întotdeauna după limită. Dacă am schimba gama acestor criterii de evaluare și am include alte elemente complementare care să verifice capacitatea acestor tineri de a face față pe parcursul perioadei de formare fără a suferi de pe urma educației de masă, iar tinerii supradotați tocmai s-ar dovedi ca suferă sub regimul acesta universal, atunci i-am putea considera de asemenea ca având un „handicap” și i-am putea situa sub limită. Dacă ar fi să îi încadrăm sub limită, ar fi poziționați pe niveluri superioare, aproape de aceasta, oricum sigur nu pe același nivel cu persoanele cu handicapuri reale. Faptul că unui copil supradotat îi dăunează încadrarea în învățământul de masă (dar care totuși îi poate face față) nu poate fi comparat cu nevoia unui copil ale cărui dizabilități nu-i permit încadrarea într-un astfel de sistem de învățământ. Ori fie în modelul suficientarismului slab, fie în cel absolut, prioritatea acordată copiilor supradotați ar fi mică din două motive: (1) există alți copii mult mai defavorizați decât ei (situați pe o poziție inferioară) ale căror beneficii aduse sunt mai mari și (2) numărul celor mult mai defavorizați decât ei (cei cu dizabilități) este mai mare.

Modelul suficientarist multinivel propus de Benbaji

Benbaji își construiește modelul plecând de la considerentele suficientarismului „tare” propus de Crisp, însă reușind să ofere răspunsuri acolo unde modelul absolut eșuează. El respinge de asemenea bias-ul spre egalitate prezent în prioritarism și în suficientarismul slab, considerându-l drept un construct fundamentat pe invidie. Invidia este responsabilă de logica prioritaristă ce stipulează că dacă X este într-o poziție mai proastă decât Y, atunci X este mai îndreptățit decât Y la beneficii. Ba mai mult, chiar dacă X este într-o poziție mai proastă decât Y și Y se găsește sub limită, nici atunci nu se poate argumenta în favoarea lui X²⁷.

În demersul său de a critica suficientarismul absolut propus de Crisp, Benbaji propune un alt exemplu pe care îl găsește relevant pentru discuția despre educația copiilor supradotați. Exemplul Michelangelo, presupune optarea pentru una din următoarele variante: fie se acceptă distribuirea unei cantități mici de ciocolată fiecărui individ dezavantajat, fie se acceptă distribuirea întregii cantități unei singure persoane, avantajate, care astfel ar ajunge la perfecțiune și ar realiza Capela Sixtină. În acest caz, suficientarismul absolut preferă acordarea unei mici cantități grupului mare de persoane dezavantajate, fără să ia în seamă faptul că poate mărimea beneficiului în cazul Michelangelo este mai mare decât valoarea beneficiilor agregate obținute de cei mulți²⁸.

Înainte de a continua, trebuie să menționez faptul că Benbaji vede ca valoare a unui beneficiu utilitatea acestuia. Într-o astfel de perspectivă, diferențele dintre cei mai dezavantajați și cei avantajați, aflați de aceeași parte a limitei, nu se mai pot corecta, acordându-i *prima facie* prioritate celui mai dezavantajat. Iar aici el construiește un exemplu explicativ, indicând totodată existența a cel puțin 3 limite valorice de care suficientarismul se poate folosi în argumentația sa. Exemplul privește prima limită și cea mai de bază, limita „umanității”. Aceasta reflectă nivelul sub care dacă se trece, individul nu mai are capacități umane depline. Este limita ce face diferența între ceea ce el numește un „porc satisfăcut” (aflat în cea mai de jos poziție cu putință) și un om ale cărui căi de dezvoltare, perspective, nevoi și capacități psihologice sunt cu atât mai diversificate cu cât se află pe o poziție mai înaltă. Dacă se cade sub această limită a umanității, spune Benbaji, atunci viața aceea nu mai poate fi trăită în termenii umanității. Ei bine, exemplul lui pleacă de la această limită căreia el îi dă o valoare de -30. X se găsește pe poziția -30 și care are nevoie de beneficii numai pentru a-și păstra poziția, iar Y care este pe poziția -25, dacă ar primi același tratament ar ajunge pe poziția -20. Desigur prioritate va avea X, pentru că acesta este în pericol de a-și pierde umanitatea. Însă, dacă poziția lui X nu ar fi în pericol, el rămânând în continuare la -30 și dacă i-am acorda beneficii poziția lui ar crește cu o unitate, atunci din această perspectivă utilitaristă am putea considera acordarea de beneficii lui Y și nu lui X, Y conform dilemei Michelangelo, ar beneficia mai mult de această distribuție. De aici, concluzionează el, rezultă că din existența limitei umanității rezultă existența unei limite a utilității privilegiate, ce respinge continuitatea funcției concave a valorii beneficiilor²⁹.

