

## ȘCOALA PENTRU DIVERSITATE ȘI EDUCAȚIA PENTRU TOȚI

*Alois GHERGUȚ\**

**Abstract:** Educational theories and practices from the last years offered examples about diversity of children and specific educational needs which involve new forms of teaching process in schools starting from the fundamental principle of „adapting the structure and content of instruction to the personal features of students (psychic, physical, age related or individual), in order to develop their personalities as balanced and as harmonious as possible”. In this context we can talk about school for diversity or school for all that means maximum flexibility and tolerance for differences between children/students and adaptation of educational process to the particularities of each individual student.

**Keywords:** school for diversity, education for all, educational needs.

Realitățile sociale ale lumii moderne și postmoderne, caracterizată prin mobilitate, expansiune și globalizare, precum și preocuparea pentru asigurarea șanselor egale de acces la educație și viața comunității de care aparține fiecare persoană au determinat apariția unor noi provocări și practici în organizarea și funcționarea școlii ca instituție formativă și educativă. În acest context, putem vorbi despre școala pentru diversitate sau școala pentru toți, care reprezintă dezideratul maximei flexibilități și toleranțe în ceea ce privește diferențele fizice, socio-culturale, lingvistice și psihologice existente între copiii/elevi și în care se încearcă formule de educație și instruire adaptate particularităților individuale ale fiecărui elev. Misiunea unei astfel de școli este aceea de a le oferi tuturor posibilitatea de a învăța în funcție de ritmul, capacitățile și nevoile proprii și de a se exprima conform trăsăturilor individuale de personalitate într-un cadru armonios, favorabil unei educații la care să aibă acces toți și unde experiențele personale și valorile culturale ale fiecăruia să fie tot atâtea ocazii de învățare pentru cei din jur. Filozofia care animă acest tip de școală își are seva în aspirația fundamentală a sistemului național de educație, tradusă în politici și strategii educaționale ce urmăresc împărtășirea unor valori comune de către toți membrii societății, fără a ignora diversitatea umană și eterogenitatea

---

\* Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației Universitatea „Al.I. Cuza” Iași

socioculturală generată de această diversitate. Altfel spus, școala este privită ca un soi de nucleu al sistemului social în care se formează deprinderile și atitudinile de acceptare conștientă și necondiționată a semenilor din jur, indiferent de condiția lor socială, de apartenența etnică sau religioasă, de prezența unor dificultăți consecutive unor dizabilități, afecțiuni sau disfuncții la nivel organic și funcțional sau orice alt aspect care ar putea genera segregarea, marginalizarea sau excluderea lor din mediul școlar. Această nouă abordare, pentru a avea efect în timp la nivelul întregii societăți, trebuie să respecte *principiul normalizării*, adică asigurarea accesului, pentru toate categoriile de persoane, la tiparele existențiale și la condițiile de viață cotidiană, cele mai apropiate posibil de normele considerate normale pentru o viață obișnuită.

Educația pentru toți presupune *accesul oricărui copil sau membru al comunității la programe și oferte educaționale de calitate*, urmărindu-se două finalități majore (UNESCO, Declarația de la Salamanca, 1994):

► asigurarea *condițiilor de participare* la educație a tuturor copiilor, indiferent de cât de diferiți sunt ei și cât se abat, prin modelul personal de dezvoltare, de la ceea ce societatea a denumit *normal*. *Participarea* presupune, în primul rând, *acces* și, apoi, identificarea căilor ca fiecare să fie *integrat* în structurile care facilitează învățarea socială și individuală, să contribuie și să se simtă parte activă a procesului. *Accesul* are în vedere posibilitatea copiilor de a ajunge fizic la influențele educative ale unei societăți, de a se integra în școală și de a răspunde favorabil solicitărilor acesteia;

► asigurarea unor standarde privind *calitatea educației*, cu referire atât la componentele procesului didactic, conținuturile învățării și resursele mediului școlar, cât și la calități ale agenților educaționali, care să faciliteze învățarea la elevi, să asigure succesul, să facă sistemul deschis, flexibil, eficient și efectiv.

Înțeles ca un participant activ la procesul de predare-învățare, fiecare elev aduce cu sine o experiență personală, un stil de învățare, un model social de interacțiune specifică, un ritm personal de muncă, un mod propriu de abordare a problemelor de viață, elementele unui context cultural cărui îi aparține etc. Din această perspectivă, fundamentală în procesul de predare-învățare este înțelegerea interactivității, învățării și dezvoltării prin interrelaționarea cu ceilalți, unde fiecare participant învață și se dezvoltă prin raportare la cei din jur (inclusiv educatorii și managerii școlilor). Astfel, școala pentru diversitate sau școala incluzivă se adresează individualităților, dar oferă în același timp soluțiile colaborării și cooperării pentru învățare, deoarece ea nu este numai un teritoriu al cunoștințelor academice, ci și unul al experiențelor practice și al relațiilor interumane. Fiecare școală

care dorește să fie deschisă și flexibilă, prin aplicarea principiilor incluziunii, trebuie să demonstreze, prin managementul pe care îl propune:

- ▶ înțelegerea reală și recunoașterea incluziunii ca o parte a politicilor de egalizare a șanselor persoanelor cu cerințe speciale, și nu numai o simplă plasare a copiilor împreună;
- ▶ recunoașterea legăturilor dintre educația incluzivă și valorizarea diversității umane prin promovarea unui ethos școlar care valorizează toți copiii și familiile lor;
- ▶ favorizarea unui climat de sprijin flexibil și oferirea de răspunsuri adecvate cerințelor individuale prin oferta educațională a școlii;
- ▶ implicarea comunității locale în dezvoltarea programelor și a ofertelor educaționale pentru toate categoriile de elevi din școală;
- ▶ accesul personalului didactic la ocazii de dezvoltare profesională care să susțină/sprijine dezvoltarea practicilor incluzive.

Școala pentru diversitate pune în centrul atenției sale persoana umană ca ființă originală, unică și irepetabilă, accentuând ideea că în fiecare societate există persoane diferite, grupuri diferite, motivații, rațiuni și puncte de vedere diferite (Melero, M.L., 1990). Această perspectivă generează, la rândul ei, o serie de întrebări:

- ▶ Ce schimbări trebuie să se producă în organizarea școlii?
- ▶ Care sunt conținuturile educaționale pe care școala trebuie să le pună la dispoziția elevilor?
- ▶ Ce schimbări trebuie să se producă în stilul de predare și în modul de cooperare între profesori pentru a se asigura un învățământ de calitate?
- ▶ Care este specificul procesului de evaluare în școala incluzivă și cum trebuie înțeles progresul copiilor?
- ▶ Cine poate fi considerat persoană cu cerințe educative speciale într-o școală incluzivă?

În opinia mai multor autori (Barton, L. și Oliver, M. – 1992; Biklen, D. – 1992; Fulcher, G. – 1989), promovarea educației incluzive în școlile din sistemul de învățământ trebuie să aibă la bază următoarele principii-cadru:

- ◆ Toți elevii au dreptul să participe la toate activitățile incluse în programa școlilor obișnuite.
- ◆ În timpul programului școlar, personalul didactic și de specialitate se va implica direct în susținerea pe toate căile a integrării maxime a elevilor cu cerințe educaționale speciale.
- ◆ Școala va trebui, printr-o serie de schimbări radicale în domeniul *curriculum*-ului, să vină în întâmpinarea tuturor cerințelor educaționale ale elevilor, fără a leza demnitatea și personalitatea acestora<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Spre exemplu, procesele prin care noi etichetăm copiii cu dizabilități dovedesc frecvent că pot genera dificultăți de învățare și adaptare la mediul școlar. Utilizarea etichetelor, care

- ◆ În condițiile educației incluzive, clasele/grupele de elevi vor include copii apropiați ca vârstă și nivel de experiență socioculturală.

Aplicarea acestor principii în practica școlii pentru diversitate presupune, din partea personalului didactic și de specialitate, o serie de calități, cum ar fi:

- ▶ responsabilitatea recunoașterii nivelului de competență profesională și dorința de perfecționare a capacităților de lucru în concordanță cu exigențele școlii pentru diversitate;
- ▶ atitudine critică și constructivă prin propuneri concrete și realiste în sprijinul includerii copiilor cu cerințe educative speciale în clasele unde își desfășoară activitatea;
- ▶ implicare totală în procesul didactic, astfel încât să satisfacă într-o măsură cât mai mare cerințele educaționale ale elevilor din clasă;
- ▶ respectarea demnității și considerație față de situația particulară în care se află elevii/copiii cu cerințe educative speciale;
- ▶ convingerea că școala pentru diversitate presupune cu necesitate activitatea în echipe de specialiști (profesori, educatori, profesori de sprijin, consilieri școlari, asistenți sociali, psihopedagogi specializați în activități cu diferite categorii de copii cu cerințe speciale etc.).