Modelul lui Benbaji este multi-nivelat, astfel, în timp ce Crisp nu putea să explice cum se constituie prioritățile dincolo de limită, Benbaji include mai multe limite pe aceeași axă, încercând să surprindă una ce îi desparte pe X și pe Y, astfel putând să se stabilească prioritățile pe baza principiului suficientarist. Este omogen, având aceeași atitudine față de ambele poziții.

Doctrina multinivel a suficientarismului: Valoarea beneficiilor cuiva este cu atât mai mare cu cât sunt mai multe linii de prioritate (limite intermediare) deasupra nivelului de utilitate la care aceste persoane se află, cu cât sunt mai multe persoane și cu cât mărimea beneficiului este mai mare. Însă numărul beneficiarilor contează mai puțin decât mărimea beneficiilor³⁰.

Acum, raportându-ne la problema copiilor supradotați putem discuta pe două dimensiuni. În primul rând, implicând perspectiva multinivel în analiza sistemului educațional, situația ar arăta în felul următor: există evident cel puțin o limită valorică între nivelurile copiilor cu handicap și cei ce nu au dizabilități, limită ce prioritizează acordarea de beneficii primilor. Se pot trage limite chiar și între copiii ce nu suferă de vreun handicap și cei supradotați. Depinde însă, cum îi poziționăm pe aceștia din urmă, în funcție de primii și în ce sens am gândi beneficiile de care se bucură ei prioritizându-le accesul la educație specifică. Neconcordanța apare în situația în care, deși am recunoaște utilitatea prioritizării accesului lor la educație specifică (utilitatea beneficiului fiind mult mai mare în cazul în care le-am prioritiza accesul la o astfel de educație, decât dacă ar rămâne în învățământul de masă), noi să îi considerăm binecuvântați cu o capacitate de asimilare a informației superioară chiar și copiilor normali și astfel să îi poziționăm pe niveluri superioare. Pentru că, deși ar fi mai util să le prioritizăm lor educația, modelul statutează faptul că valoarea beneficiilor este cu atât mai mare cu cât nivelul pe care sunt poziționați este mai inferior, limitat de cât mai multe linii valorice. Așadar o astfel de explicație nu ar ajuta.

Am putea apoi să îi considerăm ca având o nevoie specială de acces la educație specifică, fără de care i-am putea considera ca suferind de un „handicap” (cel puțin social; excluziune, neadaptare). În cazul acesta, comparativ cu tinerii care nu prezintă capacități cognitive înalte, copiii supradotați ar putea fi considerați ca ocupând o poziție inferioară. Am putea spune că față de copiii încadrați în învățământul de masă, modelul multinivel argumentează prioritizarea educației în vederea nevoilor lor. Însă nu ar putea niciodată să ocupe o poziție mai inferioară decât copiii cu handicap fizic, să spunem, ori mintal. Din nou, utilitatea acordării lor de beneficii educaționale, ar putea fi net superioară chiar și celor cu handicap mintal sau fizic (exemplul Michelangelo), dar nu am putea să le prioritizăm lor accesul la educație specifică (și redistribuirea de resurse materiale și de personal în favoarea acoperirii nevoilor lor speciale) și nu copiilor cu handicap real, strict pentru că aceștia din urmă ocupă niveluri inferioare și există cel puțin o linie intermediară de prioritate între cele două grupuri. Modelul nu ne oferă o rezolvare, chiar și făcând apel la retorica utilitaristă, pentru justificarea accesului copiilor supradotați la educație specială într-un model suficientarist.

Cea de-a doua dimensiune pe care aș vrea să o analizez este strict exemplul limitei „umanității”. Dacă am considera educația ca factor definitoriu al umanității, atunci ar trebui să existe o limită sub care nivelul accesului la educație nu trebuie să scadă. În cazul acesta, prioritate au copiii care nu reușesc să își mențină nivelul peste această limită. Ori îmi vine greu să cred că un copil supradotat este în pericol de a cădea sub această limită, spre deosebire de un copil cu dizabilități mintale care fără eforturi susținute prin redistribuții de resurse nu ar putea să își mențină un minim nivel de umanitate. Astfel, chiar dacă, prioritizarea educației speciale copiilor supradotați ar avea o utilitate mai mare, existența unui grup de tineri care sunt în pericol de „a-și pierde umanitatea”, ar atribui prioritate aproape absolută acestora din urmă.

Varianta „moderată” a suficientarismului.

Am observat până acum faptul că principalele probleme ale suficientarismului în a furniza o soluție viabilă, sunt: (1) interpretarea priorității accesului la educație specială pe baza unui sistem universal de criterii ce stabilesc poziția relativă față de limită și (2) faptul că după limită, nu mai există prioritate. Ori în baza criteriilor existente, deja amintite, copiii supradotați ocupă

o poziție mult mai bună (peste limită) și astfel nu au nicio prioritate în fața celor ce integrați în învățământul de masă.

Shields pleacă în discursul său de la abordarea clasică a suficiențarismului ce urmărește importanța specială a asigurării unei cantități suficiente de bunuri. Așadar, spune el, de aici pleacă două abordări. (1) O definiție de bază a suficiențarismului ar putea fi aceea cum că ar trebui să maximizăm numărul de oameni care au reușit să își asigure o cantitate suficientă de bunuri. Beneficiile celor care nu reușesc să atingă această limită de suficiență nu îmbunătățesc rezultatul acestei distribuții.

(2) Însă această abordare e vulnerabilă la obiecția pe care Paula Casal o identifică în teza negativă a suficiențarismului. Teza negativă spune că odată ce toată lumea și-a asigurat o cantitate suficientă de resurse, nu se mai aplică niciun criteriu distributiv (cu toate acestea se pot aplica criteriile agregative)³¹. Această critică, spune Shields, face trimitere la *obiecția indiferenței*: ce argumentează faptul că principiile suficiențarismului sunt implauzibile pentru ca sunt (criticabil) indiferente față de inegalitățile apărute după ce toată lumea și-a asigurat suficiența. Criticile au adus în discuție validitatea suficiențarismului, iar Shields încearcă, prin articolul său din 2011, să descopere o formă a suficiențarismului care să răspundă cât mai bine acestor obiecții³².

Plecând de la teza pozitivă pe care Casal o enunță: *este important ca oamenii să trăiască peste o anumită limită, eliberați de deprivare*,³³ Shields atrage atenția asupra importanței motivului pentru care trebuie să asigurăm suficient (importanță pentru principiile suficienței). Principiul suficienței resurselor, ar prezenta un ghid normativ important deși există alte principii mai importante, precum cel al libertății. Mai mult, principiile suficiențarismului trebuie să stipuleze faptul că asigurarea suficienței reprezintă o nevoie importantă dar mai ales non-instrumentală. Principiile suficiențariste sunt dispensabile dacă „asigurând de ajuns” este important doar ca mijloc pentru a satisface principiile pur agregative ale egalitarismului sau prioritarismului. Spre exemplu, spune Shields, am putea prefera politici ce susțin asigurarea unei cantități suficiente (de educație, resurse sau sănătate), dar dacă aceste politici se bazează pe principii distributive non-suficiențariste, să zicem principii prioritariste asupra distribuției resurselor, atunci nu ar mai fi nevoie de suficiențarism să argumenteze necesitatea acestei etici distributive³⁴.