Pentru a înțelege mai bine necesitatea organizării vieții școlare după modelul diversității este necesar să se facă o comparație cu modelul școlii tradiționale, trecând în revistă factorii implicați în procesul educațional din școală.

a. Școala tradițională îi privește pe elevi ca pe niște indivizi „care nu știu nimic și care trebuie să învețe tot ce li se oferă (copilul este asemenea unei cutii goale care urmează să fie umplută)” (Jenkinson, 1997). De cealaltă parte, școala pentru diversitate tratează elevii ca pe niște participanți activi la elaborarea informației și cunoștințelor cuprinse în conținutul învățării (elevii sunt asemenea unor exploratori care, sprijiniți de profesori, ajung să descopere singuri conținutul învățării); astfel, participarea elevilor stimulează activarea structurilor cognitive implicate în rezolvarea unor categorii mai largi de probleme ale vieții de zi cu zi, fiind valorificate experiențele lor personale și achizițiile anterioare.

b. În modelul tradițional, școala este privită ca fiind locul unde are loc învățarea, fără a menaja copiii în fața volumului de cunoștințe care trebuie asimilat necondiționat și reprodus ulterior. Școala pentru diversitate este deschisă unor situații stimulative, fiind mai flexibilă și cu o ofertă mai

---

„denumesc” un tip sau altul de deficiență, dificultăți de învățare sau tulburări de comportament, tinde să distragă atenția de la factorii care pot avea un rol mai important în reușita integrării școlare a elevului cu cerințe speciale.

variată din punctul de vedere al ocaziilor de învățare; actul învățării nu mai este privit ca fiind ceva impus, ci capătă o serie de semnificații noi datorită posibilităților de selecție și „negociere” a tipurilor de învățare adaptate cerințelor și posibilităților fiecărui elev în parte.

c. În modelul tradițional, profesorul este considerat o autoritate care deține adevărul și care, în actul predării, împărtășește acest adevăr și elevilor. Școala pentru diversitate vede în profesor o sursă de experiență pentru copii, care mediază între cunoașterea valorilor culturii umane și elevii clasei. De asemenea, „profesorul devine și un gen de cercetător interesat de resursele existente în comunitate, care pot fi exploatate în actul învățării, și de posibilitățile prin care mijloacele de învățământ pot fi corelate cu aceste resurse” (Jenkinson, 1997).

d. În modelul tradițional (cel puțin în condițiile țării noastre), relațiile familiei cu școala sunt aproape inexistente sau au un caracter informal, ocazional. În condițiile școlii pentru diversitate, părinții participă direct la viața școlii și pot influența anumite decizii care privesc actul educațional<sup>2</sup>. Absența sau indiferența părinților în ceea ce privește problemele educaționale ale copilului vine în opoziție cu ideea de incluziune școlară; în acest sens, apar o serie de dificultăți ca urmare a atitudinii de reținere sau a neîncrederii părinților care sunt tributari unor reprezentări/mentalități eronate cu privire la viața și evoluția școlară a unui copil.

Pentru a înțelege mai bine diferențele existente în procesul de predare-învățare desfășurat în condițiile unui învățământ tradițional, comparativ cu învățământul de tip deschis, democratic, prezentăm într-o manieră mai schematică trei modele principale de predare care subînțeleg – conștient sau implicit – practicile de predare, cu toate variantele pe care ni le putem imagina. Fiecare dispune de o logică și de o coerență în esența sa, dar manifestă și limite de utilizare și, mai ales, fiecare dintre aceste modele răspunde unor situații de eficacitate diferită (altfel spus, nu ne interesează desființarea unui model în favoarea altuia, ci evidențierea caracteristicilor și contextelor de învățare în care fiecare dintre modele are un grad ridicat de eficiență).

a. Primul model are în vedere *transmiterea* unor conținuturi de la educator la educați într-o manieră pasivă. În acest caz, se poate utiliza termenul de „amprentă” pentru a descrie concepția cea mai tradițională, dar încă frecventă în practica școlară (elevul este privit ca o pagină albă sau ca un pahar gol ce urmează a fi umplut; cunoașterea ar fi un conținut de învățare care ar veni să se imprime în mintea elevului, ca într-o ceară moale).