În baza acestor observații, teza pozitivă propusă de Shields ar suna astfel: *avem importante motive non-instrumentale pentru a asigura o cantitate cel puțin suficientă de anumite bunuri*³⁵. În același timp, Shields reconsideră teza negativă pe care Casal o respinge, transformând-o într-o versiune mai slabă: *Teza diminuării: odată ce oamenii au asigurat o cantitate suficientă, motivele noastre de a le aduce beneficii ulterioare sunt mai slabe*³⁶. Astfel, s-ar putea evita obiecția indiferenței, în sensul în care odată ce oamenii au asigurat o cantitate de resurse suficientă, încă mai sunt motive pentru a urmări situația celor mai defavorizați, însă aceste motive sunt mai slabe.

Mai departe, Shields analizează și importanța limitei suficienței. Aceasta pare să schimbe motivul de a aduce beneficii celor ce deja și-au asigurat suficiente resurse. Cei ce au obținut destul ar trebui tratați diferit față de cei ce nu au destul în virtutea poziției lor relative față de limită. O cale de a explica acest lucru, este prin evidențierea unei schimbări în natura motivelor noastre, odată ce oamenii au asigurat suficiente resurse și nu doar o diminuare a importanței lor. Limita suficiențaristă pare deci, să marcheze o *schimbare* în natura motivării acodării ulterioare de beneficii. Această logică poate fi exprimată formal sub forma tezei schimbării:

Teza schimbării (shift thesis): odată ce oamenii au asigurat o cantitate suficientă de resurse, apare o discontinuitate în rata schimbării marginale a importanței motivelor noastre de a susține acordarea de beneficii ulterioare.

Teza schimbării împreună cu teza pozitivă, dau suficientarismului caracterul distinct față de prioritarism, deoarece acestea surprind un moment de cotitură în care, odată ce oamenii au asigurat suficient, importanța marginală a motivelor noastre de a susține o acordare ulterioară de beneficii se schimbă brusc. În același timp, în cazul prioritarismului, după cum am văzut, nu există o asemenea schimbare bruscă, importanța acordării de beneficii scăzând într-un ritm uniform și continuu³⁷.

Un exemplu de motiv non-instrumental important ce ar putea susține existența unei schimbări într-un model suficientarist, este dat de Joseph Raz. Acesta face distincția între principii sațietale și non sațietale. „Principiile sațietale sunt marcate de un singur element: cererea impusă prin baza acestor principii poate fi satisfăcută complet. Când a fost satisfăcută complet, orice s-ar întâmpla mai târziu, cererea nu poate fi satisfăcută la un grad superior.” Pot cere bani pe motivul de a-mi cumpăra un bilet de autobuz, dar odată ce am strâns îndeajuns de mulți bani cât să acopăr prețul biletului, nu mai pot cere alții pe același motiv³⁸. Shields motivează în favoarea descoperirii a astfel de motive/rațiuni non-instrumentale, pe baza cărora să se poată constitui o schimbare.

Întradevăr, varianta moderată a suficientarismului propusă de Shields ar conferi copiilor supradotați, prin teza sa pozitivă, o motivație (cât de mică) în favoarea acordării de beneficii educaționale speciale, dincolo de limita suficienței încadrării într-un învățământ de masă. Cheia în acest caz este căutarea unei motivații/rațiuni non-instrumentale ce poate să susțină argumentul suficientarist și să îndeplinească atât teza pozitivă, cât și teza schimbării. În baza criteriilor de acces la educație specială (criterii a căror îndeplinire stabilește poziția pe axa suficienței), poziția tinerilor supradotați va fi dincolo de limită. Astfel modelul lui Shields nu elimină prioritatea nevoilor lor, ci o ia în considerare cu o intensitate mai mică. Mai mult, căutarea unei rațiuni/motivații în baza căreia să se constituie o limită a schimbării, ar putea necesita schimbarea gamei criteriilor pe baza cărora să se stabilească poziția pe axa de suficiență.