---

<sup>2</sup> Prin viziunea mai largă a educației pentru toți, învățarea este văzută ca un concept holistic – acel ceva care are loc în școli, dar și în familie și comunitate sau în alte servicii educațional-recuperatorii (vezi cazul copiilor cu nevoi speciale sau aflați în dificultate).

Învățarea este înțeleasă după o schemă de comunicare emițător-cititor-receptor, schemă mai degrabă rustică, derivată din teoria informației a lui Claude Shannon<sup>3</sup> și reactivată de uzul didactic al schemei funcțiilor limbajului a lui Roman Jakobson<sup>4</sup>. „*Pedagogia amprentei*” este de asemenea o „pedagogie a ideilor clare”, pentru că, în principiu, este suficient ca educatorul să explice clar, să înceapă cu începutul și să expună lucrurile sistematic și progresiv, să folosească exemple relevante, pentru a putea transmite și înscrie cunoașterea în memoria elevului. În aceste condiții, eșecul și eroarea ar trebui să fie evitate în mod normal; dacă ele totuși se produc, vor fi sancționate, pentru că elevul este responsabil de apariția lor, neadoptând atitudinea corespunzătoare așteptată de educator. După această prezentare, am fi tentați să credem că acest model de învățare este totalmente necorespunzător și de evitat. Această atitudine nu este cea mai indicată; mai utilă ar fi necesitatea cunoașterii limitelor stricte în care ea poate să fie eficace; spre exemplu: când elevii sunt motivați și în cunoștință de cauză, când demersul de căutare a informației este efectuat în mod pozitiv, când elevii posedă, *grosso modo*, structuri intelectuale comparabile cu cele ale educatorului (dincolo de disimetria cunoștințelor specifice unei discipline), astfel încât mesajul să poată fi transmis prin simpla emisie-recepție, când elevii dispun deja de elemente de cunoaștere în domeniul de învățare considerat și profită de expunerea sistematică pentru a organiza și a restructura informațiile deja existente, dar lacunare și neierarhizate. Trebuie să admitem că, în general, aceste condiții nu sunt îndeplinite de publicul școlar al zilelor noastre (aici rezidă, fără îndoială, cauzele slabei eficacități actuale a acestui model).

b. Al doilea model aduce în discuție *conditionarea* și pedagogia behavioristă, fundamentată de cercetările lui Skinner, constituindu-se într-o tentativă de contracarare a modelului descris anterior. În esență, modelul de sorginte behavioristă consideră structurile mentale asemănătoare unei

---

<sup>3</sup> Teoria informației, ramură a ciberneticii și a calculului probabilităților, concepută de C.E. Shannon în 1948 (contribuții deosebite au avut și R.A. Fischer și N. Wiener) și care are ca obiect măsurarea informației transmise prin mesaje. Pentru realizarea acestui obiectiv, teoria informației a introdus o unitate de măsură – *bitul* – și a definit un nou concept – *capacitatea canalului de transmisie*. Folosirea teoriei informației în pedagogia cibernetică permite reprezentarea matematică a unor legități ale acestui domeniu și fundamentează științific procesul de însușire a cunoștințelor în activitatea de învățare.

<sup>4</sup> Pe baza analizei schemei de comunicare (schemă care integrează mesajul, emițătorul, receptorul, tema, codul și canalul prin care se stabilește contactul), în anul 1963, Roman Jakobson propune funcțiile fatică, metalingvistică și poetică, alături de cele identificate de K. Bühler în 1934, respectiv funcțiile expresivă, conativă și referențială. Aceste șase funcții sunt întotdeauna strâns îmbinate, dar, după cum este pus accentul pe un pol sau pe altul, una dintre ele le domină uneori pe celelalte (Jakobson vorbește, astfel, despre „dominantă”).