Articolul 3 din Legea Educației Naționale propune o serie de principii pe care să se bazeze procesul educațional. Aș vrea să mă raportează în analiza mea asupra punctului c) din acest articol, ce propune principiul relevanței în baza căreia educația să răspundă nevoilor de dezvoltare personală și social-economică. Dacă ar fi să interpretez acest principiu aș găsi două motivații cu privire la acordarea unui nivel suficient de educație³⁹.

1) Dacă motivul pentru care facem redistribuția ține de faptul că vrem să oferim un nivel suficient de educație pentru oricine, în scopul de a crea oricui șanse egale indivizilor în societate, în viața politică și pe piața muncii, atunci motivele noastre ascund un interes instrumental egalitarist. În cazul în care motivele noastre sunt instrumental egalitariste, nici nu se mai pune problema perspectivei suficientariste, întregul mecanism de a construi o limită de utilitate morală, specifică suficientarismului, neamaivându-și rostul. Criteriile de diferențiere ar rămâne aceleași ca și până acum, iar prioritate ar avea tinerii cu „handicap”.

2) Dacă vrem să oferim un nivel suficient de educație pentru fiecare astfel încât (și prin care) fiecare să își poată urmări propria dezvoltare a talentelor, intelectului, cunoștințelor, spre un maxim potențial individual, avem în față un motiv non-egalitarist, întemeiat, ce atâră greu în favoarea unui model suficientarist de tipul celui propus de Shields. Criteriile de poziționare pe axa suficienței își vor pierde aplicabilitatea universală. Diferențierea și încadrarea tinerilor

în diferitele programe de studiu (de masă sau speciale) s-ar face pe baza unei cercetări mult mai calitativă și pe baza unui set mai exhaustiv de criterii. În plus, dacă aplicăm principiul sațietal într-un sistem integrativ de educație, ce nu promovează universalitatea evaluării, a curriculumului și mai ales a metodei de evaluare⁴⁰, am putea să argumentăm în felul următor: atâta timp cât accesul la educație specială nu atinge pragul de sațietate (adică educația primită nu este specifică nevoilor individului pe cât posibil astfel încât acesta să se dezvolte spre un potențial individual) motivația distribuirii de beneficii rămâne aceeași, importanța accesului la astfel de educație scade treptat, iar din punctul în care acest prag potențial maxim a fost atins, motivația pentru a urmări acordarea de beneficii ulterioare în procesul educațional individual scade foarte mult, dar nu de tot.

Concluzie

În acest articol am urmărit să discut problema accesului la educație a copiilor supradotați, urmărind îndeaproape argumentația a 3 modele redistributive suficientariste diferite. În urma transpunerii problemei de față în cele 3 modele, am concluzionat că cel mai aproape de a oferi o rezolvare este modelul suficientarist „moderat” propus de Liam Shields, care implică modificarea principiilor de bază ale suficientarismului clasic criticat de Casal și prezentarea lor într-o altă formă. Într-adevăr, prin prisma modelului redistributiv suficientarist, reiese faptul că sistemul educațional românesc actual, nu reușește să confere accesul la educație specifică tinerilor supradotați. Perspectivele pe care le pot vedea cu privire la acest subiect țin, fie de restructurarea sistemului educațional de la bază și trecerea la o abordare integrativă (și nu selectivă), fie de căutarea unor alte motivații/rațiuni de a explica existența unei limite a schimbării (shift threshold) priorităților, într-un sistem educațional suficientarist conform modelului lui Shields, fie o combinație între cele două.