cutii negre la care nu avem acces; prin urmare, este mai realist și mai eficace să ne canalizăm interesul pe „intrări” și pe „ieșiri”, decât pe procesele în sine. În contextul acestui model, învățarea este rezultatul unei suite de condiționări unde educatorul se străduiește să definească cunoștințele de dobândit nu într-o manieră „mentalistă” (utilizând termeni ca spirit de analiză sau de sinteză, înțelegere, capacitate de generalizare și abstractizare etc., care se referă la ce se întâmplă în interiorul acelei cutii negre), ci în termeni de comportament observabil așteptat la sfârșitul perioadei de învățare. De aici au decurs învățarea programată, o bună parte a pedagogiei prin obiective<sup>5</sup> și a învățării cu ajutorul computerului. Educatorul împarte obiectivul de propus elevilor în unități suficient de mici pentru ca elevii să poată reuși, apoi leagă aceste unități între ele în același mod; recompensează primele răspunsuri bune obținute, ceea ce permite întărirea lor pozitivă. În același timp, vorbim despre o pedagogie a reușitei, pentru că încearcă să găsească mijloacele de evitare a greșelii datorită unui decupaj al învățării în unități atât de mici cât va fi necesar elevilor să înțeleagă un conținut nou predat. Dacă, în ciuda tuturor acestor măsuri, eroarea survine totuși, aceasta nu va mai fi, ca în cazul precedent, în responsabilitatea elevului, ci va fi legată de sfera de competențe a educatorului și/sau a celui care a conceput programa, iar sancțiunea care se aplică firesc în cazul primului model lasă aici loc (re)mediilor, așa-numitelor bucle de învățare și reorganizării programei/lecțiilor. Acest model a avut, incontestabil, efecte pozitive și se poate afirma că, dincolo de abandonarea behaviorismului de către psihologia contemporană, el rămâne un reper util, dacă nu chiar obligatoriu, în formarea educatorilor. De ce? Pentru că atacă în mod eficace dogmatismul verbal al profesorului, obligându-l să se centreze asupra elevului și a misiunii intelectuale pe care acesta o are de îndeplinit, și nu, în primul rând, asupra organizării propriului discurs și a progresiei acestuia. Pedagogia prin obiective este cea care face să se conștientizeze cel mai bine distorsiunile, adesea considerabile, care există între ceea ce educatorul își propune să îl facă să dobândească pe elev (obiectivele generale și scopurile) și ceea ce se petrece efectiv în mintea elevului (obiectivele operaționale). Eficacitatea maximă a acestui model s-a înregistrat în cursurile tehnice sau profesionale,

---

<sup>5</sup> Fiecare obiectiv trebuie să se supună unei sintaxe: elevul va trebui „să fie capabil de... + un verb de acțiune”. Un verb de acțiune (a distinge, a numi, a recunoaște, a clasa etc.), și nu un verb „mentalist” (a înțelege, a ști, a cunoaște, a reflecta etc.), adică tocmai o ieșire din cutia neagră, un comportament final așteptat al elevului. Să remarcăm că s-a făcut adesea – și în mod nejustificat – opoziția între „obiective de comportament” și „obiective de cunoaștere”, dar „comportamentul” la care ne referim aici nu este o atitudine sau un mod de a fi al elevului (acesta fiind sensul obișnuit al termenului, atunci când se vorbește despre ameliorarea comportamentului). Sensul considerat de noi este cel de manifestare observabilă a stăpânirii unei cunoștințe, care ne va permite să fim siguri că obiectivul vizat a fost atins.

pe termen scurt sau mediu. În ceea ce privește perioadele mai lungi de învățare, cele mai frecvente în formarea generală, două sunt cauzele principale care îi limitează eficacitatea:

– procesul numit „de operaționalizare” antrenează un asemenea decupaj, încât educatorul se vede pus foarte repede în fața unui prea mare număr de obiective posibile simultane, și aceasta a apărut ca fiind o limită netă a pedagogiei prin obiective (dincolo de succesul mondial al taxonomiilor, avem aici unul dintre motivele pentru care ele au intrat prea puțin în realitatea claselor);

– pedagogia prin obiective a introdus o confuzie între obiectivul însuși, care, într-o ultimă analiză, rămâne „mentalist”, și comportamentul observabil, care nu este decât un indicator al acestui obiectiv; aceasta poate fi acceptată în perioade de formare scurte, cu caracter tehnic, când ceea ce contează este modificarea unui comportament, obținerea unui nou automatism sau cunoașterea unui algoritm de acțiuni.

Cu modelul condiționării, e ca și cum am încerca să determinăm un elev să urce o scară care are toate treptele în același plan orizontal. Astfel, elevul poate să parcurgă toate etapele intermediare ale învățării (a pășit pe fiecare treaptă), dar fără a se și înălța din planul orizontal prin aceasta. O învățare inteligentă nu poate în realitate să se reducă atât de simplu la o suită de comportamente terminale, oricât de observabile ar fi ele (se poate îndeplini o sarcină și ocolind sau chiar ignorând obstacolele, mai degrabă decât trecând peste ele). În ciuda unor asemenea limitări, acest model rămâne interesant când este folosit pentru ceea ce este el capabil să genereze; și aceasta corespunde rațiunii originale a introducerii sale în învățământ: evaluarea. Datorită lui ne putem asigura că o întrebare corespunde într-adevăr obiectivului fixat și este întotdeauna util în coordonarea între educatori, când se caută să se ajungă la aceleași finalități. Cel puțin din aceste motive, tehnicile de operaționalizare puse la punct de către pedagogia prin obiective au încă relevanță crescută în activitățile didactice.

c. Al treilea model aduce în prim-plan *constructivismul* care revine la „mentalism” (considerat că poate combate behaviorismul) și se interesează de ceea ce se petrece în acea „cutie neagră”, păstrându-și focalizarea pe elevul aflat în procesul de învățare. Diferența față de modelele precedente constă în noul statut al erorii, care nu mai este considerată ca o deficiență din partea elevului și nici măcar ca un defect al programei, eroarea fiind recunoscută ca un fenomen firesc în procesul de învățare, asupra căreia se va concentra cea mai mare parte a activității didactice. Adepții acestei pedagogii sunt interesați de erorile pe care elevul le generează în învățare, un asemenea model servind drept referință mișcărilor și tendințelor de educație nouă care s-au cristalizat în cel puțin două direcții:



– prima direcție, calificată drept model al „descoperirii”, prezintă învățarea ca un proces „natural”, singura constrângere fiind respectarea locului central ocupat de elevul-subiect. În acest caz, învățarea ar rezulta dintr-un singur proces de autostructurare, în care contează în primul rând activitatea intelectuală a elevului confruntat cu situația și cu obiectele, educatorul apărând în cel mai bun caz ca un factor de facilitare a învățării<sup>6</sup>. Această primă variantă insistă și asupra ideii de a „învăța să înveți”, asupra înnoirii prioritare a atitudinilor în fața cunoașterii, asupra importanței de „a ști să fi” și, plecând de la această atitudine, fiecare copil poate să refacă traseul descoperirii intelectuale. În acest cadru, cunoștințele particulare în fiecare domeniu apar mai degrabă ca o consecință utilă a unor demersuri bine conduse, decât ca obiective căutate în mod specific. Cunoștințele vor fi achiziționate în mod firesc, natural, ca urmare a unor fapte bine stabilite și bine organizate.

– a doua direcție se integrează în linia dezvoltărilor recente ale didacticilor disciplinelor și nu neagă deloc poziția centrală a subiectului, dar o găsește insuficientă din cauza faptului că este prea dezechilibrată. Insistă și asupra necesității analizei din fiecare domeniu de cunoaștere și asupra obstacolelor pe care elevii le întâlnesc; de unde rezidă ideea triumphiului didactic, foarte în vogă în ultimii ani, triumphi care asociază cunoașterea, educatorul și elevul. În acest caz, ameliorarea învățării disciplinelor școlare se face prin îmbinarea unui interes egal pentru structurile mentale ale elevului și pentru structura conceptuală a cunoașterii. Esențială devine atunci construirea unei situații didactice concepute într-o asemenea manieră încât ea să determine elevul să depășească un obstacol analizat, în timp ce, în majoritatea cazurilor din viața de zi cu zi, avem tendința de a ocoli obstacolul pentru a înlăptui sarcina cu ceea ce știm deja să facem.

Iată cum, în urma acestei analize, putem spune că predarea nu poate fi redusă la o cursă cu obstacole și nici la o serie de conflicte care să antreneze elevul să găsească soluții. Este evident că o parte a predării ține de informații care lipsesc elevilor, informații care le pot fi date fără a fi nevoie să transformăm neapărat schemele lor mentale de prelucrare a informațiilor. Cel puțin din această cauză, și modelele precedente, considerate tradiționale, își pot păstra locul și rolul lor în procesele de predare-învățare din școala contemporană, fiecare educator fiind în măsură să decidă ponderea și importanța fiecărui model în raport cu specificul disciplinei, așteptările elevilor și cu stilul propriu de lucru.