Note

¹ UNICEF- <http://www.unicef.ro/wp-content/uploads/Brosura-Unicef-SOWC-final-BT.pdf> – ultima accesare 08.02.2015

² Politici in educație pentru elevii în situație de risc și pentru cei cu dizabilități – OECD – <http://www.oecd.org/edu/school/38614298.pdf> – ultima accesare 08.02.2015

³ Idem – ultima accesare 08.02.2015

⁴ Gifted Education – <http://giftededu.ro/proiectul/statistici-legate-de-copiii-cu-potential-inalt> – ultima accesare 08.02.2015

⁵ Copiii supradotați nu sunt astfel catalogați și selectați conform aceluiași criterii. Unele state construiesc modele integrative, ce nu implică termeni care să denumească tinerii dotați/talentați, nu sunt definite criteriile de apartenență care ar permite identificarea acestora și nu sunt implementate măsuri educaționale specifice, exemplul statelor nordice ce nu au un astfel de sistem de selecție pentru că întregul sistem educațional urmărește dezvoltarea potențialului individual. Altele, aplică un model selectiv ce presupune tocmai existența acestui termen oficial utilizat pentru a denumi tinerii dotați, a unor criterii clar definite de apartenență la acest grup (criterii bazate pe performanță și achiziții, combinate cu criterii bazate pe rezultatele la testele de aptitudini specifice, România părând să abordeze în realitate un astfel de model. În ceea ce privește politica educațională pentru acești tineri, majoritatea țărilor europene optează pentru o abordare care combină măsurile integrative în mediul școlar, cu formarea de grupe separate, iar în majoritatea statelor europene este posibilă accelerarea studiilor. – Studiu privind Instruirea Diferențiată a Tinerilor Supradotați – http://www.edu.ro/index.php/rap_rez_desc_sitstat/11816 – ultima accesare 08.02.2015

- ⁶ Roeper, Annemarie, 1982, „How the Gifted Cope with Their Emotions”, *Roeper Reviw*, Vol 5, No. 2, pp. 21
- ⁷ Betts, G., Neihart M., 1988, „Profiles of the Gifted and Talented”, *Gifted Child Quaterly*, Vol. 32, No. 2, pp. 248-249
- ⁸ Idem, pp. 249
- ⁹ Ibidem, pp. 249 -250
- ¹⁰ Ibid., pp. 250
- ¹¹ Ibid., pp. 251
- ¹² Ibid., pp. 252
- ¹³ Ibid., pp. 252
- ¹⁴ National Commission for Excellence in Education, US, *A Nation At Risk*, Research Study; Research Related to the Schoolwide Enrichment Triad Model – <http://www.gifted.uconn.edu/sem/semtriad.html> – ultima accesare 08.02.2015
- ¹⁵ Legea 17/2007 – <http://legeaz.net/legea-17-2007-educatie-copii-supradotati/> – ultima accesare 02.08.2015
- ¹⁶ Recomandarea Consiliului Europei nr. 1248 – http://assembly.coe.int/main.asp?Link=/documents/adopted_text/ta94/erec1248.htm – ultima accesare 02.08.2015
- ¹⁷ H.G. Infiintarea Centrului National de Instruire Diferențiată – <http://www.edu.ro/index.php?module=uploads&func=download&fileId=13021> – ultima accesare 08.02.2015
- ¹⁸ Condiția îndeplinirii obligației statului de a conferi cadrul de exercitare a unui drept a fost statuată în multiple decizii CEDO – Ex: Decizia pilon în Cauza Bruniowski v. Poloniei paragrafele 82.6, 173 și 185 – <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-61828> ultima accesare 08.02.2015
- ¹⁹ Benbaji, Yitzhak. „Sufficiency or priority?” 2006. *European Journal of Philosophy* 14, pp. 328
- ²⁰ Crisp, Roger, 2003, „Equality, Priority, and Compassion”, *Ethics*, (July 2003), Chicago University Press, pp. 752
- ²¹ Benbaji, 2006, pp. . 329
- ²² Crisp, 2003, pp. 752 – 753
- ²³ Idem, pp. 753; Benbaji, 2006, pp. 331
- ²⁴ Segall, Shlomi, „What is the point of sufficiency?”, 2014, *Journal of Applied Philosophy*, japp.12062, pp. 5
- ²⁵ Crisp, 2003, pp. 757
- ²⁶ Benbaji, 2006, pp. 332
- ²⁷ Idem., pp. 343
- ²⁸ Ibidem, pp. 335
- ²⁹ Ibid, pp 339 – 340
- ³⁰ Ibid, pp. 343
- ³¹ Casal, Paula. 2007. „Why sufficiency is not enough”. *Ethics* 117, pp. 298
- ³² Shields, Liam, 2011, „The Prospects of Sufficentarianism”, Cambridge University Press, pp. 3
- ³³ Casal, 2007, pp. 298 – 299
- ³⁴ Shields, 2011, pp 4
- ³⁵ Idem, pp. 4
- ³⁶ Ibidem, pp. 4
- ³⁷ Ibid, pp. 4 -5
- ³⁸ Raz, Joseph, 1988, „The Morality of Freedom”, Oxford Univ. Press, pp. 235 – 236
- ³⁹ Legea Educației Naționale – http://www.dreptonline.ro/legislatie/legea_educatiei_nationale_lege_1_2011.php – ultima accesare 09.02.2015
- ⁴⁰ Adică nu un sistem precum cel românesc în care avem regula și copiii cu handicap, ce nu pot face față regulii, să fie „administrați” prin intermediul excepției (adică al educației speciale) ci tocmai invers, un sistem fără un trunchi curricular universal și care să urmărească îndeaproape dezvoltarea individuală.