---

<sup>6</sup> Seymour Papert, colaborator al lui Piaget, spunea: „De fiecare dată când i se explică ceva unui copil, acesta este împiedicat să inventeze!”

Frecventarea școlilor din comunitate face să se schimbe tipul de socializare. În general, prin socializare, copilul își pune în joc întreaga personalitate, apelând la imitații, identificare, substituie, inhibiții, hotărâre, conformare etc. Actul socializării se poate realiza numai într-un grup (familie, grupă de grădiniță, clasă școlară) care ajută copilul să-și rafineze conduitele și achizițiile, să-și creeze idealuri și aspirații ajustate în permanență la solicitările mediului și la solicitările lui. Pentru elevii cu cerințe speciale, școala de masă reprezintă nu numai un mediu de educație instituțională, ci și un punct de referință capabil să dezvolte aspirații sociale în rândul acestora.

Cum ar putea elevii să sprijine existența și funcționarea școlii pentru diversitate?

- ▶ fiecare elev să-și trateze semenii din jurul său așa cum ar dori el să fie tratat de aceștia;
- ▶ fiecare elev să fie dispus să-i sprijine pe colegii din clasă ori de câte ori este nevoie;
- ▶ elevii, în calitatea lor de beneficiari direcți ai procesului de învățare, prin *feedback*-ul oferit, pot și trebuie să-i orienteze pe profesori în identificarea celor mai eficiente situații și strategii de prezentare a conținuturilor educației;
- ▶ fiecare elev să-i sprijine și să-i încurajeze pe noii colegi veniți în clasă/școală pentru a-și găsi mai ușor prieteni și preocupări comune în activitățile din cadrul școlii.

Adesea, elevii reprezintă unul pentru celălalt fie un prieten sau un simplu copil, un coleg de joacă sau un prieten mai special, o cunoștință, un model, un amic sau un coleg de clasă, un semen de încredere sau un vecin etc.; în toate aceste situații există câte ceva de învățat unul de la celălalt. Astfel, elevii se cunosc mai bine, procesul de socializare capătă o serie de valențe noi prin înlăturarea unor bariere de relaționare determinate de anumite prejudecăți, stereotipuri sociale sau, uneori, chiar de modele ale indiferenței și intoleranței oferite de experiența socială în comunitatea din care fac parte (în acest sens, este suficient să amintim experiența segregării rasiale sau etnice întâlnită în anumite școli sau a marginalizării și etichetării copiilor cu deficiențe sau aflați în condiții socio-economice precare). Școala pentru diversitate luptă împotriva acestor forme de discriminare prin promovarea unor modele și forme de interacțiune între elevi bazate pe egalitate deplină între parteneri și unde spiritul de toleranță și acceptare totală prevalează în fața oricăror alte atitudini sau reacții discriminatorii.

## Bibliografie

- AINSCOW, M. (1991), *Effective Schools for All*, Fullton, Baltimore, P.H. Brookes, London.
- BARTON, L. and OLIVER, M. (1992), *Special Needs: Personal Trouble or Public Issue in Voicing Concerns: Sociological perspectives on contemporary education reforms*, London, Triangle Books Ltd.
- BIKLEN, D. (1992), *Schools Without Labels: Parents, educators and inclusive education*. Philadelphia: Temple University Press.
- Declarația de la Salamanca și direcțiile de acțiune în domeniul educației speciale. Conferința mondială asupra educației speciale: acces și calitate*, UNESCO, Salamanca, Spania, 1994 (editată în limba română de Reprezentanța Specială UNICEF în România, 1995).
- FULCHER, G. (1989), *Disabling Policies? A comparative approach to education policy and disability*, London: Farmer Press.
- GHERGUȚ, A., (2006), *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație*, Editura Polirom, Iași.
- JENKINSON, J.C. (1997), *Mainstream or Special? Educating students with disabilities*, Routledge, London, U.K.
- MELERO, M.L. (1990), *La integracion escolar otra cultura*, Junta Andalucia, Malaga.
- STAINBACK S., Stainback W., Forest M. (1998), *Educating All students in Mainstream of Education*, Paul H. Books Publishing Co. B.L.T.S.