Bibliografie

1. Benbaji, Yitzhak. „Sufficiency or priority?” 2006. *European Journal of Philosophy* 14
2. Betts, G., Neihart M., 1988, „Profiles of the Gifted and Talented”, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 32, No. 2
3. Casal, Paula. „Why sufficiency is not enough”. 2007. *Ethics* 117
4. Crisp, Roger, „Equality, Priority, and Compassion”, 2003, *Ethics*, Chicago University Press
5. Holtug, Niels. „Prioritarianism”. In Holtug, Niels, Lippert-Rasmussen, Kasper (eds). 2006. *Egalitarianism: new essays on the nature and value of equality*. Oxford: Oxford University Press
6. Raz, Joseph, „The Morality of Freedom”, 1988, Oxford Univ. Press
7. Roeper, Annemarie, 1982, „How the Gifted Cope with Their Emotions”, *Roeper Review*, Vol 5, No. 2
8. Segall, Shlomi, „What is the point of sufficiency?”, 2014, *Journal of Applied Philosophy*, japp.12062
9. Shields, Liam, „The Prospects of Sufficiency”, 2011, Cambridge University Press

Rapoarte și studii legislație

10. Legea Educației Naționale
11. Legea privind educația tinerilor supradotați capabili de performanță înaltă 17/2007
12. MECI – Centrul Național pentru Curriculum și Evaluare în Învățământul Preuniversitar – Instruirea diferențiată a tinerilor supradotați, capabili de performanță înalte
13. Studiu documentar pentru elaborarea strategiei naționale în domeniul politicii de tineret – Educație și formare
14. UNICEF – Copiii care nu merg la școală – O analiză a participării la educație în învățământul primar și gimnazial
15. Studiu documentar pentru elaborarea strategiei naționale în domeniul politicii de tineret – Educație și formare
16. Research Related to the Schoolwide Enrichment Triad Model – Joseph S. Renzulli and Sally M. Reis
17. INS Recensământ 2011
18. Recomandarea Consiliului Europei nr. 1248
19. Condiția îndeplinirii obligației statului de a conferi cadrul de exercitare a unui drept a fost statuată în multiple decizii CEDO – Ex: Decizia pilon în Cauza Bruniowski v. Poloniei

Surse online

20. <http://ec.europa.eu/eurostat>
21. <http://giftededu.ro/>
22. <http://www.supradotati.ro/>
23. <http://www.unicef.ro/>
24. www.edu.ro/